

Tendencias Pedagógicas

ISSN-L: 1133-2654 | ISSN-e: 1989-8614

DOI: 10.15366/tp2018.32

URL: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>

2018

VOLUMEN 32

Monográfico

LOS AGRUPAMIENTOS
ESCOLARES

Tendencias Pedagógicas

Volumen 32, 2018

Tendencias Pedagógicas

ISSN-L: 1133-2654 | ISSN-e: 1989-8614 | DOI prefix: 10.15366/tp

Depósito Legal: M-19600-2009

Ediciones Universidad Autónoma de Madrid

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

EQUIPO EDITORIAL | EDITORIAL TEAM

DIRECTORA | EDITOR

Bianca Thoilliez, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

SECRETARIA | CO-EDITOR

Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

CONSEJO EDITORIAL | EDITORIAL BOARD

Carmen Alba Pastor, Universidad Complutense de Madrid, Spain
Pilar Aramburuzabala Higuera, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Rutilia Calderón Padilla, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
Rosario Cerrillo Martín, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Rosa María Esteban Moreno, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
María Reina Ferrández Berrueco, Universitat Jaume I, Spain
Maria Assunção Flores Fernandes, Universidade do Minho, Portugal
Ángel García del Dujo, Universidad de Salamanca, Spain
José Luis Gaviria Soto, Universidad Complutense de Madrid, Spain
Sarah Howie, Stellenbosch University International, South Africa
Renato Huarte Cuéllar, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico
Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld, Germany
Joël Lebeaume, Université Paris Descartes, France
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium
Antonio Medina Revilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Soledad Rappoport Redondo, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Charo Reparaz Abaitua, Universidad de Navarra, Spain
Paul Standish, University College of London, United Kingdom
Javier Manuel Valle López, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
José María Vitaller Talayero, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Miguel Ángel Zabalza Beraza, Universidade de Santiago de Compostela, Spain

CONSEJO ASESOR | ADVISORY BOARD

Rolf Arnold, Technische Universität Kaiserslautern, Germany
Mercedes Blanchard Giménez, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Joana Darc Cavalcanti, Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Francisco Esteban Bara, Universitat de Barcelona, Spain
Melchor Gómez García, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
María Teresa González González, Universidad de Murcia, Spain
Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Nina Hidalgo, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Naomi Hodgson, Liverpool Hope University, United Kingdom
Eva Jiménez García, Universidad Europea de Madrid, Spain
Silvana Longueira Matos, Universidade de Santiago de Compostela, Spain
Esther López-Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spain
Mario Martín Bris, Universidad de Alcalá de Henares, Spain
Andrés Mejía, Universidad de Los Andes, Colombia
Héctor Monarca, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España
Joaquín A. Paredes Labra, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Andrés Payà Rico, Universitat de València, Spain
Miguel Ángel Santos Guerra, Universidad de Málaga, Spain
Marina Schwimmer, Université du Québec à Montréal, Canada

TABLA DE CONTENIDOS | TABLE OF CONTENTS

PRESENTACIÓN | PRESENTATION

BIANCA THOILLIEZ & MIRIAM PRIETO, Editorial #TP32 (<i>Editorial #TP32</i>).....	1
PILAR RODRIGO, Presentación del Monográfico: Los agrupamientos escolares (<i>Presentation of the Monograph: School grouping</i>).....	3

MONOGRÁFICO | MONOGRAPH

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM, Los agrupamientos escolares a debate (<i>School grouping under discussion</i>).....	5
ANA TORRES SOTO & MÓNICA VALLEJO RUIZ, Organización y funcionamiento de los agrupamientos en educación superior: concepciones de los estudiantes (<i>Organization and performance of students' grouping in higher education: students' conceptions</i>).....	15
MARÍA DEL CARMEN CORUJO VÉLEZ, SARA MÉNDEZ GARCÍA, & ANA MARÍA RODRÍGUEZ CARMONA, Valoración de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla (<i>Assessment of learning improvement and performance programs from the viewpoint of its protagonists in four towns in the province of Seville</i>).....	31
ALBA CASTEJÓN & JORDI PAMIÉS ROVIRA, Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias (<i>Grouping of students: expectations, practices and experiences</i>).....	49
ROSARIO ORDÓÑEZ-SIERRA & MARGARITA ROSA RODRÍGUEZ-GALLEGO, Agrupamientos y organización del voluntariado en comunidades de aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo (<i>Gathering and organization of volunteering in learning communities: keys from the perspective of the management team</i>).....	65
PABLO CORTÉS-GONZÁLEZ, BLAS GONZÁLEZ-ALBA, & MARÍA DE FÁTIMA SÁNCHEZ MESA, Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria (<i>School groupings and challenges for inclusive education in early childhood and primary education</i>).....	75
RAÚL GARCÍA MEDINA, Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro (<i>Analysis of linguistic reception classrooms: inclusive character, flexibility and integration in the school organization</i>).....	91

MISCELÁNEA | MISCELANY

EDER CARLOS CARDOSO DINIZ & SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Dos movimientos ao movimento: a importância dos movimentos social, popular e sindical na constituição da identidade política docente (<i>From the movements to the movement: the importance of the social, popular and syndical movements in the constitution of the teacher's political identity</i>).....	106
DAVID CASTRO PORCAYO, La reforma educativa de 2013 en el nivel de primaria. Discordancias entre la normatividad y el trabajo cotidiano del director (<i>The educational reform of 2013 at the primary level. Discrepancies between the norms and the daily work of the director</i>).....	119
ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA & NAZARET MARTÍNEZ HEREDIA, Redes sociales como factor incidente en las emociones de alumnos de educación secundaria obligatoria (<i>Social networks as incidental factor on social, personal and academic lives of compulsory secondary education students</i>).....	133

MIGUEL PÉREZ FERRA, INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ, & ROCÍO QUIJANO LÓPEZ, Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía (<i>An approach to the reality of rural public schools in Andalusia</i>).....	147
JOAN TAHULL FORT & IOLANDA MONTERO PLAZA, Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito (<i>Reflections on the rural school. A successful educational model</i>).....	161
NOELIA SANTAMARÍA-CÁRDABA, LUIS TORREGO EGIDO, & ROSA ORTIZ DE SANTOS, Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica (<i>Teachers' professional identity and movements for pedagogic renovation</i>).....	177

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS | EDUCATIONAL EXPERIENCES

ELENA PIÑANA, Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en educación primaria: Gota a Gota (<i>A service-learning educational experience in primary education: Drop by Drop</i>).....	193
---	-----

RECUPERANDO EL PASADO | RECOVERING THE PAST

EQUIPO EDITORIAL DE TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, El debate sobre el derecho a la educación en la elaboración de la Constitución Española de 1978 (<i>The debate on the right to education in the preparation of the Spanish Constitution of 1978</i>).....	202
---	-----

RESEÑAS | BOOK REVIEWS

TANIA ALONSO SAINZ, La importancia del docente y la docencia en el mundo actual: la obra más existencialista de Biesta (<i>The importance of the teacher and teaching in today's world: the most existentialist work of Biesta</i>).....	257
JESÚS MANSO, Del pacto educativo de 1978 a la falta de acuerdos 40 años después (<i>From the education pact in 1978 to the lack of agreements 40 years later</i>).....	259
EQUIPO EDITORIAL DE TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, La educación más allá de su propia crítica (<i>Education beyond its own critique</i>).....	261

**Editorial #TP32**

Editorial #TP32

Bianca Thoilliez

e-mail: bianca.thoilliez@uam.es

*Directora de Tendencias Pedagógicas. España***Miriam Prieto**

e-mail: miriam.prieto@uam.es

Secretaria de Tendencias Pedagógicas. España

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Thoilliez, B., & Prieto, M. (2018). Editorial #TP32. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 1-2.

Es este un volumen 32 de *Tendencias Pedagógicas* que podría definirse como de transición. Con un equipo editorial renovado que, manteniendo y preservando el legado que heredamos de las anteriores direcciones de la revista (Juan García Yagüe –volúmenes 0 al 3–, Jesús Asensi Díaz –volúmenes 4 al 9–, Agustín de la Herrán Gascón –volúmenes 10 al 14– y Rosa María Esteban Moreno –volúmenes 15 al 31–), ha sido nombrado para actualizar y seguir poniendo en valor, de acuerdo a los criterios de calidad de gestión editorial científica actuales, esta revista de investigación educativa. En esta línea se ha procedido a introducir varias mejoras que van desde la revisión de sus Estatutos, la reconfiguración del Consejo Editorial y del Consejo Asesor, la revisión de las normas para autores y de todos los textos de presentación en el sitio Web en edición bilingüe inglés-español, de manera que se asegure la transparencia en la gestión en todos los procesos de recepción, revisión y edición de propuestas. De igual modo, se están revisando los archivos de la revista de manera que todo el pasado de la publicación se encuentre plenamente accesible para toda la comunidad de investigación y práctica educativa. Por último, en el apartado de comunicación, se han iniciado varias acciones con vistas a mejorar la visibilidad y difusión de los trabajos publicados, siendo las primeras en esta línea la creación de perfiles vinculados a la publicación en [GoogleAcadémico](#), [Twitter](#) y [Academia.edu](#). *Tendencias Pedagógicas* es una revista importante para entender la historia y evolución del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, que la edita con el apoyo del Servicio de Publicaciones de la Universidad, así como para conocer la evolución del que es su objeto de estudio y que da título a la misma: las “tendencias pedagógicas” que han marcado la evolución del pensamiento y la práctica educativos en las últimas dos décadas.

Algo que la revista quiere seguir siendo y de lo cual da buena cuenta el tema del “**Monográfico**” (promovido y aprobado por la anterior dirección de la revista, con Rosa María Esteban Moreno y Mercedes Blachardd Giménez a la cabeza): los agrupamientos escolares. Un tema clásico en los estudios universitarios de pedagogía, presente desde los inicios del ámbito disciplinar de la pedagogía diferencial (Ruiz-Berrio, 2005; García, 2004; López-López, Tourón y González-Galán, 1991; De la Orden, 1988; García Hoz, 1960). Esta sección monográfica sobre agrupamientos escolares, coordinada por la profesora Pilar Rodrigo de la Universidad Autónoma de Madrid, da buena cuenta de la evolución de esta línea de trabajo dentro del campo referido de la pedagogía diferencial. Una estrategia organizativa esta la de la variedad de formas de agrupamiento que permite a un alumno trabajar y participar según sus preferencias, intereses y potencial, respondiendo así al principio de personalización de la enseñanza desde la consideración pedagógica de sus diferencias individuales y sus diversas necesidades. La propia coordinadora de la sección, en el siguiente artículo de presentación, resume muy bien el contenido y aportación que supone de cada una de las contribuciones que la componen.

La sección de **“Miscelánea”** está compuesta de un total de seis artículos de investigación. Hay dos que abordan el desarrollo de la identidad profesional docente. El primero de ellos, de la mano de Eder Carlos Cardoso Diniz (Instituto Federal de Rondônia) y Simone Albuquerque Da Rocha (Universidade Federal de Mato Grosso), se titula “Dos movimentos ao movimento: a importância dos movimentos social, popular e sindical na constituição da identidade política docente” y la importancia de los movimientos sociales, políticos y sindicales en la constitución de la identidad política docente. En el segundo, “Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica”, Noelia Santamaría-Cárdaba, Luis Torrego Egido y Rosa Ortiz De Santos de la Universidad de Valladolid, estudian cómo la pertenencia o no a los MRP influye en la identidad de los docentes. Parcialmente relacionados con estos, encontramos la aportación de David Castro Porcayo de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien centrado en la figura de los directores, estudia como la reforma educativa mexicana del 2013 ha modificado la manera que estos tienen de entender y vivir su función en los centros. Sobre la forma específica de organización escolar que representan los centros rurales en España, encontramos también dos interesantes artículos en esta sección: “Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía” (por Miguel Pérez Ferra, Inmaculada García Martínez y Rocío Quijano López, de las Universidades de Jaén y de Granada) y “Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito” (por Joan Tahull Fort –Universitat de Lleida– y Iolanda Montero Plaza –Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya–). Ambos refieren experiencias autonómicas exitosas de esta modalidad de organización escolar. Por último, de la mano de Erika González García y Nazaret Martínez Heredia (Universidad de Granada), se encuentra un interesante artículo sobre “Redes sociales como factor incidente en el área social, personal y académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria”.

Cuenta el volumen 32 de *Tendencias Pedagógicas* también con la **“Experiencia Educativa”** desarrollada en el Colegio CEU-Sanchinarro de la mano de Elena Piñana. Un proyecto de aprendizaje-servicio donde las familias, el alumnado y el claustro del centro implicado unieron fuerzas para generar una experiencia de aprendizaje curricularmente significativa y socialmente responsable. Para la sección **“Recuperando el Pasado”**, coincidiendo este año 2018 con la celebración del 40º aniversario de la aprobación de la Constitución Española de 1978, *Tendencias Pedagógicas* ha querido hacer una aportación que puede ayudar a entender las dificultades para alcanzar grandes acuerdos en materia político-educativa en España. “El debate sobre el derecho a la educación en la elaboración de la Constitución Española de 1978”, ofrece una selección de textos que da cuenta del debate en torno al contenido del artículo 27 referido al derecho a la educación, desde las actas de la ponencia constitucional, pasando por los trabajos de las comisiones parlamentarias y el encendido debate al que dio lugar. Cierran el volumen tres interesantísimas **“Recensiones”**: “La importancia del docente y la docencia en el mundo actual: la obra más existencialista de Biesta” sobre *The Rediscovery of Teaching* de Gert Biesta; “Del pacto educativo de 1978 a la falta de acuerdos 40 años después”, sobre la obra coral *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas*; y “La educación más allá de su propia crítica” sobre el controvertido *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy* de Naomi Hodgson, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski.

Referencias

- De la Orden, A. (1988). Conceptualización de la Pedagogía Diferencial. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 40(4), 543-552.
- García-Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García, M. (2004). Pedagogía diferencial: diversidad y equidad. En Jiménez, C. (Coord.) *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 3-32). Madrid: Pearson.
- López López, E.; Tourón, J., & González Galán, M.A. (1991). Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2(1), 83-92.
- Ruiz-Berrio, J.L. (2005). Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los Estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid. En Ruiz-Berrio, J.L. (Ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 117-142). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



Presentación del Monográfico: Los agrupamientos escolares

Monograph Presentation: School grouping

Pilar Rodrigo Moriche

pilar.rodrigo@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rodrigo, P. (2018). Presentación del Monográfico: Los agrupamientos escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 3-4.

Nos habituamos a la segmentación como norma, se establecen agrupaciones que encasillan a las personas según su edad, su clase social, sus preferencias, sus orígenes, sus conocimientos, sus características... y se diseñan acciones, recursos y servicios para el colectivo en concreto, con la limitación de no mostrar todas las posibilidades de enriquecimiento que aporta la diversidad, ya que esta queda supeditada a la estructura de la actividad en sí misma. Se refleja de este modo una discapacidad perceptiva sobre las posibilidades del ser humano en los procesos de interacción y de aprendizaje a lo largo de la vida.

El presente monográfico incide en la realidad práctica de los agrupamientos escolares en las dinámicas de los centros, en el rendimiento académico, y en aspectos como la convivencia escolar, y por ende, en la propia ciudadanía.

En la búsqueda de las metas educativas 2021 sobre la Calidad, equidad y reformas en la enseñanza promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos, se trata la controversia que generan los agrupamientos escolares homogéneos frente a escuelas inclusivas favorecedoras de un aprendizaje para la globalidad del alumnado, donde características de integración y cohesión social permitan fortalecer a una ciudadanía activa. Se requiere por lo tanto no solo de prestar atención al beneficio que puede aportar una buena agrupación, sino en el posible perjuicio de una mala agrupación.

María Amparo Calatayud abre este monográfico mediante una reflexión sobre cómo se vinculan los modelos de agrupación con el éxito escolar. Realiza un análisis dubitativo en la organización tradicional de un único profesor frente a la diversidad del alumnado, y examina, desde un panorama nacional, aquellas modalidades (mixture, streaming e inclusion) que destacan actualmente en nuestro país.

A continuación, se muestra un recorrido por las diversas etapas educativas y la aplicación de diferentes tipos de agrupamientos:

Ana Torres y Mónica Vallejo detectan en la realidad de la Educación Superior en la región de Murcia cómo la concepción que tienen los estudiantes del grado de Educación Infantil sobre las agrupaciones, fundamentadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos que vivencian en sus aulas, se correlaciona con aquellos estudios empíricos que indagan en el aprendizaje cooperativo y su relación con resultados exitosos.

La perspectiva del alumnado es recogida en la Enseñanza Secundaria por María del Carmen Corujo, Sara Méndez y Ana María Rodríguez a través de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de la provincia de Sevilla. Examinan el cumplimiento real en la selección de alumnado para estos programas según la legislación actual: si corresponden a una elección que parte del perfil de un alumnado con problemas de aprendizaje, o en su defecto, se determinan estas agrupaciones

como una vía de escape para el profesorado. Reflexionan sobre las expectativas de las familias y la proyección de futuro de estos estudiantes.

Continuando con la etapa de Secundaria, esta vez en un contexto de alta complejidad social en Cataluña, Alba Castejón y Jordi Pamiés analizan de qué manera condicionan las creencias y expectativas docentes a los diferentes tipos de agrupamientos, qué asunciones tácitas no escritas aparecen como estigmatización del alumnado, o cómo influyen los estereotipos de un alumnado ideal.

En la etapa de la Educación Infantil y Primaria dos perspectivas andaluzas nos aportan la visión de los equipos directivos y docentes: Rosario Ordóñez-Sierra y Margarita Rosa Rodríguez-Gallego analizan desde la perspectiva de tres equipos directivos de la provincia de Sevilla, cómo formas de agrupamiento (grupos interactivos, biblioteca tutorizada, tertulias dialógicas) en Comunidades de Aprendizaje favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva docente es recogida por Pablo Cortés-González, Blas González-Alba y María de Fátima Sánchez quienes plasman en su artículo la propuesta de incorporar en el aula el uso de diversos agrupamientos que potencien la inclusión y la participación en el aula. Se realiza una comparación de los agrupamientos escolares en dos centros de Málaga donde se implanta en el aula un proyecto de innovación educativa que se plantea centrar el eje conductor en el profesor o incidir en el alumno.

Finalmente, Raúl Medina desde una perspectiva de las aulas de acogida lingüística nos hace reflexionar sobre cómo los modelos de agrupación que implanta la administración no son considerados como propios por parte de los centros: generan dificultades para poder garantizar los programas e integrarlos en el proyecto educativo, potencian la segregación estudiantil, y reducen los espacios de convivencia.

En definitiva, nos encontramos con un monográfico enriquecido con experiencias que pretenden ahondar en el debate entre agrupaciones homogeneizadoras al servicio de la planificación de las intervenciones docentes, o acciones que eduquen en y para la diversidad donde las estructuras se prestan al servicio de valores pluralistas donde la diferencia enriquece al fin.

Estoy convencida de que estas aportaciones harán al lector o lectora iniciar procesos de reflexión hacia el cambio en la creación de nuevas agrupaciones escolares generadoras de estructuras necesarias para aprender a vivir juntos.



Los agrupamientos escolares a debate

School grouping under discussion

Maria Amparo Calatayud Salom
amparo.calatayud@uv.es
Universitat de València. España

Resumen

Este artículo invita a la reflexión sobre cómo los modelos de agrupamiento del alumnado influyen directamente en el éxito escolar. La literatura científica internacional desde hace décadas ha demostrado que la separación por niveles de rendimiento resulta perjudicial, sobre todo, para el alumnado que está en los grupos de más bajo nivel, ya que éste realiza menos actividades de aprendizaje instrumental, recibe menor contenido, el ritmo de aprendizaje es mucho más lento, perjudicando el rendimiento académico de todos y obteniendo peores resultados. En cambio, los resultados de investigaciones internacionales evidencian que las agrupaciones heterogéneas que, además, introducen los recursos existentes dentro del aula para dar apoyo al docente, mejoran el rendimiento académico de todo el alumnado, a la vez que mejoran su autoestima. Por tanto, los agrupamientos escolares en el sistema educativo español deberían de tomar en consideración estos andamiajes para proporcionar un aprendizaje de calidad a todos los estudiantes y no sólo a unos pocos.

Palabras clave: inclusión; agrupamientos flexibles; éxito escolar; agrupaciones heterogéneas; rendimiento académico.

Abstract

This article invites reflection on how the student grouping models directly influence school success. International scientific literature for decades has shown that separation by performance levels is detrimental especially for students in the lower-level groups, since the latter performs less instrumental learning activities, receives less content, Learning is much slower, hurting all their academic performance and getting worse results. On the other hand, the results of international research show that heterogeneous groups, which also introduce the existing resources within the classroom to support the teacher, improve the academic performance of all students, while improving their self-esteem. Therefore, school clusters in the Spanish education system should take these scaffolds into account to provide quality learning for all students and not just a few.

Keywords: inclusion; flexible grouping; school success; heterogeneous grouping; academic performance.

Recibido / Received: 15-09-2018
Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14. doi: 10.15366/tp2018.32.001

1. Entresijos de los agrupamientos escolares

“Abordar los entresijos de la organización del alumnado es fundamental puesto que condiciona no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también, la manera de convivir y de relacionarse entre los alumnos” (Calatayud, 2009, 12).

Los profesionales de la educación han de ser conscientes de la importancia y de cuáles son los condicionantes que determinan el agrupar a los estudiantes de una manera u otra en el aula. Indiscutiblemente, los modelos de agrupamiento del alumnado influyen directamente en el éxito escolar. Es el propio centro quien tiene que tomar la decisión sobre cómo organizar a los estudiantes, sobre cuál es la modalidad de agrupamiento más adecuada según los objetivos, contenidos, actividades, recursos, temporalización, actividades de evaluación, etc. que tiene previstas realizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La organización del alumnado refleja y esconde un modo particular de entender la educación, la escuela, la atención a la diversidad, etc. Esas concepciones como señala Borrell (1986) son debidas a factores cualitativos como lo pueden ser: la filosofía de la educación, los objetivos propuestos, etc. que, por supuesto, lo que hacen es justificar cada solución organizativa referida al alumnado. Es decir, detrás, muchas veces, de una agrupación de alumnos u otra se esconde un enfoque de enseñanza determinado que, por supuesto, no hay que obviar. Además, la agrupación de los estudiantes también depende de aspectos relacionados con la legislación vigente, el espacio y dimensiones del centro, tipo de escuela, cantidad de discentes, las directrices marcadas en el proyecto educativo y sus implicaciones en el proyecto curricular de la etapa, etc.

Del mismo modo que es trascendente que el docente se cuestione ¿cómo organizar y distribuir los contenidos? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo trabajar de forma globalizada o interdisciplinar las competencias? ¿Cómo y para qué evaluar? etc., es igualmente relevante ¿cómo agrupar a los estudiantes para que éstos aprendan más y mejor? Y, no sólo ello, sino que también ha de ser conocedor de que cada tipo de agrupamiento del alumnado se relaciona con aspectos afectivos y sociales, determina la manera de convivir y de relacionarse entre los estudiantes, favorece la autonomía o no, etc. De ahí, que la organización del alumnado tenga más importancia de la que en un principio pueda parecer. Diversas evaluaciones internacionales e investigaciones nacionales nos muestran efectos positivos o negativos en los resultados académicos dependiendo de las formas de agrupamiento del alumnado (Pamies y Castejón, 2015; OCDE, 2010; INCLU-ED, 2011; MIXSTRIN, 2011).

Realmente organizar a los estudiantes supone, necesariamente, crear las condiciones adecuadas para agruparlos y ubicarlos en los lugares idóneos del aula para que puedan aprender más y mejor, contar con los medios más aconsejables para propiciar la integración personal en el grupo y facilitar al máximo los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando el desarrollo integral del alumno. Pero, para ello, el docente ha de conocer muy bien a sus estudiantes para saber con quién o quiénes puede “funcionar mejor” cada uno de ellos. Además, el agrupamiento ha de variar según nuestra propuesta didáctica, las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos de ahí, que se abogue por una flexibilidad organizativa como se explicitará en las próximas páginas.

2. Agrupamientos escolares para el aprendizaje. Diferentes tipologías

Como se evidencia a lo largo de este artículo, las formas de agrupamiento de los alumnos son muy diversas. Cada una de ellas encierra una forma de entender la educación distinta y, por supuesto, los aspectos curriculares quedan determinados e influenciados en mayor o menor medida por las estructuras organizativas que se crean. Como señala González, “organizar a los alumnos homogénea o heterogéneamente no remite sino a dinámicas organizativas y curriculares que promoverán la equidad educativa o, por el contrario, la segregación y el etiquetaje” (2004, p. 202).

A continuación, vamos a destacar dos tipos de clasificaciones sobre la agrupación del alumnado. Una de ellas es más tradicional y la otra, más actual, responde a las diferentes modalidades de

agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional a partir de los resultados de la investigación INCLUD-ED (Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, 2006-2011), proyecto integrado del sexto Programa Marco de la Comisión Europea. Una de las investigaciones de mayor envergadura y rango científico que se han desarrollado en Europa sobre educación escolar.

2.1. Estructuras organizativas de tipo vertical y horizontal de agrupamiento del alumnado

La organización vertical del alumnado

La organización vertical del alumnado hace referencia a la organización por niveles educativos del sistema escolar (infantil, primaria, etc.) en los que se gradúa la enseñanza, la escolaridad y los alumnos. Básicamente, la organización vertical acoge a tres alternativas básicas: la enseñanza graduada, la enseñanza no graduada y el ciclo como unidad de organización y agrupamiento.

a) La enseñanza graduada

La graduación como marco para organizar la trayectoria escolar de los alumnos, por niveles o ciclos, es el modelo más extendido en estos momentos. La trayectoria escolar del discente se divide en diversos grados jerarquizados dotados de un currículo que el alumno ha de superar en cada uno de los ciclos, etc. Particularmente, con la enseñanza graduada aparecen términos como año académico, curso, promoción de cursos, asignatura, etc. Conceptos que como señala Gimeno (2000) “gobiernan la escolarización, y también las mentalidades de los que participan en ella (padres, alumnos y profesores)” (pág. 86). Por lo que, la escolaridad, en el modelo graduado se constituye como un modelo lineal de periodos (edades) que marca el orden del aprendizaje (González, 2003). Es un sistema de organización que suele ser utilizado porque: A) se ajusta bien a la rigidez con la que se suele organizar la escolarización de los alumnos y B) agrupa a los discentes en función de la edad lo que facilita la planificación y el control administrativo.

Por lo que las características más importantes de la enseñanza graduada, siguiendo a Antúnez y Gairín (1994), se pueden agrupar en las siguientes: a) divide el progreso de los alumnos en niveles o grados que han de ser cursados cada uno durante un año académico exactamente; b) divide cada etapa educativa en tantos niveles o grados como años escolares ha de permanecer el alumno en la misma, según la estructura del sistema educativo oficial; c) asigna a cada nivel o grado un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje en forma de paquetes cerrados; d) utiliza la promoción del grupo de alumnos al nivel siguiente, de manera colectiva y simultánea; e) no suele favorecer el trabajo en colaboración del profesorado y d) no propicia estrategias metodológicas individualizadoras al no considerar el principio del progreso libre del alumnado. Además, de estas dos últimas críticas también es importante destacar que este tipo de agrupamiento somete a los discentes a numerosos controles selectivos y a una jerarquización del currículum.

b) La enseñanza no graduada

Elimina los inconvenientes de la enseñanza graduada, poniendo el énfasis en la enseñanza individualizada, al permitir que el alumno aprenda a su propio ritmo. Es un modelo poco extendido dado que requiere gran cantidad de recursos humanos, materiales, etc. En este sentido, como señala Yáñez, “la enseñanza no graduada parte del principio de que cada alumno progresa continuamente, de forma no lineal y diferente de los demás, por lo que habrá que ofertar un tipo de agrupamiento flexible y heterogéneo” (2003, p. 81). El caso más característico de enseñanza no graduada lo presentan las escuelas rurales unitarias.

c) El ciclo como unidad de organización y agrupamiento

La organización en ciclos la podemos considerar como una propuesta intermedia entre las dos anteriores, dado que posibilita un sistema más flexible para proporcionar respuestas más adecuadas a

la heterogeneidad del alumnado. Antúnez y Gairín (1994) plantean que la ordenación en ciclos es un sistema de organización semigraduada porque presenta las siguientes características:

- Fragmenta el progreso de los alumnos en unidades de tiempo superior a un año escolar. Por lo que el alumno tiene más tiempo para alcanzar sus objetivos. El curso escolar en este sentido se desdibuja para dar paso al ciclo, unidad de aprendizaje más amplia que el curso escolar. En este sentido Bernal (2006) destaca “la importancia del concepto de ciclo como unidad temporal de organización, programación y evaluación, de tal modo que las programaciones se plantean a partir del ciclo, así como, la posible repetición de un alumno se planteará al terminar cada ciclo” (p. 209).
- Permite el progreso de los alumnos dentro del ciclo, en función de sus capacidades, mediante procesos de enseñanza que tienden a la individualización y a efectuar las adaptaciones que sean necesarias.
- Facilita una mejor organización de las actividades de recuperación y profundización.
- Ayuda a superar la idea de un docente junto a un mismo y único grupo de alumnos. Por lo tanto, los profesores pueden llegar a conocer y a responsabilizarse de todos los alumnos del ciclo.

La organización horizontal del alumnado

La organización horizontal trata de distribuir a los alumnos con características similares de escolarización (edad, años de escolarización, etc.) en grupos más pequeños para garantizar una mejor atención a las diferencias de los alumnos, por lo que este tipo de organización es el resultado de distribuir por clases a los alumnos. Los criterios que se suelen utilizar para ello son diversos y tienen que ver con el equilibrio de género, con la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos, o con el nivel de rendimiento académico, etc. Por ello, se habla de agrupamientos homogéneos, heterogéneos y flexibles.

Los grupos homogéneos son aquellos que se establecen tomando como referente una serie de criterios ya preestablecidos como, por ejemplo: la edad, el coeficiente intelectual, etc. con el claro objetivo de que las diferencias entre los alumnos sean mínimas. El objetivo de ello, como señala Gimeno (2000) es el de “mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera, de alguna manera, ligado a la evolución de la edad” (p. 84).

Como han señalado investigaciones al respecto, la homogeneidad como tal no es posible dado que los alumnos difieren por su ritmo de aprendizaje, intereses, expectativas, etc. E incluso llegan a afirmar que el tipo de agrupamiento homogéneo presenta más inconvenientes que ventajas. Inconvenientes referidos, por ejemplo, a:

- Aquellos estudiantes clasificados en grupos según sus capacidades y a los que se les asigna a los grupos de “menos buenos” pueden terminar rechazando los valores académicos y sociales del centro.
- Agrupar a los alumnos por capacidades está demostrado que no produce per se, un efecto significativo en el rendimiento.

Por lo tanto, a raíz de todos estos planteamientos se aboga más por agrupamientos heterogéneos y flexibles. La heterogeneidad utilizando criterios como el orden alfabético de los apellidos, el número de orden de matriculación, etc. en la composición de los grupos de alumnos constituye, por lo tanto, una exigencia básica de democratización y equidad educativa (González, 2004).

El agrupamiento flexible, como su nombre indica, trata de agrupar a los alumnos según momentos, necesidades, propuestas metodológicas, etc. Agrupamiento que puede ser horizontal (agrupando a alumnos de diferentes niveles) o bien vertical (agrupando a alumnos de diferentes ciclos, etc.) y que es necesario que se aborde colegiadamente en el centro, dado que se tienen que delimitar muy bien

los objetivos que se quieren perseguir, los recursos, la coordinación entre el profesorado, etc. (Santos Guerra, 1994); modalidad que trataremos con mayor profundidad más adelante.

2.2. Diferentes modalidades de agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional, a partir de los resultados de la investigación “INCLUD-ED” (2009-2011) y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión.

Mixture: Un único docente ante un alumnado heterogéneo

“Mixture” hace referencia a la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, diverso en cuanto a nivel educativo, con un único profesor. Hoy por hoy, en la sociedad en la que vivimos con una serie de fenómenos como la globalización, la inmigración, la pérdida de valores, las nuevas formas familiares, etc. (Calatayud, 2008) hace que un único profesor en el aula, resulte bastante complicado atender a la diversidad socio-cultural y a diferentes niveles de rendimiento. Por lo que en la práctica este modelo plantea serias dificultades derivadas del contexto socio-educativo actual. Como señala la profesora Valls (2012) el docente, para satisfacer las demandas de esta diversidad, necesita más apoyos dentro y fuera del aula, por lo que se hace necesario implicar a toda la comunidad en el aprendizaje y gestión de los centros educativos.

Streaming: separación del alumnado por niveles de rendimiento

“Streaming” ha sido definida por la Comisión Europea (2006) como la adaptación del currículum a distintos grupos de alumnos, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar. Como señala Morán, Molina y Siles (2012) la forma más común de streaming consiste en separar al alumnado por niveles de rendimiento en diferentes aulas o dentro de la misma aula, en todas o algunas asignaturas, pero añadiendo más recursos humanos para atender a los diferentes grupos de alumnos (Parsons y Hallam, 2015).

El streaming suele ser una práctica bastante común en Europa. Por ejemplo, en Finlandia que, como se sabe está a la cabeza de Europa en los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA, prohibió en los años 80 en su legislación este tipo de agrupamiento. Watanabe (2008), señala que la separación del alumnado por niveles limita el efecto positivo sobre la mejora del aprendizaje que tienen las interacciones entre el alumnado de rendimiento alto y el alumnado de rendimiento medio y bajo.

Desde el proyecto INCLUD-ED se ha propuesto una clasificación de las diversas prácticas de streaming, así como, los criterios para facilitar su análisis. A continuación, se van a proponer dichas modalidades para que luego podamos compararlas con las modalidades de inclusión que es la tendencia internacional hacia la cual deberíamos dirigirnos para tratar de alcanzar el éxito educativo para todos los estudiantes, pero desde la heterogeneidad en el aula. En la siguiente tabla planteada por Morán, Molina y Siles (2012, p. 15) mostramos las 4 diferentes formas de streaming y sus características principales:

1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento.
 - La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
 - El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en la misma aula o en clases separadas.
 - El agrupamiento por niveles de rendimiento normalmente se emplea para la enseñanza de materias instrumentales. Aparece más frecuentemente en educación secundaria y suele conducir a distintos itinerarios educativos.
 - Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social.
 - La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del centro escolar.

- El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo.
2. Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia.
 - Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.
 - Estos alumnos se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo.
 - Esta medida se suele adoptar con alumnado que requiere educación especial, así como, con inmigrantes, miembros de minoría culturales y aquellos que no dominan la lengua de instrucción.
 - Una de sus consecuencias es el etiquetaje de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida.
 3. Adaptaciones curriculares individuales “excluseras”
 - Se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos.
 - Esta medida suele llevarse a cabo con grupos particulares de alumnado: alumnos de educación especial, inmigrantes y quienes han de aprender la lengua de instrucción.
 4. Optatividad “Exclusera”
 - La elección de una materia o un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.
 - Cuando esto sucede, la elección de materias o itinerarios suele estar fuertemente asociada al estatus socioeconómico familiar y a las expectativas del profesorado.

3. Tendencias de agrupamientos escolares para el éxito escolar: la inclusión y el agrupamiento flexible

3.1. Inclusión: heterogeneidad en el aula y éxito educativo para todos

La inclusión ha sido definida por la comunidad científica internacional como aquellas prácticas educativas que logran una respuesta satisfactoria a la diversidad de alumnado, tanto en sus niveles de aprendizaje como en sus contextos socioeducativos, contribuyendo, por tanto, a la igualdad no sólo de oportunidades sino también de resultados y al éxito de todos y todas, pero manteniendo la heterogeneidad de las aulas, sin separar por niveles de rendimiento. Como señala Morán, Molina y Siles (2012), frente a la diversidad en las aulas, en lugar de adaptar el contenido al nivel del alumnado, creando grupos de nivel para ello, las iniciativas que se incluyen dentro de esta modalidad se basan en mantener la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con el mismo contenido de aprendizaje. Por lo tanto, como describe Duque et al. (2012) el objetivo de esta modalidad es conseguir que el curriculum ordinario sea accesible a todo el alumnado, sin reducirlo, entrando otras personas adultas en el aula (profesorado de apoyo, familiares, voluntariado, etc.) a la vez que se promueve la ayuda entre el alumnado para que así todos asimilen los contenidos de aprendizaje. A continuación, se presentan las diferentes modalidades de inclusión que cada vez más se están potenciando en las aulas para tratar de conseguir el éxito educativo para todos desde la heterogeneidad en el aula (Duque et al., 2012, p. 21).

1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.
 - Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.
 - Los grupos interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos. En los grupos interactivos, las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos, cada uno a cargo de una persona adulta (profesor, voluntarios, etc.) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor se encarga, de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso.

- En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos, como, por ejemplo, a los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes, minorías étnicas, etc. Este apoyo, permite, por tanto, a este tipo de alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.
2. Desdobles en grupos heterogéneos.
 - Distintos profesores se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnos. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de 12 niños o niñas, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.
 - Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (en lengua o matemáticas) y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.
 3. Ampliación del tiempo de aprendizaje.
 - La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.
 - Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades educativas en periodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso. Por ejemplo, el Ministerio de Educación ofrece apoyo a los centros educativos en relación a la ampliación del tiempo de aprendizaje mediante el Plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo).
 4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.
 - La adaptación curricular inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos que un alumno ha de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno el aprendizaje.
 5. Optatividad inclusiva.
 - La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias y no conduce a un callejón sin salida.
 - No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que éste tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.

3.2. El agrupamiento flexible: una modalidad facilitadora del éxito escolar.

Es de destacar que en nuestro país ha habido interesantes experiencias relacionadas con agrupar a los alumnos con criterios diferentes a la edad cronológica. Por ejemplo, los planteamientos multinivel de agrupamientos flexibles, las propuestas didácticas que intentan personalizar el aprendizaje a través de una organización curricular, agrupando al alumnado en talleres, proyectos o por intereses en las escuelas de Educación Primaria. Indudablemente, como se puede apreciar estas experiencias tienen en común que consideran los procesos de aprendizaje de los alumnos por encima de los procesos de enseñanza de los profesores. De ahí, que se abogue por defender la flexibilidad organizativa dado que ello supone combinar diferentes agrupamientos en el centro y dentro del aula, en función siempre de las características, intereses, motivaciones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por supuesto, optar por el agrupamiento flexible conlleva innumerables ventajas, por ejemplo, algunas de ellas son las siguientes:

- Impulsa el aprendizaje cooperativo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros y en el que el éxito de cada uno depende de que el conjunto de sus compañeros alcance las metas fijadas. La interacción entre iguales es una de las formas de aprender significativamente, que facilita el que el aula se considere como una comunidad de aprendizaje. Por tanto, estimula la discusión y la necesidad de explicitar ante los compañeros y compañeras su propio pensamiento propiciando el que el alumno construya el conocimiento, lo que le motiva para que aprenda a aprender.
- Crea un clima de trabajo orientado a metas definidas en común, abierto al intercambio y a la discusión de las ideas amparadas siempre en la fuerza de los argumentos, evitando la imposición de puntos de vista bajo criterios de superioridad. Por lo que fomenta la elaboración

y maduración de las ideas de los alumnos de modo que generen un pensamiento crítico y creativo, propio y fundamentado.

- Estimula la resolución de problemas, la creatividad y la utilización de la investigación como método para que el alumno a través del agrupamiento flexible pueda convertirse en el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las formas de organización mediante grupos flexibles son muy variadas. Antúnez y Gairín (1994, 120-122) destacan como modalidades que se ponen en práctica en los centros escolares, con bastante frecuencia, las siguientes:

- El sistema multiniveles, que consiste en organizar el currículo de algunas áreas o materias mediante una secuenciación de los contenidos muy pormenorizada. Cada alumno puede progresar en el itinerario que se le ofrece según su ritmo y capacidades, de forma que los alumnos que pertenecen a un mismo grupo-clase pueden estar trabajando contenidos curriculares de niveles de dificultad y profundización diferentes durante un mismo periodo de tiempo.
- La organización del currículo por proyectos, que supone un intento deliberado, estructurado y planificado de estudiar conceptos, fenómenos o problemas desde una orientación multidisciplinar, tratando de construir respuestas que posibiliten el trabajo cooperativo. Por lo tanto, plantean una temática para trabajar de manera sistemática y organizada, significativa para el alumno y relevante para aprender los aspectos que conforman la cultura. Enmarcan y dan coherencia a las situaciones educativas escolares, ya que analizan los aspectos relevantes a la cultura que han de aprender los estudiantes, organizando a su alrededor la actividad escolar y el contenido del aprendizaje.
- Los rincones o áreas de actividades y los talleres, que permiten organizar partes del currículo mediante agrupamientos flexibles que se constituyen en torno a núcleos de trabajo dispuestos ordenadamente para ayudar a desarrollar unas determinadas capacidades. Las áreas de actividad están cuidadosamente diseñadas en función de los intereses y capacidades de los alumnos y permiten, por tanto, el trabajo cooperativo.

Además de estas modalidades organizativas, los centros de interés de Decroly y la clase cooperativa siguiendo las directrices de las técnicas de Freinet, son también otras formas de organización flexible.

- Los agrupamientos flexibles según situaciones de aprendizaje: Gran grupo, grupo medio, pequeño grupo y trabajo individual.

4. Consideraciones finales

Tras la lectura de este artículo, se ha visto cómo los modelos de agrupamiento del alumnado influyen directamente en el éxito escolar, tal y como han demostrado las numerosas investigaciones tanto de índole nacional como internacional. A través de los resultados de la investigación INCLUDED y a partir de proyecto de investigación I+D MIXSTRIN (2008-2011) en el que se realizó un estudio para conocer la implementación de las tres modalidades (mixture, streaming e inclusión) en los centros educativos públicos de primaria y secundaria en España y su relación con los resultados académicos se han extraído las siguientes conclusiones que deberían hacernos reflexionar sobre la situación actual.

Uno de los resultados más llamativos ha sido que las modalidades de streaming y mixture son las que en mayor medida se están aplicando en España y, escasamente se están trabajando las prácticas de modalidad de inclusión a través de las experiencias de centros convertidos en Comunidades de Aprendizaje.

Además, se ha evidenciado claramente que la organización tradicional del aula con un único profesor ante un alumno diverso, hoy por hoy, no puede funcionar. Y es, como todos sabemos, lo que en estos momentos predomina en los centros de Educación Infantil y Primaria en España.

Asimismo, la literatura científica internacional desde hace décadas ha demostrado que la separación por niveles de rendimiento resulta perjudicial, sobre todo, para el alumnado que está en los grupos de más bajo nivel, ya que éste realiza menos actividades de aprendizaje instrumental, recibe menor contenido, el ritmo de aprendizaje es mucho más lento, perjudicando a todos su rendimiento académico y obteniendo peores resultados. Y por supuesto, además de no contribuir a una mejora de la convivencia, ni a la integración social.

En cambio, los resultados de investigaciones internacionales evidencian que las agrupaciones heterogéneas que, además, introducen los recursos existentes dentro del aula para dar apoyo al docente, mejoran el rendimiento académico de todo el alumnado, a la vez que mejoran la autoestima del estudiante y la convivencia de todo el centro escolar, sin que haya una disminución en el currículum propuesto. (Acedo, 2008; Blanco, 2008, Florian, 2013; Parsons y Hallan, 2014; Susinos y Rodríguez, 2011).

Pues bien, mi pregunta al respecto es ¿por qué los políticos y los dirigentes de un país en materia de educación no se leen estas investigaciones antes de realizar las reformas educativas? Dirigir nuestra mirada hacia el futuro necesita de andamiajes sólidos que, entre otros argumentos, sólo nos lo pueden aportar las investigaciones educativas. Pues bien, hagámosles caso.

5. Referencias

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), pp. 5-16.
- Antúñez, S., & Gairín, J. (1994). *La organización académica del alumnado en la organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Bernal, J.L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. Zaragoza: Editores Mira.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Borrell, N. (1986). Agrupamiento de alumnos. *Educación*, 6, pp. 145- 158.
- Calatayud, M.A. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios*. Madrid: CCS.
- Calatayud, M.A. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas.
- Duque, E., Ruíz, L., Gírbés, S., & Padrós, M. (2012). Inclusión y éxito educativo: prácticas de aprendizaje y participación de las familias en los centros educativos. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 19-22.
- Florian, L (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), pp. 27-36.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, M.T. (2004). Organización y estructuras para el trabajo y aprendizaje del profesorado y el alumnado. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 185-206). Madrid: UNED.
- González, M.T. (2003). Estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos. En González, M.T. (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares* (pp. 91-105). Madrid: Prentice.
- INCLUD-ED. (2006-2011). Proyecto Integrado INCLUD-ED “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe education” (2006-2011). Recuperado de: [http:// www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm](http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm).
- MIXSTRIN, (2008-2011). Plan Nacional I+D+i. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar. Recuperado de: <http://mixstrin.wordpress.com>.
- Morán de Castro, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 13-18.
- OECD. (2010). *PISA (2009). Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. Volume IV. París: OECD.
- Pamies, J., & Castejón, J. (2015). Distribuyendo oportunidades. El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), pp. 335-348.

- Parsons, S., & Hallam, S. (2014). The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40(5), pp. 567-589. doi: 10.1080/03054985.2014.959911.
- Susinos, T., & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), pp. 15-30.
- Santos, M.A. (1994). *Entre bastidores. El Lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Valls, R. (2012). La separación por niveles no logra la mejora académica. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 35-38.
- Watanabe, M. (2008). Tracking in the Era of High Stakes State Accountability Reform. Case Studies of Classroom Instruction in North Carolina Teachers. *College Record*, 110, pp. 489-534.
- Yañez, J. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.



Organización y funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior: concepciones de los estudiantes

Organization and performance of students' grouping in Higher Education: students' conceptions

Ana Torres Soto

ana.t.s@um.es

Universidad de Murcia. España

Mónica Vallejo Ruíz

monicavr@um.es

Universidad de Murcia. España

Resumen

Tanto el uso apropiado de metodologías activas en los procesos de enseñanza como el incremento de la participación y responsabilidad compartida del alumnado de su propio aprendizaje siguen siendo retos del sistema educativo. Para avanzar en este último sentido, crear espacios verdaderamente cooperativos de aprendizaje es un factor estratégico clave. Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de la influencia de criterios, normas y funcionamiento de los agrupamientos en el aprendizaje cooperativo en Educación Superior. Específicamente, la finalidad del presente estudio es conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los grupos de trabajo más idóneos para alcanzar un aprendizaje realmente cooperativo. El estudio se ha focalizado en asignaturas en las que se ha empleado la estrategia metodológica Aprendizaje Basado en Problemas –ABP, en adelante- en dos universidades de la Región de Murcia. Se ha aplicado la escala ACOES a 75 estudiantes de primer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia y de ISEN, Centro Universitario. Los resultados muestran una correspondencia entre las valoraciones de los estudiantes sobre el funcionamiento de los agrupamientos y las condiciones que en la literatura se han planteado como idóneas para que se desarrolle un aprendizaje cooperativo auténtico. Entre esas valoraciones se destaca la necesidad de que se expliciten normas en el grupo, que las agrupaciones sean realizadas a criterio de los estudiantes y que el trabajo cooperativo esté altamente estructurado y controlado por el docente.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; agrupamientos; competencias; educación superior; colaboración.

Abstract

Both the appropriate use of active methodologies in teaching processes and the increased participation and shared responsibility of students for their own learning remain challenges of the education system. To make progress in this last sense, creating truly cooperative learning spaces is a key strategic factor. This paper aims to contribute to the knowledge of the influence of criteria, norms and functioning of groupings in cooperative learning in Higher Education. Specifically, the purpose of the present study is to know the students' evaluations about the organization and functioning of the working groups best suited to achieve truly cooperative learning. The study has focused on subjects in which the methodological strategy based on Problem-Based Learning (ABP) has been used in two universities in the Region of Murcia. The ACOES scale has been applied to 75 first-year undergraduate students at the University of Murcia and ISEN. The results indicate a correlation between the students' assessments of the functioning of the groupings and the conditions that in the literature have been considered as suitable for the development of authentic cooperative learning. Among these assessments is the need for rules to be made explicit in the group, for groups to be made at the discretion of the students and for cooperative work to be highly structured and controlled by the teacher.

Keywords: cooperative learning; students' grouping; competences; higher education; collaboration.

Recibido / Received: 25-09-2017

Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Torres, A., & Vallejo, M. (2018). Organización y funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior: concepciones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 15-30. doi: 10.15366/tp2018.32.002

1. Introducción

El trabajo en grupo se configura como uno de los elementos clave de los currículos universitarios tras el proceso de integración de las universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). Se asume como una competencia general para el desarrollo de una Educación Superior de calidad, junto con el logro de otras competencias generales, ligadas todas ellas a las demandas exigidas por la sociedad y el mercado laboral actual (Michavila, Martínez, Martín-González, García, y Cruz-Benito, 2016). A su vez, se entiende el trabajo en grupo no solo como una competencia transversal que debiera incorporarse a los programas formativos, sino como una metodología de aprendizaje centrada en el estudiante que, de acuerdo con Atxurra, Villardón-Gallego y Calvete (2015), si es aplicada eficazmente, llevará al desarrollo de otras competencias útiles para la vida social y profesional.

El aprendizaje cooperativo, que implica el trabajo en grupo, se torna como una estrategia organizativa alternativa y complementaria a las técnicas tradicionales, que sirve para organizar los procesos cognitivos en el aprendizaje tanto fuera como dentro del aula (González y García, 2007). Entre los principales precursores del aprendizaje cooperativo se encuentran Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999), quienes señalaron que la cooperación supone, entre otros aspectos, trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y obtener resultados que sean beneficiosos para el propio alumno y para todos los demás miembros del grupo. Así, “una situación cooperativa con éxito estará supeditada al éxito del grupo” (Hancock, 2004, 160).

Tomando como base estas y otras aportaciones sobre el aprendizaje cooperativo, el escenario educativo universitario aconseja impulsar entornos y actividades interactivas donde los estudiantes puedan trabajar en grupo y aprender de manera cooperativa. Pero trabajar en grupo no implica necesariamente cooperar; se han de diseñar y estructurar una serie de condiciones para que la situación de enseñanza y aprendizaje sea realmente cooperativa (Lata y Castro, 2016), y esto va a depender del “conjunto de elementos y de operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad” (Pujolás, 2009, 228). En este trabajo se trata de vislumbrar aquellos aspectos estructurales y organizativos que interfieren en la organización de los grupos y, consecuentemente, en el aprendizaje cooperativo. Para ello, se presentan los resultados de una investigación que se ha realizado en el marco de dos asignaturas en las cuales se ha trabajado con la metodología ABP, utilizando el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para su funcionamiento.

1.1. Importancia de aprender a cooperar en la universidad: traslación a las instituciones escolares

En la formación de estudiantes universitarios, especialmente de futuros docentes, la necesidad de conocer, comprender y poner en práctica el aprendizaje cooperativo es ineludible. Se considera una competencia esencial que posibilita el aprendizaje de habilidades y destrezas básicas para un ejercicio profesional posterior. Así, su aprendizaje y traslación al ámbito profesional (en este caso, la escuela), puede suponer la mejora de las interacciones efectivas entre el alumnado, entre los propios docentes y con la comunidad educativa (Darling-Hammond, 2008). Sin embargo, la creación de espacios verdaderamente cooperativos en las instituciones escolares es todavía un reto difícil de abordar.

El Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y las sucesivas normativas que han regulado la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (RD. 1393/2007, RD. 861/2010, RD. 96/2014, RD. 43/2015) han subrayado que es la institución universitaria la que, incorporada a los planteamientos de un espacio común europeo, tiene la responsabilidad de potenciar en los estudiantes competencias que van más allá de saberes propios de un ámbito disciplinar (competencias específicas), deteniéndose también en el desarrollo de competencias generales (denominadas transversales hasta que fueran modificadas por requerimiento de ANECA, 2016), estrechamente ligadas a una dimensión más personal, social y laboral de las personas (Martínez y González, 2018). El hecho de que los estudiantes aprendan a trabajar de manera cooperativa en la universidad supone un valor añadido a su formación, imprescindible para establecer futuras relaciones profesionales constructivas y para alcanzar propósitos comunes en su profesión. En este último aspecto, numerosos son los autores (Escudero,

2009; Lledó y Perandones, 2011; Rodríguez, 2012; Bolívar, 2013) que pusieron de relieve la importancia de crear en las escuelas redes y comunidades de aprendizaje entre profesionales, entendidas como estrategia clave para el buen funcionamiento de las instituciones escolares.

A tal fin, se entiende que alcanzar la cooperación en la escuela comienza por aprender a cooperar en la universidad. Este aprendizaje ha de ser consolidado en base a las propias experiencias formativas y didácticas de los estudiantes (Fombona, Iglesias y Lozano, 2016). Como bien indica Miró (2010, p.2), “los problemas que nos encontramos en el aula (miembros que “pasan” del equipo, que no tienen su parte hecha a tiempo, que intentan aprovecharse de los demás) también existen en los equipos profesionales”. Es por ello que favorecer situaciones cooperativas en las aulas universitarias, similares a las que se pueden encontrar en un futuro en el contexto escolar, son entendidas como la base para su traslación futura a las escuelas.

1.2. Condicionantes de un aprendizaje cooperativo

Las virtualidades del trabajo cooperativo han sido ampliamente estudiadas, señalando los efectos positivos que conllevan en contraposición a otras estructuras de actividad, como la individualista o la competitiva (Johnson y Johnson, 1987; Colomina y Onrubia, 2004; Serrano, Pons y González-Herrero, 2007; Pérez, 2008; Pujolás, 2009). Entre las revelaciones que arrojan dichos estudios encontramos potencialidades y beneficios tales como la mejora del rendimiento académico, de la autoestima, actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia las relaciones interpersonales, favoreciendo todo ello la integración del alumnado y la consecución de estrategias de actuación democráticas.

A pesar de conocer sus beneficios, no es sencillo plantear situaciones de aprendizaje realmente cooperativas. La organización de situaciones de enseñanza y aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo implican y requieren de una profunda redefinición y reestructuración de las acciones formativas y de la práctica docente. Se decía anteriormente que el aprendizaje cooperativo va más allá del trabajo en grupo. Si el trabajo en grupo implica que los estudiantes interactúen, el trabajo cooperativo añade una connotación a esa interacción que no se ve reducida al hecho de agrupar a los estudiantes, como ocurre con el trabajo en grupo (Atxurra, Villardón-Gallego y Calvete, 2015). De igual modo, el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo adquieren acepciones diferentes, pues mientras el primero no requiere de una estructuración en las formas de interacción, el aprendizaje cooperativo tiene que integrar, necesariamente, formas de interacción estructuradas y bien definidas (Goikoetxea y Pascual, 2002; Gómez y Hernando, 2016). Aprender cooperativamente supone reconocer y poner en práctica una serie de condiciones básicas en esas formas de interacción y en el modo de realizar los agrupamientos.

Por un lado, refiriéndonos a las formas de interacción, autores como del Barco, Castaño, Iglesias y Marugán (2014) describen como indispensables la responsabilidad e interdependencia de los miembros del equipo para aprender lo que el profesor enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros; por su parte, Pujolás (2008) añade a esa condición la doble finalidad de utilizar el aprendizaje cooperativo tanto para aprender contenidos escolares como para aprender a trabajar en equipo, como un contenido más. Y para ello, resalta la importancia de crear equipos de trabajo estables en el tiempo. Así pues, entendemos que las interacciones que se realizan dentro del equipo en las actividades cooperativas han de llevar a los estudiantes a ayudarse de manera mutua unos a otros durante el desarrollo de las mismas; deben incorporar lo que este autor denomina “plus de solidaridad”.

Estas precisiones de lo que supone la interacción en el aprendizaje cooperativo ya fueron apuntadas por diversos autores que han estudiado esta temática (Kagan, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999; García, Traver y Candela, 2001; Prieto, 2007), por lo que se vislumbra una consideración común y compartida de lo que requiere, necesariamente, una estructura de actividad cooperativa. Tomando como base las aportaciones de Pujolás (2009), quien asimismo

asume las contribuciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Kagan (1999), podemos definir el aprendizaje cooperativo como:

“El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participación) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (Kagan, 1999, 231).

De acuerdo con este autor, Johnson, Johnson y Holubec (1999), en su modelo “Aprender Juntos”, consideraban dos elementos o principios básicos en una estructura cooperativa: la interdependencia positiva (percepción de que no se puede lograr el objetivo de grupo si no lo logran todos y cada uno de los componentes) y la responsabilidad individual (cada miembro del grupo debe asumir su tarea individual sin olvidarse de las tareas del grupo). Sin embargo, Kagan (1999), añadía dos nuevos elementos que venían a concretar y matizar los dos anteriores, y que definía como participación igualitaria (garantizar la participación equitativa de todos los miembros del grupo, mediante estrategias de participación igualitaria) e interacción simultánea (asegurar la interacción de todos los miembros del grupo antes de proceder a la realización de la actividad, con mecanismos/técnicas altamente estructuradas). Es crucial, por tanto, que el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativas incorpore estos principios básicos para asegurar unas condiciones óptimas en la interacción de los estudiantes. Un paso más profundo se ha dado en un reciente estudio abordado por Jourand, Adé, Sève, Komar y Thouvarecq (2017), en el que se ha descrito y caracterizado los tipos de interacciones de los estudiantes en una materia concreta ofreciendo propuestas de intervenciones didácticas para los maestros.

Pero además de considerar las condiciones en las que se debe de dar la cooperación, es inexorable conocer qué dimensiones es necesario valorar y tener en cuenta para la organización de los agrupamientos. La planificación, constitución y funcionamiento de los grupos de trabajo cooperativos son un indicador y un condicionante, en cierto modo, de las interacciones que se producen en ellos. Ejemplo de ello son: la heterogeneidad de los grupos de trabajo (habilidades, intereses, género, etnia, etc.); la planificación y estructuración de las actividades de aprendizaje por parte de los docentes; y las normas que rigen su funcionamiento interno.

Respecto a ello, algunos autores como Ovejero (1990), Lobato (1998) o García, Traver y Candela (2001) señalan que la configuración y composición de los grupos han de ser lo más heterogéneos posibles y deben agrupar entre tres y cinco estudiantes (teniendo en cuenta las características de la actividad), de manera que se garanticen las posibilidades de intervención e interacción de todos los participantes. Así mismo, consideran que debe realizarse una distribución de roles y funciones con la intención de repartirse responsabilidades y tomar conciencia de ellas, relativas éstas a la organización del trabajo y las relaciones que se establecen en el grupo. Respecto a esta configuración y composición de los grupos se considera que han de ser actuaciones que debería de acometer el profesorado (Colomina y Onrubia, 2004), así como la definición y concreción de las tareas que se desarrollarán y el carácter cooperativo de las mismas.

En esta misma línea, Suárez (2010, 93) indica que, puesto que la relación cooperativa entre los miembros del grupo no “germina azarosamente”, es responsabilidad del profesorado atender a algunos aspectos o dimensiones en el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo para que estas sean exitosas. Estos aspectos están relacionados con la aclaración metas y tareas de equipo al inicio de la actividad, con la consolidación de grupos heterogéneos, con una distribución óptima de los recursos y el entorno educativo, con el desarrollo de habilidades cooperativas, con la distribución de

roles y funciones intraequipo, y con la evaluación durante el proceso y el producto de la interdependencia.

Estos aspectos, comúnmente planteados y aceptados en la literatura, ponen de manifiesto la relevancia de ser considerados por el profesorado en cualquier actividad cooperativa que desarrolle. Pero, ¿son aceptados también por los estudiantes? García, González y Mérida (2012), han desarrollado un estudio en el que se recogen una serie de dimensiones que vienen a indicar la importancia que tiene la visión de los estudiantes ante el aprendizaje cooperativo en aspectos relacionados con su concepción, funcionamiento y organización. Estas dimensiones son las que siguen:

- Concepción y significados que los estudiantes poseen acerca de la influencia del trabajo en grupo para su desarrollo cognitivo, social y académico.
- Utilidad del trabajo en grupo para su formación; más específicamente, para potenciar las interacciones sociales, el aprendizaje autónomo y el futuro desempeño profesional.
- Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado; es decir, la cantidad, complejidad, coordinación y tutorización de los trabajos cooperativos.
- Criterios para organizar los grupos (criterios, composición, estabilidad temporal de los mismos).
- Normas de los grupos: esto es, la regulación de normas explícitas que arbitren el funcionamiento del grupo.
- Funcionamiento interno de los grupos (acciones realizadas durante el proceso de trabajo cooperativo).
- Eficacia del trabajo grupal (requisitos que favorecen mejores niveles de rendimiento y producción).

Las dimensiones planteadas por estos autores, dirigidas a valorar las actitudes de los estudiantes ante la organización y el funcionamiento del trabajo en grupo, permiten evaluar el proceso de aprendizaje cooperativo que se desarrolla en escenarios formativos universitarios, y proporciona, asimismo, la posibilidad de mejorar la actuación docente en el rediseño de estas acciones formativas. Esta es la finalidad última del trabajo que se presenta: conocer las valoraciones de los estudiantes respecto al trabajo en grupo en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas.

Si, como se ha señalado anteriormente, el diseño de acciones formativas basadas en el aprendizaje cooperativo requiere de la consideración de ciertas condiciones (ampliamente estudiadas), relacionadas con la interacción del grupo y con el tipo de agrupamiento (criterios, funcionamiento, normas, etc.), este trabajo se centra en las segundas condiciones, persiguiendo conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los grupos de trabajo más idóneos para alcanzar un aprendizaje realmente cooperativo.

Cabe destacar, como indican (García, González y Mérida, 2012) que existe un porcentaje muy bajo de estudios que abordan el aprendizaje cooperativo en educación superior. Por ello, y porque, como se ha dicho anteriormente, el aprendizaje cooperativo en la universidad se considera una competencia básica que servirá para trasvararla posteriormente a la profesión docente, creemos pertinente y de interés indagar más profundamente en este nivel educativo. Para el alcance del objetivo general que nos hemos planteado se proponen los siguientes objetivos específicos: primero, identificar las percepciones de los estudiantes sobre la planificación del trabajo en grupo por parte del profesorado en una experiencia de aprendizaje cooperativo; segundo, indagar en las valoraciones que los propios estudiantes realizan sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo a los que han pertenecido en dicha experiencia; y tercero, conocer los criterios y las normas que los estudiantes

consideran más adecuadas en la constitución de agrupamientos, así como los requisitos a los que atribuyen la eficacia del grupo.

2. Método

2.1. Diseño

La investigación se ha realizado utilizando una metodología cuantitativa, de corte exploratorio y descriptivo. Concretamente, el objetivo fundamental del estudio fue conocer y comprender lo que concierne a las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los agrupamientos en Educación Superior en una experiencia de aprendizaje concreta, realizada bajo la estrategia metodológica ABP.

2.2. Muestra

Para la elección de la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de muestras homogéneas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La muestra estuvo constituida 75 por estudiantes pertenecientes a dos facultades o centros: Facultad de Educación de la Universidad de Murcia e ISEN, Centro Universitario adscrito a la Universidad de Murcia. Se eligió esta muestra dado que se corresponde con los estudiantes que han cursado materias en las que se ha aplicado la estrategia metodológica ABP (bajo el Proyecto de Innovación Docente “El ABP como estrategia metodológica para favorecer aprendizajes profundos y relevantes en futuros maestros y pedagogos”), que se basaba en la constitución de grupos cooperativos para la resolución de problemas. Dichas estrategias fueron utilizadas en la materia “La profesión docente en Educación Infantil” que es impartida en ambos centros por el mismo profesorado.

Tabla 1

Distribución de participantes por centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Facultad de Educación	40	53,3	53,3	53,3
	ISEN, Centro Univ.	35	46,7	46,7	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 1, de los 75 estudiantes que conformaron la muestra, 40 cursaban el grado de Educación Infantil en la Facultad de Educación y 35 cursaban ese mismo grado en ISEN.

Tabla 2

Distribución de participantes por género y centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	71	94,7	94,7	94,7
	Hombre	4	5,3	5,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y como se muestra en la tabla 2, del total de participantes del estudio, 71 fueron mujeres (94,7%) y 4 hombres (5,3%). Esta representación mayor de mujeres es lógica si tenemos en consideración que las titulaciones de Educación se configuran por una mayor presencia de mujeres entre sus estudiantes.

2.3. Instrumento

Para el estudio de las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los grupos de trabajo se utilizó el Cuestionario para el Análisis de la Cooperación en Educación

Superior (Escala ACOES) (García Cabrera, González López y Mérida Serrano, 2012). Este instrumento recoge información de los estudiantes acerca de la importancia del trabajo cooperativo en su formación como futuro docente y sus percepciones acerca de la estructura y el funcionamiento de los equipos de trabajo en la metodología de aprendizaje cooperativo.

Se trata de una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta de tal manera que 1 equivale a «totalmente en desacuerdo» y «totalmente de acuerdo». La escala ACOES presenta 49 ítems estructurados en siete bloques: a. Concepción del trabajo en grupo; b. Utilidad del trabajo en grupo para su formación; c. Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado; d. Criterios para organizar los grupos; e. Normas de los grupos; f. Funcionamiento interno de los grupos; g. Eficacia del trabajo grupal. Al finalizar el cuestionario se incorporan tres cuestiones de respuesta abierta para que el alumnado pueda señalar las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal.

Para este estudio, concretamente, se analizarán los resultados extraídos de los ítems relativos a los bloques c, d, e, f y g. Es decir, las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los agrupamientos, dejando para un posterior análisis los bloques a y b y las cuestiones abiertas.

Por último, señalar que el análisis de la fiabilidad del instrumento presentó un coeficiente alfa de Cronbach de .840.

2.4. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó dentro del aula y a través de la herramienta de cuestionarios de Google, donde se alojó previamente el cuestionario ACOES. Previa a su realización, se comentaron las instrucciones para su cumplimentación y los propósitos del estudio. Posteriormente, se procedió a la codificación de las respuestas en una base de datos para su tratamiento estadístico. Los análisis fueron realizados a través del paquete estadístico SPSS, versión 19 para Mac, utilizando la estadística descriptiva mediante el análisis de medias y frecuencias.

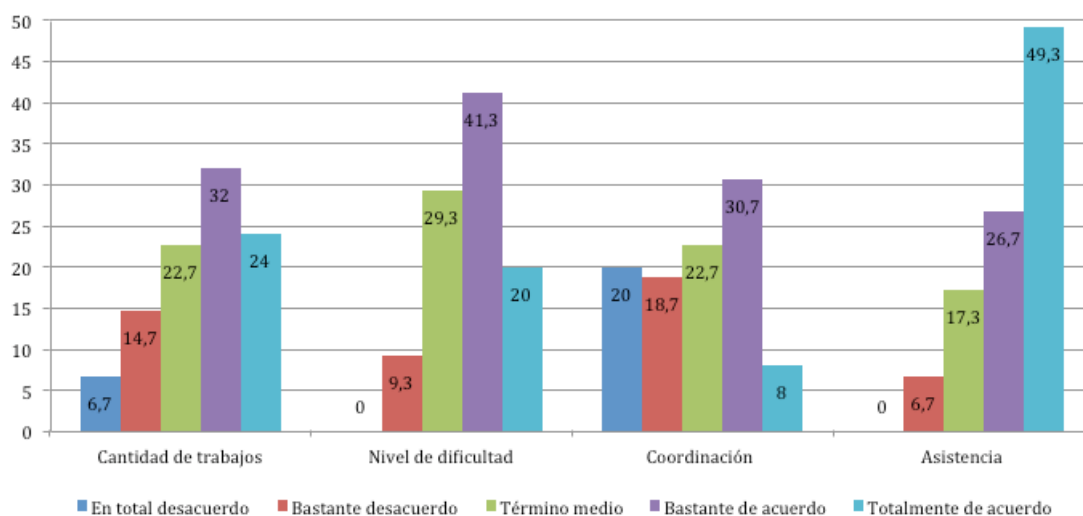
3. Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario ACOES, atendiendo a cada uno de los bloques seleccionados y analizados para este estudio.

3.1. Planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado

En relación con el objetivo específico 1, “identificar las percepciones de los estudiantes sobre la planificación del trabajo en grupo por parte del profesorado en una experiencia de aprendizaje cooperativo”, los resultados referidos a cantidad de trabajos solicitados muestran que la mayoría de los estudiantes los considera bastante adecuados (32%) (véase Figura 1).

Figura 1.
 Porcentajes de acuerdo y desacuerdo en relación con el bloque Planificación



Fuente: elaboración propia.

Consideran, asimismo, que el nivel de dificultad de los trabajos es bastante adecuado para su formación (41,3%). Casi la mitad de los estudiantes están totalmente de acuerdo en considerar que la asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que surgen en la elaboración del trabajo en grupo y un 26,7% está bastante de acuerdo. Sin embargo, los estudiantes valoran que existe escasa coordinación entre los trabajos solicitados en las distintas asignaturas que cursan.

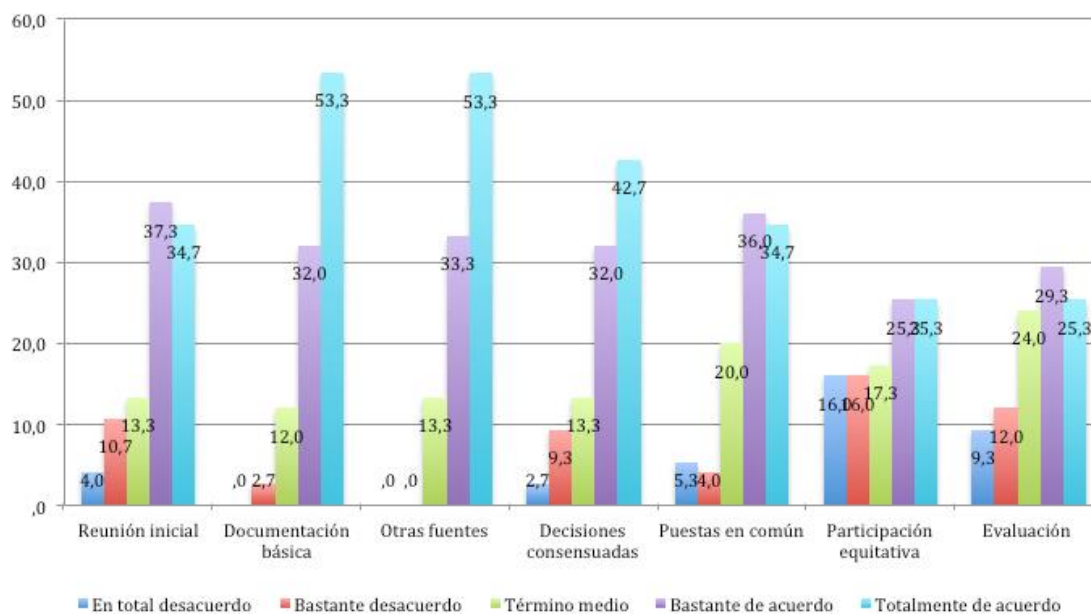
3.2. Funcionamiento interno de los grupos

Con el segundo objetivo específico se ha pretendido indagar en las valoraciones que los propios estudiantes realizan sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo a los que han pertenecido en dicha experiencia.

En relación con el funcionamiento interno del grupo durante la experiencia de ABP (véase figura 2), encontramos grados de acuerdo altos en todos los ítems planteados. Están bastante de acuerdo (37,3%) y totalmente de acuerdo (34,7%) en que realizan una reunión inicial para planificar el trabajo en grupo. La mayoría de estudiantes indica que consultan la documentación básica aportada por la profesora (53,3%) y también buscan información de otras fuentes (53,3%). Consideran que toman decisiones de manera consensuada para garantizar la coherencia del trabajo (42,7%) y que realizan puestas en común para que todos los miembros del grupo conozcan lo que cada uno de ellos hace.

Sin embargo, en relación con la participación equitativa de todos los miembros del grupo, se encuentran porcentajes de acuerdo dispares. No obstante, un porcentaje mayor de estudiantes están bastante de acuerdo (25,3%) y totalmente de acuerdo (25,3%) con que existe una participación equitativa. Respecto a la evaluación, encontramos porcentajes similares que indican que los grupos evalúan el trabajo que realizan y realizan propuestas de mejora

Figura 2
 Porcentajes de acuerdo y desacuerdo en relación con el bloque *Funcionamiento interno del grupo*



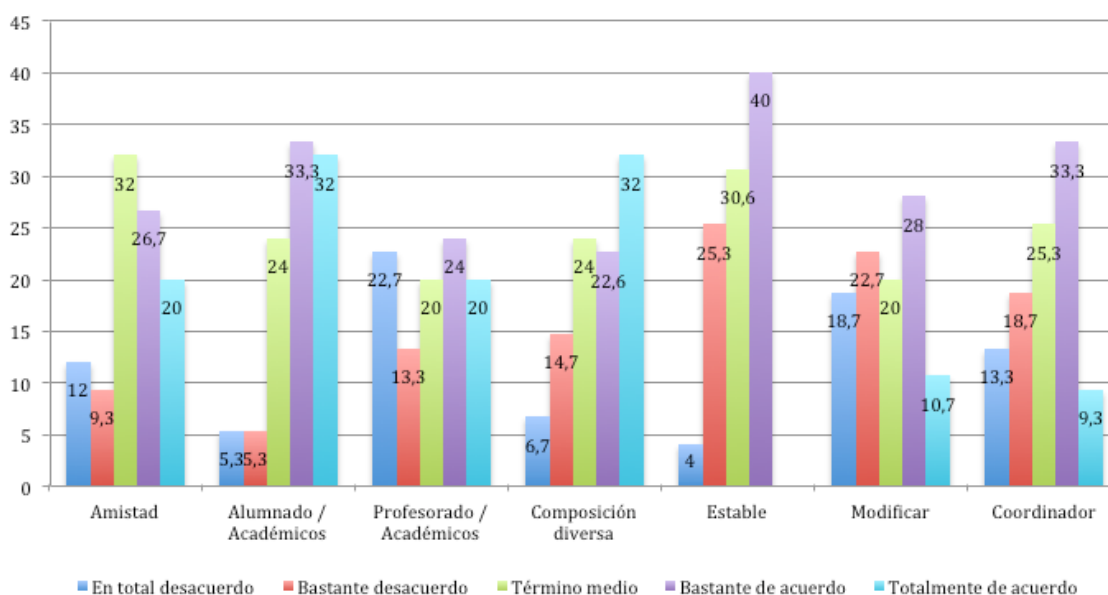
Fuente: elaboración propia.

3.3. Criterios y normas para organizar los grupos y eficacia del trabajo grupal

En relación al tercer objetivo específico, por un lado, los resultados de este estudio han permitido conocer los criterios y las normas que los estudiantes consideran más adecuadas en la constitución de agrupamientos; y por otro lado, los requisitos a los que atribuyen la eficacia del grupo.

La siguiente figura muestra las concepciones que los estudiantes poseen respecto de los criterios que se han de tener en cuenta para organizar los grupos. Concretamente, un alto porcentaje de estudiantes considera que los agrupamientos pueden realizarlos ellos mismos teniendo en cuenta criterios de amistad, pero ese porcentaje es superado por los estudiantes que están bastante de acuerdo (33,3%) o muy de acuerdo (32%) en considerar que deben realizarlos ellos mismos atendiendo a criterios académicos. Existe, sin embargo, cierto desacuerdo en considerar que dichos agrupamientos han de realizarse por parte del profesorado teniendo en cuenta criterios académicos, con un porcentaje del 22,7% que manifiesta su total desacuerdo y un 13,3% que está bastante desacuerdo.

Figura 3
 Porcentajes de acuerdo y desacuerdo en relación al bloque Criterios para organizar los grupos



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la composición de los grupos, la mayoría de estudiantes (32%) está completamente de acuerdo en la idea de que los grupos han de poseer una composición diversa en cuanto a edad, sexo, experiencias, etc. De igual modo, se aprecia que el 40% de los estudiantes concibe que el grupo debe permanecer estable a lo largo de la asignatura. Estos porcentajes se dispersan cuando se les pregunta si los grupos deben modificarse en la realización de tareas de una misma asignatura, hallando porcentajes dispares pero que descienden al 10,7% de estudiantes que está de acuerdo. Por último, respecto a la incorporación de un coordinador o coordinadora de grupo, el 33,3% de los estudiantes está de acuerdo con que se designe.

En relación con el número de estudiantes por grupo, tal y como se muestra en la Tabla 3, los estudiantes consideran que un grupo debe tener una media de 3,17 participantes, es decir, entre 3 y 4 estudiantes.

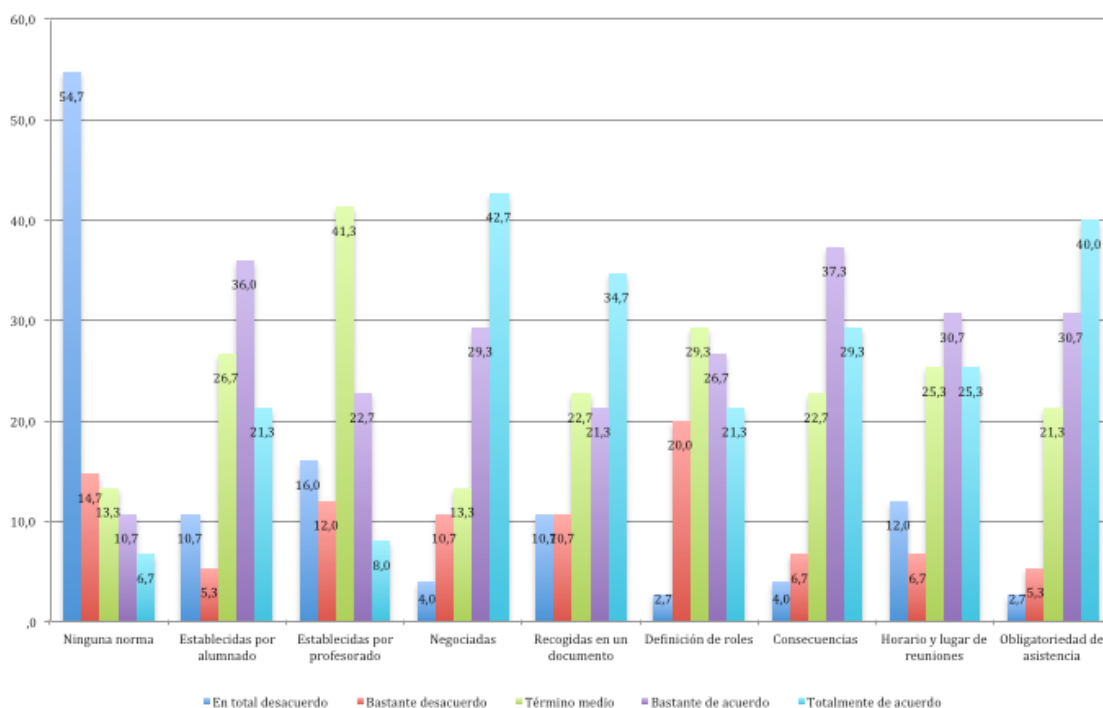
Tabla 3
 Número de estudiantes por grupo

N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
75	,00	7,00	3,17	1,77

Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto analizado han sido las normas de funcionamiento de un grupo (véase Figura 4). Respecto a esta cuestión, los estudiantes han manifestado un amplio desacuerdo en considerar que no deben existir normas (54,7%). Por el contrario, se considera que las normas deben existir: un elevado porcentaje está bastante de acuerdo en que estas deben ser establecidas por el alumno (36%) y un porcentaje ligeramente menor está completamente de acuerdo con esta afirmación (21,3%). Estos porcentajes disminuyen cuando se les plantea la posibilidad de que las normas sean establecidas únicamente por el profesorado. A pesar de ello, existe un acuerdo generalizado en considerar que las normas deben ser negociadas entre profesorado y alumnado, estando totalmente de acuerdo el 42,7% y bastante de acuerdo el 29,3% de los estudiantes. Asimismo, se considera que estas normas deben estar recogidas en un documento (34,7%).

Figura 4
 Porcentajes de acuerdo y desacuerdo en relación con el bloque Normas de los grupos



Fuente: elaboración propia.

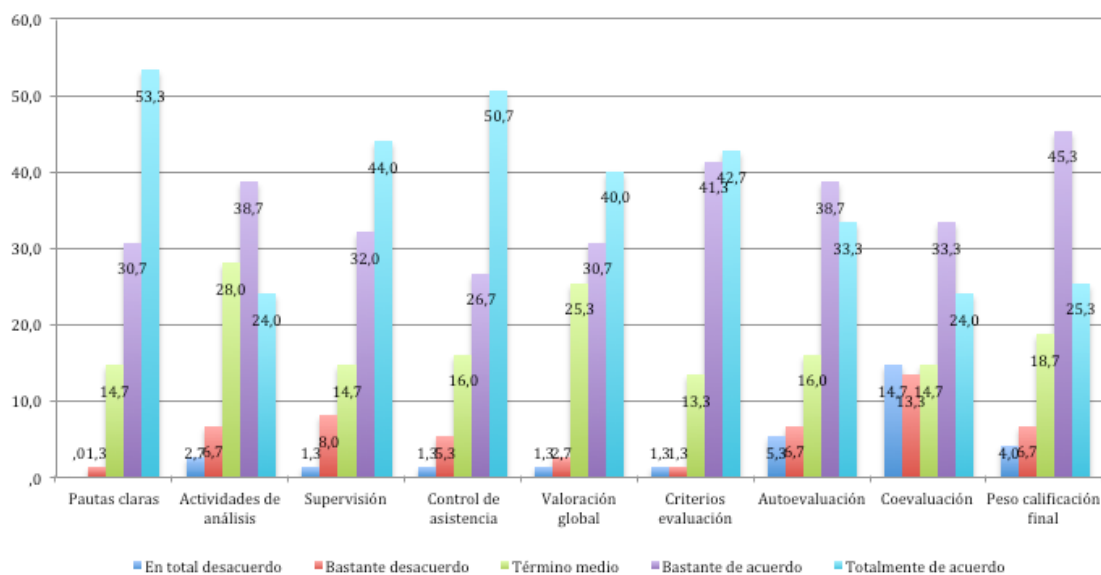
En relación con los roles que se van a desempeñar en el grupo, no existe consenso en suponer su necesidad, el 29,3% de los estudiantes no se posiciona. Sin embargo, sí que existe un elevado porcentaje de estudiantes que está de acuerdo en la necesidad de incluir las consecuencias que tendrían para los participantes el hecho de no cumplir con sus responsabilidades.

Los estudiantes están de bastante de acuerdo (30,7%) en que se debe concretar el horario y lugar de las reuniones. Igualmente, la asistencia a las reuniones también es un aspecto importante para los estudiantes, pues en su mayoría (el 40% totalmente de acuerdo y el 30,7% bastante de acuerdo) consideran que entre las normas del grupo se debe de incluir la obligatoriedad de asistir a las mismas.

Finalmente, para conocer los requisitos a los que atribuyen la eficacia del grupo (véase Figura 5), se les ha preguntado si el rendimiento del grupo mejora si el profesorado facilita pautas claras respecto de las actividades a desarrollar. En este aspecto, más de la mitad de los estudiantes están de acuerdo con esta idea. Estos porcentajes son muy similares en los todos los ítems planteados, donde los porcentajes de estudiantes que sitúan su posicionamiento en “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” superan, en gran medida, la mitad de los participantes.

Estos resultados evidencian la importancia que los estudiantes otorgan a las actuaciones del docente en el trabajo en grupo. Se perciben porcentajes de acuerdo mayores en el establecimiento de unas pautas claras por parte del docente (53,3%) así como en el control de la asistencia (50,7%).

Figura 5
 Porcentajes de acuerdo y desacuerdo en relación con el bloque Eficacia del grupo



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo fue conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la organización y el funcionamiento de los grupos de trabajo más idóneos para alcanzar un aprendizaje realmente cooperativo, así como analizar sus percepciones sobre la experiencia cooperativa de aprendizaje en la que habían participado.

La valoración realizada por los estudiantes de la experiencia de aprendizaje cooperativo en la que participaron puso de manifiesto el desarrollo de aspectos o dimensiones que Suárez (2010) califica como exitosos en las actividades de aprendizaje cooperativo. Estos aspectos, relacionados con la actuación del docente en el diseño de actividades, mostraron el acuerdo existente en considerar que la cantidad de trabajos y el nivel de exigencia eran adecuados, y se valoró positivamente la asistencia a clase como lugar para la resolución de dudas y problemas. Sin embargo, hubo menor acuerdo en considerar la existencia de coordinación entre los trabajos de las distintas asignaturas. Este último aspecto coincide con la investigación realizada por García Cabrera (2011). En este sentido, los estudiantes consideraron la coordinación docente como un aspecto susceptible de mejora para que exista mayor conexión entre los procesos de aprendizaje cooperativos y las actividades que se solicitan.

Respecto al funcionamiento interno del grupo en la experiencia de aprendizaje, los estudiantes mostraron un conocimiento exhaustivo del modo en que han de proceder para realizar un aprendizaje realmente cooperativo y manifestaron que lo llevaron a la práctica en la experiencia de aprendizaje cooperativo para la resolución de problemas ABP. Concretamente, se encontraron grados de acuerdo muy elevados respecto al funcionamiento del grupo: reuniones iniciales, diversas fuentes consultadas para la realización de los trabajos, puestas en común de forma periódica, toma de decisiones consensuada, etc. Sería conveniente incidir en este aspecto para corroborar si dichas valoraciones fueron, efectivamente, trasladadas a la práctica.

En relación con los criterios y normas para organizar los grupos, los estudiantes coincidieron con los planteamientos desarrollados en el marco teórico de este trabajo (Ovejero, 1990; Lobato, 1998; García, Traver y Candela, 2001) al señalar que la configuración de los grupos ha de ser heterogénea y agrupar entre tres y cinco estudiantes. Sin embargo, consideraron que las agrupaciones se deben realizar a criterio de los estudiantes (en contraposición a Colomina y Onrubia, 2004) en función, principalmente, de criterios académicos. Asimismo, se valoró positivamente la duración estable en el

tiempo de los grupos, criterio que Pujolás (2008) considera imprescindible para que se desarrolle un aprendizaje cooperativo auténtico.

Hubo también un acuerdo generalizado en considerar que cualquier grupo de trabajo ha de configurarse bajo unas normas, que dichas normas tendrían que ser consensuadas entre profesorado y alumnado, y ser reflejadas en un documento para su cumplimiento. Entre dichas normas consideraron prioritario incidir en la obligatoriedad de la asistencia a las sesiones grupales. La definición de roles y funciones, sin embargo, no estuvo tan bien valorada, aun siendo un requisito imprescindible para el reparto de responsabilidades en el grupo (Ovejero, 1990; Lobato, 1998; García, Traver y Candela, 2001).

Finalmente, y en cuanto a los requisitos que permiten la eficacia del grupo, los estudiantes valoraron que el rendimiento del grupo mejora si las actividades planteadas por el profesorado requieren de análisis, reflexión, debate y crítica; si el profesorado controla la asistencia regular a clase y supervisa el trabajo en grupo; si controla la asistencia regular a clase; si los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura; si el profesorado informa previamente sobre los criterios de evaluación; y si los estudiantes se autoevalúan y evalúan a sus compañeros. Se señalaron, por tanto, las condiciones que, según Kagan (1999) y Atxurra, Villardón-Gallego y Calvete (2015), el profesorado ha de diseñar y estructurar para que la situación de enseñanza y aprendizaje sea realmente cooperativa.

Estos resultados han permitido conocer cuál es la perspectiva del alumnado respecto al funcionamiento real de los grupos de trabajo en una experiencia de aprendizaje ABP. Por ello, las evidencias planteadas deben tomarse con cautela pues muestran un diagnóstico de la realidad de las agrupaciones vista, solamente, desde la perspectiva de los estudiantes.

A modo de síntesis, podemos concluir que esta experiencia de aprendizaje cooperativo, aun con las dificultades y limitaciones que haya podido presentar, ha iniciado a los estudiantes en el aprendizaje de habilidades básicas para la cooperación. Efectivamente, como bien indican Fombona, Iglesias y Lozano (2016), dicho aprendizaje habrá de ser consolidado en base diversas experiencias formativas y didácticas que tengan lugar en la Universidad, para poder transvasarlas posteriormente a los escenarios profesionales.

5. Referencias

- ANECA (2016). Evaluación sobre la propuesta de modificación de plan de estudios. Recuperado de: http://www.um.es/documents/299436/3179530/Notificacion_INFORME+FAVORABLE.pdf/85207a1e-9e54-49da-a1d7-345fae6bda4d.
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L., & Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), pp. 339-357. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11917.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp. 61-86.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 415-436). Madrid: Alianza Editorial.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. En Cochran, M.S., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K.E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 333-346). New York: Routledge.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Fombona, J., Iglesias, M.J., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, 37(135), pp. 519-538. doi: 10.1590/ES0101-73302016147914.

- García Cabrera, M.M. (2011). *Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de ciencias de la educación de la universidad de Córdoba* (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Córdoba, España.
- García, M.M., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), pp. 87-109.
- García, R., Traver, J., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Goikoetxea, E., & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XXI*, 5, pp. 227-247. doi: 10.5944/educxx1.5.1.392.
- González, N., & García, M.R. (2007). Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), pp. 1-13.
- Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research*, 97(3), pp. 159-161. doi: 10.3200/JOER.97.3.159-168.
- Hernández, R.; Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGRAW-HILL.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J., & Thouvarecq, R. (2017). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2). doi: 10.1080/17408989.2017.1342790.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- Lledó, A., & Perandones, T.M. (2011). Hacia una cultura colaborativa entre el profesorado universitario. Revisión y fundamentación teórica del trabajo colaborativo. En Gómez, M.C., & Álvarez, J.D. (Coords.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 125-138). Alcoy: Editorial Marfil.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*. Bilbao: Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco.
- Martínez, P., & González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI* (en prensa). doi: 10.5944/educXX1.15662.
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.
- Miró, J. (2010). *Para qué sirven las competencias transversales*. Recuperado de: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf>.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez, A.M. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), pp. 73-94.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 170. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/170-competencias-en-ciencias-sociales/el-aprendizaje-cooperativo-como-recurso-y-como-contenido>.
- Pujolás, P. (2009). La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). (BOE de 3 de agosto).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE de 30 de octubre).
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real

- Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. (BOE de 3 de febrero).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE de 3 de Julio).
- Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE de 5 de Marzo).
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 67-86. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2002>.
- Serrano, J. M., Pons, R. M., & González-Herrero, M. E. (2007). *El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente*. México: Trillas.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: UOC.



Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla

Assessment of Learning Improvement and Performance Programs from the viewpoint of its protagonists in four towns in the province of Seville

Maria del Carmen Corujo Vélez

mcorujo@us.es

Universidad de Sevilla. España

Sara Méndez García

sara.m.g@hotmail.es

Universidad de Sevilla. España

Ana María Rodríguez Carmona

anarodcar4@alum.us.es

Universidad de Sevilla. Ayuntamiento de El Viso del Alcor. España

Resumen

El trabajo es una aproximación descriptiva que pretende conocer los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), según la visión del alumnado, profesorado de los ámbitos y orientadores pertenecientes a 6 IES de la Provincia de Sevilla. Se utilizaron cuestionarios y entrevistas para la recogida de datos, que, posteriormente, fueron sometidos a un análisis de contenido y categorización. Los resultados obtenidos muestran que, en algunos casos, no se sigue la legislación de forma exhaustiva en la selección del alumnado y las valoraciones de los agentes implicados difieren notablemente respecto al programa, siendo las más favorables las de los estudiantes. En conclusión, son necesarias otras medidas para atender a todo el alumnado que no reúne algunos de los requisitos de acceso al PMAR.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria; atención a la diversidad; agrupamientos flexibles; evaluación.

Abstract

The following work is a descriptive approach that seeks to know the Programs for the Improvement of Learning and Performance (PMAR), according to the vision of the students, teachers of the fields and counselors belonging to 6 IES of the Province of Seville. Questionnaires and interviews were used to collect data, which were subsequently subjected to content analysis and categorization. The results obtained show that, in some cases, the legislation is not followed exhaustively in the selection of students and the assessments of the agents involved differ markedly with respect to the program, being the most favorable those of the students. In conclusion, other measures are necessary to attend to all students who do not meet some of the requirements for access to PMAR.

Keywords: compulsory secondary education; attention to diversity; flexible groupings; evaluation.

Recibido / Received: 13-09-2017

Aceptado / Accepted: 05-03-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Corujo, M.C., Méndez, S., & Rodríguez, A.M. (2018). Valoración de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento desde la visión de sus protagonistas en cuatro poblaciones de la provincia de Sevilla. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 31-48. doi: 10.15366/tp2018.32.003

1. Introducción

Las sucesivas leyes establecidas en nuestro país en las últimas décadas han tratado de responder a la diversidad de las aulas de diferentes formas, tanto en la etapa de Educación Infantil como en Primaria y Secundaria; centrándonos en esta última, donde la edad del alumnado, sus intereses y las dificultades encontradas se multiplican exponencialmente, trataremos de hacer un breve recorrido sobre las mismas, para después incidir en los Programas de Mejora para el Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR, en lo sucesivo), que es el tema que nos ocupa.

La L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, además de las medidas ordinarias para atender a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), tales como un diseño curricular que contemple la diversidad, la introducción de nuevos contenidos, metodologías, criterios e instrumentos de evaluación, actividades diferenciadas, agrupamientos flexibles, entre otras, también propuso unas medidas específicas donde se incluía la optatividad y opcionalidad de diferentes asignaturas, la adaptación y la diversificación curricular. Para dar respuesta a esta última, se establecieron los Programas de Diversificación Curricular (P.D.C.), una medida excepcional que consiste en adaptar globalmente el currículo de la E.S.O. a las necesidades individuales de determinados alumnos y alumnas, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender a las capacidades generales de los objetivos de la etapa y, que se aplica si todas las medidas anteriores han fracasado, y se cumplen una serie de requisitos por parte del alumnado.

Centrándonos en el tema del agrupamiento del alumnado, este recurso supuso un cambio en este sentido, ya que el alumnado (inicialmente de 4º y posteriormente desde 3º) pertenecía simultáneamente a dos grupos, o distribuía su periodo de formación en dos clases, una con el grupo de diversificación donde desarrolla los contenidos de las asignaturas troncales agrupadas en dos bloques o áreas (socio-lingüística y científico-tecnológica) y otra correspondiente a su grupo de referencia, donde cursa Educación Física, Plástica y Visual, Música, Religión o Alternativa. La idea de esta dicotomía es evitar al máximo la desconexión de los estudiantes con su grupo, a la vez que se les facilita un currículum adaptado a sus características. Los resultados en la provincia de Sevilla arrojan datos favorables sobre esta medida, ya que en un estudio realizado por Navarro (2006) sobre la opinión de 142 estudiantes que cursaban P.D.C. en 16 I.E.S. de la capital, el 93,7% considera que aprende mejor en este grupo, frente al 4,9%, que opta por su grupo clase; el 45,8% considera que lo mejor del P.D.C. es que, al ser pocos, les atienden mejor y, sólo el 3,5%, ve como negativo estar separados de sus compañeros. Aunque pertenezca a otro contexto, el estudio realizado por Aramendi, Vega y Santiago (2011) en el País Vasco, también muestra que el alumnado que cursaba P.D.C. estaba satisfecho, aunque menos que los que cursaban Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que tenían un carácter más práctico, y con expectativas altas para obtener el título (3,23 de media, siendo 4 el máximo posible).

En definitiva, son pocas las investigaciones realizadas sobre su repercusión en la Educación Secundaria, tuvo luces y sombras, sirvió para que muchos estudiantes que no tenían opción por la vía ordinaria alcanzaran el Título de Graduado en Educación Secundaria, aunque muchas veces sin las herramientas necesarias para continuar con éxito estudios posteriores:

“El programa de Diversificación Curricular es otra herramienta disponible en el segundo ciclo de la ESO. Un 28% de estos expedientes, al menos, continúa su formación en ciclos post-obligatorios aunque fracasen en ellos, llegando casi a un tercio si incluimos los casos del Bachillerato a distancia. Esto indica que esta herramienta tiene más éxito que cualquiera de las anteriores, y que la atención diversificada de los alumnos es efectiva”. (Mena, Fernández y Rivière, 2010, 130).

Los P.D.C. continuaron aplicándose tras el cambio legislativo de 2006, la Ley Orgánica de Educación, los mantuvo con la misma estructura, sólo anticipó de forma unánime el curso de aplicación desde 3º de E.S.O. (art. 27), ya que anteriormente era necesario solicitar y justificar su necesidad por parte de cada centro para su desarrollo. Sus herederos directos son los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), que son propuestos por la Ley Orgánica para la

Mejora Educativa (LOMCE) de 2013, aunque con algunas diferencias. La aprobación de esta Ley, no exenta de polémica, como la mayoría de las realizadas en España, supuso, según, Tarabini y Montes (2015), un punto de inflexión en la lucha contra el Abandono Escolar Prematuro (AEP), fundamentalmente acentuado en la Educación Secundaria Obligatoria, donde introduce los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR), la Formación Profesional Básica (FPB) y la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional a 4º de ESO, cuestiones que estos autores consideran más excluyentes que inclusivas, pero este no es el debate ahora.

El término Abandono Escolar Prematuro se utiliza para definir a las personas que han abandonado la enseñanza prematuramente y no siguen ningún tipo de educación o formación, incluyendo a la población de 18 a 24 años con unos estudios correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria o inferiores y que no sigue ningún tipo de enseñanza o formación (Adame y Salvá, 2010, 187), y cuya reducción, hasta el 10%, es uno de los objetivos europeos y españoles para la educación y formación en 2020 (MECD, 2013). En el año 2012, el abandono escolar se situaba en el 24,7% y pasó al 23,6% en el año 2013, al 21,9% en 2014 y al 20% en 2015. Por tanto, el abandono educativo temprano se ha reducido, situándose, durante el segundo trimestre, del año 2016, en el 19,7%, siendo la cifra más baja contabilizada en nuestro país (MECD, 2016), pero alejada todavía de los objetivos para 2020.

Por Comunidades Autónomas, según la misma fuente, (ver gráfico 1) los porcentajes más bajos de abandono se producen en el País Vasco (7,9%), Cantabria (8,6%) y Navarra (13,4%) y los más altos en Ceuta y Melilla con un 45,9%, seguidas de Baleares con un 26,8% y la región de Murcia con un 26,4%. Sin embargo, en el segundo trimestre de 2015, las mejoras más significativas se producen en la Comunidad Valenciana (-1,2 puntos), Canarias (-3 puntos) y Andalucía (-1,8 puntos).

Figura 1
Evolución del abandono educativo temprano por Comunidades Autónomas

Comunidades Autónomas	2012	2013	2014	2015	2016
Andalucía	28,8	28,7	27,7	24,9	23,1
Aragón	20,4	18,9	18,4	19,5	19,1
Asturias (Principado de)	19,8	19,1	13,6	16,8	16,6
Baleares (Illes)	28,9	29,8	32,1	26,7	26,8
Canarias	28,0	27,5	23,8	21,9	18,9
Cantabria	14,2	12,1	9,7	10,3	8,6
Castilla y León	21,7	19,2	16,8	16,7	17,3
Castilla – La Mancha	27,5	27,4	22,2	20,8	23,2
Cataluña	24,2	24,7	22,2	18,9	18,0
Comunitat Valenciana	25,9	21,7	23,4	21,4	20,2
Extremadura	32,6	29,2	22,9	24,5	20,4
Galicia	22,7	20,2	18,5	17,0	15,2
Madrid (Comunidad de)	21,5	19,7	18,3	15,6	14,6
Murcia (Región de)	26,9	26,3	24,1	23,6	26,4
Navarra (Comunidad Foral de)	13,0	12,9	11,8	10,8	13,4
País Vasco	12,4	9,9	9,4	9,7	7,9
Rioja (La)	24,3	21,7	21,1	21,5	17,8
Ceuta	38,5	33,5	29,5	29,8	21,5
Melilla	32,6	33,1	19,6	24,1	24,4

Fuente: adaptado de MECD 2016.

Las causas pueden ser muchas, tantas como las que motivan el abandono, cuyos detalles recogen exhaustivamente autores como Mena, Fernández y Riviere (2010), pues los cambios legislativos de 2013 no llegaron a aplicarse en Secundaria hasta el curso 2015-2016, en 3º, y, 2016-2017, en 2º de ESO, y, todos sabemos que relacionar un problema multifactorial con una sola causa, sería cuanto menos incauto. Las investigaciones más recientes ya han asumido este carácter, tratando de hacer propuestas que no sólo impliquen a los centros educativos, sino a toda la comunidad (Parrilla et. al, 2017), de forma inclusiva y preventiva. Además, vienen haciéndose eco de la necesidad de identificar factores de exclusión, como ya hicieran otros autores en Inglaterra (Booth y Ainscow, 2000), con objeto de promover mejoras desde la reflexión y acción conjunta, basándose en tres dimensiones: cultura, política y práctica educativa, pero los cambios a gran escala son lentos y costosos.

En un plano más operativo, y centrado en las características de los estudiantes, podemos considerar que el alumnado en riesgo de exclusión o vulnerable, es aquel que (Vallejo y Bolarín, 2009, 144, basado en Nieto, 2004):

- Manifiesta dificultades propiamente cognitivas y en rendimiento académico.
- Tiende a calificarse como alumnos social y escolarmente inadaptados, con problemas de relación y de comportamiento.
- Pertenece y comparte una determinada cultura de iguales, combinada de formas peculiares con la cultura familiar, en la que la escuela y el estudio están muy devaluados.
- Ha ido pasando de curso “por los pelos”, quizás, entre otras razones, porque no son conflictivos respecto al orden establecido y valorado por la escuela, así como aquellos otros que, según el argot, han pasado de curso o de ciclo “por imperativo legal”.
- Se esfuerza, y que trabaja, pero que “su inteligencia no les da para más”.
- Aunque se reconoce que serían capaces e inteligentes, si quisieran, se han “desenganchado” de la escuela, han tenido una historia escolar marcada por relaciones problemáticas con algunos de sus profesores o compañeros, cristalizando todo ello con el tiempo en un conjunto de disposiciones, intereses y horizontes vitales entre los que lo escolar y lo académico ocupa, quizás, un lugar más que secundario.

De esta tipología de estudiantes, obtenidas a partir de la visión del profesorado que participó en P.D.C. y P.C.P.I. en la región de Murcia durante los primeros años del milenio, no todos cumplirían los requisitos propuestos por la administración para integrarse en un PMAR, como veremos posteriormente.

Y para terminar con otro de los principios en los que se basan estos Programas, definimos los agrupamientos flexibles como una medida de atención a la diversidad que consiste en un “tipo de agrupación del alumnado entre los diferentes grupos de un mismo nivel o curso, rompiendo el grupo de referencia y estableciendo diferentes grupos en función de los distintos niveles de competencia curricular” (Ortega, 2010, 3). Esta modalidad de agrupamiento tiene como objetivo favorecer la atención a las diferencias individuales desde la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses y ritmos de aprendizaje de cada alumno (Fernández, 2006), aunque sería una, entre otras muchas, para lograr una escuela inclusiva.

2. Los Programas para la Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento

El artículo 27 de la LOE, que trata sobre los Programas de Diversificación Curricular (PDC), es sustituido por el artículo 18 de la LOMCE, que introduce los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) con una breve descripción sobre su duración, procedimientos y requisitos de acceso del alumnado. El desarrollo de los PMAR se recoge en el artículo 19 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, de donde resaltamos las siguientes características:

- Se desarrolla a partir de 2º curso de la ESO y tiene una duración de dos años, excepcionalmente aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cursado 3º de Educación Secundaria Obligatoria,

no estén en condiciones de promocionar a 4º, podrán incorporarse a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir 3er curso.

- Utilizará una metodología específica, a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferentes a las establecidas con carácter general.
- Tiene la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar 4º curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Se dirige a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo. También para el alumnado con “discapacidad”.
- El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación a un Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido, al menos, un curso en cualquier etapa y que, una vez cursado 1º de ESO, no estén en condiciones de promocionar a 2º curso, o que una vez cursado 2º, no estén en condiciones de promocionar a 3º.
- En todo caso, su incorporación requerirá la evaluación, tanto académica como psicopedagógica, y la intervención de la Administración educativa en los términos que ésta establezca; y se realizará una vez oídos los propios alumnos o alumnas y sus padres, madres o tutores legales.
- Se potenciará la acción tutorial como recurso educativo que pueda contribuir, de una manera especial, a subsanar las dificultades de aprendizaje y a atender las necesidades educativas del alumnado.
- La evaluación tendrá como referente fundamental las competencias y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

La ley establece dos modalidades para su desarrollo, una con realización del Programa dentro del aula ordinaria, y otra donde se comparten asignaturas específicas, en un grupo, con otras asignaturas en el grupo ordinario:

- Organización de forma integrada: el alumnado del programa cursará en grupos ordinarios todas las materias del 2º y 3er curso, si bien éstas serán objeto de una propuesta curricular específica, en la que los contenidos podrán agruparse por ámbitos de conocimiento, por proyectos interdisciplinares o por áreas de conocimiento, y, que requerirá, en todo caso, de una orientación metodológica adaptada.
- Programa organizado por materias diferentes a las establecidas con carácter general: se podrán establecer al menos tres ámbitos específicos, compuestos por los siguientes elementos formativos:
 1. Ámbito de carácter lingüístico y social, que incluirá, al menos, las materias troncales: Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, y Lengua Cooficial y Literatura (sí la hubiere).
 2. Ámbito de carácter científico y matemático, que incluirá, al menos, las materias troncales: Biología y Geología, Física y Química, y Matemáticas.
 3. Ámbito de lenguas extranjeras: en esta modalidad, se crearán grupos específicos para el alumnado que siga estos programas, el cual tendrá, además, un grupo de referencia con el que cursará las materias no pertenecientes al bloque de asignaturas troncales.

No obstante, en la mayoría de los centros, se ha optado por la opción “b”, bien por su similitud con los PDC, o por facilitar la organización y la atención más personalizada en grupos reducidos.

A continuación, presentamos un cuadro donde se observan las principales diferencias entre los Programas de Diversificación Curricular y los de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento.

Tabla 1

Diferencias entre el Programa de Diversificación Curricular y el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento

PDC	PMAR
<p>Dirigido a aquellos alumnos que repiten el 2º o 3º curso de la ESO y que no están en condiciones para promocionar al siguiente, o bien, aquel alumnado que ha sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad en cursos anteriores, incluida, en su caso, la adaptación curricular significativa.</p> <p>Se imparte en el 3º (sólo con solicitud del centro en LOGSE, en LOE se amplía desde 3º) y 4º curso de ESO</p>	<p>Dirigido a aquellos alumnos que presentan dificultades relevantes de aprendizaje que no se imputen a una falta de estudio. Y alumnado con “discapacidad”.</p> <p>Se imparte en el 2º y 3º curso de ESO</p>
<p>Metodología específica través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.</p>	
<p>Programa de diversificación curricular que incluye en su estructura los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ámbito lingüístico y social - Ámbito científico-tecnológico - Tres materias obligatorias u opcionales - Tutorías grupo clase - Materias optativas 	<p>Programas organizados de manera integrada y por materias diferentes.</p> <p>Organización de manera <u>integrada</u>: el alumnado cursará en grupos ordinarios todas las materias del 2º y 3º curso, siendo objeto de una propuesta curricular específica</p>
<p>Tutoría específica con el orientador/a en el grupo de diversificación</p>	<p>Organización por <u>materias diferentes</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ámbito de carácter lingüístico y social - Ámbito de carácter científico y matemático - Ámbito de lenguas extranjeras. <p>Potencia la acción tutorial</p>

Fuente: elaboración propia.

La principal diferencia que podemos resaltar es el inicio y finalización del programa. El PMAR empieza un año antes (2º curso), acabando en 3º, mientras que el Programa de Diversificación Curricular comienza en 3º, acabando en 4º. El problema fundamental que suscita el PMAR es, si los estudiantes, que han estado en el programa durante ambos cursos, serán capaces de titular en 4º cuando pasan a la vía ordinaria, donde se cambia de nuevo totalmente la organización del currículum y la atención que reciben. Según la legislación, el objetivo de este Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, no es el hecho de llegar a obtener el título en Educación Secundaria Obligatoria, sino, conseguir que los alumnos y alumnas lleguen a cursar 4º de ESO dentro del grupo ordinario de clase. Tiene un carácter reparador más que finalista, pero es contradictorio que los estudiantes que, durante dos cursos, han recibido un nivel más adaptado del currículum a sus características, luego vuelvan a la vía que les ha hecho fracasar.

En cuanto a las materias, en teoría, la LOE integra menos ámbitos que la LOMCE, aunque en la práctica, la inclusión de un idioma extranjero se podía solicitar, en función de las características del grupo de estudiantes.

La evaluación en ambos programas es equiparable a la de la ESO, con criterios específicos dentro de cada programa. Por último, refiriéndonos a la promoción, en el PDC los estudiantes repetían en el programa si no estaban en condiciones de titular. Sin embargo, actualmente los estudiantes que hayan cursado PMAR y pasen a 4º repetirán en el curso ordinario, ya que, como hemos comentado, en 4º no se benefician de dicho programa. Sólo en casos excepcionales se podrá establecer un grupo de 3º de PMAR para repetir 3º de ESO, dentro del programa.

Concretando las características específicas de los PMAR, cada ámbito tiene un número de horas a la semana: el ámbito lingüístico-social dedica 7 horas lectivas, el ámbito científico-matemático ocupa 9 horas y el ámbito de lenguas extranjeras 3 horas semanales. También tienen una hora de tutoría específica, generalmente a cargo del Dpto. de Orientación. Las asignaturas troncales, organizadas por ámbitos, son impartidas en grupos específicos en los que se encuentran sólo los estudiantes pertenecientes al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, que oscila entre 8 y 15. El resto de asignaturas se imparten en el grupo de referencia integrado por todos los estudiantes del curso. A la semana se imparten un total de 30 horas lectivas, contando las horas que ocupan las asignaturas organizadas por ámbitos y las asignaturas que se imparten con el resto del grupo ordinario. En este grupo se imparte Música, Educación Plástica y Visual, Educación Física y una materia optativa, con 2 horas lectivas semanales cada una, Religión o Alternativa y Tutoría, durante una hora cada cual.

La evaluación que se establece para el alumnado que cursa la ESO dentro de este Programa educativo, es decidida por el conjunto del Equipo Docente, en función de la consecución de los objetivos y competencias fijados al comienzo del curso. Se ajusta a los contenidos que lo componen, siendo la misma continua, formativa e integradora. Será adaptada a aquellos estudiantes que tengan Necesidades Educativas Especiales.

Para poder promocionar al curso siguiente, el estudiante no puede tener “no superados” 2 ó 3 ámbitos. Eso sí, si el Equipo Docente considera que los ámbitos “no superados”, no impiden que éste desarrolle con éxito el siguiente curso, promocionará. Una vez finalizado el curso y realizada la evaluación, los padres, madres o tutores legales recibirán las notas con un consejo del orientador acerca de los objetivos y competencias alcanzadas por su hijo/a. También, en caso necesario, será transmitida una propuesta por parte del mismo orientador/a, como, por ejemplo: acceso al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento o acceso a la Formación Profesional Básica.

Si el estudiante supera el curso de 2º y 3º con éxito, deberá elegir entre dos itinerarios educativos al llegar al curso de 4º con el resto de clase ordinaria. Estos itinerarios son: enseñanzas académicas, para el acceso a Bachillerato, y enseñanzas aplicadas, para el acceso a Formación Profesional.

3. Planteamiento del estudio y objetivos

Este estudio supone un acercamiento a la realidad de los diferentes agentes que participan en los PMAR en algunos centros de la provincia de Sevilla, con el objetivo de conocer de primera mano su implementación en los centros de Secundaria, ya que, al tratarse de una medida relativamente reciente, son pocas las investigaciones realizadas sobre los mismos. Surge de las propuestas realizadas a varias estudiantes del Grado en Pedagogía para la realización de sus Trabajos Fin de Grado, con un doble objetivo, iniciarlas en su carrera como futuras investigadoras, fomentando un espíritu crítico, identificando la realidad de los centros y comparándola con la legislación vigente, además de formarse sobre las diversas medidas de atención a la diversidad que existen en esta etapa, por si optan ser Orientadoras de Secundaria.

Para que se cumplieran estos objetivos, cada estudiante, con el apoyo docente plantea sus propios problemas de investigación y los instrumentos que considera adecuados, que, posteriormente, aplican en los centros con más facilidad de acceso. Esto provoca que contemos con diferentes instrumentos; concretamente cuestionarios y entrevistas estructuradas, de diferente longitud y diferentes temas, y, que la muestra sea incidental, respondiendo a la proximidad de las estudiantes con los centros y la facilidad de acceso a los mismos.

Los objetivos, en cambio, sí son comunes en la mayoría de los casos, pues se fijaron desde el principio con la docente en líneas generales, siendo éstos:

- Conocer cómo se elaboran los PMAR, quiénes participan y qué características tienen en diversos Institutos de Educación Secundaria.

- Identificar cómo se realiza el proceso de selección del alumnado para su inclusión en el PMAR, así como la actitud de las familias cuando se les plantea.
- Establecer si el perfil del alumnado derivado a los PMAR coincide con el propuesto por la legislación
- Observar los cambios fundamentales que se introducen en los currículums de los ámbitos del PMAR.
- Saber el grado de satisfacción que tienen los estudiantes que cursan el Programa, el profesorado y orientadores.
- Identificar las expectativas del alumnado, el profesorado y los orientadores respecto a la continuidad en estudios superiores.

4. Metodología

Dado el carácter de la investigación, como un acercamiento a la realidad de los centros de Secundaria que imparten PMAR en la provincia de Sevilla, que surge de los trabajos realizados por el alumnado, la metodología es mixta basada en una combinación de las metodologías cualitativa y cuantitativa. Se trata pues de pequeños estudios de campo en varios institutos, en los que posteriormente, mediante un análisis documental, identificaremos rasgos comunes y diferenciales entre los mismos, tratando de arrojar luz sobre cómo valoran los diferentes participantes los PMAR y dar respuesta a los objetivos planteados.

4.1. Muestra

Como adelantamos, la muestra es incidental y no responde a ningún criterio previo, sino a la facilidad de acceso al campo de las estudiantes, no obstante, podemos identificar varias zonas de análisis: una perteneciente a la Sierra Norte de Sevilla (IES “ROD” Y “HER”), que se sitúa a unos 125 Km de la capital, otra de la zona, situada a 21 Km de la capital de provincia, Mairena del Alcor (IES “ALC” y “MAI”) y, por último, un pueblo muy próximo a la capital, que casi es considerado un barrio de la misma, La Algaba, a sólo 17 Km (IES “MAC” y “TOG”). En todos los IES han participado en las investigaciones el alumnado, profesorado de los ámbitos y jefes/as de los departamentos de orientación, obteniendo la siguiente muestra: 96 estudiantes, 19 profesores/as de los ámbitos y 6 orientadores/as.

Tabla 2
Distribución de la muestra por centros y grupos

IES	Alumnado	Profesorado	Orientadores	Grupos
“ROD”	8	4	1	3º ESO
“HER”	6	2	1	3º ESO
“MAC”	17	2	1	2º y 3º ESO
“TOG”	13	2	1	2º y 3º ESO
“ALC”	23	4	1	2º y 3º ESO
“MAI”	29	5	1	2º y 3º ESO
TOTAL: 6 centros	96	19	6	10

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al sexo encontramos 5 orientadoras (83,3%) y un orientador; 16 profesoras (84,2%) y 3 profesores; 51 alumnas (53,1%) y 45 alumnos. Las edades del personal docente oscilan entre los 35 y 55 años, y, entre los estudiantes, la media se sitúa en 15 años de edad.

4.2. Instrumentos utilizados

Se han utilizado dos tipos de instrumentos para la recogida de datos, cuestionarios tipo Likert para el alumnado y el profesorado y entrevistas para los/as orientadores/as. Las cuestiones de la entrevista han sido adaptadas de Castro y Corujo (2006) y los cuestionarios, al no encontrar ninguno adecuado para esta investigación, han sido elaborados en función de los objetivos de la misma, y aplicados, tras una validación de expertos. Los cuestionarios permiten aplicarse en poco tiempo, para no interferir mucho en las clases, y extraer conclusiones de forma rápida (Herrera, 2002), en nuestro caso se han diseñado dos cuestionarios diferentes para alumnado y profesorado, pero su elaboración y forma de aplicación es la misma.

Tienen una primera parte donde se explica el objetivo y se preguntan varios datos personales, y, una segunda parte con una serie de afirmaciones donde el alumnado y el profesorado han de mostrar su grado de acuerdo, siguiendo una escala tipo Likert, siendo, 1 “mínimo” y 5 “máximo acuerdo”.

Los ítems del cuestionario para el profesorado y preguntas de la entrevista a los orientadores se agrupan en temas tales como: características del programa de mejora; perfil del alumnado que lo cursa y cambios observados tras su incorporación al mismo; organización, metodología y evaluación; reacciones de las familias ante la propuesta de inclusión de sus hijos e hijas en un PMAR; y expectativas de futuro respecto a los estudiantes.

Los temas de los cuestionarios para el alumnado son: el nivel de exigencia del programa, sus relaciones con el profesorado y el alumnado, los contenidos, las asignaturas y metodología, su rendimiento y sus expectativas futuras. En todos los cuestionarios y entrevistas se incluye una pregunta abierta donde se pide que enumeren las ventajas e inconvenientes del Programa, así como sugerencias de mejora. La aplicación de los mismos se realiza de forma directa en cada centro, los dos primeros durante el segundo trimestre del curso 2015-2016 y los cuatro siguientes en la primavera de 2016-2017.

4.3. Análisis

Se realizaron inicialmente dos tipos de análisis, uno cuantitativo, tras el vaciado de los cuestionarios, con el programa SPSS 23.0, y otro cualitativo de las entrevistas realizadas. Posteriormente, y, para dar una visión global de los resultados obtenidos, se ha realizado un análisis documental de los cuestionarios y las entrevistas, así como de los análisis previos, entre tres investigadoras, identificando y agrupando las preguntas que respondieran a los objetivos propuestos. Se puede definir el análisis documental como la operación, o conjunto de operaciones, tendentes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior. (Andreú, 2000, 9). Tras el análisis, se establecieron las siguientes categorías y subcategorías: 1. Elaboración Programa, 1.1. Cómo, 1.2. Quién, 1.3. Características; 2. Selección Alumnado, 2.1. Proceso, 2.2. Actitud Familia, 2.3. Actitud Alumnado; 3. Perfil Alumnado; 4. Cambios Currículum, 4.1. Objetivos, 4.2. Contenidos, 4.3. Metodología, 4.4. Recursos, 4.5. Evaluación; 5. Evaluación Programa, 5.1. Grado Satisfacción, 5.2. Expectativas. Las categorías 1, 2, 3 y 4, corresponden con los mismos objetivos, y la 5 persigue los objetivos 5 y 6. A continuación presentamos los resultados del análisis documental realizado.

5. Resultados

Para presentar los resultados obtenidos, vamos a utilizar los objetivos planteados, intentando dar respuesta a cada uno de ellos, teniendo en cuenta las opiniones de los agentes implicados. La mayoría de preguntas han sido respondidas por todos (alumnado, profesorado y orientadores), lo que nos permitirá hacer una valoración más completa de la realidad observada, y, otras, sólo por dos o uno de ellos, atendiendo a los objetivos perseguidos; en la tabla 3 se muestra la correspondencia entre objetivos y fuentes de información.

Tabla 3
Relación entre objetivos y fuentes de información

Objetivo	Agentes o fuentes de información		
	Alumnado	Profesorado	Orientadores
1		X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	X
5	X		
6	X	X	X

Fuente: elaboración propia.

El primer objetivo, conocer cómo se elaboran los PMAR, quiénes participan y qué características tienen en diversos Institutos de Educación Secundaria, será respondido por el profesorado y los orientadores. En todos los casos se ha optado por organizarlos en materias diferentes a las establecidas con carácter general, en ámbitos y grupos específicos, es decir, la opción “b” del Real Decreto 1105/2014. Por ejemplo, en el IES “ROD” el Programa Educativo en general tiene una duración de 15 horas de clase semanales, distribuidas en torno a 2 ámbitos; 7 horas son dedicadas al ámbito de científico-matemático, en el que se incluyen las materias de Matemáticas, Biología, Física y Química. Otras 8 horas son dedicadas al ámbito socio-lingüístico, en el que se incluyen las materias de Lengua Castellana y Literatura, y Ciencias Sociales. En el IES “HER” no se incluye inglés, lo que dificulta su continuidad en 4º. En todos los centros se elabora el programa atendiendo a las características del alumnado, siguiendo los procedimientos fijados por la legislación; en su confección participan los profesores de los ámbitos, así como el Dpto. de Orientación y los tutores de los estudiantes de sus grupos de referencia.

En segundo lugar, queremos identificar cómo se realiza el proceso de selección del alumnado para su inclusión en el PMAR, así como la actitud de las familias y del alumnado cuando se les plantea. Para responder a la primera parte del objetivo, ¿cómo se realiza el proceso de selección del alumnado?, analizamos las respuestas del profesorado y los orientadores, observando un alto grado de acuerdo respecto al procedimiento, ya que éste está determinado claramente en la legislación. A modo de resumen, en todos los centros estudiados, por consenso del Equipo Educativo, se propone para su inclusión al PMAR a una serie de alumnos y alumnas, a los que el Dpto. de Orientación realizará una evaluación psicopedagógica con pruebas orales y escritas, mediante test o escalas de autoestima y personalidad, así como entrevistas para conocer sus intereses, ya que un requisito es tener motivación y actitud positiva. Por otro lado, el orientador, también se entrevista con las familias para explicarles esta medida y obtener su consentimiento, tanto para la evaluación, como para la inclusión en el PMAR, ya que son requisitos indispensables, según la legislación.

En el IES “MAC”, un 11,1% del profesorado, considera que el proceso que se sigue para la selección del alumnado, no se adecua al establecido por la LOMCE, aunque, al tratarse de un cuestionario cerrado, no podemos responder a lo que se referían.

Respecto a la opinión de las familias, encontramos un acuerdo casi mayoritario a cursar el PMAR, aunque varias orientadoras expresan algunas discrepancias:

- “existen algunas ocasiones en las que los padres y madres no se encuentran del todo convencidos con este cambio” (Orientadora del IES “HER”).
- “hay un cierto rechazo inicial hacia el programa porque llegan a pensar que sus hijos e hijas van a perder expectativas académicas al cursarlo” (Orientadora del IES “ALC”).
- “la mayoría del alumnado y las familias aceptan el programa, pero muchas de éstas se lo piensan, y, sólo utilizan esta vía como último recurso, prefiriendo otras medidas de atención o la repetición” (Orientadora IES “MAC”).

En cambio, el alumnado lo contradice, ya que un 70% ha dicho que sus familias están “muy contentas” o “bastante contentas” de que cursen PMAR, un 23,33% responden que sus familias están “poco contentas” y un 6,66% que “no están contentas” o “muy poco”, en los IES “MAC” y “TOG”; y el 100% de los estudiantes pertenecientes a los IES “ROD” y “HER”, afirman que sus familias están de acuerdo con el hecho de que ellos estén realizando el curso dentro de este Programa.

Para conocer la actitud del alumnado cuando se les plantea acceder a un PMAR, encontramos también percepciones diferentes.

Si le preguntamos a los profesores, el 62,5% de ellos, están “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con que la mayoría de alumnado desea entrar en PMAR una vez que el centro le ha hecho la propuesta de incorporación, frente al 37,5%, que están “en desacuerdo” o “poco de acuerdo” con tal afirmación.

Los orientadores afirman que normalmente reaccionan bien, aunque se observan algunas reacciones diferentes, por ejemplo, en los IES “ALC” y “MAI”, las orientadoras coinciden, afirmando que, normalmente el alumnado ve el programa como algo positivo y llega a encontrar una motivación en el mismo que le impulsa a seguir intentándolo, y, en el IES “TOG”, la orientadora explica que hay alumnado que se alegra porque mejoran sus calificaciones, y otros, ante la propuesta, mejoran su rendimiento para no entrar en el programa. En ambos casos produciría un efecto positivo.

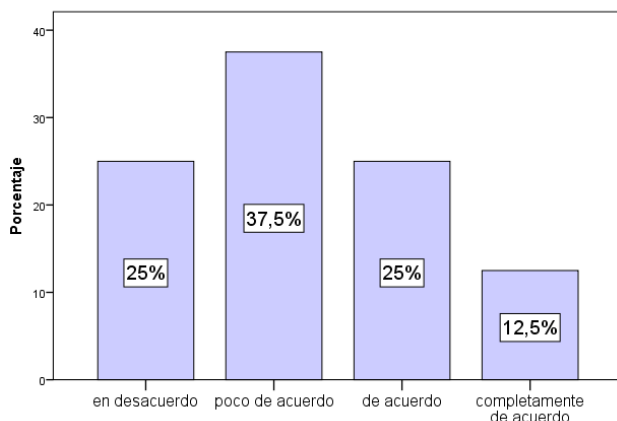
Para establecer si el perfil del alumnado derivado a los PMAR coincide con el propuesto por la legislación, encontramos que todos han repetido algún curso (1º, 2º o 3º de ESO o alguno de Educación Primaria también, con un elevado número de asignaturas suspensas, entre 6 y 10), excepto en un I.E.S. de La Algaba, donde un estudiante afirma que no ha repetido ningún curso. En el IES “ALC”, se consideran posibles candidatos aquellos estudiantes que tienen, como mínimo, 3 asignaturas pendientes en el primer trimestre y hayan repetido anteriormente. En el IES “MAI”, su orientadora remarca otro de los requisitos de la ley, que tienen muy en cuenta: “el proceso de selección del alumnado a PMAR se realiza mediante una reunión con el Equipo Directivo para detectar a aquel alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, que no son debidas a una falta de estudio o esfuerzo, sino que realmente son estudiantes a los que les cuesta bastante avanzar para conseguir los objetivos de la etapa en la que se encuentran”.

En cuanto a las dificultades que el alumnado presenta, no hay un acuerdo generalizado entre los orientadores, así, en el IES “ALC”, se considera que la principal dificultad de aprendizaje en el alumnado del PMAR es la capacidad intelectual límite de varios estudiantes; en cambio, la orientadora del IES “MAI” considera que las dificultades de aprendizaje van más dirigidas a la competencia matemática, comprensión oral y escrita y, sobre todo, a los malos hábitos de estudios.

Por su parte, el alumnado de los IES “MAC” y “TOG” afirma tener “bastante” y “mucho” dificultad para concentrarse y estudiar (40%), un 33,33% responde que tiene “poca dificultad” y un 16,67%, que “no tiene” o tiene “muy poca” dificultad. Por tanto, la mayoría no se ajustaría al perfil propuesto por la legislación para cursar el programa. Por último, observamos discrepancias del profesorado en estos centros, ya que sólo el 27,5% está “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con que al PMAR siempre accede alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje, no imputables a falta de estudio o esfuerzo, como puede observarse en el gráfico 2.

Figura 2

Al PMAR siempre accede alumnado con dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.



Fuente: elaboración propia.

El cuarto objetivo se centra en observar los cambios realizados en los diferentes elementos del currículum de los ámbitos del PMAR, para evitar un desarrollo amplio, vamos a describir las características encontradas en cada elemento:

- Los objetivos se ajustan a los criterios establecidos para la ESO a nivel general, aunque se refuerzan aquellos que son básicos y necesarios para el perfil del alumnado, incluyendo la autoestima, los hábitos y técnicas de estudio; comprensión y expresión oral y escrita, y, resolución de problemas.
- Los contenidos, igualmente se ajustan a los establecidos para la ESO, aunque agrupados por ámbitos, no obstante, el 88,8% del profesorado encuestado considera que las asignaturas del programa, "casi siempre" o "siempre" se adaptan a las necesidades del alumnado que lo cursa. Si no fuera así, perdería su carácter de medida de atención a la diversidad. Los estudiantes también lo consideran así en el 80,7% de los casos, y casi la mitad de ellos, opinan que las asignaturas son más fáciles que en la ESO.
- La metodología es la que experimenta más cambios, principalmente porque, al ser grupos reducidos, y tener más horas con los mismos profesores, permite realizar más actividades en grupos y parejas, que es donde el alumnado reconoce aprender más (90% del IES "ROD"). El profesorado coincide en que se desarrolla una metodología más personalizada, pausada y adaptada a lo que se esté viendo en el momento. "Las explicaciones no se dan de manera más detenida, sino más detallada; como al alumnado le cuesta más trabajo, se dan explicaciones más cortas y cercanas a sus intereses, dándoles más tiempo para asimilarlas" (profesor de ámbito). A diario se realiza trabajo en clase, actividades motivadoras, prácticas para conseguir los objetivos fijados, refuerzo de técnicas y objetivos básicos, trabajo en las diferentes materias por bloques relacionados, revisión de la libreta, realización de actividades, por parte de los estudiantes, en la pizarra; es decir, metodología práctica, dinámica y que fomenta la realización de pequeños trabajos de investigación.
- Se hace uso de recursos tecnológicos en algunas clases (ordenadores portátiles y personales que hay en las clases ordinarias, para buscar y seleccionar información, elaborar documentos), también se hace uso de la pizarra digital, se visionan vídeos, exponen trabajos y actividades con recursos audiovisuales, esto facilita la motivación y aumenta el interés del alumnado.
- La evaluación se realiza de forma continua, se valora la actitud y el esfuerzo, así como el trabajo diario. Como instrumentos de evaluación encontramos exámenes escritos, exámenes orales, trabajos obligatorios y/o voluntarios, actividades realizadas a diario en clase, comportamiento y asistencia a clase. En los exámenes, hay ocasiones en las que los discentes pueden hacer uso de apuntes o el vocabulario de clase, en función de la unidad que se esté viendo, según el profesorado, aunque los estudiantes lo desmienten. La evaluación -inicial, continua y final- es realizada por el Equipo Educativo. En cuanto a los criterios de evaluación, el orientador del

IES “MAC” confirma que no son los mismos que en una clase ordinaria. Sin embargo, la orientadora del IES “TOG” dice que los criterios de evaluación son los mismos del nivel ordinario con algunas modificaciones en cuanto a porcentajes o instrumentos. El 87,5% del profesorado de los IES “MAC” y “TOG” apoyan esta visión. Los estudiantes por su parte consideran que se les evalúa con justicia, sobre los contenidos que han visto en clase, y con más facilidades para aprobar que en la ESO.

El quinto objetivo es saber el grado de satisfacción que tienen los estudiantes que cursan el PMAR; para ello hemos contado sólo con su propia opinión a diferentes preguntas. Para facilitar la exposición de los resultados obtenidos, y no perder las aportaciones realizadas por el alumnado, agruparemos los mismos por poblaciones estudiadas.

En la mayoría de los casos encontramos un alto grado de satisfacción por diferentes motivos:

- De los estudiantes del IES “ROD”, 5 (62,5%) reconocen que prefieren estar en este Programa porque comprenden mejor el temario de las materias, reciben mayor ayuda, y, el ser menos en clase, les permite prestar mayor atención. Sólo dos chicas y un chico (37,5%), prefieren “no estar” en este Programa Educativo, ya que prefieren estar con el resto de sus amigos, aunque reconocen que aquí aprenden más. El 75% afirman que las expectativas que tenían acerca del Programa se han cumplido, y lo argumentan porque: hay menos estudiantes en clase (algo que ven como positivo), ahora aprueban, estudian más y les dan facilidades en el estudio, los temas les parecen más fáciles.
- En el IES “HER”, sólo un alumno quisiera seguir en la ESO ordinaria porque “al salir de su clase se siente distinto”; los 5 restantes, (83,33%), añaden a los motivos anteriores que el PMAR es más cómodo, al haber menos estudiantes, y dicen que en clase ordinaria hay mal ambiente, hay más ruido. Todos, a excepción de uno, reconocen estar contentos dentro de este Programa, argumentando que están contentos con los compañeros, es más divertido, y tienen buenos resultados; además, todos dicen que los profesores explican más. Uno de ellos también reconoce que está contento porque este programa es una oportunidad para llegar a tener el nivel educativo necesario. Sólo un alumno reconoce no estar contento realizando este Programa, aunque también señala que es porque no estudia.
- El 70% del alumnado de los IES “MAC” y “TOG” piensa que el clima de la clase le ayuda a trabajar “bastante” o “mucho”. Mientras que un 20% ha respondido que le ayuda “poco” y un 9,99 % que “nada” o “muy poco”. Respecto a la atención que reciben del profesorado, el 76,6% piensa que es “mucho” o “bastante”; el 86,67% ha respondido que en este grupo se sienten, “mucho” o “bastante” más a gusto que en los grupos ordinarios; se sienten más valorados el 83,3%, y el 86,67% afirma que aprenden “mucho” o “bastante” más fácilmente en el programa y que explican mejor.
- El 98,1% del alumnado de los IES “ALC” y “MAI” recomendaría siempre el programa a aquellos estudiantes que tuviesen dificultades de aprendizaje. El 59,51% afirma que, desde que está en PMAR, le interesan más los estudios “casi siempre” o “siempre”, frente a un 1,9% que considera que nunca ha mostrado interés por los estudios, y el resto que sólo aumenta su interés “algunas veces”, o de forma irregular (30,77%). Cuando le preguntamos si el PMAR le ayuda a superar las dificultades de aprendizaje mostradas en el curso anterior, la mayoría del alumnado, concretamente el 78,85 %, responde “siempre” o “casi siempre”.

Por último, queremos identificar las expectativas del alumnado, el profesorado y los orientadores respecto a la continuidad en estudios superiores, lo que nos servirá como evaluación indirecta de los programas y conocer si, realmente, cumplen con la función que pretenden las administraciones educativas. En este caso encontramos más diferencias entre las opiniones de los tres agentes. Incluiremos las aportaciones por poblaciones, continuando con el procedimiento del objetivo anterior.

- En el IES “ROD”, el 87,5% de los estudiantes pretende acceder a una Formación Profesional de Grado Medio (CFGM), una vez finalizada la ESO, y, sólo 1 se conforma con obtener la

titulación de ESO y finalizar su formación. Sin embargo los profesores tienen opiniones más pesimistas, tres de ellos creen que disminuye la posibilidad de realizar estudios superiores una vez finalizada la Educación Secundaria Obligatoria debido al nivel con el que llegan al PMAR y, sólo 1 confía en sus posibilidades; en todos los casos recomendarían realizar estudios de Formación Profesional, aunque la Orientadora es más optimista o menos determinista con respecto a esto, afirmando que “el acceso de estos estudiantes a estudios superiores, como por ejemplo una Formación Profesional de Grado Medio, Bachillerato, o Universidad, depende de diversos aspectos”. Pero por otro lado, es consciente de la dificultad: “hay que tener en cuenta que estos estudiantes han accedido a este Programa Educativo debido a sus dificultades de aprendizaje y sus fracasos educativos anteriores. Esto quiere decir que resulta complicado que consigan el Título de la ESO por ellos mismos en el curso ordinario, lo que impediría acceder a otro tipo de formación educativa después de la ESO”. Con esto se establece que el acceso de estos estudiantes a este Programa Educativo disminuye, en parte, sus posibilidades para desarrollar después otro tipo de estudios.

- En el IES “HER” hay tres estudiantes que tienen, como única expectativa, conseguir el Título en Educación Secundaria Obligatoria; un alumno quiere acceder a una Formación Profesional de Grado Medio, y dos alumnas quieren acceder al Bachillerato. Los profesores tienen también opiniones dispares; uno, no cree que disminuyan las posibilidades de acceder a realizar estudios superiores, ya que, al acabar, tienen el Título en Educación Secundaria Obligatoria y los contenidos mínimos superados. El otro profesor afirma que disminuyen las posibilidades de acceder a Bachillerato, debido a que los estudiantes sólo han dado los contenidos mínimos de varias materias, y esto hace que las dificultades de realizar Bachillerato aumenten. Aun así, afirma que no disminuyen las posibilidades de acceder a una Formación Profesional de Grado Medio, siendo el PMAR una buena vía para acceder a esta formación académica. Por último, la Orientadora estima que, el estar en este Programa, disminuye la posibilidad de entrar en la Universidad debido a que no se tratan todos los contenidos. Sin embargo, considera que tienen opción de acceder a una Formación de Grado Medio, incluso cree que es la mejor opción, aunque reconoce que no es suficiente para todos los estudiantes, ya que, durante el curso académico, dos alumnos del curso de 3º de PMAR, abandonaron esta medida de atención a la diversidad.
- En los centros “ALC” y “MAI” no se recogieron las opiniones del alumnado sobre este aspecto y las del profesorado se encuentran bastante repartidas: el 55,5% del profesorado considera que, el PMAR “algunas” o “muy pocas” veces prepara al alumnado para cursar 4º de ESO con posibilidades de éxito, mientras que el 44,4% restante se divide entre las opciones, 1 “nunca” y 4 “casi siempre”. Por lo que podemos decir que el PMAR, en poco más del 50% de ocasiones, prepara al alumnado para cursar 4º de ESO, con posibilidades de éxito. Las orientadoras de ambos centros consideran el PMAR como “solución al fracaso total o parcial”, considerándolo como una solución al problema del fracaso, al intentar rescatar a aquel alumnado que en algún momento de la etapa se ha desenganchado del sistema, ofreciéndole una nueva oportunidad.
- En los centros “MAC” y “TOG”, el 76,67% de los estudiantes están, “bastante” o “muy seguros”, de que van a conseguir aprender para cursar 4º y obtener el título. Un 13,32% responde que, “no están seguros” o “muy poco seguros” y, un 10%, están “poco seguros” de conseguirlo. Este dato es muy importante, ya que tienen expectativas de éxito futuro y se ha conseguido aumentar la autoestima académica de casi el 80% del alumnado que cursa PMAR, pero, en otra pregunta, sólo el 40% afirma que le irá “bien” o “muy bien” en 4º, el otro 60%, no está muy seguro de que les vaya a ir bien el curso; siendo contradictorio con los resultados obtenidos en el anterior ítem. Las orientadoras, en cambio, haciendo alusión al alumnado de un curso anterior, ven cómo, aunque sus notas sean aceptables, ahora en 4º, en general, sólo dos aprueban, con suficiente “raspado”, y, otros dos, suspenden y les cuesta mucho trabajo (Orientadora IES “MAC”). Los resultados también bajaron en el IES “TOG”, porque no se pueden establecer grupos de 4º de Aplicadas en todas las materias por falta de profesorado y de horario en el centro. Han tratado de paliar esta dificultad cambiando los instrumentos de evaluación, utilizando material de apoyo, y otras estrategias, pero, en definitiva, afirma su Orientadora, que el nivel de partida de estos estudiantes está muy por debajo, y, en dos años

no se puede equiparar, ya que, de ser así, no se estarían produciendo problemas entre el alumnado de 4º que cursó PMAR.

6. Conclusiones

Podemos resumir el procedimiento y el perfil del alumnado del siguiente modo: el Equipo Docente propone al alumnado, se hace una evaluación psicopedagógica previa por parte del Departamento de Orientación, la familia y el alumno debe estar de acuerdo y dar su consentimiento, tanto para la realización del informe, como para la incorporación al programa; el alumnado debe haber repetido al menos una vez y debe tener dificultades en el aprendizaje, que no sean ocasionadas por falta de interés o esfuerzo. No obstante, detectamos un pequeño porcentaje de alumnado que no cumple este último requisito, incluso un estudiante que afirma que no había repetido ningún curso.

Por tanto, se nos plantea la siguiente duda: ¿el alumnado que cursa PMAR accede a éste porque no alcanza el nivel deseado, teniendo problemas de aprendizaje, que no son debidas a una falta de estudio o esfuerzo, o, accede a dicho programa el alumnado que no se esfuerza en aprender?

Esta pregunta nos lleva a desconfiar del proceso de selección de los centros, es decir, si cumplen o no con la legislación vigente, dado que no sabemos si el alumnado que accede al mismo lo hace porque, realmente muestra dificultades de aprendizaje o, como vía de escape para el profesorado de aquellos estudiantes que causan ciertos problemas en clase, en cuyo caso, no se estarían cumpliendo los requisitos de acceso previstos por la ley. Si esto se corroborase con nuevas investigaciones más amplias, tendríamos que replantearnos la necesidad de otras medidas para este tipo de alumnado, que está hastiado del modelo educativo que tenemos, y dejar de utilizar el PMAR, ahora, y el PDC, antes, como “cajón desastre” donde derivar al alumnado que no tiene motivación intrínseca para estudiar.

Haciendo referencia a la legislación vigente sobre el acceso del alumnado a dicho programa, podemos decir, de modo general, que los centros no suelen adecuarse a la ley en su totalidad, como ejemplo de ello tenemos el IES “ALC”, “TOG” y “MAC”. En estos institutos se selecciona al alumnado con materias pendientes, como incluye la legislación, sin embargo, estos suspensos se deben a una falta de estudio y/o esfuerzo, por lo que tenemos un claro ejemplo de que la mayoría del alumnado no se ajusta al perfil propuesto en la misma.

Por otro lado encontramos discrepancias en la percepción sobre la aceptación de las familias del alumnado a su incorporación al PMAR: los orientadores observan que hay algunas reticencias, padres y madres que prefieren utilizar otras vías de atención a la diversidad, porque consideran que optar por el PMAR, disminuirá las expectativas académicas de sus hijos e hijas, sin embargo, los estudiantes no son conscientes de ello, o no lo perciben así, ya que la mayoría considera que sus familias están contentas de que estén cursando el programa.

Haciendo mención a los elementos del currículum, en el ámbito del PMAR, podemos decir que, tanto los objetivos, como los contenidos que se establecen en el programa, son los mismos que los de la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, la metodología utilizada por el profesorado cambia totalmente, es decir, en PMAR el profesorado tiene la obligación de atender a la diversidad que se encuentra en las aulas, por lo tanto, hay una atención más personalizada, adaptaciones en las tareas, se respetan los ritmos de aprendizaje del alumnado y el empleo de prácticas y actividades más dinámicas y motivadoras que ayuden a incidir positivamente en el rendimiento y resultados del alumnado.

En cuanto a los criterios de evaluación, la mayoría de los centros confirman que dichos criterios sufren ciertas modificaciones en cuanto a porcentajes e instrumentos. Esto es debido a que muchos de los objetivos no son posibles alcanzarlos cuando estamos hablando de atención a la diversidad y de niveles por debajo de la media. Por lo tanto, los criterios de evaluación son modificados por una evaluación continua, donde se atiende más al esfuerzo y a los logros conseguidos que a las mismas calificaciones, aunque éstas, también sean importantes.

No obstante, podemos destacar del PMAR, como algo positivo, que el alumnado, desde el principio, se muestra favorable ante la propuesta de acceder al programa, así como la importancia de que, algunas de las asignaturas, sean impartidas en grupos ordinarios, consiguiendo, de este modo, una normalidad e integración. La mayoría destaca beneficios del agrupamiento.

Para concluir, casi la totalidad del alumnado que ha cursado PMAR, está bastante satisfecho con el ambiente de clase, rendimiento, resultados y expectativas, mostrándose contentos ante la oportunidad que se les brinda con dicho programa. En cuanto a la opinión del profesorado sobre, si los alumnos tienen el nivel necesario para optar a otro tipo de formación educativa, podemos decir que las opiniones han sido muy dispares. La mayoría del profesorado cuestionado considera que el alumnado que ha cursado este tipo de programas tiene menos posibilidades para desarrollar otro tipo de estudios, y creen que lo más aconsejable es el acceso a la Formación Profesional de Grado Medio, con el objetivo de que puedan especializarse, y, entrar en el mundo laboral.

En definitiva, hay luces y sombras respecto a esta medida, al igual que en investigaciones anteriores (Escudero, 2006; Navarro, 2006, Castro y Corujo, 2006), las primeras son puestas de manifiesto por el alumnado, principalmente, y algunos docentes y orientadores; las sombras aparecen cuando se compara el PMAR con el PDC, ya que, no completa la etapa de ESO hasta 4º, no tiene un carácter finalista, sino reparador, aunque con tiempo insuficiente para recuperar las dificultades acumuladas del alumnado. No obstante, es pronto para valorarla de forma cierta, y en su justa medida, y menos aún, si los requisitos de acceso se saltan en algunos casos, como ocurría también con los PDC. Sería necesario profundizar en estos temas y realizar investigaciones más amplias y de seguimiento del alumnado que los cursa para conocer realmente si cumple los objetivos con los que la legislación los propuso.

7. Referencias

- Adame, M.T., & Salvá, M. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, pp. 185-210.
- Andreu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), pp. 1-34. Recuperado el 4 de febrero de 2018 de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Aramendi, P., Vega, A., & Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Educación*, 356, pp. 185-209.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol: UK.
- Castro, L., & Corujo, M.C. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular a juicio de los Orientadores/as de los Institutos de Educación Secundaria. *Revista Mediodía*, 4, pp. 1-15.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA de 28 de junio de 2016).
- Escudero, J.M. (2006). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), pp. 3-9.
- Fernández, J.M. (2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros Educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos Educativos*, 8(9), pp. 135-145. doi: 10.18172/con.561.
- Herrera, M. (2002). La técnica de encuesta en Investigación Social. En López, F., & Pozo, T. (Coords.), *Investigar en Educación Social* (pp. 107-116). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Relaciones Institucionales.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- MECD (2013). Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de:

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores%E2%80%90educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>.
- MECD (2016). Datos y Cifras: Curso escolar 2016-2017. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>.
- Mena, L., Fernández, M., & Rivière, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Extraordinario 2010*, pp. 119-145.
- Navarro, R. (2006). Los Programas de Diversificación Curricular, ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 233, pp. 105-122.
- Nieto, J.M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En Murillo-Esteba, P., López-Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (Coords.), *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-290). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Ortega, I. (2010). Los agrupamientos flexibles intranivel como medida de atención a la diversidad. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, pp. 1-7.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), pp. 145-156.
- 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 de 3 de enero de 2015).
- Tarabini, A., & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 23, pp. 1-20. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/20/21>.
- Vallejo, M., & Bolarín, M. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), pp. 143-155.



Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias

Students grouping: expectations, practices and experiences

Alba Castejón Company

alba.castejon@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Jordi Pàmies Rovira

jordi.pamies@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Resumen

El agrupamiento por niveles en el interior de los centros es una estrategia que se practica en numerosos sistemas educativos, a pesar de que se estructuran bajo los principios de la comprensividad. Este es el caso de Cataluña donde, según PISA 2015, un 26% del alumnado está escolarizado en centros de secundaria que agrupan a sus estudiantes por niveles en todas las asignaturas (un 6% en el conjunto de España). Este artículo tiene como objetivo explorar las prácticas de agrupamiento a partir de los datos obtenidos en una etnografía llevada a cabo en un instituto de educación secundaria en Cataluña situado en un contexto de alta complejidad social. La investigación ofrece resultados concluyentes respecto a las formas en que las prácticas de agrupamiento, sujetas a las creencias y expectativas docentes, condicionan las experiencias escolares de los y las jóvenes y contribuyen a naturalizar las situaciones de desventaja educativa y social del alumnado más desfavorecido.

Palabras clave: Agrupamientos escolares; creencias y expectativas docentes; educación secundaria obligatoria; segregación escolar; desventaja educativa.

Abstract

Grouping students by ability inside schools is a strategy that is spread in many educational systems, although they are under the principles of comprehensiveness. This is the case of Catalonia where, according to PISA 2015, 26% of students are enrolled in secondary schools that group their students by ability in all subjects (6% on average in Spain). This article aims to explore the grouping practices from the data obtained in an ethnography carried out at a secondary school in Catalonia located in a highly disadvantaged context. The research offers conclusive results regarding the ways in which grouping practices, subject to teachers' beliefs and expectations, condition young people's experiences, and contribute to naturalize situations of educational and social disadvantage of the most disadvantaged students.

Keywords: Grouping practices; teachers' beliefs and expectations; compulsory secondary education; school segregation; educational disadvantage.

Recibido / Received: 17-10-2017

Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Castejón, A., & Pàmies, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64. doi: 10.15366/tp2018.32.004

1. Introducción

A lo largo del siglo XX la mayoría de países europeos sufrieron importantes cambios educativos, marcados esencialmente por una expansión que buscaba la escolarización universal. La mayor parte de las reformas escolares estuvieron guiadas por el principio de comprensividad, idea que promueve una escolarización obligatoria para todos “bajo un mismo techo”, esto es, una escuela integrada e indiferenciada tanto para la educación primaria como la secundaria inferior (Husén, 1973).

Aunque la implantación del sistema comprensivo ha sido desigual en los diversos contextos nacionales, los estudios aportan resultados concluyentes acerca de las oportunidades que ofrecen las diversas modalidades. Así, en los últimos años, uno de los temas que más relevancia ha adquirido a nivel internacional ha sido el debate sobre las formas de diferenciación del alumnado a lo largo de su trayectoria educativa en itinerarios educativos diversificados, y su impacto en la reproducción de las desigualdades. Ahora bien, no ha sido menor el debate acerca de las formas que han adquirido los procesos de selección dentro de los propios centros a través de la estratificación escolar interna. Como ya mostró el trabajo inicial de Oakes (1982) compartir la misma escuela puede significar “compartir el mismo techo” pero no las mismas experiencias, una consideración que supone abordar las formas de agrupamiento del alumnado en la propia institución escolar.

Estudiar el agrupamiento del alumnado en la educación secundaria obligatoria es, especialmente en el contexto catalán, un aspecto relevante. En primer lugar, porque a pesar de que el sistema educativo se estructure según los principios de la comprensividad, la autonomía escolar otorga libertad a los centros educativos para que puedan agrupar al alumnado según las necesidades que consideren (Castejón, 2017). En segundo lugar, porque la ambigüedad de la normativa que regula las formas de agrupamiento se traduce en la aplicación de prácticas muy diversas. Y en tercer lugar, porque el número de investigaciones en este sentido en el contexto catalán y español resultan más bien escasas (Carrasco et al., 2011; Castejón, 2017; González-Motos, 2012; Pàmies, 2013; Ponferrada, 2009; Rubio, 2013; Serra, 2001). De hecho, si bien no se disponen de datos oficiales que permitan conocer las principales medidas que adoptan los institutos en esta materia, según datos de la última edición de PISA (PISA 2015), en Cataluña un 26% del alumnado está escolarizado en centros que agrupan a sus estudiantes por niveles en todas las asignaturas (un 6% en el conjunto de España), mientras que un 44% lo hace en centros donde se agrupa por niveles en algunas materias (un 34% en el conjunto de España). Estos porcentajes sitúan a Cataluña como el territorio español donde más se utiliza –con diferencia– el agrupamiento por niveles.

Este artículo tiene como objetivo explorar y analizar las prácticas de agrupamiento del alumnado y su relación con las creencias y expectativas docentes. Busca, asimismo, profundizar en la comprensión de las dinámicas escolares y entender las formas en que estas prácticas condicionan las experiencias de las y los jóvenes. Los datos analizados proceden de un estudio etnográfico, en el marco de una tesis doctoral, realizada durante el curso 2014-15 en un instituto de educación secundaria en un contexto de alta complejidad social de la Región Metropolitana de Barcelona.

1. Clasificando al alumnado: el agrupamiento por niveles

La delimitación conceptual de las prácticas relativas al agrupamiento del alumnado resulta, a menudo, un tanto confusa. Esto es debido, básicamente, a la gran diversidad de formas que esta medida organizativa puede tomar en los diferentes sistemas educativos o incluso entre centros, y por las diferentes nomenclaturas dadas a prácticas de carácter similar. No obstante, se pueden distinguir aquellas prácticas o estrategias que se basan en una diferenciación del alumnado, y aquellas que, al contrario, pretenden proporcionar una educación común a todos los jóvenes hasta etapas avanzadas del sistema educativo. En el segundo caso, todos los centros educativos siguen un mismo currículum y el agrupamiento del alumnado no se realiza siguiendo criterios de homogeneidad académica, sino

al contrario, los grupos son contruidos de forma heterogénea incluyendo estudiantes con supuestas capacidades o rendimientos diversos.

Entre los sistemas que utilizan formas de diferenciación del alumnado se pueden distinguir aquellos en que la estratificación es una característica sistémica (es decir, de la propia estructura del sistema educativo) o los sistemas en que la diferenciación y las decisiones asociadas a ésta se producen a nivel de centro educativo. El primer tipo de diferenciación se da en aquellos sistemas en que existen itinerarios diferenciados desde edades tempranas (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos, Bélgica, Hungría o Suiza), reconocidos como tales en la estructura del sistema educativo, y en que el currículo y los objetivos son diferentes entre itinerarios, que suelen dividirse en académico, técnico y/o vocacional (Dupriez, 2010).

Por otro lado, el agrupamiento homogéneo del alumnado, también llamado agrupamiento por niveles o por capacidades, es la práctica de clasificar a los alumnos, en el interior de los centros educativos, en diferentes grupos de enseñanza-aprendizaje según criterios vinculados a su rendimiento o sus supuestas capacidades (Dupriez, 2010; Gamoran, 1992; Slavin, 1988). Los tipos de agrupamiento pueden variar sustantivamente dependiendo de los objetivos que se persigan, de su rigidez, de su estabilidad, o de sus consecuencias en términos de acreditación. Si bien no existe una taxonomía estandarizada sobre las formas de organización del alumnado en los grupos escolares, las diferencias en el tipo de agrupamiento homogéneo se dan fundamentalmente en base a su alcance y estabilidad (Kutnick et al., 2005; Sukhnandan y Lee, 1998). Esto es, en algunos casos los alumnos son asignados en un grupo-clase en el que permanecen en todas o la mayoría de las asignaturas, de forma que una única decisión determina la posición del estudiante para la gran mayoría de horas lectivas; en otros casos, los alumnos se agrupan de forma distinta para cada una de las asignaturas, de manera que un alumno puede estar asignado en un nivel alto o bajo dependiendo de la asignatura, y sus compañeros pueden variar en cada uno de los grupos.

En cualquier caso, aunque bajo la denominación de agrupamiento por niveles (o en inglés, ability grouping o tracking) se incluyen prácticas que difieren entre sí, todas ellas comparten el hecho de que el alumnado es clasificado, para su instrucción, según su rendimiento o sus capacidades; es decir, se trata del método que consiste en enseñar en un mismo espacio a estudiantes que se considera que “funcionan” de manera similar en los logros de aprendizaje (Abadzi, 1985).

La diferenciación académica en general, y el agrupamiento homogéneo o por niveles en particular, se ha estudiado de forma extensa en la literatura internacional, que ha puesto de manifiesto que ésta es una práctica que está ampliamente arraigada en algunos sistemas, y que sus efectos - académicos, sociales, emocionales- resultan en especial negativos para el alumnado situado en posiciones económicas desfavorecidas y en niveles bajos de rendimiento (Dupriez, 2010; Dupriez y Dumay, 2006; Gamoran, 2009; Horn, 2009). De hecho, esta estrategia se ha asociado en numerosas ocasiones con las desigualdades educativas, no solamente con su reproducción, sino como mecanismo para su amplificación. Por estas razones, interrogarse sobre cómo funcionan los agrupamientos del alumnado, por qué se aplican, qué consecuencias tienen o qué mecanismos se activan a la hora de explicar sus impactos, es fundamental para comprender de qué manera se configuran las desigualdades educativas. Las secciones siguientes muestran resultados empíricos en esta línea.

3. Metodología

Los datos que se presentan en este artículo proceden de una etnografía escolar llevada a cabo en un instituto de educación secundaria de clase trabajadora de la Región Metropolitana de Barcelona.

La investigación ha abordado tres objetivos específicos, a saber: 1) estudiar la relación entre las prácticas de agrupamiento homogéneo y las expectativas y creencias docentes; 2) analizar las prácticas docentes de aula en cada uno de los grupos de nivel y 3) comprender la experiencia educativa de los y las jóvenes en estos grupos.

El trabajo etnográfico ha permitido aprehender los significados y las redes de sentido subyacentes a la práctica escolar (Díaz de Rada, 2006; Geertz, 1990; Pàmies, Carrasco y Casalta, 2014; Wolcott,

1993) y comprender, desde la interpretación contextualizada de las prácticas e interacciones, de qué manera se construyen y se naturalizan los procesos educativos, se reparten las oportunidades y se construyen las exclusiones y las desigualdades escolares.

El trabajo de campo se inició en octubre de 2014 y se prolongó hasta finales de julio de 2015, desarrollándose tres días por semana, principalmente durante el horario lectivo. Si bien la principal técnica de recogida de información fue la observación participante, también se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, y análisis documental. Durante este periodo se elaboró un diario de campo, en el que se anotaron las observaciones realizadas, las interacciones entre alumnado, entre docentes, y entre alumnado y docentes; en el que se reprodujeron comentarios y conversaciones informales con los diversos actores educativos; y donde se anotaron sugerencias y comentarios que permitieron perfilar la construcción de los instrumentos de recogida sistemática de información utilizados.

Aunque el centro educativo en su conjunto fue el campo de observación, se estimó necesario establecer escenarios acotados al interior del mismo. Así, la investigadora se incorporó al funcionamiento del centro a partir de la asistencia regular a las clases y actividades de 3º de la ESO, para promover el contacto regular y prolongado con un grupo concreto de docentes y alumnos, con un doble objetivo. El primero, poder aprehender las dinámicas en el aula de tal forma que fuese posible distinguir las situaciones “excepcionales” de aquellas “habituales” representativas de las interacciones cotidianas, adquiriendo una comprensión de las relaciones y procesos de socialización escolar (Lahire, 2008). El segundo, romper la barrera como “intrusa” para que los diferentes agentes educativos se fuesen “olvidando poco a poco” de su presencia.

Durante el último mes de estancia en el instituto, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con el alumnado (21), el profesorado de 3º de la ESO (7) y otros profesionales del centro y de la administración educativa (6), así como se aplicaron dos cuestionarios, uno destinado a todos los docentes de la ESO (29 respuestas, 55% tasa de respuesta), y otro para el alumnado de 3º y 4º de la ESO (137 respuestas, 88% tasa de respuesta). Todos los instrumentos fueron creados ad hoc para esta investigación. La información recogida a partir de la observación participante, de las entrevistas semiestructuradas y del análisis instrumental se analizaron mediante el software de análisis cualitativo Atlas ti. A partir de los códigos establecidos en base al modelo de análisis se codificaron los datos. Los cuestionarios del alumnado fueron tratados con el software de análisis cuantitativo SPSS. El uso de diversidad de técnicas permitió la triangulación metodológica de la información obtenida, a partir de la codificación y análisis, y su posterior comparación (Flick, 2004).

Al inicio de la investigación se obtuvo consentimiento institucional para el desarrollo de la misma, y se administró una hoja de autorización familiar a todo el alumnado que participó en el cuestionario y en las entrevistas, informando de su participación en la investigación y requiriendo la autorización materna, paterna o de los tutores legales para que, en el caso de las entrevistas, pudiesen ser registradas. Asimismo, la confidencialidad y el anonimato, tal y como se aseguró a los actores educativos, están garantizados. Por ello mismo, todos los nombres –tanto de personas como de lugares– han sido modificados y se ha omitido cualquier información que pueda representar un riesgo para la identificación del instituto o de los participantes en la investigación. Todos los nombres que aparecen en el artículo son, pues, pseudónimos.

3.1. Presentación del Instituto del Canal

El Instituto del Canal se encuentra en una gran ciudad (más de 200.000 habitantes a 1 de enero de 2016, según datos del Ayuntamiento) de la Región Metropolitana de Barcelona. Está situado en un barrio de la ciudad que forma parte de los distritos periféricos que crecieron de manera exponencial con la inmigración española de la segunda mitad del siglo XX y que en la actualidad han sido destino de la inmigración internacional.

El Instituto del Canal se creó el 1982 como Instituto de Formación Profesional y en la actualidad imparte los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos Formativos (CF) de Grado Medio y Superior, y Programas de Formación e Inserción (PFI). En el curso 2013-2014 en el centro se escolarizaban casi un millar de estudiantes, de los cuales 374 eran de ESO. El centro está considerado, por parte de la administración educativa de tipología C, es decir, de máxima complejidad social.

Más allá de los indicadores que proporciona la inspección educativa, y como ya se ha explicado en la metodología, se estimó oportuno recoger, mediante un cuestionario al alumnado de 3º y 4º de la ESO, un conjunto de datos que permitiesen caracterizar de manera más precisa la composición social del centro. Algunos de estos indicadores se recogen en la Tabla 1. En relación con el nivel de estudios de los progenitores, buena parte del alumnado procede de familias con un capital instructivo bajo: las familias que no han alcanzado más de la educación secundaria son casi el 43%, de las cuales casi un 20% tienen sólo estudios primarios. Asimismo, en el instituto hay una presencia importante de alumnado inmigrante, mayoritariamente de primera generación, es decir, que tanto ellos como sus padres han nacido fuera del territorio español. Por lo referente a la región de origen de este alumnado, la mayoría procede de países latinoamericanos (principalmente de Bolivia y Ecuador) mientras que más de un tercio procede de Marruecos.

Tabla 1

Nivel de estudios más alto de los progenitores, estatus migrante del alumnado y región de procedencia del alumnado inmigrante. Porcentaje de alumnos

		Instituto del Canal
Nivel de estudios progenitores	Educación primaria o menos	19%
	Educación secundaria	24%
	Ciclos Formativos o Bachillerato	28%
	Universidad	15%
	No sabe ¹	14%
Estatus migrante	Autóctonos	64%
	Inmigrantes de primera generación	34%
	Inmigrantes de segunda generación	2%
Región de procedencia alumnado inmigrante	Latinoamérica	54%
	Marruecos	34%
	África Subsahariana	2%
	Otros	10%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario de estudiantes de 3º y 4º de la ESO del Instituto del Canal.

4. Resultados

4.1. Los argumentos legitimadores del agrupamiento por niveles

En el instituto del Canal existen una serie de argumentos explícitos, compartidos por la gran mayoría del profesorado, que “defienden” la legitimidad del agrupamiento por niveles. Estos argumentos, se articulan en los discursos del equipo directivo y del profesorado, así como en el Proyecto Educativo de Centro, aunque como ha mostrado el trabajo de campo, más allá de estas argumentaciones emergen lógicas subyacentes, implícitas, que explican las formas y los significados de aplicación de esta práctica organizativa.

a) Un objetivo explícito: atender a todo el alumnado

¹ En la pregunta acerca del nivel de estudios de los progenitores, se introdujo una posibilidad de respuesta que era «no estoy seguro/a, no lo sé». La finalidad de introducir esta opción era diferenciar las respuestas en blanco, que se han tratado como valores perdidos, del desconocimiento de la información.

Un primer argumento explícito que se utiliza para justificar el agrupamiento por niveles es la voluntad de dar la mejor respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Este argumento es reiterado y utilizado por todo el profesorado del centro, quienes asumen que la utilización de esta estrategia organizativa responde a las buenas intenciones de la institución y a su compromiso por hacer todo lo que esté en sus manos para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado:

“No me puede a mi convencer nadie de que en una clase donde hay alumnos de todo, con el criterio de que no se tienen que seleccionar los alumnos, que esto es bueno para ellos. Porque esto es absurdo completamente [...] ¿Lo importante qué es? Que aprendan. Eso es lo fundamental: que utilicemos todas las herramientas y todos los recursos para que ese alumno llegue a eso que llamamos mínimos”. (M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales, Instituto del Canal)

El argumento de que esta estrategia se desarrolla desde “la buena voluntad” y pensando en “lo mejor” para todo el alumnado resultaría, en principio, difícilmente objetable. Y más cuando se constata que el número de alumnos disminuye a medida que el “nivel es más bajo”, una situación que podría entenderse como el reconocimiento de una necesidad de atención mayor hacia el alumnado de estos grupos. Ahora bien, las prácticas que en los diversos agrupamientos acontecen, como después abordaremos, no corroboran los objetivos iniciales que se explicitan y enmascaran las concepciones diversas, y jerarquizadas, que el profesorado tiene respecto a las posibilidades del logro escolar de los estudiantes, y a sus capacidades, en cada uno de los agrupamientos.

b) La eficiencia: ¿aprovechar los recursos limitados?

El segundo argumento que se utiliza de manera explícita es que el agrupamiento por niveles es una estrategia adecuada en términos de eficiencia, convirtiéndose en la mejor forma de aprovechar los recursos disponibles. De hecho, el propio director explica que utilizar un sistema de agrupamiento heterogéneo supondría un desperdicio de recursos y una peor atención al alumnado. Por otro lado, el profesorado alude a las dificultades vinculadas a la escasez de recursos, principalmente humanos, haciendo un énfasis específico en las altas ratios: “¡Hay muy pocos recursos! Tú no puedes hacer grupos de 30 tan heterogéneos. Es perfecto cuando son 15 o 20... Pero con 30 no se puede atender a la diversidad”. (Verónica, profesora de matemáticas, Instituto del Canal)

Si bien hay que reconocer que los recursos de los centros educativos son limitados y a menudo insuficientes, siendo ésta la argumentación que ofrece el profesorado, éste parece no resultar ser el motivo real que explica la opción organizativa. De hecho, a lo largo del trabajo de campo, se preguntó de forma reiterada sobre el supuesto impacto que podría tener un aumento de los recursos del centro en la mejora de las condiciones de escolarización del alumnado. Aunque de forma unánime todo el profesorado mostró su acuerdo en que un incremento de recursos (humanos, principalmente) podría suponer mejoras en el centro, este impacto se subestimó de forma recurrente:

Alba: Si el centro tuviese más recursos, ¿crees que...?

Carme: No creo que sean recursos.

Alba: ¿No?

Carme: No. Bueno, evidentemente, cuanta más gente hay... Pero a veces no son tanto los recursos sino la capacidad de poder hacer llegar el mensaje. Y a menudo, no podemos hacerlo llegar, no por falta de personas, sino porque el receptor no quiere. Puedes tener, en lugar de un tutor por grupo, tener dos. Es igual. [...] La cuestión es que el mensaje no llega porque el receptor no quiere. (Carme, profesora de Física y Química, Instituto del Canal)

4.4. Dos realidades sociales, dos realidades académicas: la inviabilidad de los espacios compartidos

Un tercer argumento, identificado tanto en los discursos del equipo directivo como del profesorado, es la incapacidad del instituto para proporcionar una enseñanza adecuada y satisfactoria, para todo el alumnado, de una manera alternativa al agrupamiento por niveles. Es decir, el agrupamiento por niveles es visto como la única opción viable para conseguir una enseñanza eficaz:

“Yo no digo que sea lo mejor [agrupar por niveles], de acuerdo. Pero si estuviésemos en Sarriá [un barrio de Barcelona caracterizado por su alto nivel socioeconómico], esto no haría falta. Pero claro, con el panorama que tenemos, si no separas es imposible”. (Natasha, profesora de Lengua Inglesa, Instituto del Canal. Diario de campo, 27 de mayo del 2015)

La composición social del instituto emerge como una de las razones por las cuales se justifica que no es “posible” ni “viable” utilizar otra estrategia de agrupamiento. El fundamento de este argumento es que el propio alumnado, al ser tan “diverso” o “heterogéneo”, impide que los procesos de aprendizaje puedan desarrollarse en grupos heterogéneos. Como señala esta profesora, frente a las dificultades que representaría tener que enseñar a una población escolar “tan” diversa, el agrupamiento por niveles aparece como la solución para reducir el “rango de diversidad”: “Si con grupos de 20 no se puede atender a la diversidad, la única solución es que la diversidad desaparezca”. (Verónica, profesora de matemáticas, Instituto del Canal)

Así, desde el Instituto del Canal se asume que las desigualdades sociales generan unas diferencias académicas que convierten al alumnado en muy “diverso” y con necesidades altamente divergentes, dando por sentado, por tanto, que “es imposible” enseñarles en espacios compartidos.

A continuación se exploran los criterios de separación que se utilizan para clasificar al alumnado en los grupos, con el objetivo de “reducir” la diversidad existente.

4.2. La clasificación del alumnado: la primacía del mérito

Los criterios de distribución de los estudiantes en los grupos son un elemento fundamental a la hora de analizar esta estrategia pues, más allá de poder comprender el propio proceso de “clasificación” del alumnado, permiten identificar las lógicas subyacentes al propio modelo de agrupamiento. Por estas razones, se analizan a continuación los criterios de clasificación del alumnado empezando por los que se declaran desde el discurso institucional y explorando, después, otros criterios que emergen a la hora de hacer la separación efectiva.

a) El criterio declarado: los ritmos de aprendizaje

Desde el discurso institucional del Instituto del Canal se señala que las variables para confeccionar los grupos responden a cuestiones académicas, esto es, vinculadas con el aprendizaje formal, los conocimientos y las competencias que la escuela quiere transmitir. De hecho, si la pretendida finalidad del agrupamiento por niveles es, como argumenta el profesorado, proporcionar una enseñanza adecuada a todo el alumnado, parecería razonable que los criterios de selección se basaran en las necesidades académicas de éstos. En este sentido, el criterio de distribución al que se alude en la documentación y en los discursos oficiales es el «ritmo de aprendizaje» del alumnado:

“Intentamos hacer dos niveles, por decirlo de alguna manera. En el primer ciclo [de la ESO], el A y el B, con un nivel, el C y el D, con otro. O sea, dos ritmos de aprendizaje. Hablamos de ritmos de aprendizaje que queda más... Si hablamos de ritmos de aprendizaje, pues hay un ritmo de aprendizaje más rápido, y hay un ritmo de aprendizaje más lento”. (Pepe, Director, Instituto del Canal)

“El criterio que utiliza nuestro centro para elaborar las distintas agrupaciones es teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del alumnado. Las agrupaciones son flexibles, de forma que se pueden hacer cambios preferentemente hasta la 1ª evaluación”. (Proyecto Educativo de Centro, Instituto del Canal, p. 9)

Si bien el “ritmo de aprendizaje”, la “velocidad” a la que una persona aprende, es el criterio que se menciona cuando se habla de la clasificación del alumnado, no existe ninguna otra referencia en el PEC, ni en otro documento, sobre qué se entiende, en el Instituto del Canal, por “ritmo de aprendizaje”, ni cómo se debería medir o evaluar. Sin embargo, por el uso que se hace de este concepto en los discursos habituales del profesorado, se infiere que éste hace referencia a las “capacidades” o a las “habilidades innatas” del alumnado. Esta inferencia se puede hacer de expresiones como las siguientes: “Hay niños que les cuesta mucho seguir el ritmo, y hay otros que

tiran solos, que ya se ve que tienen más capacidades”. (Elena, Coordinadora Pedagógica, Instituto del Canal). “Hay chicos que marchan más autónomamente, que tienen más facilidad, y otros que necesitan una atención más directa del profesor porque les cuesta mucho”. (Pepe, Director, Instituto del Canal)

En estos fragmentos se evidencia que el “ritmo de aprendizaje” es considerado una característica que refleja las capacidades del alumnado (“tiran solos”, “tienen facilidad”, “les cuesta mucho”), asumiendo que éstas son un atributo fijo y estable, y que se pueden determinar de forma precisa. Sin embargo, la ambigüedad del constructo “ritmos de aprendizaje”, y la inexistencia de indicadores concretos y de criterios explícitos para medirlos y evaluarlos, hace que otros elementos emerjan como variables de clasificación.

b) Los criterios tácitos: actitudes, hábitos y comportamiento

Como ha mostrado de forma extensa la investigación educativa, los elementos actitudinales (por ejemplo, los hábitos de estudio, la disciplina y el interés percibido hacia la escuela y la educación) son un factor central en la valoración que el profesorado hace de su alumnado. Estos elementos adquieren trascendencia, también, en el Instituto del Canal a la hora de clasificar al alumnado en los grupos, aunque en los documentos institucionales no se les dote de tal entidad.

La importancia de las actitudes en los procesos de selección del alumnado es un elemento que se percibe de manera evidente cuando se observa la vida del centro y se conversa con el profesorado y los y las jóvenes. Si bien, en un plano institucional, se defiende que el alumnado se debería separar según sus “ritmos de aprendizaje”, hay numerosos ejemplos que constatan que este criterio y sus distintas aproximaciones no son siempre los factores determinantes para su asignación en los grupos:

“Normalmente tú tienes un grupo A y, en principio, la conducta es correcta porque son niños con hábitos, sobre todo con hábitos de trabajo. Representa, representa, que están separados por hábitos de trabajo. Entonces, va más o menos ligado, los hábitos de trabajo con la actitud mala: menos hábitos de trabajo, entonces más distracción, entonces menos concentración... Por fuerza se tienen que distraer, y la conducta se ve afectada”. (Carne, profesora de Física y Química, Instituto del Canal)

En definitiva, los grupos en el Instituto del Canal se conforman principalmente según el grado de cumplimiento de las “obligaciones” que los jóvenes tendrían que satisfacer por ser estudiantes, esto es, hacer los deberes, tener hábitos de estudio y de trabajo, esforzarse y mostrar interés en su aprendizaje. De esta manera, el grupo A está conformado por los alumnos que “hacen lo que hay que hacer”, mientras que en el grupo C se asigna a los alumnos que no cumplen con estos compromisos.

La materialización más evidente de que satisfacer las demandas de la institución escolar es un criterio de clasificación, se comprende en el momento en que se exploran los motivos por los cuales hay alumnos que, “a pesar” de su “ritmo de aprendizaje” o de sus “capacidades”, están en un grupo que no les correspondería de acuerdo con estos criterios. Hay dos situaciones que evidencian este hecho: el caso de las llamadas por el profesorado “las chicas ‘justitas’, pero que trabajan mucho”, y que están en el grupo A; y el caso de los definidos como “los ‘elementos’ conflictivos, que son listos pero no quieren hacer nada”, que están en el grupo C. Si en el caso de las “chicas trabajadoras pero limitadas”, “las justitas”, se recompensa su esfuerzo y el cumplimiento con las tareas y compromisos escolares mediante las notas y su posición en el grupo A, en el caso de los “chicos listos pero disruptivos” se sanciona su actitud considerada conflictiva y desafiante situándoles en el grupo C, una situación que por otra parte añade una mayor complejidad al grupo. El valor otorgado a estos factores actitudinales pone de manifiesto que, en los procesos de clasificación del alumnado, se prescinde de los elementos rigurosamente académicos anteponiendo los elementos expresivos vinculados a las expectativas de la institución escolar.

4.3. La puesta en práctica del modelo: segregación social y oportunidades de aprendizaje desiguales

a) La composición social de los grupos

Después de lo presentado hasta ahora, es relevante mostrar la composición de los grupos, en términos socioeconómicos y culturales, para ver de qué manera los criterios utilizados para distribuir al alumnado en los grupos condicionan su composición. En efecto, los datos recogidos durante el trabajo de campo confirman que existe una distribución desigual del alumnado en los grupos teniendo en cuenta, precisamente, los factores socioeconómicos y culturales de sus familias.

En términos de nivel educativo de los progenitores, se observan diferencias relevantes entre los diversos grupos de 3º y 4º de la ESO. Como muestra la Tabla 2, a medida que “disminuye el nivel” de los grupos, disminuyen también las familias con un capital instructivo elevado, y aumentan las familias con un nivel de instrucción bajo. Así, mientras que en el grupo C hay un 30% de chicos y chicas cuyos progenitores han estudiado, como máximo, hasta la educación primaria, este porcentaje es solo del 8% en el caso del grupo A.

Tabla 2
Nivel de estudios más alto de los progenitores, distribución por grupos

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Educación primaria o menos	8%	24%	30%
Educación secundaria	28%	22%	20%
Ciclos Formativos o Bachillerato	30%	22%	33%
Universidad	18%	16%	3%
No sabe	15%	16%	13%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

Sin embargo, las diferencias sociales más acusadas entre los grupos son las que se observan según el estatus migrante del alumnado, tal y como se muestra en la Tabla 3. Mientras que el grupo A está compuesto, de forma mayoritaria, por alumnado autóctono (éstos representan casi el 80% del grupo), en el grupo C esta proporción se reduce a la mitad, al 40%. Obviamente, esta relación se invierte en el caso del alumnado inmigrante, que en el grupo C representa el 60% y, en el grupo A, tan sólo el 20%. Más allá del estatus migrante del alumnado, se observan también diferencias severas en cuanto a la región de procedencia del alumnado que ha nacido fuera del territorio español (también en la Tabla 3). En este sentido, es destacable que en los grupos A y B, la mayor parte del alumnado inmigrante es de origen latinoamericano, mientras que en el grupo C son jóvenes marroquíes.

Tabla 3
Estatus migrante y región de procedencia del alumnado inmigrante, distribución por grupos. Instituto del Canal

		Grupo A	Grupo B	Grupo C
Estatus migrante	Autóctonos	79%	64%	39%
	Inmigrantes de primera generación	19%	33%	58%
	Inmigrantes de segunda generación	2%	3%	3%
Región de procedencia alumnado inmigrante	Latinoamérica	85%	77%	22%
	Magreb	7%	8%	64%
	Otros	8%	15%	14%

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO.

Los datos presentados, pues, muestran que existe una distribución desigual entre los grupos según las características socioeconómicas y culturales de las familias, hecho que corrobora que, efectivamente, el agrupamiento por niveles se utiliza para que “dos realidades sociales diversas” no se mezclen. Esto muestra, en definitiva, que los criterios utilizados para clasificar al alumnado en los grupos (esto es, los “ritmos de aprendizaje”, el “rendimiento académico” y las “actitudes”) no son neutros social y culturalmente: la distribución del alumnado hace evidente que el alumnado que

proviene de familias con mayor capital instructivo pero, sobre todo, de familias autóctonas, se ve favorecido a la hora de ser asignado en los grupos de nivel “altos”.

b) Prácticas curriculares y de instrucción

A pesar de que en Cataluña exista un currículum oficial que dictamina cuales deben ser los contenidos y competencias básicas que todo el alumnado debe alcanzar al final de la educación obligatoria, la puesta en práctica de este currículum básico difiere según los contextos y el alumnado al que se haga referencia, tal y como se ha podido constatar a lo largo de esta investigación. Mediante un proceso de reelaboración los docentes adaptan el currículo oficial, y modifican los contenidos y las competencias que se trabajan en las aulas. El propósito de este subapartado es explorar, a la luz de los datos recogidos, el currículum “de facto” (Anyon, 1981) que se imparte en los diversos agrupamientos, eso es, las formas de concreción curricular e instructiva, mostrando las variables que explicarían las diferencias efectivas en dicho ejercicio de concreción.

Un primer elemento que se debe desatacar es que la propia constitución de grupos diferenciados tiene una influencia fundamental en la configuración de las expectativas y creencias docentes, que son altamente dispares entre los grupos, y que tienen una influencia crucial en la concreción curricular e instructiva. Según se desprende del análisis realizado, estas expectativas y creencias desiguales se sustentan, por un lado, en las diferencias socioeconómicas y culturales del alumnado de cada uno de los grupos, pero, sobre todo, se ven reforzadas por el significado tácito que adquieren los grupos, no únicamente en términos de “capacidades” y hábitos escolares, sino también en términos de intereses, motivaciones y trayectorias futuras. En este sentido, más allá de la construcción de la capacidad / incapacidad para adquirir los contenidos de la educación obligatoria, la conjunción entre las características sociales, étnicas y culturales del alumnado y el significado tácito de los grupos de nivel inciden también en la construcción de un imaginario docente acerca de su futuro académico, laboral y vital, que condiciona las consideraciones sobre qué competencias y conocimientos necesitan estos alumnos para su futuro y, por lo tanto, sobre qué se les debería enseñar.

Así pues, en el Instituto del Canal, la organización del alumnado en grupos de nivel implica una diferenciación significativa en cuanto a los contenidos trabajados: existen importantes diferencias entre grupos en cuanto al currículum y el tipo de competencias y habilidades que se fomentan, diferencias que se repiten en las distintas materias, tal y como se explora a continuación.

En primer lugar, esta diferenciación curricular radica en una rebaja importante de los objetivos de aprendizaje del grupo C mientras que en el grupo A (y en la mayoría de los casos también en el grupo B) los contenidos trabajados se ajustan al temario propuesto en el currículum oficial. Esta rebaja en los grupos de nivel “bajos”, como se desprende de las palabras del profesor de catalán, no es “oficial”, sino que se desarrolla bajo unos parámetros supuestamente ordinarios:

“El libro, la programación del A y del B, con chavales del C es imposible hacerlo. Aunque oficialmente tenemos una programación y deben hacer aquello, los del C no lo hacen”. (Francesc, tutor de 3º A y profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

“Yo no había hecho exactamente lo mismo en el 3º A y en el 3º B, pero en el momento de empezar el tema de literatura medieval, pensé: «voy a probar de hacerlo exactamente igual en el A y en el B, a ver si son capaces de seguir la explicación». Y bueno, he visto que sí, que la han seguido, e incluso me han hecho preguntas interesantes [...]. Y bueno, con el C ya ni me lo planteo, porque llegamos al nivel de que no saben ni el presente de indicativo del verbo cantar [...]. Con estos [el grupo de 3º C] estoy haciendo cosas básicas. O sea, ahora se están aprendiendo los verbos. O sea, es que no saben diferenciar el futuro del pretérito perfecto. Les suena a chino”. (Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Esta rebaja de las exigencias académicas se materializa en la profundidad de los contenidos trabajados en cada grupo. Mientras que en los grupos A y B los materiales utilizados responden al currículum ordinario –aunque el ritmo de enseñanza pueda diferir–, en el grupo C se utiliza un

material de adaptación que supone trabajar los contenidos oficiales de forma simplificada, reducida y más superficial:

“Cuando la profesora a la que substituyo me dio las indicaciones por escrito, pues me dijo que los de 3º B iban más lentos que los del A, pero que seguían el mismo libro con un ritmo bastante más pausado. Con los del 3º C ya me dijo que era otro tipo de libro totalmente diferente, que les costaba mucho, y que, bueno, que lo que más hacía era vocabulario, y que el libro es como de adaptación curricular”. (Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Teniendo en cuenta que la cobertura del currículum es incompleta en el grupo C (en el A y B, aunque no se logre cubrir toda la extensión del currículum, el profesorado no alude a esta situación), existe una selección y priorización del temario para ajustar el tiempo y los esfuerzos a los mínimos que se deben intentar cubrir, tal y como explicaba la profesora de castellano en un fragmento anterior. En este sentido, el profesorado admite que, en la docencia de los grupos de nivel “bajos”, se modifica el currículum reduciendo los contenidos y las competencias que el alumnado debería aprender y desarrollar, omitiendo aquellas “cosas que no son imprescindibles”:

“Ya ves lo que hemos hecho hoy en clase de 3º C: trabajar las funciones a partir de una factura de teléfono, pero ni eso entendían. Por eso, yo en este grupo [se refiere a 3º C] intento que tengan lo básico por si alguien pasa a 4º, que tenga los conocimientos básicos de las funciones. Pero poco más puedo hacer. En cambio, en el A, doy el temario normal, y en el B también pero un poco menos”. (Verónica, profesora de matemáticas, Instituto del Canal)

“En el 3º C utilizo un libro de 2º de la ESO adaptado. Y hasta hay partes que me las salto, porque son cosas que no son imprescindibles. Trabajar la poesía y los poemas, por ejemplo, no es imprescindible y tampoco quiero desmotivarles con cosas muy difíciles [...]. Con ellos [3º C] trabajo básicamente ortografía y comprensión lectora. Lo básico. Redacciones no, porque es un desastre [...]. Y muchas veces, me preguntan para qué sirve lo que les explico. Porque en su entorno directo no escuchan ni una palabra de catalán, nunca. Entonces, claro, me preguntan por qué tienen que saber combinar los pronombres débiles”. (Alicia, profesora de Lengua Inglesa pero que imparte Lengua Catalana en 3º de la ESO C, Instituto del Canal).

En el conjunto de fragmentos anteriores se identifican diferentes tipos de argumentos que el profesorado utiliza para justificar la selección reducida de los contenidos en el grupo C. El primero de ellos es que las capacidades del alumnado de este grupo no serían suficientes para alcanzar el contenido general, ya que “no llegan a más”, “no saben suficiente” o “no entienden nada”. Por otro lado, vinculado con las expectativas de los docentes en relación al futuro académico, laboral y social de estos estudiantes, la selección de los contenidos se hace en relación a la utilidad otorgada a dichos contenidos. Como se ha visto, se hace referencia, por un lado, a proporcionar los mínimos para que estos chicos y chicas continúen su formación, aunque las expectativas de continuidad —y la confianza en que esto se dé— son muy reducidas (“por si alguien pasa a 4º”); y a “recortar” los contenidos prescindibles, aquellos que el alumnado del grupo C “no necesita”, esto es, aspectos más complejos que sí deben aprender los del grupo A y B (por ejemplo los pronombres débiles a los que hacía referencia la profesora de catalán). En este sentido, el currículum se concibe de forma distinta en función del grupo: para el grupo A se trata de un currículum que les debe servir para “saber cosas, tener un bagaje como persona, y para seguir estudiando”. En cambio, para otros alumnos (del grupo C) se reduce la utilidad del currículum hasta concretarse en funciones básicas, “de supervivencia”.

La diferenciación de los objetivos de aprendizaje se traslada, obviamente, a las actividades diseñadas para desarrollar las competencias y habilidades adecuadas a cada uno de los grupos. El “buen” comportamiento del alumnado del grupo A promueve que el profesorado dedique más tiempo al diálogo, a la exposición magistral y al desarrollo de actividades intelectuales “más elevadas”

mientras que en el grupo C, la asignación de tareas individuales se utiliza para gestionar el control del aula, a través del logro del silencio.

4.4. Como se vive el instituto en cada grupo

Un último elemento que abordamos es la experiencia escolar del alumnado, mostrando las vivencias y percepciones de los y las jóvenes del grupo A (de “alto” nivel), de aquellos y aquellas del grupo C (el grupo de “bajo” nivel), ya que ofrecen un mayor contraste y permiten identificar de forma más clara las consecuencias que para la experiencia escolar tiene el agrupamiento por niveles.

a) El grupo A: estar en la cumbre de la jerarquía escolar

Los y las jóvenes del grupo A tienen una alta autoestima académica y una elevada seguridad en sus posibilidades. El hecho de estar en el grupo A les posiciona en el eslabón superior de la jerarquía escolar y esto, obviamente, tiene repercusiones en cómo se sienten y cómo afrontan su día a día. En este sentido, estos y estas jóvenes afirman tener las “capacidades” necesarias para estar en el grupo más alto, así como tener un interés suficiente para merecer estar en este grupo. De hecho, al ser preguntados por los motivos que explican su lugar en el grupo A todos y todas aluden, de forma casi unánime, a los mismos factores:

Alba: ¿Y tú por qué crees que estás en este grupo?

Júlia: No sé [se ríe]. Yo creo que porque aprendo rápido, supongo, y porque yo realmente tengo interés en aprender y aprobar, esto sobretodo. (Júlia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Esta interiorización de la capacidad es especialmente visible entre el alumnado que, a lo largo de su trayectoria educativa, ha conseguido “escalar posiciones” en la jerarquía escolar, como muestra el ejemplo de Maryam:

Alba: ¿Y tú por qué estás en el A?

Maryam: No lo sé. Yo vine de la B

Alba: ¿Y por qué te cambiaron?

Maryam: No sé, yo me esforzaba mucho, por eso, por el esfuerzo. A ver, que si no me hubiesen visto con capacidad, supongo que no me hubiesen cambiado, claro. (Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Estas citas representan cómo el alumnado del grupo A se “autoconstruye” y se “autopercibe”: el elemento esencial es que, además de la voluntad y el interés en aprender y aprobar, el alumnado del grupo A se siente capaz, cree que es apto para asumir el nivel académico exigido y salir adelante satisfactoriamente. Así, para el alumnado del grupo A, estar en este grupo representa un reconocimiento merecido, por parte de la institución escolar, de su esfuerzo e interés, pero también de sus capacidades.

b) El grupo C: ser de la parte baja de la jerarquía escolar

El grupo C está conformado por aquellos y aquellas estudiantes que “requieren una atención específica” y es concebido, por parte del profesorado y de la institución, como el más lejano a la idea del “buen alumno”. Esta construcción, y la valoración de la misma, inciden de forma incuestionable en las experiencias de los chicos y chicas del grupo C, opuestas a las de sus compañeros y compañeras de los otros grupos.

Las percepciones que los y las jóvenes del grupo C tienen acerca de las expectativas de su profesorado son especialmente cruentas y demoleadoras. Estas percepciones, que se derivan de cómo

el profesorado interactúa con el grupo, cuestionan las “capacidades” del alumnado, y también sus posibilidades de futuro:

Alba: ¿Y tú qué crees que piensan los profes de vosotros? [silencio]
Shaima: Que la liamos mucho... [silencio]. Yo qué sé, profe... [su tono expresa resignación]. A lo mejor piensan que somos tontos. (Shaima, alumna de 3º C, Instituto del Canal)
Hay profes que a veces nos han dicho a la C, algunos, eh?, no todos. Han dicho: «si vais a estar aquí [en la C] no os vais a sacar nada», y pues eso también... ¡vaya ánimos! (Ester, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Además, el alumnado del grupo C también parece ser consciente de que su profesorado pone en cuestión, no solamente sus capacidades, sino también su integridad moral y su valor como personas:

Alba: ¿Y tú qué crees que me dirían los profes de vosotros si yo fuese una profesora nueva?
Jamila: Pues que somos malos, que somos unas bestias [se ríe, nerviosa]. (Jamila, alumna de 3º C, Instituto del Canal)
Alba: ¿Y tú qué crees que piensan los profes de vosotros?
Yassin: Se piensan que somos animales.
Alba: ¿Cómo que se piensan que sois animales?
Yassin: Mmm... Piensan que cualquier profe que va a entrar allí se va a volver loco o algo. El otro día estaba en prefectura, y había muchos profes, y nosotros no teníamos profe. Y le dije al director: «¿puede ir alguna profe que suba con nosotros a clase?» Y ninguno ha querido subir. Ninguno. (Yassin, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Por último, las bajas expectativas que tiene el profesorado acerca del alumnado de este grupo se manifiestan en las formas en que el profesorado se dirige al grupo, en cómo plantea su relación con estos estudiantes, y cómo reacciona ante las respuestas —a veces desafiantes, a veces de indiferencia— que tiene el alumnado del grupo C para con el aprendizaje y el instituto:

Eva: Pues todos los profes, todo el mundo, cree que somos un desastre.
Alba: ¿Cómo sabes que es así? ¿Por qué lo dices?
Eva: Porque se les nota en las caras, a algunos profes. No con todos se portan igual, pero con algunos que se portan más o menos mal, se les nota en la cara. Que no tienen ganas ni de venir aquí a esta clase.
Alba: ¿Tú crees que hay profes que no quieren venir a esta clase?
Eva: Sí. Muchos. (Eva, alumna de 3º C, Instituto del Canal)
Alba: Y los profes ¿qué crees que piensan de vosotros?
Alex: Hay algunos que bueno, que nos tienen menos aprecio que otros. Porque hay algunos que no, que no quieren ni hacer clase aquí, que no nos soportan. Esto se nota. Es que a veces se ve en la cara, ya. Se ve con las ganas que entran, ya se nota. (Alex, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Los fragmentos anteriores expresan con dureza las percepciones que tiene el alumnado del grupo C acerca de las creencias de sus docentes. En primer lugar, el alumnado destaca el rechazo que perciben de la mayoría de su profesorado (“no quieren hacer clase aquí”, “se les ve en la cara”, “ninguno ha querido subir”, “no nos soportan”). En segundo lugar, el alumnado también percibe una minusvaloración de sus capacidades (“piensan que somos tontos”, “nos dicen que no nos vamos a sacar nada”). Y en tercer lugar, señalan una estigmatización por su comportamiento (“se piensan que somos animales”, “te dirían que somos unas bestias”). Obviamente, la congruencia en las interpretaciones que hace el alumnado sobre los pensamientos y expectativas de sus docentes obedece a que el profesorado expresa un conjunto de mensajes coherentes entre sí que trasladan estas percepciones al alumnado, tales como las malas caras cuando entran en clase, comentarios despectivos reiterados, etc.

Por último, un factor importante que señalan de forma unánime los y las jóvenes del grupo C es precisamente el impacto del grupo en sus actitudes y comportamientos. Si en el caso del grupo A se identifica la presión grupal como un estímulo corrector para amoldarse a las exigencias escolares, en el caso del grupo C parece que existe un efecto inverso, en que los y las jóvenes destacan el “efecto contagio” que les supone estar en este grupo. Pero no solamente esto, sino que el alumnado del grupo “bajo” reconoce que, en buena parte, su conducta se explica cómo “efecto espejo” por las injusticias

y el desprecio percibido por parte del profesorado. Asimismo, los impactos de estar en el grupo C van más allá de la experiencia actual del alumnado, y también condicionan su futuro: el significado que adquiere “ser” del grupo C limita y restringe los imaginarios de los chicos y chicas en cuanto a la educación postobligatoria, pero también sus posibilidades instrumentales a nivel de adquisición de competencias y habilidades, tal y como reconocen los propios jóvenes.

1. Conclusiones

El interés de este artículo ha sido explorar las dinámicas escolares que se desarrollan en la educación secundaria obligatoria en entornos de alta complejidad social y comprender cómo se configuran las oportunidades y las experiencias del alumnado en dichos contextos. Concretamente y mediante una metodología etnográfica, se han analizado las prácticas de agrupamiento del alumnado y las formas en que estas prácticas, sujetas a las creencias y expectativas docentes, condicionan las experiencias de los y las jóvenes.

El modelo de agrupamientos homogéneos se basa en un proyecto estructurado a partir de asunciones tácitas que no están escritas, pero que son las que en realidad rigen el funcionamiento de los grupos. Si bien la clasificación del alumnado se hace, formalmente, en base a sus “ritmos de aprendizaje”, los criterios efectivos de clasificación son el rendimiento académico y las disposiciones expresivas del alumnado acerca de la educación (hábitos de estudio y esfuerzo). Este segundo criterio establece una distinción entre el buen alumno (el que se esfuerza y que tiene hábitos) y el mal alumno (el que no cumple con estas disposiciones), que refleja, también, una distinción del alumnado según su origen étnico y social. En este sentido, el uso de las disposiciones como criterio de selección privilegia al alumnado más aventajado socialmente, que se concentra en los grupos de nivel “alto”, mientras que sanciona –mediante su asignación a los grupos “bajos”– al alumnado más alejado de la norma escolar y más lejano étnica y socialmente del “alumno ideal”, típicamente de clase media (Becker, 1952). Se puede afirmar que, más allá de los argumentos legitimadores explicitados en los discursos institucionales, el agrupamiento por niveles se articula alrededor de un sistema de “recompensa-sanción” que premia a aquellos y aquellas estudiantes que encajan con la imagen de alumno ideal, mientras que sancionan a aquellos que se alejan de este modelo.

Esto se refleja en la composición social y académica de los grupos. Mientras que en los grupos “altos” el alumnado proviene de entornos familiares más aventajados socioeconómicamente y de familias principalmente autóctonas, en los grupos “bajos” existe una concentración de alumnado extranjero, y de familias con menor capital instructivo. Esto muestra que los criterios utilizados para clasificar al alumnado en los grupos no son neutros social y culturalmente. Esta distinción, así como el significado simbólico que adquieren los grupos, comporta una construcción de expectativas docentes muy diferenciadas que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las experiencias de los jóvenes.

Las creencias y expectativas sostenidas sobre la población escolar –basadas en estereotipos acerca del alumnado más desfavorecido y sus familias– emergen como una justificación para el agrupamiento homogéneo, que se utiliza con el objetivo de reducir el rango de diversidad percibida. Asimismo, la propia constitución de grupos diferenciados tiene una influencia fundamental en la configuración de las expectativas y creencias docentes, que son altamente dispares entre los grupos. Según se desprende del análisis realizado, estas expectativas y creencias desiguales se sustentan, por un lado, en las diferencias socioeconómicas y culturales del alumnado de cada uno de los grupos, pero, sobre todo, se ven reforzadas por el significado tácito que adquieren los grupos, no únicamente en términos de “capacidades” y hábitos escolares, sino también en términos de intereses, motivaciones y trayectorias futuras. En este sentido, se ha detectado un “efecto de categorización” (Kelly y Carbonaro, 2012), es decir, que la información que las “etiquetas institucionales” proporcionan al profesorado son un factor clave para comprender la configuración de las expectativas diferenciadas, que modelan, a su vez, las posibilidades de acción percibidas por parte del cuerpo docente.

Ahora bien, frente al agrupamiento homogéneo y sus resultados, no se observa un cuestionamiento del modelo en sí, ni un análisis de las condiciones que desde una perspectiva inclusiva el centro ofrece (Booth y Ainscow, 2002) como tampoco se percibe la búsqueda de nuevas propuestas metodológicas que representen su superación, sino que las críticas que puedan existir al modelo se centran mayormente en disfunciones o contradicciones derivadas de su aplicación. Son pocos los profesionales que destacan la injusticia que este sistema puede suponer para el alumnado de los grupos “bajos”. Resulta evidente la limitación de oportunidades a la que se ve sometido el alumnado de estos grupos, tanto a nivel instrumental (la no adquisición de las competencias básicas les sitúa en desventaja a la hora de cursar estudios postobligatorios) como a nivel de imaginario futuro (el agrupamiento “encasilla” prematuramente al alumnado de los grupos “bajos” reduciendo sus aspiraciones y expectativas académicas posteriores).

La naturalización de los procesos y resultados educativos es habitual en las instituciones escolares, al ser parte de la red de interpretaciones compartidas que la propia institución tiende a promover. El estudio de la cultura y la estructura de la institución escolar desde una lógica etnográfica ha posibilitado identificar estos procesos cotidianos de naturalización de las desigualdades al permitirnos conocer las formas, mecanismos y dinámicas que otorgan condiciones desiguales a los jóvenes al situarlos en espacios diferenciados a través de los agrupamientos de nivel.

Todas las figuras deberían numerarse con números arábigos (1., 2., 3.,...). Cada figura debe tener título. Todas las fotografías, esquemas, gráficos y diagramas deben estar citados en el texto como figuras. Los dibujos lineales deberán tener buena calidad, tanto si son escaneados como si se trata de originales generados electrónicamente. El material escaneado de baja calidad no será aceptado. Las figuras deben incluirse en el texto y no entregarse por separado. En el archivo de origen MS Word las figuras deben ir convenientemente codificadas. Las letras y/o los símbolos deben estar claramente definidos en cada título o en la leyenda facilitada como parte de la figura. Las figuras deben colocarse en la parte superior o inferior de la página, lo más cerca posible de la primera cita en el artículo.

6. Referencias

- Abadzi, H. (1985). Ability Grouping Effects on Academic Achievement and Self-Esteem Who Performs in the Long Run as Expected. *Journal of Educational Research*, 79(1), pp. 36-40. doi: 10.1080/00220671.1985.10885644.
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), pp. 3-42. doi: 10.1080/03626784.1981.11075236.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), pp. 451-465. doi: 10.2307/2263957.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F. J., & Carrasco, S. (Eds.), *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana* (pp. 369-403). Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Castejón, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz de Rada, Á. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), pp. 243-260. doi: 10.1080/03050060600628074.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research: Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), pp. 11-17.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice* (No. 2009-6, WCER Working Paper). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.

- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González-Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrantes: experiencias que marcan. *Educación XXI*, 15(2), pp. 137-158.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), pp. 343-366. doi: 10.1080/13803610903087011.
- Husén, T. (1973). *Implications of IEA Findings for the Philosophy of Comprehensive Education*. Harvard University, Cambridge: Paper presented at the Conference on Educational Achievement.
- Kelly, S., & Carbonaro, W. (2012). Curriculum tracking and teacher expectations: evidence from discrepant course taking models. *Social Psychology of Education*, 15(3), pp. 271-294.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., & Thorp, J. (2005). *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review*. University of Brighton, Research Report 688.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En Rociles Rubio, M.A., & Franzé Mudanó, A. (Coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Trotta.
- Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review*, 14(2), pp. 107-120. doi: 10.1007/BF02174647.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 (Septiembre-diciembre 2013), pp. 133-158.
- Pàmies, J., Carrasco, S., & Casalta, V. (2014). Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En Osuna C., & Mata-Benito, P. (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación* (pp. 19-24). Traficantes de Sueños.
- PISA (2015). *PISA 2015 Database*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/>.
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, pp. 69-83.
- Rubio, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. Granada: Universidad de Granada.
- Serra, C. (2001). *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Girona: Universitat de Girona.
- Slavin, R.E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational leadership*, 46(1), pp. 67-77.
- Sukhmandan, L., & Lee, B. (1998). *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literature*. National Foundation for Educational Research.
- Wolcott, H.F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., & Díaz de Rada Brun, Á. (Coords.), *Lecturas de Antropología para Educadores* (pp. 127-145). Madrid: Trotta.



Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo

Gathering and organization of volunteering in Learning Communities: keys from the perspective of the management team

Rosario Ordóñez Sierra
rordonez@us.es
Universidad de Sevilla. España

Margarita Rosa Rodríguez-Gallego
margaguez@us.es
Universidad de Sevilla. España

Resumen

En el presente artículo se analiza la visión del Equipo Directivo (director/a, Jefe/a de Estudios y Secretario/a) sobre la coordinación y organización del voluntariado que participa en Grupos Interactivos, biblioteca tutorizada, Tertulias Literarias y Tertulias Pedagógicas, actuaciones educativas de éxito en tres centros constituidos en Comunidad de Aprendizaje (CdA), de Andalucía (España). Estas actuaciones son consideradas como formas de agrupamiento en CdA para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología ha sido mixta, por un lado, cuantitativa con cuestionario tipo Likert y, por otro, cualitativa a través de una entrevista. Los resultados destacan que de todas las actuaciones de éxito la que más participación ha tenido ha sido los grupos interactivos.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje; equipo directivo; grupos interactivos; Educación Infantil y Primaria.

Abstract

This article analyzes the vision of the Management Team (school principal, head teacher and secretary) on the volunteering coordination and organization. The volunteers collaborate in interactive groups, tutorship in libraries and literary and pedagogical gathering in three centers from Andalusia (Spain) constituted in Learning Community (CdA). These acts are considered as a form of gathering in CdA to improve the teaching-learning process. The methodology has been mixed, on the one hand, quantitative with Likert type questionnaire and, in the other hand, qualitative through an interview. The results highlight that the most successful proceedings are those that have more participation in the interactive groups.

Keywords: Learning Communities; management team; interactive groups; Early Childhood Education and Primary Education.

Recibido / Received: 10-08-2018
Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ordóñez, R., & Rodríguez, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 65-74. doi: 10.15366/tp2018.32.005

1. Justificación

El presente artículo muestra los resultados de una investigación que tenía por finalidad analizar la coordinación y participación en las actuaciones de éxito realizadas por el voluntariado, desde la visión de los Equipos Directivos, en 3 centros constituidos en Comunidades de Aprendizaje (CdA) de la provincia de Sevilla. Por actuaciones de éxito entendemos distintas estrategias, como grupos interactivos, biblioteca tutorizada tertulias dialógicas, tertulias literarias dialógicas y formación de las familias.

Atendiendo a Aguilera-Jiménez, Prados-Gallardo y Gómez-del-Castillo (2015), las actuaciones educativas se han agrupado en dos bloques las que tienen que ver con actuaciones inclusivas como la organización del aula en Grupos Interactivos (Aubert y García, 2001; Includ-Ed Consortium, 2011) o el aumento del tiempo de aprendizaje como la biblioteca tutorizada (Formosa y Ramís-Salas, 2012) y las que se dirigen a la transformación de los contextos escolares y extraescolares promoviendo la implicación de las familias y de otras personas de la comunidad tanto en la gestión del centro como en las tareas educativas dentro y fuera de él (Includ-ed Consortium, 2011; Lastikika y García, 2012) como tertulias dialógicas y formación de las familias.

En esta investigación, los voluntarios/as han sido estudiantes de la Universidad de Sevilla que han participado en una actividad reglada denominada Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje (Aguilera-Jiménez, Prados-Gallardo y Gómez-del-Castillo, 2015).

Analizamos brevemente la labor desarrollada por el voluntariado en cada una de las actuaciones de éxito desarrolladas en los centros:

- Los Grupos Interactivos, (G.I.), desde una perspectiva interdisciplinar, recoge las contribuciones de los autores más relevantes en psicología, como Vygotsky (1979) con su propuesta de transformar el entorno para provocar el desarrollo cognitivo, y Bruner (1988) con su teoría del andamiaje y aprendizaje mutuo. De la pedagogía, recoge las ideas de Dewey (1926) sobre el instrumentalismo o aprender haciendo, y la dialogicidad de Freire (1997). En el ámbito de la sociología, se basa en las ideas sobre la competencia comunicativa de Habermas (1987) y las habilidades innatas para aprender una lengua, analizadas por Chomsky (1985).
- Distintos estudios (Flecha, et. al., 2009) reconocen los G.I. como una forma de inclusión muy efectiva. En este modelo, el aula se organiza en grupos pequeños (cuatro o cinco grupos), lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etc.), que colaboran, a través de interacción dialógica, con voluntarios externos al centro para resolver las actividades de aprendizaje propuestas. Esta forma de agrupación de aula requiere que, previamente, el equipo de profesores haya comunicado al personal voluntario las cuatro o cinco tareas que van a llevarse a cabo en cada grupo (Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015). Cada voluntario se encarga de una actividad, lo que exige que haya tantos adultos, en el aula, como grupos se hayan organizado. La duración de cada actividad puede rondar entre los veinte minutos y la media hora. En ese tiempo, el alumnado va rotando por las actividades que coordina cada voluntario/a, quien ha de promover la interacción y la participación del alumnado, incitando a la ayuda mutua y la resolución conjunta. El voluntariado no tiene que explicar los contenidos necesarios para realizar las actividades, pues estos han sido especificados por el profesorado en las horas que no hay G.I. Al finalizar la actividad, es evaluada por los voluntarios y se consensuan los cambios pertinentes para las próximas sesiones. Las interacciones que introducen los voluntarios no sólo aumentan los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, sino que también mejoran la convivencia intercultural en el grupo clase, la participación y la solidaridad (Aubert, et. al., 2004; Elboj, et. al., 2002; Valls y Kyriakides, 2013).
- La Biblioteca tutorizada, es un espacio de uso colectivo, al que el alumnado puede ir y encontrar a los voluntarios/as con los que hacer los deberes, escuchar cuentos, leerlos, etc. Además, el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender y asegura que los niños y niñas se sientan responsables

de su propio aprendizaje, así como el del resto de compañeros y compañeras (Padrós-Cuxart, et. al., 2011; Valls, Soler y Flecha, 2008).

- En las Tertulias dialógicas, cada participante lleva, como mínimo, un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante o especialmente significativo. El papel que ejerce el voluntario aquí es de moderador del debate, cuya función es garantizar el respeto del turno de palabras y de todas las opiniones (Aguilar et al., 2010).
- Lo más importante de esta actuación es que los voluntarios mientras actúan como mediadores ayudan a superar las barreras que se les presentan a los participantes (Valls, Soler y Flecha, 2008). De otro lado, al abrir el centro y sobre todo el aula a los distintos agentes que forman la comunidad como por ejemplo familiares y voluntarios para realizar actividades como las tertulias dialógicas, se intensifican las interacciones en torno a actividades de lectura entre los niños y las niñas y miembros de la comunidad, facilitando por tanto que el alumnado conozca otros puntos de vista y así enriquezcan todavía más sus comprensiones (Aguilar et al., 2010).
- Las Tertulias Literarias dialógicas se basan en dos criterios. El primero consiste en que los libros que se eligen son obras de la literatura clásica universal, y el segundo, en que las personas participantes en la misma son, principalmente, personas sin titulaciones académicas, y con muy poca experiencia lectora previa a las tertulias. En la tertulia literaria la cultura se concibe como un espacio de producción del conocimiento, tanto en el momento de la creación como el de la recepción lectora (Aguilar et al., 2010).
- Las tertulianas y tertulianos dan sentido colectivo a los textos puesto que “las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades” (Valls, Soler y Flecha, 2008, p. 80). Al igual que en las Tertulias dialógicas los voluntarios actúan como mediadores en la adquisición del conocimiento.
- La Formación de los familiares, siguiendo la línea de Flecha y Larena (2008), se produce según las necesidades y las dificultades que tienen las mismas. Es muy importante que la comunidad sea flexible en cuanto a los horarios del centro para así favorecer la participación de más voluntarios.

Uno de los principales objetivos de la formación de familias es que conozcan las situaciones sociales y educativas más reciente y con mayor importancia en la actualidad. Por otro lado, resulta ser fundamental realizar actividades que ayuden a los familiares con el acceso y procesamiento de la información a través de las tecnologías y a partir de las tertulias dialógicas.

Nuestra intención con este estudio es hacer visible la opinión de los miembros del equipo directivo para mejorar las actuaciones de éxito del voluntariado en las tres CdA seleccionadas.

2. Metodología

El objetivo de la investigación desarrollada era analizar la coordinación y participación en las actuaciones de éxito realizadas por el voluntariado desde la visión de los Equipos Directivos. Para ello, y siguiendo las indicaciones de Yin (1994), se han desarrollado tres casos de estudio de forma holística, tratando de comprender las características contextuales que determinan la idiosincrasia de las actividades de éxito desarrolladas en los centros.

El proceso de indagación se realizó durante el curso escolar 2015/16, empleándose una metodología de carácter mixto, combinando los métodos cuantitativos y cualitativos, ya que para conocer la visión de los Equipos Directivos se ha empleado un cuestionario y una entrevista. El cuestionario, dirigido a los tres equipos directivos, era de carácter cerrado, con escala tipo Likert del 1 al 5, con 15 ítems agrupados en 5 categorías: aspectos generales, participación del voluntariado, el voluntariado en las actuaciones de éxito en las CdA, coordinación y organización del voluntariado y el Centro. Dicho cuestionario ha sido adaptado del Cuestionario de valoración de Comunidades de Aprendizaje por el voluntariado universitario (VAVU-CdA) (Aguilera, Gómez-del-Castillo y Prados,

2014). Y, una entrevista compuesta por 6 preguntas abiertas sobre la coordinación y organización del voluntariado y el centro, ventajas e inconvenientes, propuestas de mejora y formación de las familias.

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de los cuestionarios se ha utilizado el programa estadístico informático SPSS Statistics 24.0 (Pardo y Ruiz, 2002). Y para el análisis cualitativo de las entrevistas se ha empleado la herramienta informática ATLAS.Ti versión 6.2.

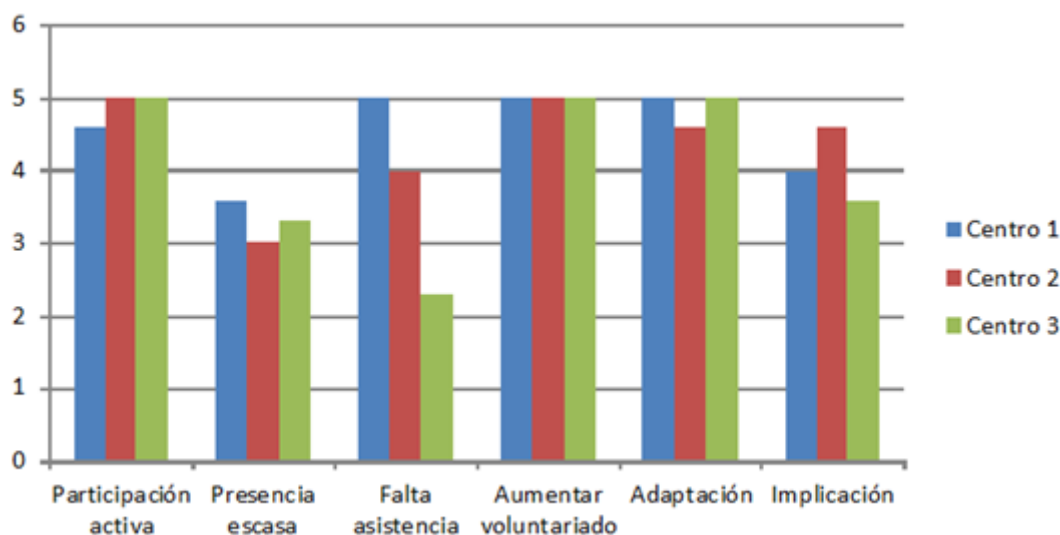
2. Participantes y contexto

En este estudio ha colaborado, previo consentimiento negociado, los componentes de los Equipos Directivos de tres Centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla. El Centro 1 comenzó a andar como CdA en el curso 2013-2014, el Centro 2 en el 2011-2012 y el Centro 3 en el curso 2012-2013. En todos ellos tuvo lugar un proceso de decisión en el que todos los sectores implicados, acordaron transformarlo en una CdA, desde entonces se han puesto en marcha las Comisiones Mixtas de Trabajo, los G.I., las Tertulias Dialógicas y Literarias, pilares fundamentales para hacer realidad el proyecto de una CdA. Los tres centros se encuentran en zonas de marginación y desventaja social con un alto índice de paro en la población joven y adulta, profesiones sin cualificar, economía sumergida, ocupaciones marginales, que conlleva bajo poder adquisitivo y situaciones de pobreza

4. Resultados

Es de destacar que todos los miembros del equipo directivo (Director/a (Dor.-Dra.), Jefe/a de Estudios (Je./Ja..E.) y Secretario/a (So.-S^a.) de los tres centros encuestados han coincidido al estimar que las CdA son una herramienta útil en la enseñanza. Los resultados reflejan que la respuesta a esta pregunta por parte del equipo directivo es unánime ya que todos están totalmente de acuerdo.

Figura 1
Cuestionario a los equipos directivos sobre la participación del voluntariado



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, también se les ha planteado cuestiones acerca de la participación del voluntariado. A priori, podemos observar en la Figura 1 que los Equipos Directivos (E.D.) están bastante satisfechos con la actuación del voluntariado, estiman que participan activamente en los centros, concretamente en el Centro 1 (C1) la media ha sido de 4.60, estando la mayoría totalmente de acuerdo,

y el Centro 2 (C2) y Centro 3 (C3) obtienen una media de 5.00, es decir, todos están totalmente de acuerdo.

Entre las ventajas de la colaboración del voluntariado destacamos:

“El voluntario contribuye a mejorar la educación entrando en el ámbito formal, antes inaccesible al resto de la comunidad, para transmitir al alumnado valores también presentes en el área educativa no formal y a través de la relación entre el contexto y el centro educativo... el voluntariado es heterogéneo y aporta un contacto intercultural que favorece la convivencia y el mejor rendimiento del aprendizaje entre el alumnado”. (Dra., C2)

Otras ventajas son que el alumnado establece un vínculo con los voluntarios que hace que el aprendizaje mejore y que la solidaridad se convierta en un punto clave. Igualmente, se fomenta la diversidad pues los niños se acostumbran a tener más de un adulto en el aula: “Debería haber aún más voluntarios... ya que las CdA no podrían llevarse a cabo sin la presencia de los voluntarios”. (Dra., C2)

Sobre si la presencia de los voluntarios en el centro es escasa, la media del C1 es 3.60, en el C2 un 3.00 y el C3 logra un 3.33, estando de acuerdo con esta afirmación. Siguiendo con la participación de los voluntarios comprobamos que para los E.D. la falta de asistencia de los voluntarios sin previo aviso ha sido un gran problema, el C1 está totalmente de acuerdo con ello a diferencia del C2 que está bastante de acuerdo, con una media de 4.00. Entre el equipo directivo del C3 hay diferencias, ya que la secretaria y el jefe de estudios están más o menos de acuerdo con la afirmación, frente al director que dice no estar nada de acuerdo, obteniendo el centro una media de 2.33.

Por lo que consideran que es necesario aumentar el número de voluntarios y voluntarias fomentando la participación de familiares y personas del barrio, mayoritariamente la puntuación media asignada a dicha afirmación ha sido de 5.00, es decir, están totalmente de acuerdo con este ítem los equipos directivos de los tres centros. Aunque tuvieran voluntarios en el centro con los que puedan contar para llevar a cabo las distintas actuaciones de éxito en las aulas, siempre es necesario que asistan más personas (familiares, otras personas del pueblo que quisiera colaborar con la escuela, etc.).

Lo mismo sucede cuando se interpela sobre si los chicos/as se adaptan pronto al trabajo en equipos donde dialogan con los voluntarios y se ayudan mutuamente. En este caso, los C1 y C3 asignan la máxima puntuación (5.00), en cambio en el C2, aunque también conceden una puntuación muy positiva, disminuye algo la media (4.60).

Entre los inconvenientes que recalcan los E.D. se destacan: no hay voluntarios masculinos con frecuencia en las aulas; las familias en las aulas de los propios hijos pueden llegar a suponer un problema para los alumnos; la falta de asistencia sin avisar y la falta de formación y conocimiento de los voluntarios (Dor. y Je..E., C3). “La falta de costumbre al principio de los alumnos al ver a muchas personas mayores dentro del aula, aunque señala que con el rodaje del curso todo va siendo normal y se crean vínculos entre niños y voluntarios”. (S^a, C3)

Finalmente hay que hablar acerca de este bloque, ya que un centro lo destaca como ventaja pero otro como inconveniente. El C1 ve como inconveniente que los familiares de los alumnos intervengan en su misma aula, ya que condiciona mucho al niño o a la niña a la hora de hacer las actividades. Sin embargo, el C2 lo ve como una ventaja que participen familiares directos de los alumnos.

“Dentro del papel de los voluntarios/as, existen más ventajas que inconvenientes y no se muestra como inconvenientes sino como dificultades que hay que ir superando entre todos los que componemos esta comunidad. Aun así, algo que me gustaría destacar es la falta de voluntarios masculinos que encontramos hoy en día en nuestro centro, sería de gran agrado que asistieran más a menudo a nuestras aulas. Por

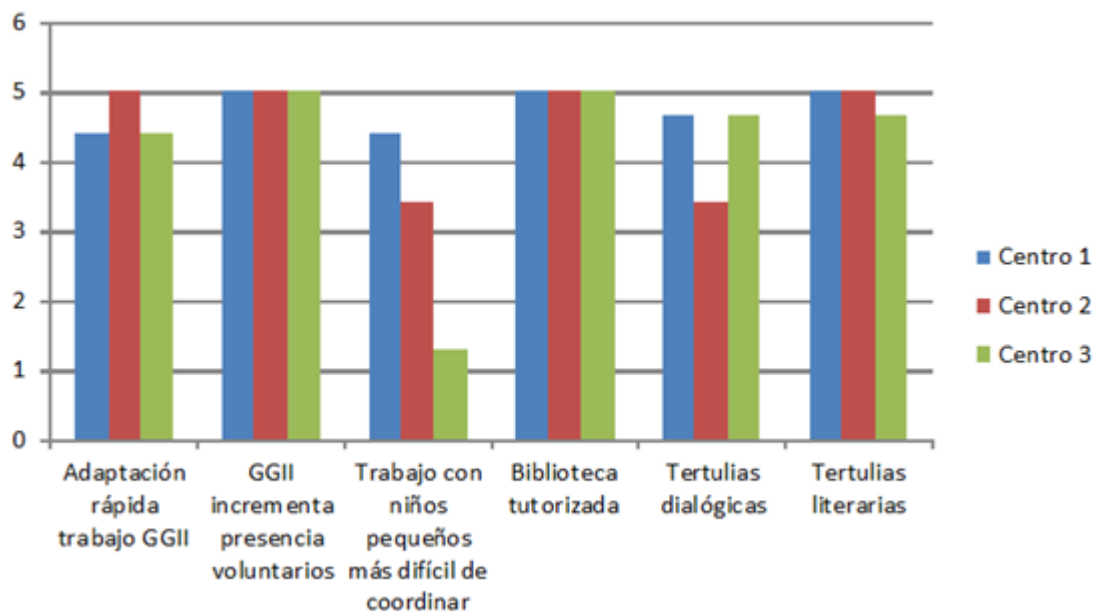
último, si cabe, el trabajo que conlleva la coordinación de todos los miembros de la comunidad y no solo del voluntariado". (J^a.E., C1)

Existe unanimidad en los tres centros sobre la importancia de la formación de las familias y su implicación en las CdA, concretamente en el C3, se ha llevado a cabo un programa de alfabetización, impartido por la Asociación Facali, con la finalidad de que las familias adquieran un nivel cultural educativo mayor, aumentando así su autoestima. La mayoría de las familias no participan en las CdA debido a su bajo nivel de alfabetización, ya que no saben leer ni escribir, incluso le dan vergüenza que lo sepan, por ello no asisten a los programas formativos; por lo que muchas familias no pueden ayudar a sus hijos e hijas en la realización de las tareas. Por tanto, es fundamental que los familiares reciban y aprovechen esta oportunidad de formarse. Cabe destacar que la participación de los pocos familiares que acuden a las aulas interactivas son los mismos que asisten a las actividades de formación. Igualmente hay otro programa que consiste en guiar a las familias para aprender y reforzar el contenido teórico del carnet de conducir, pues es una gran ocasión para ellos ya que muchos no tienen un nivel básico académico o presentan alguna dificultad de aprendizaje. Este programa lo imparte la asociación Unión Romaní, quienes colaboran de manera activa con el centro.

Por último, sobre si el voluntario debería implicarse más en el diseño de actividades con niños, el C1 ha asignado una puntuación media de 4.00 y el C2 de 4.60, es decir, los equipos directivos de ambos centros están bastante de acuerdo con esta afirmación. En cambio, el C3 discrepa en mayor medida ya que otorga a la misma una media de 3.66.

En el siguiente bloque de ítems se establecen cuestiones acerca de la participación del voluntariado en las distintas actuaciones de éxito que se llevan a cabo en las CdA, punto primordial de nuestra investigación.

Figura 2
Cuestionario a los equipos directivos sobre el voluntariado en las actuaciones de éxito en las CdA



Fuente: elaboración propia.

Los equipos directivos asignan una puntuación muy positiva a la afirmación de que los docentes y el voluntariado se adaptan rápidamente al trabajo en G.I., en el C1 y C3 están bastante de acuerdo

con dicha premisa, por ello la puntuación media es de 4.40 y el equipo directivo del C2 está totalmente de acuerdo obteniendo una media de un 5.00.

Del mismo modo, los tres centros consideran que los G.I. incrementan y facilitan la presencia de voluntarios en el centro, que ha obtenido una puntuación total de 5.00 en los tres centros.

Por otro lado, la consideración de que el trabajo de los voluntarios con los niños pequeños es difícil de coordinar, es el que menos puntuación ha recibido por parte de los tres centros. Este ítem ha recibido una media de 4.40 en el C1 y un 3.40 en el C2, al parecer en el C2, nos cuenta el secretario del centro que al realizar los G.I. con mucha frecuencia no resulta tan difícil coordinarlos ya que suele hacerse cada una o dos semanas, en cambio en el C1, no ha sido así ya que no realizan los G.I. con asiduidad y, por lo tanto, coordinar las tareas para el alumnado de menor edad les cuesta más trabajo. En el C3 el director y la secretaria están totalmente en desacuerdo en que es difícil de coordinar mientras que el jefe de estudios no está de acuerdo, obteniendo una media final de 1.30.

El diálogo establecido con los equipos directivos refleja que, desde su punto de vista, la participación del voluntariado en la biblioteca tutorizada es pobre y escasa, obteniendo una media de 5.00.

Sobre la valoración de la presencia de los voluntarios en las CdA han tenido respuestas muy semejantes; destacamos:

“Son importantes también para el alumnado, ellos están deseando que se planifique un G.I. para poder realizar las actividades en grupo, ayudar a los distintos compañeros e interaccionar con los voluntarios que asistan a sus aulas, para ellos es algo novedoso y que quieren seguir descubriendo poco a poco, el alumnado es el primero que destaca la importancia del voluntario ya que los ven como un referente para ellos, no los llegan a ver como profesores pero si como alguien a quien hay que respetar y que está ahí con el único fin de ayudarlos. Si el alumnado es capaz de ver eso en los voluntarios, qué no vamos a ver nosotros el profesorado”. (Dor., C1)

En el C3 el equipo directivo, coincide en que la presencia del voluntario es fundamental, necesaria, estupenda... que les gustaría más presencia de familiares o personas del barrio, pero aun así con los voluntarios que están presentes en las aulas, saben y piensan que su trabajo es necesario y fundamental para llevar a cabo la práctica de comunidad de aprendizaje (Dor., C3).

Y en cuanto a la poca asistencia de voluntarios en las tertulias dialógicas, los equipos directivos están de acuerdo sobre que habría que incentivar la participación de los voluntarios. Aunque encontramos alguna diferencia, ya que el C1 y C3 están bastante de acuerdo (4.66) mientras que en el C2 están de acuerdo (3.40).

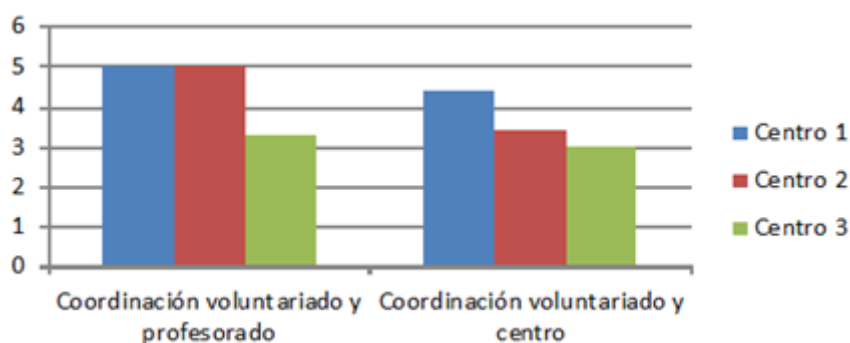
Para acabar este bloque hay que destacar una vez más que hay bastante unanimidad entre los encuestados al considerar que habría que incentivar la participación de los voluntarios en las tertulias literarias (5.00). Por lo tanto, podemos afirmar que los voluntarios participan sobre todo en los G.I. ya que es la vía más fácil y rápida a la que estos pueden acceder, sobre todo en lo referido al horario en el que se realizan. El Dor. del C1 y el Je..E. del C2 destacaban que el horario de la biblioteca tutorizada y las tertulias literarias no les suele venir bien a la mayoría de los voluntarios, es por ello que en los G.I. es donde más podemos contar con ellos. En el equipo directivo del C3, están totalmente de acuerdo el Dor. y la S^a. y de acuerdo el Je..E. (4.66).

El cuarto bloque trata sobre la coordinación y organización del voluntariado y del centro. Éste presenta dos cuestiones, la primera si es necesario mejorar la coordinación entre voluntariado y profesorado, y la misma ha obtenido una puntuación máxima por parte de los C1 y C2 (5.00). En

cambio, en el C3 el Dor. y el Je..E. están más o menos de acuerdo mientras que la S^a. opina estar bastante de acuerdo con la afirmación (3.33).

La segunda cuestión gira sobre si la coordinación de la labor de los voluntarios con la organización del centro ha resultado muy difícil. El C1 obtiene una media de 4.40, el C2 de 3.40 y, por último, el C3 presenta diferencias de opiniones ya que la S^a., está en desacuerdo, el Dor., se encuentra más o menos de acuerdo y el Je..E. de acuerdo (3.00).

Figura 3
Cuestionario al equipo directivo sobre la coordinación y organización del voluntariado y del centro en CdA



Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la coordinación y organización del voluntariado con el profesorado y con el centro estimamos pertinente plantearles a los Equipos Directivos si creían que la coordinación de los voluntarios afectaba a la organización interna del centro (horarios, espacios, reuniones, etc.).

“El que asista al centro personas ajenas a él y digo ajenas no porque no los sintamos de la comunidad, sino porque no forma parte del profesorado, y por lo tanto los niños y niñas no tratan diariamente con ellos, siempre puede afectar a la organización de éste. Por ejemplo, en cuanto a las entradas y salidas a distintas horas de la mañana cuando los voluntarios colaboran con los G.I. es algo que se debe controlar ya que debes saber quién entra y quién no a la escuela, pero aun así se intenta coordinar de la mejor forma posible”. (Dra., C2)

“A la hora de hacer G.I. con los más pequeños las familias no respetan del todo los horarios, quieren acudir antes de su hora para intentar estar en el aula con los niños y niñas, costándonos esto una pequeña discusión aunque hay familiares que lo comprenden y respetan siempre se dan casos en los que resulta más difícil”. (So., C1).

En el C3 el Dor. y el Je..E. cuentan que la coordinación de los voluntarios no afecta a la organización interna del centro, o no debería de afectar y que si lo hace es para positivo y, aunque el miembro restante del equipo directivo dice que sí lo hace, en todo caso, para la mejora del centro.

En general, sobre las propuestas de mejora que se puedan plantear en los centros teniendo en cuenta la relación del voluntariado y el resto de la comunidad todos han dado respuestas similares.

“Lo principal para que se establezca una buena relación entre los voluntarios y los demás miembros de la comunidad, es que se sientan como en casa. Debemos hacerles sentir como si la escuela también formase parte de ellos, integrarlos y hacerles más llevadera sus intervenciones, ayudándoles en todo lo que necesiten y así seguro que ellos nos ayudarán”. (Ja.E.,C1)

Entre el equipo directivo del C3 no hay acuerdo, las mejoras que se proponen son numerosas, como más agradecimientos a los voluntarios; formación para estos mismos; invitación a que participen en más actividades del colegio (no solo en los G.I., sino enseñarles que conozcan la realidad de la vida de los alumnos y del barrio en el que viven).

5. Conclusiones

Los tres Equipos Directivos están bastante satisfechos con la participación muy activa y la actuación del voluntariado en sus centros, aunque consideran que hay pocos voluntarios y habría que incentivar su presencia. Además, la falta de asistencia, sin previo aviso, es un grave inconveniente para la organización de las actividades realizadas en el centro. Por tanto, la coordinación y la organización del voluntariado y del profesorado es necesario mejorarla para una mayor interacción entre éstos y a su vez también se refleje en la interacción con el alumnado de los centros.

De otro lado, los alumnos trabajan perfectamente con los voluntarios, aunque éstos deberían implicarse más en las actividades planificadas por los docentes. Los equipos directivos destacan que los voluntarios/as establecen un vínculo muy estrecho entre la comunidad y el centro educativo que hace que se transmitan valores como la solidaridad y se fomente la diversidad lo que permite una mejora del aprendizaje.

De todas las actuaciones de éxito desarrolladas en los centros la que mejor acogida ha tenido son los Grupos Interactivos, con la excepción de un centro que no trabaja esta metodología diariamente. La participación del voluntariado en biblioteca tutorizada y tertulias dialógicas es muy escasa debido al horario en el que se celebran.

Los equipos directivos de dos de los centros plantean que debería mejorar la coordinación del voluntariado con el profesorado y con el centro. Consideran que se deben controlar mejor las entradas y salidas a distintas horas de la mañana del voluntariado. Los voluntarios-estudiantes respetan mejor el horario del centro que los voluntarios-familiares.

En general, sobre las propuestas de mejora plantean establecer una buena relación entre los voluntarios y los demás miembros de la comunidad educativa, agradecer a los voluntarios la labor que realizan, formación previa del voluntariado antes de las actuaciones de éxito, invitarlos a participar en otras actividades del centro para que conozcan el barrio y la realidad en la que viven los alumnos, solucionar la escasa participación del voluntariado en la biblioteca tutorizada y las tertulias dialógicas.

Las CdA son más que una alternativa para aquellas personas que sueñan con una escuela distinta, que sea más justa e igualitaria, y que no sería posible conseguir sin la función que ejerce el voluntariado en ella. Además, el voluntariado es imprescindible en las aulas y en todo el centro educativo para que consigan su desarrollo y logren conseguir todos los objetivos propuestos.

6. Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M., & Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), pp. 31-44.
- Aguilera, A., Gómez-del-Castillo, M. T., & Prados, M. M. (2014). *Cuestionario de valoración de Comunidades de Aprendizaje por el voluntariado universitario (VAVU-CdA)*. Recuperado el 15 de enero de 2018 de: http://personal.us.es/aguijim/11_08_VAVU.pdf.
- Aguilera-Jiménez, A., Prados-Gallardo, M.M., & Gómez-del-Castillo, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), pp. 249-267. doi: 10.4995/redu.2015.5447.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., & García, C. (2001). *Interactividad en el aula. Cuadernos de Pedagogía*, 301, pp. 20-24.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.
- Dewey, J. (1926). *Individuality and experience. Later works of John Dewey, II* (pp. 55-61). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), pp. 183-196. doi: 10.1174/113564009788345899
- Formosa, M. y Ramis-Salas, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, pp. 42-44.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Includ-Ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MECED.
- Lastikika, A.L., & García, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y en la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 61-63.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los G.I. desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 141-159. doi: 10.6018/reifop.18.1.214371.
- Padrós-Cuxart, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea inclued para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, pp. 1-17.
- Pardo Merino, A., & Ruiz Díaz, M. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid: S.A. MCGRAW-HILL/Interamericana de España.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 de: <http://rieoei.org/rie46a04.htm>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), pp. 17-33. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage Publications.



Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria

School groupings and challenges for inclusive education in early childhood and primary education

Pablo Cortés González
pcortes@uma.es
Universidad de Málaga. España

Blas González Alba
blasbatera@hotmail.com
Consejería de Educación. Junta de Andalucía. España

María de Fátima Sánchez Mesa
fatimasanchezmesa@gmail.com
Universidad de Málaga. España

Resumen

En este estudio, por un lado, queremos comparar los agrupamientos escolares que se desarrollan en dos centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga y, por otro lado, observar el impacto que genera en la organización del aula la implantación de un proyecto de innovación educativa que busca generar una perspectiva inclusiva en las prácticas docentes. Se han utilizado entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación, revisión de informes finales del proyecto y grupos de reflexión. Los resultados en ambos centros han sido similares, encontrando cambios metodológicos más significativos en los grupos de Educación Infantil. Concluimos aportando retos para agrupar al alumnado en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Agrupamientos escolares; organización del aula; innovación; inclusión educativa.

Abstract

In this study, on the one hand, we want to compare the school groupings that are developed in two schools of Early Childhood and Primary Education in the province of Malaga and, on the other hand, to observe the impact generated in the organization of the classroom by the implementation of a educational innovation project that seeks to generate an inclusive perspective in teaching practices. Semi-structured interviews, questionnaires, observation, review of final project reports and reflection groups have been used. The results in both centers have been similar, finding more significant methodological changes in the Early Childhood Education groups. We conclude by providing challenges of groupings in the classroom from an inclusive perspective.

Keywords: School groupings; classroom organization; innovation; inclusive education.

Recibido / Received: 15-09-2017
Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cortés, P., González, B., & Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, inicial-final. doi: 10.15366/tp2018.32.006

1. Introducción

El aula representa, desde un punto de vista formal de la educación, el lugar donde se desarrollan principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que, en ocasiones, se incluye en su definición otros espacios que puntualmente la sustituyen; como, por ejemplo, la biblioteca del centro, las pistas deportivas, el aula de plástica, etc. Se contempla, desde una mirada organizativa, que la mayoría de las escuelas siguen manteniendo este espacio como lugar de referencia, convirtiendo al aula en el espacio donde el alumnado pasa la gran parte de las horas lectivas.

Su organización, uso o aspecto son factores íntimamente relacionados con el perfil o identidad del docente; sin perder de vista el tipo de proyecto educativo del centro. Esto último alude a una visión más amplia de entender la organización del aula. En cierta medida, las múltiples formas que van a determinar su organización se circunscriben a prácticas que pueden ser de carácter más o menos tradicional o innovador y que se amparan en las diferentes concepciones que tienen los docentes de entender la enseñanza, de las que destacamos dos visiones amplias: (1) como práctica para la adquisición de conocimientos o (2) como práctica educativa y emancipadora (Murillo, Martínez y Hernández, 2011). No obstante, de acuerdo a lo planteado, en la escuela podemos encontrar “tantas aulas distintas como pedagogías diferentes deban ponerse en práctica en su interior” (Trilla y Puig, 2003, 52), las cuales van a configurar las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollen.

Es este punto el que nos motiva para la realización de la investigación educativa que presentamos en este artículo denominada ‘ReIO – Resiliencia, Inclusión y Organización del Aula’, de la que mostramos los primeros resultados obtenidos sobre la organización del aula en dos centros rurales de la provincia de Málaga.

Debemos mencionar que la presente investigación incluye entre sus estrategias empíricas, el proyecto de innovación educativa en centros escolares “Emprende tu vida” (PIN-091/16), aprobado por la Junta de Andalucía. Este proyecto se desarrolla con el objeto de promover prácticas educativas que favorezcan la inclusión escolar, el trabajo cooperativo y el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y emocional (Goleman, 1996), a partir de estrategias educativas a implementar en el currículum escolar en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria.

Para este artículo, se ha seleccionado la información recogida en dos de los tres centros que han participado en el proyecto de investigación. Las preguntas que nos planteamos abordar en este trabajo tienen que ver con dos cuestiones fundamentales: la primera, cómo han venido organizando los maestros y maestras los espacios escolares de infantil y primaria, desde el punto de vista de los agrupamientos de su alumnado en el aula, dependiendo de las necesidades y las materias a impartir; y, la segunda cuestión, qué cambios han realizado durante y después de haber participado en el mencionado proyecto de Innovación docente respecto a la perspectiva de la inclusión educativa y el trabajo cooperativo.

2. Marco teórico

Las distintas teorías de organización educativa entienden que la estructuración espacial y organizativa del aula es un factor clave en los procesos de aprendizaje (Laorden Gutiérrez y Pérez Lopez, 2002), así como en los de socialización. Al respecto, podemos considerar el aula, primero, como un recurso didáctico (Visedo, 1991), ad hoc a los contenidos y a las metodologías, ya que de alguna manera interfiere directamente en qué tipo de aprendizajes y experiencias se desarrollan; y, segundo, como un espacio de participación ciudadana (dimensión política), en el que se conforma la cultura escolar y democrática del alumnado y del profesorado hasta el punto que “los propios aprendizajes que se producen, se entienden solo a la luz de los patrones establecidos por esa cultura organizativa” (Rivas, 2003, 111), de la cual los profesionales de la educación son los responsables y suelen guardar dependencia con las relaciones que se generan al respecto, sean del tipo que sean.

En otras palabras, desde una mirada micro-política escolar (Ball, 1990), el aula se concibe como un lugar de interacción interpersonal, en el que aspectos como su organización y metodología van a configurar el proceso educativo, las relaciones sociales y educativas que en ella se produce; elementos que son percibidos y configurados por todos los agentes participantes en el aula (Ruiz Ruiz, 1994) y que van a determinar, en gran medida, la realidad socio-cultural y escolar de la misma.

Al respecto, Terrén (2004) plantea que la organización escolar se configura como un sistema de comunicación, donde la acción educativa se establece en torno a la “práctica de aula”, y el aula se configura como un escenario en continua transformación en un nivel micro-micro (Ball, opus cit.). Añade, la necesidad de destacar los conflictos que trae consigo la micro-política escolar (organización escolar), por entender que:

“La cultura de la organización es un campo esencialmente conflictivo, en el que compiten o coexisten diferentes interpretaciones y manejos de la situación. La micropolítica de la interacción de redes supone, por tanto, una visión conflictiva de la vida cultural de la organización, que responde a un reconocimiento de su diversidad interna.” (Terrén, 2004, 194)

La amplia diversidad de configuraciones intra-aula a las que alude Terrén, está condicionada, de acuerdo con Blase (2002), “a todos los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en los centros” y se manifiestan en el uso y gestión del espacio disponible, del tiempo, de los contenidos y de otros recursos escolares.

En este sentido, son recurrentes las aportaciones de Rivas cuando expresa que “la organización escolar es vista como un componente básico del proceso educativo” (2003, 111), y la estructuración y organización del aula representa una concreción de esa “organización escolar”, que tiene que ver con el tipo de relaciones –pedagógicas y escolares– que se establecen entre los distintos agentes educativos: docentes, alumnado y familias (de manera más o menos directa).

Estas relaciones –entre las que se encuentran las prácticas escolares inclusivas– se plasman en el diálogo educativo y escolar que se establece entre los diversos actores (principalmente docente-discente) que van a configurar las dinámicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendemos, por tanto, que las prácticas escolares se entienden en el marco de interacción interpersonal, independientemente de la perspectiva o paradigma en la que se sitúe la práctica docente.

No obstante, a modo de hipótesis, manifestamos en el proyecto que presentamos nuestro posicionamiento pedagógico al entender que las actuaciones inclusivas y cooperativas son las que van a favorecer prácticas escolares y educativas integradoras y significativas, poniendo el énfasis en la interacción, cuestión que venimos abordando en párrafos atrás. En este sentido, la educación inclusiva permite y ha permitido la evolución de nuestro sistema educativo a través de la creación de una escuela que educa teniendo en cuenta la diversidad como un factor inherente a la naturaleza y condición humana, y que la concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora que repercute en la calidad de la enseñanza y en la formación del alumnado.

Delgado la define como aquella que “implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial que les dificulta el aprendizaje” (2007, 51). Esto significa, construir una escuela flexible, que tenga la capacidad de adaptarse para responder a las características de una población de jóvenes concreta, basada en la aceptación de la diversidad entendida como un fenómeno social, vivo, real y, por tanto, humano, es decir, una escuela de todos y para todos.

Otros autores, en investigaciones más recientes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), han ampliado la visión de la inclusión educativa, en la que han analizado otros modos de desarrollar unas prácticas educativas inclusivas teniendo en cuenta su propia realidad ecológica y adaptándose a las demandas y necesidades del alumnado. Esto nos constata, que, dentro de la perspectiva de la inclusión escolar, de acuerdo con Dyson (2010), no existe un único modelo de escuela inclusiva, entendiendo que lo

que se pensaba como dificultad del aprendizaje, no es un dilema pedagógico en sí mismo, sino una cuestión de tradiciones escolares basados en el control y el poder. La inclusión desborda esta mirada deficitaria de entender a los sujetos.

Por lo tanto, la diversidad cultural, cognitiva y funcional deben entenderse como las disposiciones con las que cuenta el propio ser humano para su aprendizaje; es decir, son condiciones, que no limitaciones, para aprender; por ende, hay que entenderlas como oportunidades de aprendizaje.

Los agrupamientos escolares inclusivos tienen un papel fundamental en esto, tal y como demuestran recientes investigaciones (Rojas Tejada et al., 2012; Guasp, Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016), pues materializan en la experiencia escolar lo que significa educarse en diversidad. Centrándonos en este concepto, vemos necesario aludir a autores como Morán, Molina y Siles (2012) que, basándose en los agrupamientos que propone el ministerio de Educación y Ciencia en el Plan Nacional de I+D (2008-2011), contemplan tres modalidades de agrupamientos escolares. Estas modalidades de agrupamiento escolar se asientan en los resultados obtenidos de la investigación INCLUD-ED, la cual propone los modelos Mixture, Streaming e Inclusivo para atender a la diversidad del alumnado bajo los principios de inclusión, normalización e integración educativa que la actual legislación contempla.

La primera modalidad, el modelo Mixture, hace referencia a la organización tradicional del aula; encontramos a un único docente que atiende a un grupo heterogéneo de alumnado en relación a su nivel de desarrollo competencial. En esta modalidad los objetivos, contenidos y actividades son las mismas para todos, lo que, pensamos, no permite atender de forma efectiva las características particulares del alumnado. Además, con la entrada del bilingüismo en las escuelas, esta primera modalidad organizativa hace aún más difícil la atención a la diversidad del alumnado.

La segunda modalidad, el modelo Streaming, clasifica al alumnado según su nivel de rendimiento escolar dentro de la misma aula o en otra; este sistema cuenta con la ayuda de otros docentes y categoriza al alumnado en función de sus características personales y competenciales. Desarrolla programas paralelos e itinerarios diferenciados en los que, a la postre, es la divergencia o la individualidad del alumnado lo que orienta la práctica escolar.

La tercera modalidad, el modelo de inclusión o inclusivo, permite atender la diversidad de todo el alumnado en el mismo aula y con la ayuda de otros docentes y colaboradores. Desde este modelo inclusivo la heterogeneidad es entendida como fuente de enriquecimiento en el que se reconocen las diferencias de las personas como aspecto fundamental para el aprendizaje.

Al hilo de esta tercera modalidad, que es donde nos situamos, distinguimos un siguiente nivel o paso en la perspectiva de inclusión educativa. Esta persigue una mirada educativa que, desde una perspectiva holística, pretende ser más justa, contextualizada y adaptada a las particularidades reales del alumnado a través de respuestas flexibles (García, 2013), y/o modificaciones en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 2011), ambas relacionadas con estrategias de organización del aula. Esto es, incluir no solo una mirada organizativa, sino vincularla con una mirada metodológica.

Es decir, profundizar en esta mirada nos hace plantearnos retos en cuanto a la organización de los espacios escolares, del mobiliario, del aula y, por tanto, de las metodologías, enfocadas a ser elementos experienciales a disposición del alumnado para educar en diversidad. Es una cuestión de pensar estrategias que modulen la práctica educativa, de establecer objetivos (Segovia y Beltrán, 1998; Segovia Olmo, 2003), de acuerdo con la realidad cotidiana de la práctica docente. Es decir, le otorga a la organización escolar un carácter dinámico que permite su reestructuración en función de las actividades que en ella se vayan a desarrollar.

3. El proyecto de investigación

3.1. Antecedentes y contexto

El aula, como hemos apuntado anteriormente, se convierte en el principal espacio de interacción escolar, así como el lugar en el que se desarrollan principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues esta se ha instaurado como “el encuadre físico por excelencia diseñado para facilitar el tránsito de la cultura y el aprendizaje recíproco y vivencial de actitudes, normas y valores” (Trilla y Puig, 2003, 52), y así es entendido por docentes, familias y alumnado de un modo generalizado.

Lo que hace interrogarnos sobre este campo de estudio tiene fuertes vinculaciones con lo que hemos podido constatar en nuestra práctica docente, ya sea en el marco de la investigación y formación de maestros y maestras (Cortés, Leite y Rivas, 2014; Rivas et al., 2010), o en la práctica escolar como maestro de Pedagogía Terapéutica o como maestra de educación primaria; en este sentido, pensamos que la organización y los agrupamientos en el aula están cambiando ligeramente en los últimos años, a pesar de entender que la configuración del aula y la disposición alumnado influye de un modo significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión educativa y escolar.

Esto nos ha conducido a plantear preguntas en torno a cómo los docentes optan por tipos de agrupamientos que se reiteran y/o modifican a lo largo de todo el curso en función de las diversas actividades que desarrollan, de su experiencia, competencias, estrategias de enseñanza-aprendizaje, asignaturas que imparten, objetivos que se proponen, etapa y curso educativo..., y cómo estos se configuran, o no, en prácticas de educación inclusiva. Consideramos que la organización del aula se refleja en el interés y aprendizaje del alumnado, debido a que, en función de la disposición de las mesas, por ejemplo, se propicia que se haga efectiva un tipo de metodología u otra.

La investigación consta de tres fases, no consecutivas sino complementarias, que detallamos a continuación:

- Fase diagnóstica. Estudio sobre la organización del aula, en el que a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios al profesorado implicado desvelará qué tipo de agrupamientos y organización educativa desarrolla en sus aulas y en qué medida se consideran prácticas inclusivas.
- Fase reflexiva y formativa. Grupos de formación, de discusión y reflexión compartida a raíz de los datos rescatados y en el marco del proyecto de innovación docente señalado en la introducción.
- Fase propositiva. Propuestas de prácticas para la inclusión educativa y la generación de una red de maestros y maestras de la provincia de Málaga.

En la fase reflexiva y formativa toma especial relevancia, como apuntamos, el proyecto de innovación. Cabe mencionar que se ha desarrollado en uno de los centros educativos –el cual hemos llamado grupo experimental- una formación a lo largo del curso 2016/17 titulada “Estrategias Metodológicas para la Innovación en el aula” con el objeto de que los docentes incorporen a sus aulas prácticas, estrategias y metodologías educativas y escolares que requieran del uso de diversos agrupamientos con el fin de potenciar la inclusión y la participación de todo su alumnado. Esta experiencia la hemos recogido como estrategia empírica.

Para ofrecer más detalles, esta formación ha contado con muy diversas actividades: (1) se han realizado dos sesiones de formación que han tenido una duración de ocho horas presenciales –distribuidas en dos sesiones de 4 horas que se han desarrollado en el primer y segundo trimestre respectivamente-; (2) otras dos sesiones de puesta en común –en gran grupo- en la que los docentes han expuesto sus percepciones, dificultades o cualquier otro aspecto acerca del desarrollo y/o implantación del proyecto; (3) la realización de tres actividades relacionadas con el proyecto -a través de la plataforma virtual Colabora 3.0 de la Junta de Andalucía-; y (4) la implantación en el aula de dos

actividades que impliquen trabajo en pequeños grupos y gran grupo. Toda la formación desarrollada ha estado relacionada con metodologías cooperativas y participativas, la diversidad de agrupamientos, actividades para el desarrollo de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional.

Volviendo al contexto del proyecto de investigación, los escenarios los hemos vinculado con la temporalización del proyecto, y con el objeto de tener experiencias e información de una amplia variabilidad de contextos dentro de la provincia de Málaga. A continuación señalamos: primer año, zona rural; segundo año, zona urbana; tercer año, centros de compensatoria; cuarto año, zonas en transformación social; y quinto año, estudio comparativo y generación de comunidad de prácticas de maestros y maestras.

En referencia a los resultados que presentamos en este artículo, tienen que ver con la fase diagnóstica y reflexivo-formativa en dos centros educativos rurales participantes de la provincia de Málaga durante el curso 2016/17. Uno de ellos, ha actuado como grupo de control y el otro como grupo.

3.1. Método

a) Objetivos

La investigación se está desarrollando en torno a dos objetivos principales:

- Comparar los agrupamientos escolares que se desarrollan en centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga.
- Evaluar la incorporación de estrategias organizativas y metodológicas inclusivas del proyecto de innovación docente 'Emprende tu vida'.
- Así mismo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos.
- Desarrollar formaciones sobre estrategias metodológicas asociadas a la innovación educativa y a la inclusión.
- Generar redes docentes para la reflexión y el aprendizaje mutuo.
- Analizar las prácticas organizativas del aula del profesorado participante.
- Analizar las prácticas inclusivas en el aula junto al profesorado participante.

b) Participantes

En relación a la muestra, se ha contado con dos centros de educación infantil y primaria. En uno de los centros (el que ha servido como experimental), uno de los autores trabaja como maestro de Pedagogía Terapéutica, lo que ha facilitado el acceso para todo el trabajo de campo y de análisis. La elección del centro educativo y de los docentes que han formado parte del grupo control se ha realizado teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: primero, por las condiciones contextuales y educativas en las que se ubica, debían ser similares al centro que ha actuado como experimental y, segundo, porque los docentes reunieran similares características de género, tutoría y/o especialidad y régimen laboral (situación de interinidad o destino en el centro).

Ambos centros se ubican en la provincia de Málaga, y tienen características contextuales, organizativas y educativas similares, pues, cuentan con dos líneas educativas, atienden a un número similar de alumnos (entre 350 y 400), son centros de educación infantil y primaria, están situados en poblaciones cercanas a grandes núcleos poblacionales (10-15 Km.), y ambos pueblos tienen un nivel socioeconómico medio con familias de clase obrera y trabajadora que viven principalmente de la ganadería y/o de la agricultura.

Respecto a los sujetos participantes, han sido un total de 37 docentes de educación infantil y primaria; 17 han formado parte del grupo control (y por lo tanto de un centro educativo) y 20 del grupo experimental (del otro centro participante).

Sobre los docentes que imparten docencia en educación infantil cabe decir que el grupo control está formado por seis maestras de educación infantil (cuatro interinas y dos con destino definitivo en el centro), y del centro educativo que ha actuado como grupo experimental han participado seis maestras de educación infantil (tres interinas y tres con destino definitivo en el centro).

En la investigación han participado también 25 docentes de educación primaria, el grupo control se ha compuesto de cuatro maestros (uno interino y tres con destino definitivo en el centro), y siete maestras (tres interinas y cuatro con destino definitivo en el centro). El grupo experimental ha estado formado por seis maestros (dos interinos y cuatro con destino definitivo en el centro) y ocho maestras (tres interinas y cinco con destino definitivo en el centro). De los 25 docentes de Educación Primaria entrevistados 23 de ellos han sido tutores y especialistas y dos de los docentes que solo imparten su especialidad.

c) Metodología y procedimiento

La metodología desarrollada ha sido mixta (Christ, 2007), siendo un “tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, 17). Para ello, se han utilizado cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas, observaciones, informes escritos realizados por el grupo experimental y encuentros grupales (de los que se incluye las formaciones descritas y grupos de reflexión). En gran medida para la elaboración de este trabajo, hemos rescatado la información de las entrevistas, la observación y la formación desarrollada en el grupo experimental.

En relación a la utilización de los cuestionarios, sirvieron como un instrumento de la fase diagnóstica, y fueron respondidos por la totalidad de los docentes participantes en el proyecto. Combina ítems de testeo tales como edad, sexo, años en la profesión, tiempo en el centro educativo, número de estudiantes, especialidad..., con ítems en formato de Escala Likert, incluyendo enunciados del tipo: el alumnado con necesidades específicas de apoyo requieren ser atendidos fuera del aula, la diversidad es un elemento clave para la enseñanza, me preocupa las agrupaciones dentro del aula, investigo sobre otras formas didácticas, me siento a gusto con los resultados de mi práctica docente... Cabe mencionar que, debido al objeto de este artículo, no se ha recurrido a los datos ofrecidos por los cuestionarios, tan solo algunos elementos estadísticos como el sexo o la especialidad.

Sobre las entrevistas podemos decir que se han realizado 12 entrevistas semiestructuradas a docentes de Educación Infantil y 25 a docentes de Educación Primaria, entre los cuales 18 (72%) han sido tutores y especialistas, y 7 (28%) docentes especialistas. Los participantes han respondido de un modo general a la pregunta: ¿Qué me puede contar acerca de los agrupamientos de aula? Otras preguntas frecuentes han sido: ¿Realiza actividades de aula que permitan a su alumnado agruparse de un modo diferente al habitual?; ¿ha cambiado a lo largo del tiempo su organización de las mesas del aula?; si su respuesta es afirmativa, ¿a qué se ha debido esta modificación?; ¿cree usted que la organización y disposición de las mesas influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, con el objeto de ampliar la información aportada por los docentes.

Una vez finalizadas todas las entrevistas, dio comienzo la formación en el grupo experimental, esta se ha realizado durante el primer y segundo trimestre del curso escolar 2016/17, para posteriormente desarrollar las actividades propuestas por los docentes en el tercer trimestre.

La observación del grupo experimental ha sido realizada por el coordinador del proyecto de innovación –maestro de Pedagogía Terapéutica del centro–, el cual ha trabajado en inclusión con su alumnado a lo largo de todo el curso en dicho centro. Este hecho le ha permitido, primero, participar de un modo directo con su alumnado dentro del aula de las actividades propuestas por los docentes y, segundo, constatar a través de la observación el uso que los docentes han hecho de estas metodologías en sus aulas. En el grupo de control, ha sido realizada por los miembros del equipo investigador.

Al finalizar el proyecto –tercer trimestre– cada docente ha realizado un informe personal con una valoración final de la formación y la aplicación de recursos, en el que ha reflejado entre otros aspectos, las actividades que han desarrollado, las potencialidades y debilidades de las mismas, sugerencias de cambio..., a este informe se le ha sumado dos reuniones o grupos de reflexión realizados, las cuales han permitido recabar, discutir y validar la información aportada.

4. Resultados y discusión

4.1. Comparación de agrupamientos y disposición en el aula

Los resultados que presentamos centrados en los modos de agrupar al alumnado y la disposición del aula han sido utilizados en los grupos de reflexión con los docentes para analizarlos desde el prisma de la educación inclusiva. Sobre esto último, aún estamos en proceso de análisis, por lo que solo en las conclusiones plantearemos los primeros elementos abordados al respecto.

A continuación, detallamos los hallazgos diferenciando el nivel educativo (infantil o primaria) y distinguiendo entre los grupos de control y experimental.

a) Grupo Control Infantil

De forma unánime y generalizada los datos que nos han aportado las docentes que forman parte del grupo control en relación con la organización de las mesas de sus aulas han sido los siguientes.

Desde hace algunos años, de acuerdo a las entrevistas y la observación, son muchos los docentes de educación infantil que siguen una línea progresiva en relación a las agrupaciones. En el aula de infantil de 3 años la agrupación característica que usan las dos maestras suele ser en gran grupo, lo que facilita la labor del docente para la supervisión, pues este alumnado presenta unos niveles bajos de autonomía. En muy raras ocasiones trabajan en pequeños grupos y nunca lo hacen en pareja o de manera individualizada.

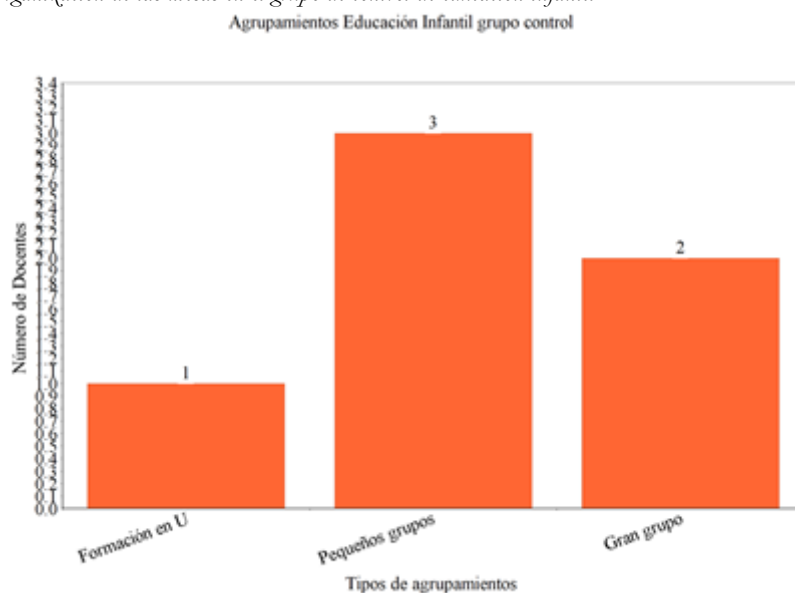
En el aula de infantil de 4 años por norma general el alumnado está agrupado en pequeños grupos, podemos encontrar tres o cuatro mesas dispuestas a lo largo de la clase. Estos pequeños grupos suelen ser heterogéneos, las maestras se encargan de agrupar al alumnado de tal forma que siempre estén sentados juntos alumnado con diferentes niveles de desempeño de la tarea, con el objeto de que el alumno o alumna que termine antes pueda ayudar al compañero. Hallamos que actividades como visionar un video o escuchar una canción en el ordenador son de los pocos momentos en los que el alumnado está agrupado en gran grupo. La maestra de inglés sí realiza dinámicas que fomentan el trabajo en gran grupo, estas permiten que el alumnado realice juegos cooperativos en gran grupo, pequeños grupos o parejas, es así la única docente que hemos encontrado que de forma consistente aplica una metodología de enseñanza-aprendizaje que se asienta bajo los principios del “aula inteligente”, esto es, incorpora las nuevas tecnologías como instrumentos docente y discente.

En el aula de infantil de 5 años encontramos principalmente dos tipos de disposición. En uno de los casos se utiliza la organización en pequeños grupos y la otra maestra utiliza la formación en forma de U. Independientemente del tipo de organización de las mesas, en todos los casos y siempre que se pueda el alumnado está dispuesto según género de forma alternativa y teniendo en cuenta el nivel de desarrollo, con el objeto de crear grupos heterogéneos. En todos los casos las actividades puntuales, como por ejemplo la hora de la asamblea, el visionado de un video o la asignatura de inglés, las agrupaciones son diferentes, principalmente en gran grupo. Hemos de tener en cuenta que con el

alumnado de esta etapa también se trabaja con rincones lo que permite que la organización del aula sea más flexible en función de la actividad que se va a desarrollar.

Entre los docentes de Educación infantil del grupo control encontramos una organización de las mesas del aula que queda configurada de la siguiente forma:

Figura 1
Organización de las mesas en el grupo de control de educación infantil



Fuente: elaboración propia.

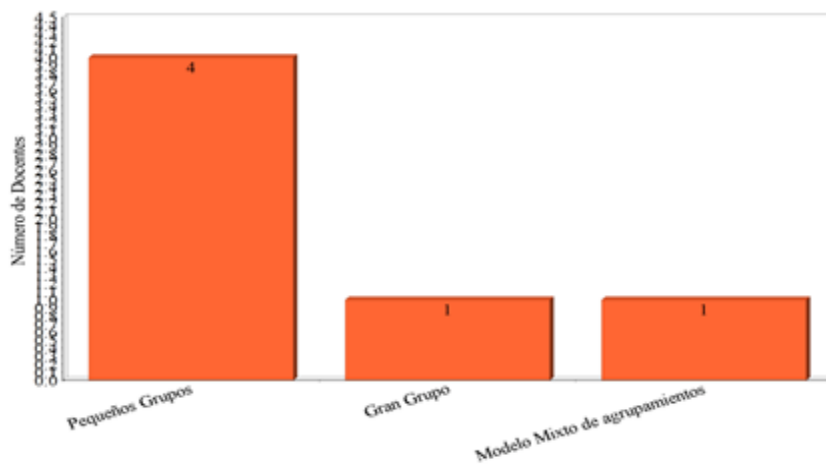
b) Grupo Experimental Infantil

Antes de la implementación del proyecto, se ha desarrollado una etapa diagnóstica en la cual se ha observado la estructuración de las aulas de educación infantil del centro que ha actuado como grupo focal o experimental.

Los datos obtenidos de la observación muestran un patrón similar al obtenido en el grupo control. Una de las maestras del grupo de 3 años utiliza la modalidad de gran grupo, la otra maestra del otro grupo de 3 años, junto a las dos maestras de 4 años y la otra maestra de 5 años utilizan de manera consistente a lo largo de todo el curso los pequeños agrupamientos, salvo en actividades puntuales. A excepción de una de las docentes (interinas) del grupo de infantil de 5 años, la cual desarrolla en su aula a diario algunas actividades dinámicas que promueven el trabajo en diferentes espacios y agrupamientos. De estas actividades se ha servido el propio proyecto para implementarlas en las otras aulas de educación infantil; aun así, la etapa diagnóstica nos muestra el siguiente patrón.

Las actividades que se han desarrollado dentro del proyecto han conseguido que el grupo experimental utilice diferentes agrupaciones a lo largo de la semana. Estas han sido implementadas en la dinámica del aula y han supuesto una ruptura con la típica formación rígida que cada maestra utilizaba con su alumnado, y que solo se modificaba en actividades puntuales. En el tercer trimestre se ha apreciado la inclusión de actividades inclusivas y en gran grupo en dos de las aulas (una de 3 años y una de 5 años) pero de forma puntual en días esporádicos.

Figura 2
Organización del alumnado en el grupo experimental de educación infantil
 Agrupamientos Educación Infantil grupo experimental



Fuente: elaboración propia.

c) Grupo Control Primaria

Las entrevistas realizadas a los docentes que forman parte del grupo control en el ámbito de la educación primaria nos reportan los siguientes resultados.

La disposición más habitual entre los tutores de las clases de primaria ha sido la formación en U, pues 3 tutores utilizan esta disposición. En actividades puntuales (trabajos, investigaciones o actividades TIC) los tutores permiten al alumnado trabajar en pequeños grupos, y ocho de los docentes consultados modifican las posiciones del alumnado al menos una vez al trimestre con el objeto de que se relacionen con otros compañeros de clase, pero no modifican el agrupamiento y/o disposición de las mesas.

De un modo más específico, encontramos a otros docentes que optan por otros tipos de agrupamiento. Entre ellos encontramos a una de las tutoras de 6º de primaria (especialista de música) y a un maestro de 4º de primaria (tutor) que disponen a su alumnado de forma individual como norma y en pocas ocasiones realizan actividades en pequeño o gran grupo; ambos justifican esta decisión amparándose en que su “alumnado no sabe trabajar en grupo y que hablan mucho”.

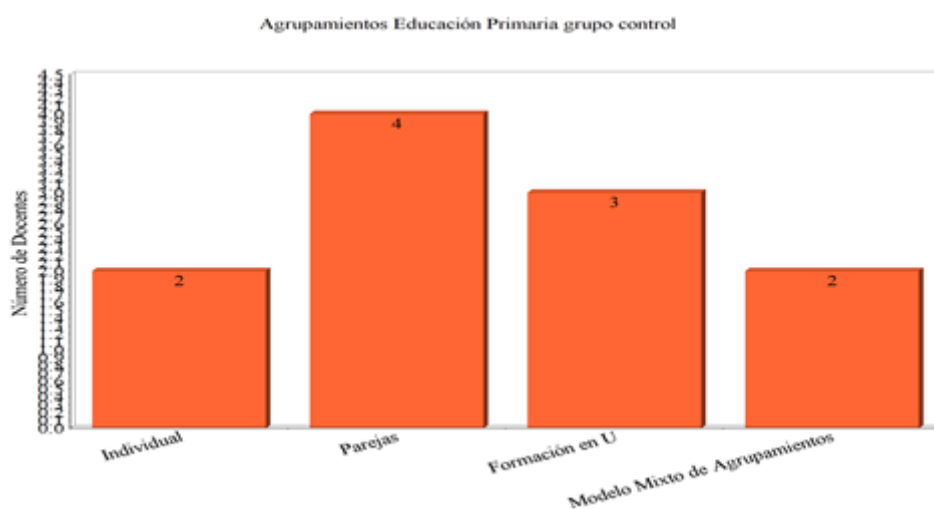
Encontramos también a otro tutor de 4º de primaria (especialista en educación física) el cual utiliza el agrupamiento por parejas de forma sistemática, principalmente para “fomentar la coeducación y la formación de parejas heterogéneas”. Según expone “cada dos semanas modifico la organización de la clase”, cambia algunas parejas y modifica su situación en el espacio; según este docente, esta opción es la que mejor le ha funcionado a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Un tutor de 5º y una tutora de 6º de primaria (maestra de música) desarrollan actividades de investigación, debate, o creación de material que requieren de modificar la organización de las mesas y del aula. Estas actividades dinámicas se implementan dentro del currículum de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Los tres especialistas en lengua extranjera (un maestro y una maestra de inglés y una maestra de francés) prefieren una disposición en parejas agrupando al alumnado con diferentes niveles por parejas y a ser posible teniendo en cuenta la coeducación. Esta disposición les permite trabajar diálogos, “listening” o traducciones; las clases en las que se trabajan los idiomas son más dinámicas al utilizar audios y vídeos para desarrollar la asignatura, lo que facilita la motivación del alumnado y el andamiaje. En esta línea y como manifiestan los docentes, las clases de Educación Física y

Educación Musical también permiten otro tipo de agrupaciones al desarrollar diferentes dinámicas en las que el alumnado utiliza el cuerpo, la voz y el movimiento.

Figura 3
Agrupamientos en el grupo control de educación primaria



Fuente: elaboración propia.

d) Grupo Experimental Primaria

Las entrevistas a los docentes que pertenecen al centro que ha actuado como grupo experimental nos han narrado una situación diferente a la referida anteriormente. La opción más utilizada por los tutores ha sido disponer al alumnado individualmente, excepto en un curso de quinto de primaria y en las diferentes especialidades, pues estos docentes modifican los agrupamientos de forma temporal y específica para su asignatura. Por este motivo se hace necesario mostrar dos cuadros, uno en el que aparecen los agrupamientos que desarrollan los tutores en sus aulas y otro en el que se muestran los agrupamientos de los especialistas.

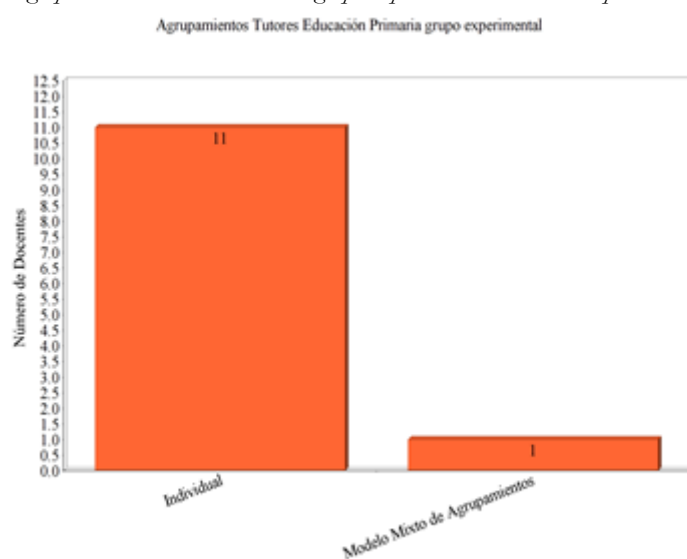
Los tres especialistas de Lengua extranjera e inglés, la maestra de música y el maestro de Educación Física sí han utilizados diferentes disposiciones, principalmente agrupamientos en pareja en las asignaturas de lenguas extranjeras. Por su parte, los especialistas de Música y Educación Física sí utilizan el gran grupo para el desarrollo de sus materias específicas, pero en sus respectivas tutorías agrupan a su alumnado de manera individual. Del mismo modo que los especialistas en Lengua extranjera (inglés o francés) utilizan agrupamientos individualizados en sus respectivas tutorías.

Una de las tutoras de quinto de primaria (maestra de inglés) utiliza en las áreas troncales en las que imparte clases diferentes agrupamientos, según la actividad y los objetivos que se proponga. Principalmente agrupa al alumnado por parejas, pero todas las semanas plantea actividades dinámicas en pequeños grupos.

Tras las actividades formativas desarrolladas los cambios introducidos han sido coyunturales, es decir, los docentes han aplicado en sus aulas tanto las actividades planteadas en la formación, como las creadas por ellos a partir de la misma, pero no se ha apreciado en ningún docente un cambio en

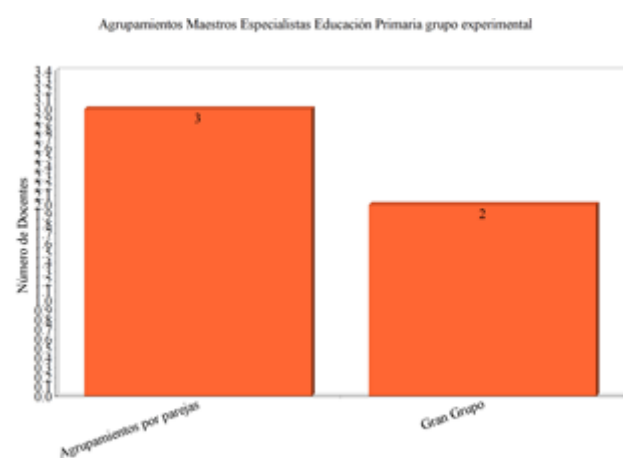
el agrupamiento de su alumnado y/o en la implementación de otro tipo de actividades que requieran de otra forma de agrupar.

Figura 4
Agrupamientos de los tutores en el grupo experimental de educación primaria



Fuente: elaboración propia.

Figura 5
Agrupamientos del profesorado especialista en el grupo experimental de educación primaria



Fuente: elaboración propia.

4.2. La valoración del proyecto de innovación

La implantación del proyecto de innovación educativa ha supuesto, de acuerdo a las entrevistas y los primeros resultados de los encuentros grupales, una experiencia que, al menos, les haga plantearse otras formas posibles de trabajar, aunque manifiestan que requieren de mayor práctica y asesoramiento al respecto. Las categorías analíticas que emergen de las mismas las podemos incluir en tres grupos: (1) particularidades entre infantil y primaria, (2) relaciones entre la flexibilización curricular, edad del alumnado y las asignaturas, (3) agrupamientos y disposición del alumnado en el aula.

En relación a los agrupamientos y las particularidades del nivel educativo, el cambio más notable se ha producido en la etapa de educación infantil, en el que el proyecto ha supuesto un cambio metodológico prolongado para las maestras. La flexibilización curricular, la edad del alumnado y el tipo de actividades que se desarrollan en la etapa de Educación Infantil han permitido a las maestras

implantar en sus aulas todas las actividades propuestas en el citado proyecto, logrando cambios significativos en las competencias y desarrollo social y/o emocional del alumnado. Todo esto se lo expresan las maestras en el encuentro grupal, añadiendo que han mejorado las relaciones sociales y el alumnado se ha vuelto más sociable, “el proyecto ha supuesto una oportunidad para las docentes para incorporar a sus rutinas de aula otros tipos de agrupamientos”. Una vez finalizado el curso y como evaluación del proyecto, las maestras de educación infantil han valorado como positivas las actividades desarrolladas, no solo en el plano conceptual, también en el plano social y cooperativo, el cual se ha desarrollado a partir del uso de diferentes espacios y agrupamientos escolares, tal y como pretendía el citado proyecto.

En contraposición, los docentes de Educación Primaria que han participado en el proyecto han aplicado algunas actividades que han requerido que su alumnado trabaje en parejas, en pequeños y grandes grupos, y han sido conscientes de las ventajas que reporta en su alumnado la utilización de diferentes agrupamientos para trabajar. Aun así, y a excepción de uno de los docentes (tutora de 5º de primaria), solo se han utilizado diferentes agrupamientos escolares en momentos puntuales, cuando se han aplicado las actividades directamente relacionadas con el proyecto.

Los resultados que se han obtenido con los docentes de Primaria en relación al uso de agrupamientos escolares diversos han sido muy distintos. De forma generalizada estos han mantenido una organización escolar individualizada, a excepción de las actividades que se han implementado por estar relacionadas con el proyecto, así como por parte de uno de los docentes (tutora de 5º de primaria) que ha incorporado a su rutina de aula actividades de debate, trabajo en equipo e investigación en las materias de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias naturales y Ciencias Sociales, las cuales según sus palabras “han hecho que mis alumnos se expresen en voz alta y den su opinión”.

Se ha podido comprobar que la utilización de diferentes agrupamientos escolares ha sido un aspecto coyuntural en las aulas de Primaria, estos se han producido porque todas las actividades del proyecto requieren de modificaciones temporales en las agrupaciones.

Los especialistas en lengua extranjera (inglés y francés) prefieren una disposición en parejas agrupando al alumnado con diferentes niveles por parejas y a ser posible teniendo en cuenta la coeducación. Esta disposición les permite trabajar diálogos, “listening” o traducciones. Las clases en las que se trabajan los idiomas son más dinámicas al utilizar audios y vídeos para desarrollar la asignatura, lo que facilita la motivación del alumnado y el andamiaje de conceptos. En esta línea las clases de Educación Física y Educación musical también permiten otro tipo de agrupaciones al desarrollar diferentes dinámicas en las que el alumnado utiliza el cuerpo, la voz y el movimiento.

5. Conclusiones

El aula, como hemos expresado, es un espacio de encuentro y de trabajo entre el alumnado y en la que el docente, en una primera instancia, se asienta como guía que promueve el aprendizaje; la organización del aula queda supeditada al modelo pedagógico que el docente o equipo educativo persiga en su proyecto de centro y de las relaciones docente-alumnado y alumnado-alumnado que se generan del mismo.

Esto se ha hecho plausible en los resultados expuestos anteriormente. Aún en experiencias puntuales, como la aplicación de estrategias fruto de la formación realizada, se ha observado cómo el alumnado ha manifestado cambios a la hora de relacionarse y de sentirse en el aula, mostrando, según las observaciones realizadas y los encuentros grupales, mayor interés y ganas. Este hecho también se ha constatado, como decíamos párrafos atrás, en materias de idiomas o artísticas.

Esto nos hace plantearnos que precisamente en esa discusión entre lo organizativo y lo metodológico, que en el marco teórico expresábamos, residen fuertes posibilidades que requieren de una forma más interactiva de enfocar la enseñanza. Las materias de idiomas o educación artística, por ejemplo, vienen per se dispuestas a otros lenguajes, lo interesante sería extrapolarlo a otras disciplinas del currículum escolar, incluso, desbordar la visión fragmentada del mismo.

En referencia a la organización del aula, podemos afirmar que no es lo mismo que el profesorado sea el eje de atención en el aula o que, por el contrario, el alumnado sea el que participe en la concepción del currículum. Algunos ejemplos lo hemos observado en algunas asambleas en las que se ha debatido sobre una película; hemos denotado un alto potencial curricular generado por el alumnado, debido a que se sienten libres de expresar, pensar, construir... Son sus inquietudes las que se ponen sobre la mesa. El mayor problema reside, que este tipo de actividades y organización pasan a ser anecdóticas (o sin valor atribuido en procesos de evaluación) y no se integran como práctica educativa cotidiana.

Y es a partir de aquí que nos estamos planteando en los grupos de reflexión con el profesorado participante en el proyecto, de qué manera se pueden trazar otras formas de agrupar (que condicionen cambios metodológicos) para, por un lado, generar prácticas educativas inclusivas y, por otro lado, generar aprendizajes de calidad en el alumnado. Este interés no solo viene del equipo investigador, sino que en la fase de reflexión compartida encontramos dos categorías emergentes que están apareciendo con fuerza: inclusión y clima escolar.

De la aplicación del proyecto de innovación se desprenden varios aspectos que están apareciendo en el análisis de la información aportada de los grupos de reflexión:

- La plasticidad que muestra el currículum de la educación infantil se ha visibilizado tanto en la facilidad para incorporar actividades dinámicas al currículum, como en la capacidad del alumnado para adaptarse a cualquier tipo de organización espacial del aula.
- Que la capacidad de trabajo en equipo, argumentación, respeto mutuo o capacidad de debate del alumnado es superior a la esperada por parte de sus docentes.
- Una organización inteligente del aula permite crear espacios y tiempos educativos en los que el alumnado desarrolle la expresión oral, actitud de respeto y espíritu crítico.
- La obsesión que tienen los docentes de educación primaria por impartir todo el currículum, les incapacita para desarrollar actividades en las que usen diferentes agrupamientos, adoleciendo falta de tiempo para ello.
- En materias como Educación Musical, Educación Física o Lengua extranjera (Inglés o Francés) los docentes que comparten especialidades y tutorías utilizan diferentes agrupamientos escolares en sus respectivas especialidades que después no utilizan en las asignaturas que imparten como tutores (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

Todos estos aspectos corroboran la dificultad a la que nos enfrentamos al intentar modificar cualquier metodología de aula en relación con los agrupamientos. Por regla general los docentes se sienten cómodos aplicando las actividades en el modo, tiempo y agrupamientos en los que siempre lo han hecho, esto es, de acuerdo a las tradiciones pedagógicas en las que se han formado o involucrados profesionalmente.

En este punto, nos formulamos una serie de cuestiones en forma de retos que nos planteamos diariamente a la hora de enfrentar y emprender nuestra práctica docente y que se están trabajando en la fase reflexiva y propositiva con los participantes. Por un lado, algunas referidas al plano de la organización escolar: ¿qué de educativo-pedagógico tienen nuestras decisiones curriculares, organizativas y metodológicas?, ¿de qué manera lo educativo está íntimamente ligado a la participación y la democracia?, ¿se aprende a través de la participación y la inclusión?, ¿cómo atender de manera inclusiva al triángulo esencial de cualquier práctica educativa, esto es, currículo, metodología, aprendizaje?

Por otro lado, otras preguntas-reto, aunque relacionadas con lo anterior, centradas en la inclusión educativa y rescatada de Pujolàs:

“¿Cómo pueden progresar en su aprendizaje alumnos “diferentes” a la mayoría de los que asisten a una escuela (diferentes por varios motivos: porque tienen alguna discapacidad, porque son de culturas

distintas y no dominan la lengua predominante, porque pertenecen a un entorno social marginado...) en un aula en la cual cada uno trabaja solo en su pupitre y en la cual el profesor o la profesora debe atender individualmente a sus estudiantes tan “diversos” unos de otros?; ¿cómo pueden progresar estos alumnos “diferentes” en un aula en la cual los estudiantes compiten entre ellos para lograr ser el primero, el mejor, sea como sea?” (2009, p. 5)

En este sentido, y de acuerdo con los registros y resultados de este estudio, pensamos que gran parte de las prácticas escolares están basadas en una lógica eficientista y tecnocrática en las que se intenta fragmentar conocimiento, tiempo (Palau y Cela, 1997), espacios, etc. Todo ello con el objetivo de conseguir, de manera homogénea y universal, que el alumnado acceda a unas bases culturales y cognitivas adecuadas para la sociedad actual (Cortés, Leite y Rivas, en prensa). Esta lógica está anclada en la construcción moderna de escuela y choca de frente precisamente con “aquellas formas, modos, contenidos y empaque de las nuevas representaciones societarias actuales; y ya no solo por los avances tecnológicos, sino además por los progresos en materia de educación, psicología, neurología...” (opus cit.).

Para fomentar otra forma de disponer y establecer agrupamientos en el aula escolar, pensamos que no es simplemente una cuestión de escenarios o espacios de aprendizajes, sino que desborda y se inserta al ámbito de la relación humana que predispone al sujeto al aprendizaje; esto es, los espacios educativos limitan o multiplican las posibilidades y las potencialidades educativas precisamente por la disposición que tengan los discentes y docentes de experimentar formas de construcción del conocimiento sujeta al diálogo, a la controversia, a la discusión... En otras palabras, una forma sujeta a la cooperación y a la inclusión (Pujolàs, opus cit.).

6. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ball, S.J. (1990). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. Londres: Routledge.
- Barrera, A.G. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (NEP)*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Repositorio UAM.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista del Profesorado y currículo*, 6, 1-2. Recuperado el 10 de febrero de 2018 de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), pp. 226-241. doi: 10.1177/1558689807301101
- Cortés, P., Leite, A., & Rivas, J.I. (en prensa). Relatos con corazón. Aprendizaje con estudiantes universitarios a través de sus autobiografías. En Padua, D., Márquez, M.J., & Prados, E. (Eds.). *Educación con corazón*. Almería: Universidad de Almería.
- Cortés, P., & Jiménez, A. (2016). Identidades resilientes, identidades creativas. ¿Acaso la botella es siempre verde? In Cortés, P., & Márquez, M.J. (Eds.). *Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 35-50). Málaga: UMA Editorial.
- Cortés, P., Leite, A., & Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 199-214. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/articulo/view/2101/2199>.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31(2), pp. 45-58. doi: 10.15517/revedu.v31i2.1243
- Dyson, A. (2010). Changes in special education theory from an English perspective. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 69-84.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guasp, J.J.M., Ramón, M.R.R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34, pp. 31-50. doi: 10.6018/j/252521.

- Higgins, S. (2005): *The impact of school environments: a literature review*. *The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science*. University of Newcastle. Recuperado el 9 de febrero de 2018 de: http://www.academia.edu/446530/The_Impact_of_School_Environments_A_Literature_Review.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014.
- Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, 25, pp. 133-146.
- Morán, C, Molina, S., & Siles, G (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 13-18.
- Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 7-27.
- Palau, J., & Cela, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, pp. 68-70.
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Guatemala. Recuperado el 23 de enero de 2018 de: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>.
- Quintana Aparicio, E. (2003). *Estudio del mobiliario escolar y su influencia en la postura sedente en una población infantil*. Departamento de Física, ingeniería y radiología médica. Área de fisioterapia. E.U de Enfermería y fisioterapia. Universidad de Salamanca.
- Rivas, J.I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. *Educar*, 31, pp. 109-119. doi: 10.5565/rev/educar.307.
- Rivas, J.I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J., & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rojas Tejada, A. J., Sayans-Jiménez, P., Cruz del Pino, R. M., & Tatar, M. (2012). Creencias del Profesorado de Español sobre los agrupamientos inclusivos del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1249-1266.
- Ruiz Ruiz, J.M. (1994). Espacio Escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), pp. 93-104.
- Segovia Olmo, F. (2003). *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Segovia, F., & Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente, nuevo horizonte educativo*. Madrid: Editorial Calpe.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, pp. 189-214. Recuperado el 7 de febrero de 2018 de: <http://rieoci.org/rie36a10.htm>.
- Trilla, J., & Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, pp. 52-55.
- Visedo J.M. (1991). Espacio escolar y reforma de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, pp. 125-135.



Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro

Analysis of linguistic reception classrooms: inclusive character, flexibility and integration in the school organization

Raúl García Medina

rgmedina@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen

La proliferación en nuestro país de las denominadas aulas de acogida lingüística respondió a la inexistencia de medidas y recursos en los centros educativos para apoyar el aprendizaje de la lengua vehicular del alumnado extranjero de incorporación tardía. Se analizarán estos dispositivos desde la perspectiva de su organización y funcionamiento (en concreto, los implantados en Andalucía, Madrid y Cataluña), con el propósito de demostrar que no pueden considerarse agrupamientos flexibles ni están organizados a partir de criterios de inclusión educativa. En la mayoría de los casos, se aprecia una endeble integración en la organización general del centro y permanecen al margen de las decisiones pedagógicas y de la dinámica relacional.

Palabras clave: aulas lingüísticas; agrupamientos flexibles; educación inclusiva; organización del centro; lengua vehicular.

Abstract

The proliferation in our country of the so-called linguistic reception classrooms responded to the lack of measures and resources, in the educational centers, to support foreign students of late incorporation in the learning of the vehicular language. These devices will be analyzed from the perspective of their organization and operation (in particular those implemented in Andalusia, Madrid and Catalonia), in order to demonstrate that they cannot be considered flexible groupings nor are they organized based on educational inclusion criteria. In most cases, there is a weak integration in the general organization of the center and they remain outside the pedagogical decisions and relational dynamics.

Keywords: linguistic classrooms; flexible groupings; inclusive education; organization of the center; vehicular language.

Recibido / Received: 17-01-2018

Aceptado / Accepted: 02-03-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. inicial-final. doi: 10.15366/tp2018.32.007

1. Introducción

En lo que llevamos de siglo XXI, los agrupamientos de estudiantes, con diferentes formatos, han sido una de las medidas que los centros educativos españoles han empleado con mayor frecuencia para atender las necesidades derivadas de la diversidad cultural y lingüística.

En concreto, cuando se trata de alumnado cuya lengua de origen no es la misma que la empleada en el proceso de aprendizaje, la respuesta más común de las distintas administraciones educativas ha sido su escolarización en aulas específicas separadas, donde se centraban en la enseñanza de la lengua de instrucción de la escuela. El supuesto que subyace tras este modelo es que la inclusión del alumnado alófono debe depender de su dominio de la lengua vehicular, lo que justifica una segregación temporal.

Podemos encontrar diferentes programas de acogida o bienvenida al alumnado extranjero, dependiendo de la comunidad autónoma en la que nos encontremos. Generalmente, todos estos programas han incluido la organización de aulas específicas para atender al alumnado alófono, pero con normativas diferentes y un funcionamiento que conviene analizar para esclarecer, en la medida de lo posible, hasta qué punto comparten un mismo enfoque a la hora de atender la diversidad cultural.

El precedente de este tipo de aulas se encuentra en Montreal (Quebec), donde comenzaron a utilizarse en la década de los años 60 del pasado siglo, extendiéndose por todo el país a partir de 1977 (Mc Andrew, 2001). Se concibieron como aulas específicas para la enseñanza del francés, la lengua vehicular de la escuela, de manera que el alumnado inmigrante, tras permanecer un año en ellas, pudiera incorporarse al aula regular.

Considerando las frecuentes modificaciones que se han sucedido en su regulación y la disminución provocada por los recortes de la administración, que están abocando a la desaparición a algunas de ellas, la enumeración que encontramos en García Fernández et al. (2009) puede aportarnos una idea aproximada de la diversidad de modalidades y formatos que han adoptado estas aulas en nuestro país: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas de Enlace en Madrid; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco.

Ante esta variedad de aulas conviene adoptar una denominación genérica para referirnos a todas ellas. Algunas opciones son: “aulas lingüísticas” (Grañeras et al., 2007), “aulas especiales” (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015) o “aulas de acogida lingüística” (Siqués, Perera y Vila, 2012), entre otras. Quizá porque recuerda el principal compromiso que deberían asumir estas aulas, la acogida, se adoptará esta última designación en todo el texto para facilitar la lectura.

2. Enfoque del análisis

En los primeros años de funcionamiento de estas aulas se consideró que pese a su variedad compartían una serie de rasgos, principalmente “su carácter intermedio, abierto, intensivo y flexible” (Grañeras et al., 2007: 163). Sin embargo, Goenechea, García y Jiménez (2011), al comparar el funcionamiento de las aulas implantadas en Andalucía y en Madrid, concluyen que ninguna de estas dos modalidades se corresponde exactamente con esa caracterización. Ponen en duda la apertura de las Aulas de Enlace madrileñas o el carácter intensivo de las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística andaluzas. No obstante, la revisión que se presenta a continuación únicamente se centrará en el cuestionamiento de la flexibilidad de estos dispositivos, ya que las demás peculiaridades pueden inferirse a partir de la determinación del grado de flexibilidad en su organización.

Por otra parte, conviene precisar que se adoptará una perspectiva eminentemente organizativa en el análisis de estas aulas, atendiendo también a su posible implantación dentro de una iniciativa o

programa más amplio para atender la diversidad cultural. Aunque no se aborden con detenimiento otras características o variables como la integración de las enseñanzas impartidas en el currículo obligatorio, la formación del profesorado, la metodología adoptada para la enseñanza de segundas lenguas o los materiales didácticos empleados, sí que se podrán encontrar algunas referencias a estas cuestiones, en la medida que sean necesarias para explicar el sentido de la implantación y organización de estos dispositivos. No obstante, las categorías fundamentales que se tomarán como referencia para establecer las conclusiones del análisis serán: los criterios que justifican este tipo de agrupamiento y su flexibilidad; el grado de integración en el funcionamiento general del centro; por derivación, su funcionamiento congruente con los principios de la educación inclusiva.

Con respecto a la primera de las categorías, es necesario recordar lo que tradicionalmente se ha entendido por agrupamientos flexibles en el ámbito de la Didáctica y de la Organización Escolar. En una obra ya clásica, como la de Antúnez y Gairín (1994), se caracterizan como aquellos agrupamientos no permanentes, organizados en función de la materia o actividad académica, que permiten respetar el ritmo de aprendizaje del alumnado. Los autores hacen referencia a una división del grupo-clase en unidades más pequeñas que también admite la incorporación de estudiantes de otros grupos-clase del mismo nivel (agrupamiento horizontal), o de diferentes niveles (agrupamiento vertical). Los pequeños grupos formados deben tener un tamaño razonable y adecuado a la tarea, reunir estudiantes con alguna capacidad o habilidad semejante, favorecer la interacción entre el alumnado, implicar la utilización de estrategias metodológicas variadas y facilitar que el alumnado pueda adscribirse voluntariamente al grupo.

Por su parte, Molina (1995) señala las ventajas de los agrupamientos flexibles frente a los fijos y homogéneos, supeditando su organización a los objetivos que se persigan y a la naturaleza de las actividades educativas, de manera que pueda alcanzarse la mejor adaptación posible a las distintas situaciones de aprendizaje. En las dos fuentes citadas no se especifica con claridad quiénes deben ser los profesionales responsables de la organización de este tipo de agrupamientos, aunque en todo momento se sobreentiende que se trata de decisiones pedagógicas tomadas en el marco del grupo-aula y del centro educativo.

Sin embargo, la ligereza con la que se han venido empleado los agrupamientos flexibles para atender a la diversidad del alumnado, requiere de una reflexión detenida, juiciosa y, fundamentalmente, didáctica. En este mismo sentido se manifiesta Oliver (2010) al proponer los criterios que deben orientar la organización de estos agrupamientos, y que se resumen a continuación:

- Deben ser heterogéneos en cuanto a su composición.
- Requieren un cambio en la organización del centro, de manera que se garantice la cooperación de los equipos docentes, tanto los que participan en la organización del agrupamiento como los que no.
- Es necesaria una reelaboración curricular, metodológica y una disposición de los recursos, medios y materiales didácticos adecuados a las necesidades del alumnado participante y de los grupos establecidos.
- No pueden organizarse sin contar con el deseo de participar de todos los implicados (alumnado, profesorado, familias, etc.) y sin el consenso de la comunidad educativa.
- Es prioritario tomar como referencia de todo proceso educativo al alumnado y su diversidad, potenciando sus capacidades y evitando cualquier peligro de marginación o segregación.
- Ha de establecerse un seguimiento educativo y psicológico que requiere un ejercicio consecuente de la tutoría. Manteniendo, en todo momento, el grupo-clase como referente para el alumnado.

Advierte la autora que los agrupamientos flexibles no tendrán una positiva incidencia en el aprendizaje si dejan de ser potencialmente motivadores y diversificados. Sin duda, estas aclaraciones

previas permitirán al lector apreciar con más claridad la trascendencia, implicaciones y limitaciones de las aulas de acogida lingüística que se describen con más detalle a continuación.

En cuanto al grado de integración en el funcionamiento general del centro, la segunda de las categorías de análisis, hay que tener en cuenta los márgenes que concede la normativa reguladora para que los centros educativos implanten estas aulas. Si se establecen instrucciones muy rígidas, que apenas dejen margen a la decisión de los centros, se corre el riesgo de que el centro implante el aula de acogida lingüística como una imposición de la administración, sin plantearse qué tiene que ver este dispositivo con el funcionamiento de los restantes órganos, estructuras y recursos del centro. En este sentido, Escudero (2016) presenta diversas investigaciones que ponen de manifiesto las dificultades para desarrollar los programas específicos o extraordinarios de atención a la diversidad, propuestos por la administración, cuando los centros educativos no acometen un proceso de transformación de su organización y prácticas educativas con la intención de acomodar dicho programa en su funcionamiento cotidiano.

Por tanto, será necesario prestar atención a algunos de los factores que pueden aportar información sobre el interés del centro educativo por integrar estas aulas en su funcionamiento general: la ubicación de las aulas, la coordinación del profesorado de las mismas con el resto de profesionales, la modificación de horarios para acomodar la actividad desarrollada en ellas, el replanteamiento del Proyecto Educativo y demás documentos programáticos del centro, etc.

Respecto a la tercera de las categorías de análisis, se tomará como referencia la concepción que ofrece Ainscow de la inclusión educativa “como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos” (2001, p. 293). Atendiendo a los principios educativos que se derivan del planteamiento de Ainscow, tal y como lo recogen Echeita y Cuevas (2011), es fundamental analizar la consideración otorgada en estas aulas a las necesidades educativas del alumnado y a su diversidad lingüística y cultural. Todo lo cual, nos lleva a prestar atención a: la organización, evitando la segregación y la exclusión, de los apoyos educativos; la implicación de toda la comunidad educativa en la lucha contra la discriminación y el reconocimiento de la diversidad como un valor; la corresponsabilidad de todo el equipo de profesores en la atención a la diversidad; la revisión del currículo de la escuela para ajustarlo a la diversidad y asegurar su atención; por último, los apoyos con que cuenta el profesorado para atender las necesidades educativas de todo el alumnado. Sin duda, algunos de estos factores están íntimamente relacionados, y en coherencia, con los señalados en las dos anteriores categorías de análisis.

Por último, dada la variedad de aulas de acogida lingüística aparecidas en nuestro país, se ha preferido circunscribir este análisis, para no alargarlo en exceso, a tres de ellas, seguramente las que han sido objeto de más estudios y han suscitado una mayor producción científica. Nos referimos a las aulas implantadas en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid. La descripción, ofrecida a continuación, de estas tres modalidades de aulas está basada en el análisis de la normativa que las regula y la revisión de algunas de las investigaciones más relevantes sobre su implantación y funcionamiento. Con bastante probabilidad, estos tres casos aportarán una imagen bastante aproximada de lo que son este tipo de aulas, su articulación en la organización de los centros educativos y los objetivos que pretenden alcanzar.

3. Descripción y análisis del funcionamiento de las aulas de acogida lingüística: los casos de Andalucía, Cataluña y Madrid

3.1. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía

Andalucía fue la primera comunidad autónoma que implantó un dispositivo de este tipo, las denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Concretamente en la provincia de Almería, en el contexto de una experiencia piloto desarrollada por dos centros educativos, se implantaron las Aulas Puente, su primera denominación, en 1997 (Ortiz, 2006). La Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería promulgó las primeras instrucciones de

funcionamiento en el año 2000, pero el reconocimiento oficial se produjo gracias al Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001), en el que, con su actual denominación de ATAL, se las considera una “medida específica” de apoyo al aprendizaje de la lengua española. Posteriormente, estas aulas se extendieron al resto de provincias andaluzas.

Un análisis de la normativa reguladora (Orden de 15 de enero de 2007) pone de manifiesto que la decisión sobre la creación y ubicación de las ATAL es competencia de las diferentes delegaciones provinciales de educación, contando con la información proporcionada por los centros y con un estudio de la zona emitido por los Equipos de Orientación Educativa y el servicio de Inspección. En todo caso, su ubicación no es definitiva, se revisa todos los cursos en función de las nuevas necesidades.

Como señala Ortiz (2006), en sus comienzos las ATAL fueron aulas permanentes o fijas, ubicadas en un centro concreto con un elevado índice de alumnado inmigrante. Estas aulas fijas eran de ámbito zonal y atendían a estudiantes de otros centros próximos que no disponían de ellas. Además, el profesorado de estas aulas tenía dedicación exclusiva y formaba parte del claustro de profesores y profesoras del centro. Fue más tarde cuando se introdujo una modalidad itinerante de ATAL, cuya característica principal era que el profesor se desplazaba para atender varios colegios de una misma localidad o de localidades cercanas. Iglesias y Goenechea (2016) constatan la existencia de un mayor número de aulas itinerantes (salvo en Almería, que están a la par con las fijas), atendiendo a los datos obtenidos en dos investigaciones, 2007 (Jiménez et al., 2009) y 2015, realizadas en la provincia de Cádiz, en las que se recaba la opinión de diversos profesionales y se desarrollan varios estudios de caso. En estas investigaciones se revelan los numerosos inconvenientes que ve el profesorado de las ATAL en las aulas itinerantes, entre otros la escasa integración del profesorado de estas aulas en el claustro (en lo que coinciden con Castilla, 2011), pero sobre todo lo complicado que resulta, en la práctica, ofrecer el apoyo dentro del aula, a pesar de que así está establecido en la normativa. Sin duda, estas evidencias cuestionan tanto la flexibilidad del recurso como su integración en el funcionamiento del centro. Según las conclusiones de Iglesias y Goenechea (2016) las ATAL fijas, utilizadas adecuadamente, sí que posibilitan el apoyo dentro del aula, por lo que podría considerarse un modelo más inclusivo que el que representan las aulas itinerantes.

El cometido de las ATAL es la atención al alumnado con escaso nivel de competencia lingüística en español, escolarizado en el segundo y tercer ciclos de Primaria o en la Educación Secundaria Obligatoria. Este alumnado se incorpora al ATAL a petición del tutor o tutora del aula ordinaria, emprendiéndose un proceso de evaluación inicial (se utiliza un modelo relativamente normalizado) que permita al profesorado del ATAL elaborar una programación de aula, para incluirla en el Proyecto de Etapa, y los consecuentes informes individualizados de evaluación trimestrales. No obstante, las instrucciones han ido variando en lo que a los criterios de selección del alumnado se refiere. Al respecto, Castilla (2011) advierte de la imposibilidad de referirse a un único y definido perfil de alumnado, ya que la realidad en algunos centros es que se atiende a estudiantes que no obedecen a las características fijadas en la normativa. Además, continúa diciendo, existen dudas sobre la univocidad y equivalencia de las evaluaciones a la hora de establecer el nivel de dominio del castellano del alumnado de las ATAL. El hecho de que no exista una clara identificación de las necesidades educativas del alumnado pone en entredicho que estos dispositivos puedan ofrecer una respuesta ajustada y coherente con los principios de la educación inclusiva.

En cuanto a la duración de la atención recibida, la normativa establece que será un máximo de 3 meses para las ATAL fijas en Educación Primaria y de un curso para las ATAL fijas de Educación Secundaria, así como para todas las aulas itinerantes en ambas etapas. Pero se contemplan algunas excepciones (enfermedad, absentismo, escolarización irregular en el país de origen, dificultades de aprendizaje, etc.) que podrían justificar la permanencia del alumno o alumna el doble del tiempo inicialmente permitido. No obstante, Castilla (2011), señala la existencia de numerosos casos en los que se excede el tiempo de estancia fijado por la normativa. La explicación, que ofrecen la mayoría de las investigaciones a este hecho, es que el profesorado de las aulas ordinarias prefiere que este alumnado permanezca el mayor tiempo posible en el aula específica, para evitar que su escaso dominio de la lengua perturbe los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que la normativa fije el

tiempo de estancia en estas aulas no dice mucho en favor de su flexibilidad, a lo que hay que unir la falta de coordinación entre el profesorado y el sentido utilitarista que se le da a los apoyos educativos (más centrado en facilitar la labor del profesorado que en atender las verdaderas necesidades del alumnado), lo que demuestra que se trata de una medida segregadora y excluyente.

Un aspecto importante, en relación con la organización y funcionamiento de las ATAL, es que se limita a 12 el número máximo de estudiantes que pueden ser atendidos. Asimismo, su asistencia deberá organizarse de manera que puedan regresar al aula ordinaria cuando se estén impartiendo asignaturas como Educación Física, Música, Educación Plástica y Visual o cualquier otra que no exija un dominio del idioma determinante para el acceso al currículo ordinario. Hay que añadir, como ya se señaló anteriormente, que la normativa prioriza la atención dentro del aula ordinaria, siempre que sea posible; tan solo se debe organizar el apoyo fuera del aula cuando existan especiales dificultades en la comprensión y expresión en lengua castellana. Es llamativo que la normativa establezca este criterio, que si se aplicara con el máximo rigor podría poner en cuestión la misma existencia de estas aulas. Volveremos sobre este asunto más adelante, pues resulta clave a la hora de enjuiciar la conveniencia de este tipo de dispositivos.

3.2. Las Aulas de Enlace en Madrid

Las primeras Aulas de Enlace aparecieron en el curso 2002-2003 como un programa experimental, regulándose su funcionamiento gracias a las Instrucciones de comienzo del curso 2003-2004. En el curso 2004-2005 pasaron a considerarse una medida estable y asumida, sin que se hayan publicado evaluaciones oficiales durante esos años que pudieran justificar su consolidación y generalización. La última normativa que se publicó, vigente en la actualidad, fueron las Instrucciones de 28 de julio de 2008 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008), justo antes del inicio del curso en el que se registró por última vez un incremento del número de Aulas de Enlace, aunque ya muy atenuado (García, Moreno y Salguero, 2014; García, 2015). En un primer momento, las Aulas de Enlace despertaron ciertas expectativas, como se puede apreciar en algunos estudios (Núñez y Cerrillo, 2004; Quicios y Miranda, 2005; del Olmo, 2012), que pronto se verían defraudadas.

Les corresponde a las diferentes direcciones de área territorial, en las que se subdivide la administración educativa de la Comunidad de Madrid, la responsabilidad de proponer la apertura de un Aula de Enlace, siempre que así lo acepte el centro educativo elegido. El problema es que, al considerarse una medida para dar servicio a una zona geográfica determinada, los centros cercanos con una población de alumnado alófono considerable ya no pueden disponer de Aula de Enlace, de manera que este alumnado tendrá que abandonar su colegio o instituto para incorporarse a aquel que sí cuenta con el dispositivo.

El objetivo principal de las Aulas de Enlace ha sufrido alguna modificación. Mientras en las primeras instrucciones se establecía que debían atender al alumnado que desconociera la lengua española o con graves carencias en conocimientos básicos, en las instrucciones de 2008 se especifica que únicamente atenderán al alumnado procedente de un sistema educativo extranjero que desconozca la lengua española. Posiblemente el cambio se deba a las numerosas críticas (Martín y Mijares, 2007; Inglés, 2009; García et al., 2009, 2010, 2011; Sánchez y García, 2011; García y Moreno, 2014; García, 2015) que suscitó la posibilidad de que alumnado extranjero hispanohablante con cierto desfase curricular pudiera asistir a estas aulas, lo que lamentablemente ocurría en muchos centros. En las instrucciones de 2008 se puso especial cuidado en diferenciar el caso del alumnado extranjero con conocimiento de la lengua española que, en todo caso, podrá acceder a medidas de refuerzo educativo si existe ese desfase curricular, y no a un Aula de Enlace.

Igual que en el caso de las ATAL, las Aulas de Enlace atienden al alumnado del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria, sin superar los 12 estudiantes (también se especifica que no podrán ser menos de 5). Sin embargo, no se estableció el mismo periodo máximo de permanencia, pues en el caso de las Aulas de Enlace es de 9 meses que pueden tanto acortarse, si el alumnado adquiere antes un dominio adecuado del español, como ampliarse, siempre con la autorización de la Dirección de Área Territorial y el informe favorable del Servicio de

Inspección Educativa. Una de las características de las Aulas de Enlace, que contrasta con otras aulas de acogida lingüística, es que cuando se agota el periodo máximo de estancia se determina la incorporación del alumnado al grupo ordinario de referencia en el mismo centro escolar, siempre que sea posible. Lo que deja un resquicio a la posibilidad, como critican las investigaciones ya citadas, de que este alumnado se incorpore a un aula ordinaria de otro centro escolar diferente, el que determine la Comisión de Escolarización. No parece que nos encontremos ante un agrupamiento flexible cuando se trasciende, de manera tan evidente, los límites del centro educativo, descontextualizando la enseñanza y poniendo en riesgo la inclusión del alumnado.

En cuanto al tiempo de permanencia en el Aula de Enlace, la normativa únicamente especifica que el alumnado se incorporará a su grupo de referencia lo antes posible en aquellas áreas o materias que faciliten su integración como, por ejemplo, Educación física o Educación artística. Es decir, que podría permanecer en el Aula de Enlace durante un tiempo indefinido, no superior a 9 meses, toda la jornada escolar, lo que desafortunadamente ha sido bastante habitual. En este sentido, las Aulas de Enlace someten al alumnado a un alejamiento de las aulas ordinarias mucho más severo que las ATAL.

Por otra parte, llama la atención que en las últimas instrucciones de 2008 haya desaparecido el compromiso explícito de ofrecer la formación necesaria al profesorado destinado en estas aulas, que sí existía en las primeras instrucciones y sucesivas. En este mismo sentido, también se modificó la dotación de dos profesores por aula a tiempo completo (uno y medio en Primaria), siempre en comisión de servicios, dejando a la consideración y compromiso de los centros la continuidad del recurso: “se fomentará la implicación de los profesores del centro en las Aulas de Enlace pudiéndoseles asignar horas de dedicación a las mismas. Un profesor de los que atienda el Aula de Enlace hará las funciones de tutor del grupo” (Comunidad de Madrid, 2008, p. 5). Parece demasiado evidente la pretensión de mantener este dispositivo a coste cero, sin dotar al centro del profesorado necesario; probablemente se trate de otra de las razones que podrían explicar que haya disminuido tanto, casi hasta desaparecer, el número de Aulas de Enlace en los centros públicos. En la actualidad, es algo mayor el número de ellas que se mantiene en centros concertados, a pesar de que estos escolarizan a menos del 18% del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid (según datos del curso 2013-14, García, 2015).

Y es que, como demuestran García, Olmos y Ouafaa (2015), tras analizar los datos sobre migración en los últimos años, es muy difícil justificar la reducción de las ATAL y de las Aulas de Enlace (en coincidencia con García, Moreno y Salguero, 2014) alegando la disminución de la población extranjera, incluso si se considera el retorno de inmigrantes a sus países de origen. Los autores se inclinan a pensar que los diferentes gobiernos autonómicos se encontraron con el dilema de justificar ante sus votantes el mantenimiento de los recursos de apoyo al alumnado extranjero, en un momento de crisis económica y recortes en educación. La decisión ofreció pocas dudas, “primero para los de aquí...” como defendieron algunos partidos políticos, azuzando la xenofobia.

Teniendo en cuenta la demanda de apoyos y recursos para que el profesorado pueda atender las necesidades de todo el alumnado, es evidente que estas políticas educativas no favorecen la inclusión.

3.3. Las Aulas de Acogida en Cataluña

A diferencia de lo que ocurre en las dos anteriores comunidades autónomas, en Cataluña se da la circunstancia de que la práctica totalidad del alumnado inmigrante desconoce el catalán, la lengua de enseñanza de la escuela. Esto explica la preocupación del gobierno autonómico por desarrollar medidas específicas de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante. Así, en 1999 se promulga el “Pla d’actuació per a la incorporació tardana d’alumnes”, que prevee la implantación de los “Tallers de Llengua” en Primaria y los “Tallers d’Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Basics” (TAE) en Secundaria. Según Siqués, Perera y Vila (2012), los TAE se correspondían con el modelo de aulas cerradas, donde la única preocupación era la enseñanza de la lengua de la escuela. Aunque posteriormente se modificó la regulación para disminuir las horas que el alumnado inmigrante pasaba en los talleres, nunca se procedió a una evaluación institucional.

Tras un cambio de gobierno el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya dictó en 2004 el plan “Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social” –LIC– (Departament d’Educació, 2004), fundado sobre los principios del plurilingüismo y la interculturalidad. Su objetivo principal era priorizar la acogida y la adaptación escolar del alumnado inmigrante, de manera que el dominio de la lengua escolar se derivara de su implicación en las interacciones sociales y en las actividades curriculares. Además de otras medidas, como el centro educativo inclusivo y el entorno escolar educador, el Plan LIC creó las Aulas de Acogida para el alumnado extranjero de incorporación tardía, con el objetivo de apoyar tanto su adaptación escolar como su desarrollo emocional, considerando las consecuencias de un proceso migratorio, y su progreso lingüístico (Besalú, 2006, ofrece un concienzudo análisis del Plan LIC). A diferencia de los TAE, se han realizado evaluaciones de las Aulas de Acogida desde su implantación con resultados positivos (entre otras: Vila, Perera y Serra, 2006; Vila et al., 2007, 2009; Vila et al., 2008; o Siqués, Perera y Vila, 2012), algunos de los cuales se exponen en el siguiente apartado.

Por regla general, la administración otorga la dotación de un tutor de Aula de Acogida a aquellos centros que tienen más de 9 estudiantes extranjeros de incorporación tardía, aunque también se barajan otros criterios como la disponibilidad presupuestaria o las características del centro. Además, el centro recibe otros recursos: materiales didácticos, orientaciones para la organización del apoyo y formación a los profesionales que intervienen en la acogida, especialmente, a los tutores de estas aulas.

En cuanto a su funcionamiento, se establece que el Aula de Acogida debe ser un aula abierta –dentro del contexto de una escuela inclusiva–, flexible –adaptándose a las necesidades de aprendizaje y acogida del alumnado atendido–, y dinámica –como un elemento más de la acción educativa del centro ha de estar presente en los procesos de reflexión pedagógica habituales.

Lo destacable es que se prioriza la dotación de materiales, recursos y profesionales para atender al alumnado extranjero de incorporación tardía, permitiendo que sea el propio centro el que tome la decisión sobre la organización y funcionamiento del Aula de Acogida, en función de las necesidades del alumnado concreto que escolariza y de su idiosincrasia organizativa y pedagógica. Por tanto, el centro podrá optar por organizar diferentes agrupamientos, según criterios como la escolarización previa, la lengua de origen o cualquier otra característica del alumnado, o decidirse por permitir que el tutor del Aula de Acogida ofrezca el apoyo en el aula ordinaria, organizando grupos de trabajo heterogéneos (también se admite combinar ambas modalidades). Todo lo cual, responde de manera más nítida a los principios de la educación inclusiva, además de establecer las condiciones para que desde el centro se organicen verdaderos agrupamientos flexibles.

En el caso de que se prefiera organizar un Aula de Acogida que ocupe su propio espacio físico, fuera del aula ordinaria, los grupos deberán ser reducidos –no más de 12 estudiantes– y el alumnado no podrá permanecer todo el horario lectivo en ella. Desde el momento de su escolarización se incorporarán, junto con sus compañeros del aula ordinaria, a las materias y actividades en las que el desconocimiento de la lengua vehicular no suponga una dificultad insalvable. Todo ello con el objetivo de asegurar una interacción intensa con el alumnado autóctono que facilite los procesos de socialización y aprendizaje activo de la lengua vehicular. En consecuencia, el alumnado no podrá recibir el apoyo en el Aula de Acogida durante más de 12 horas semanales ni permanecer en ella más allá de los 24 meses, o 36 en el caso de que provengan de culturas muy diferentes.

Es reseñable que la normativa insista en la importancia de que sea el centro educativo, en su totalidad, el principal responsable de la acogida. Por eso, y por el papel destacado que juega en el proceso de adaptación de este alumnado y su aprendizaje de la lengua vehicular, se recomienda que el tutor del Aula de Acogida sea un docente que tenga destino definitivo en ese centro y pertenezca al claustro; además de tener experiencia en enseñanza de lenguas y dominio de las tecnologías. Todas estas disposiciones parecen pretender que quede asegurado el proceso de inclusión del alumnado, aun cuando el centro se decante por implantar estas aulas. En contraste con los dos tipos de aulas anteriores, se trata de un modelo menos excluyente.

A pesar de que las numerosas evaluaciones de las Aulas de Acogida señalan avances significativos en la atención al alumnado extranjero de incorporación tardía, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya está proyectando su reconversión en unas nuevas “Aulas de Integración Social”, con la intención de fomentar que el alumnado recién llegado pueda continuar sus estudios post-obligatorios, para lo que se pone el foco de atención en el acceso al lenguaje académico y al currículum ordinario (El Diari de l’Educació, 2015).

4. Resultados relevantes de la investigación sobre las aulas de acogida lingüística

Considerando la anterior descripción de algunas de las aulas de acogida lingüística, se puede establecer una primera y decisiva diferenciación, la que señalan Siqués, Perera y Vila (2012) al distinguir entre aulas cerradas, al margen de las aulas ordinarias y especializadas en la enseñanza de la lengua vehicular, y las aulas abiertas, asociadas al funcionamiento del aula ordinaria para ofrecer distintas posibilidades de atención que combinen el aprendizaje de la lengua vehicular con la inclusión y el aprendizaje en el aula ordinaria. Revisaremos más adelante los estudios sobre las ventajas de las aulas abiertas, pero antes conviene centrarse en el análisis de la modalidad más frecuente en nuestras escuelas, las aulas cerradas.

En efecto, aunque existan algunas diferencias referidas al grado de apertura o la extensión e intensidad del apoyo, parece evidente que tanto las ATAL como las Aulas de Enlace, y la mayoría de las aulas de acogida lingüística implantadas en nuestro país (por ejemplo, las aulas ALISO en Castilla-León, Arroyo, 2014), han sido concebidas como aulas cerradas y especializadas. Gran parte de las críticas realizadas a esta modalidad de apoyo lingüístico se refieren, precisamente, a su carácter cerrado y aislado del funcionamiento cotidiano del centro educativo. Resulta de interés, por tanto, presentar una recopilación general de los inconvenientes que señalan buena parte de las investigaciones sobre estos dispositivos. Para ello, tomaremos como referencia la enumeración presentada por García y Moreno (2014), aunque ampliando algunos aspectos:

- La segregación del alumnado en grupos homogéneos, conformados en virtud de características cognitivas, étnicas, lingüísticas o de cualquier otra índole, produce desigualdad, no favorece la cohesión social ni garantiza el aprendizaje, como se ha demostrado contundentemente en multitud de investigaciones (Franzé, 2008; Gibson y Carrasco, 2010; Martín y Mijares, 2007; INCLUD-ED, 2011). De las tres modalidades estudiadas, las Aulas de Enlace contribuyen, en mayor medida, a la segregación del alumnado, aunque las otras dos también se basan en grupos homogéneos.
- La notoria precipitación (en algunos casos, improvisación) con la que se implantaron este tipo de aulas, ante la evidencia de que el sistema educativo no estaba preparado para atender al alumnado extranjero y alófono (en Andalucía: Goenechea, García y Jiménez, 2011; Fernández Echeverría y García Castaño, 2015; en Castilla-León: Arroyo González, 2014; en Aragón: Navarro Sierra, 2003; en Madrid: Martín y Mijares, 2007; García et al., 2009, 2010, 2011; Sánchez y García, 2011).
- No responden a las necesidades de socialización del alumnado que ingresa tardíamente en el centro, poniendo en riesgo su inclusión educativa (Bonal, 2004; Roca, Úcar y Massot, 2002; Jiménez, 2004; García et al., 2009, 2010, 2011; Sánchez y García, 2011). La segregación en aulas separadas ocasiona que el proceso de inclusión quede en suspenso hasta la plena incorporación del alumnado al aula ordinaria. Ortiz (2005), en su estudio sobre las ATAL, llega a advertir que esta modalidad de enseñanza de la lengua vehicular puede estar siendo utilizada como sistema de discriminación. García et al. (2008) concluyen que la segregación por especificidad aboca a la exclusión por guetización simbólica y alimenta cierta xenofobia institucional.
- Lo anterior tiene mucho que ver con su enfoque compensatorio, según el cual el desconocimiento de la lengua vehicular supone un déficit (aludiendo a la teoría del déficit de Bereiter y Engelman, 1966). En consecuencia, lo más urgente es el tratamiento especializado para paliar dicho déficit, ocasionando que la mayoría del profesorado no se considere

responsable de la educación de este alumnado hasta que no domine la lengua vehicular (García Fernández y Moreno, 2002; García Fernández et al., 2009, 2010, 2011; García Medina, 2015), lo que constituye un claro indicio de escasa integración en el funcionamiento del centro. El déficit atribuido al alumnado extranjero y alófono permite, a ojos de la cultura hegemónica que impregna el currículum oficial, justificar la asimilación cultural.

- La crítica es unánime al referirse a la inadecuación de las aulas cerradas para enseñar la lengua vehicular. Son muchas y variadas las objeciones:
 - Al aislarlo en aulas específicas, se priva al alumnado alófono de una mayor interacción con el alumnado autóctono, desaprovechando uno de los principales mecanismos de progreso lingüístico (Sierra y Lasagabaster, 2005; Siqués, Perera y Vila, 2012).
 - No responden a su objetivo de facilitar el dominio de la lengua vehicular para que el alumnado alófono se incorpore con garantías al aula ordinaria. Pues, como demuestran numerosas investigaciones (véase Cummins, 2001), para adquirir un dominio académico de la lengua, más formal y descontextualizado, se necesitan al menos 5 años.
 - Se adopta un modelo de bilingüismo sustractivo que desatiende el desarrollo y no aprovecha el potencial de las lenguas maternas a la hora de aprender una segunda lengua -hipótesis de la interdependencia lingüística- (Cummins, 1979, 2001, 2002).
 - Se antepone el dominio de la lengua vehicular a cualquier otro aprendizaje curricular e, incluso, a la socialización e inclusión del alumnado. Olvidando que el alumnado tiene que familiarizarse con el universo cultural que circunda a la lengua (Carrasco, 2001, 2003; Vila, 2002; García et al., 2008; García et al., 2009, 2010, 2011).
 - Resulta contradictorio que, tratándose de un dispositivo altamente especializado, no se garantice una formación rigurosa del profesorado para la enseñanza de una segunda lengua. En muchos casos parece bastar con la buena disposición del profesorado (las Aulas de Enlace son un claro ejemplo).

Como ya se ha mencionado, Siqués, Perera y Vila (2012) defienden la utilización de las aulas abiertas, la modalidad que se pretendió implantar en Cataluña a partir de 2004 al proponer las Aulas de Acogida. Tal y como explican, la implantación de aulas abiertas se ha ido generalizando en todo el mundo (desde Baviera hasta Toronto), con algunas diferencias en cuanto al régimen de asistencia a clases específicas para el aprendizaje de la lengua vehicular; que va desde los casos en los que se fijan unas pocas horas semanales (combinándolo con apoyos en el aula ordinaria), hasta aquellos en los que el apoyo lingüístico se ofrece íntegramente en el aula ordinaria.

Según sus investigaciones y las distintas evaluaciones de las Aulas de Acogida en las que han participado (Vila, Perera y Serra, 2006; Vila et al., 2007 y 2009; Vila et al., 2008), las aulas abiertas muestran mayor eficacia a la hora de asegurar el aprendizaje de la lengua vehicular que las aulas cerradas. Aprovechando la diversidad de modalidades que las Aulas de Acogida adoptan en Cataluña (dada la flexibilidad que la normativa concede a los centros), los autores analizan distintas variables para evaluar su incidencia en el aprendizaje del catalán. En sus conclusiones, señalan que de entre todas las variables estudiadas –adaptación escolar, permanencia en el aula de acogida, edad, escolarización previa, lengua familiar y tiempo de residencia–, es la adaptación escolar la que influye de manera más significativa en el dominio de la lengua vehicular alcanzado por el alumnado extranjero. Es decir, se consiguen mejores resultados en el aprendizaje de la lengua vehicular cuando este se produce dentro del aula ordinaria. También, el análisis de la variable relativa a la permanencia en el aula de acogida viene a confirmar lo anterior, ya que los resultados indican que el alumnado extranjero tiene más posibilidades de desarrollar habilidades en catalán, como usuario básico, cuantas menos horas semanales pasa en el aula de acogida. No obstante, esto no significa que sea suficiente la interacción social para garantizar el aprendizaje de la lengua vehicular, en especial si hablamos de un dominio académico de la lengua, sino que será necesario un apoyo lingüístico sistemático (sea dentro del aula ordinaria o en sesiones de apoyo complementarias y controladas).

Por su parte, Besalú (2006) recuerda que no podemos quedarnos en la consideración del dispositivo, en sí, para enseñar la lengua vehicular. El verdadero valor reside en el hecho de que se

trata, tan solo, de una medida más dentro de una propuesta global e integrada para todo el centro educativo, que no se impone una forma única de concretar las estrategias y prácticas para atender la diversidad cultural y lingüística. Los centros agradecen este tipo de iniciativas abiertas, flexibles y operativas, que además vienen acompañadas de los recursos y medios concretos necesarios para su desarrollo. Sin embargo, reconoce el autor que la realidad educativa siempre es mucho más compleja y menos lineal que los planes y orientaciones oficiales, lo que ocasiona que los resultados de la aplicación del Plan LIC no hayan sido los mismos en todos los centros educativos.

Aun reconociendo la decisiva aportación que han significado las Aulas de Acogida durante estos años, en Cataluña se están replanteando su continuidad, pues las diferentes evaluaciones ponen de relieve ciertos aspectos mejorables, como el escaso uso cotidiano que el alumnado extranjero hace del catalán. Tampoco parecen superados algunos inconvenientes asociados a la integración real de estos dispositivos en el funcionamiento diario de los centros educativos; posiblemente el hecho de que se siga hablando de “aulas” (asociadas a una estructura graduada y rígida) cuando se trata de organizar apoyos flexibles, abiertos e inclusivos no aporte más que cierta confusión entre el profesorado. Sin duda, hay que contar con la inercia que contribuye a perpetuar las clásicas relaciones verticales entre la administración y los centros, cuando se trata de procesos de innovación. En este orden de cosas la simple posibilidad, concedida por la administración, de que el centro pueda optar por utilizar un espacio apartado de las aulas ordinarias, reduciendo la participación en los procesos habituales de aprendizaje y de convivencia, debería ser revisada.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, resulta pertinente mencionar las categóricas conclusiones del estudio encargado por el Comité Español de UNICEF a la Universidad Autónoma de Barcelona (Tarabini, 2017), que vienen a advertir sobre la ineficacia de las medidas de atención especial implantadas en nuestro sistema educativo. Además de implicar la clasificación y estigmatización del alumnado considerado problemático, en riesgo o excluido, no tienen incidencia sobre el conjunto del sistema educativo, en cuanto a la mejora de los resultados se refiere.

Se manifiesta en el mismo sentido González (2016), tras examinar los programas extraordinarios de atención a la diversidad que abundan en nuestro sistema educativo. Según sus conclusiones, en estos programas no se alteran los modelos tradicionales de enseñanza que, desafortunadamente, siguen muy presentes en las aulas ordinarias. Por otra parte, se trata de programas implantados por la administración sin que los propios centros lleguen a considerarlos como suyos. Finalmente, no se presta atención a las condiciones organizativas que son necesarias para desarrollar con garantías dichos programas, ni suele abordarse una revisión del proyecto educativo para integrarlos, en coherencia con la filosofía educativa del centro.

Las aulas de acogida lingüística no son una excepción. En su versión más rígida y cerrada suponen la segregación del alumnado alófono, con sus inevitables consecuencias asociadas a la modificación artificial de los espacios de convivencia, la alteración de los tiempos dedicados al aprendizaje y la desigualdad de oportunidades de acceso al conocimiento. La inclusión, ya se mencionó, se entiende como el proceso gracias al cual se asegura una mayor participación del alumnado (Ainscow, 2001), lo que resulta incompatible con la práctica de apartar a los y las estudiantes del desarrollo cotidiano de las sesiones de clase y de los espacios y momentos de convivencia espontáneos. Salvo en el caso de las Aulas de Acogida, tampoco se fomenta la implicación de todo el profesorado, ni de la comunidad educativa, en la atención del alumnado alófono; mientras que la revisión del currículo no está prevista. Por tanto, se puede afirmar que estas aulas no constituyen una medida inclusiva.

Si alguna duda quedara al respecto, el proyecto INCLUD-ED –Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education– (2011), aporta sobradas evidencias científicas de que la segregación del alumnado en distintos itinerarios únicamente genera desigualdades. Sin embargo, los agrupamientos basados en criterios de inclusión educativa -reorganización de los recursos humanos existentes dentro del aula ordinaria para atender a grupos heterogéneos de estudiantes- proporcionan igualdad de oportunidades tanto para el éxito académico como para la inclusión social.

En segundo lugar, y tomando como referencia lo que ya se adelantó en el segundo apartado de este artículo (Oliver, 2010), es evidente que las aulas de acogida lingüística tampoco pueden considerarse una modalidad de agrupamiento flexible. En la mayoría de las ocasiones su implantación no ha supuesto un cambio en la organización del centro, ni tan siquiera una reflexión por parte de los equipos docentes. No es habitual una reelaboración curricular ni una transformación de las metodologías didácticas para orientar la intervención educativa en estas aulas. Es improbable que se cuente con el deseo de participar de los implicados y, mucho menos, con el consenso de la comunidad educativa. No se ha realizado un análisis certero de las necesidades educativas del alumnado extranjero de incorporación tardía, como revelan numerosas investigaciones (véase el cuarto apartado de este artículo). Se parte de una concepción bastante dudosa de lo que implica la diversidad del alumnado, por lo que resulta imposible evitar que terminen dándose situaciones de segregación y marginación. Y aún se podría añadir que, en muchos de los casos, quienes toman las decisiones sobre la pertinencia y organización de este tipo de agrupamientos no son ni los profesores o profesoras ni los centros educativos, ¿cómo se garantiza entonces la adaptación de la enseñanza más acorde con las necesidades concretas del alumnado atendido?

En tercer y último lugar, la mayor parte de estas aulas no están integradas en el funcionamiento ni en la estructura del centro educativo (el caso de las Aulas de Enlace es significativo, como muestran Sánchez y García, 2011). En muchas comunidades autónomas surgieron como la respuesta más rápida y poco comprometida al desconcierto de parte del profesorado por el incremento de la diversidad cultural y lingüística, de manera que su percepción en los centros fue el de un dispositivo externo, ajeno al funcionamiento de la escuela, atendido por profesorado ocasional, especialistas en atención a los migrantes (Ortiz, 2006) y responsables únicos de este alumnado (García et al, 2009). Por ejemplo, muchas Aulas de Enlace se dispusieron en espacios retirados o descartados para la actividad académica, buena parte de las ATAL son itinerantes y el profesorado no pertenece al claustro, suele ser la administración (sin contar demasiado con los centros) la que toma la decisión sobre la implantación de estas aulas, etc. En definitiva, pequeñas muestras de que los centros educativos no han llegado a asumir, como suya, la tarea de atender las necesidades culturales y lingüísticas del alumnado; los centros simplemente han accedido a mantener en sus instalaciones un dispositivo regulado por la administración y, aparentemente, autónomo y desvinculado del normal funcionamiento y de las decisiones pedagógicas que les conciernen.

Quizá pueda parecer exagerado hablar de desregulación, pero a la administración educativa no le queda más remedio que admitir lo que ya sabemos desde hace mucho tiempo: que la naturaleza compleja de la educación y la diversidad humana, en todas sus expresiones, convierten cada centro, cada aula, cada grupo de estudiantes o profesionales en realidades únicas que demandan una atención educativa ajustada a su naturaleza y necesidades. Nadie mejor, al reflexionar sobre la complejidad de la educación, que Morin:

“Nuestra educación nos enseña a vivir de forma muy parcial e insuficiente, y es que nuestra educación se aparta de la vida, ignorando los problemas permanentes del vivir que acabamos de mencionar y dividiendo los conocimientos en compartimentos estancos. La tendencia tecnoeconómica, cada vez más poderosa e influyente, tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales, que pueden regenerar la cultura e introducir temas vitales en la enseñanza.” (2016, 26)

Sin duda, este tipo de aulas, en la mayoría de sus manifestaciones, constituyen un claro ejemplo de la parcelación del conocimiento, de su desarraigo de aquellos contextos de la vida en los que cobra sentido y de la despreocupación por el desarrollo de competencias existenciales. Si algo han demostrado con meridiana claridad, es que estas aulas aportan muy poco al objetivo principal de educar para la vida, que defiende Morin.

6. Referencias

- Aguadez, E.M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (1994). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Arroyo, M.J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social. Aulas ALISO*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Estudios CREADE).
- Bereiter, C., & Engelman, J. (1966). *Teaching disadvantage children in the Preschool*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), pp. 45-68.
- Bonal, X. (2004). Escola. La immigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, pp. 7-17.
- Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, pp. 29-40.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- Castilla, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En García Castaño, F.J. y Kressova, N. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, (pp. 503-512). Granada: Instituto de Migraciones.
- Comunidad de Madrid (2008). *Instrucciones de 28 de julio de 2008 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para los alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros*. Recuperado el 10 de enero de 2018 de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instrucciones_ae_0809.pdf.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007). *ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222-251. doi: 10.3102/00346543049002222
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MEC/Morata.
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de Educación*, 358, pp. 111-128. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-185
- Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado el 14 de septiembre de 2017 de: <http://aulaintercultural.org/ca/2005/02/04/pla-per-a-la-llengua-i-la-cohesio-social/>.
- Echeita, G., & Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En Martín, E., & Mauri, T. (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-28). Barcelona: Graó/MEC.
- El Diari de l'Educació (21 de enero de 2015). *Ensenyament canvia les aules d'acollida per aules d'integració social*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017 de <http://diarieducacio.cat/ensenyament-canvia-les-aules-dacollida-per-aules-dintegracio-social/>.
- Escudero, J.M. (Comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández, J., & García, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 468-495. Recuperado el 18 de septiembre de: <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev191COL11.pdf>.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, pp. 111-132.

- García, F.J., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. En García Roca, J., & Lacomba, J. (Eds.). *La inmigración en la sociedad española* (pp. 403-473). Barcelona: Bellaterra.
- García, F. J., Olmos, A., & Ouafaa, B. O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, 37, pp. 239-263. doi: 10.14422/mig.i37.y2015.011.
- García, J. A. y Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García, J.A., Moreno, I., Sánchez, P., García, R., Goenechea, C., Cluse, C., Plancarte, I., & González, P. (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.
- García Fernández, J.A., Sánchez, P., Moreno, I., & Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, pp. 473-493.
- García, J.A., Moreno, I., Sánchez, P., García, R., Goenechea, C., Cluse, C., Plancarte, I., & González, P. (2011). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas. Informe de investigación. En García Castaño, F.J., & Carrasco, S. (Coords.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 551-584). Madrid: IFIIE.
- García Fernández, J.A., & Moreno Herrero, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- García, R., Moreno, I., & Salguero, J.M. (2014). Tercera Parte: Diversidad cultural e inclusión. En García, J.A., & Moreno, I. (Coords.) *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- García, R. (2015). Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo lingüístico agotado. En García, F.J., Megías, A., & Ortega, J. (Eds.) *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (p. 172). Granada: Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.
- Gibson, M., & Carrasco, S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons From the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, 48(4), pp. 249-257. doi: 10.1080/00405840903188118.
- Goenechea, C., García, J.A., & Jiménez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 263-278.
- González, M.T. (2016). Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En Escudero, J.M. (Comp.) *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P., & Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, pp. 149-174.
- Iglesias, C., & Goenechea, C. (2016). La itinerancia como rasgo distintivo del profesorado de las ATAL de Cádiz. Actas del CIMIE16 de AMIE. Recuperado el 18 de septiembre de 2017 de: <http://amieedu.org/actascimie16/>.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE-Creade.
- Inglés, M.D. (2009). Aulas de enlace: estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 23, pp. 135-160. doi: 10.14198/ELUA2009.23.07.
- Jiménez, R.A. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP
- Jiménez, R.A. (Coord.) (2009). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Cádiz. Informe de Investigación*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/cotrina%20garc%C3%ADa%20y%20otros.pdf>.
- Martín, L., & Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula*. Madrid: Estudios CREADE.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Molina, S. (1995). El alumnado. En Lorenzo, M., & Sáenz, O. (Coord.). *Organización escolar. Una perspectiva evolutiva* (pp. 91-114). Alcoy: Marfil.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. (Tesis doctoral), Universidad de Lleida.
- Núñez, E., & Cerrillo, M.R. (2004). Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 203-215.
- Oliver, C. (2010). Estrategias para la diversidad. Agrupamientos flexibles de alumnos. En de la Torre, S. (Dir.), *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp. 161-176). Madrid: UNED.
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA de/02/2007).
- Ortiz, M. (2005). Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. *Educación y futuro digital*. Recuperado el 20 de septiembre de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/228431759_ensenanza_de_la_lengua_en_contextos_escolares_de_acogida.
- Quicios, M.P., & Miranda, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las “aulas de enlace”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 21 de septiembre de 2017 de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-quicios.html>.
- Roca, E., Úcar, X., & Massot, M. (2002). Programas y experiencias de educación con inmigrantes. En Gervilla, E. (Coord.), *Globalización, inmigración y educación*, (pp. 205-291). Granada: Diputación de Granada/Universidad de Granada.
- Sánchez, P., & García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), pp. 129-139. doi: 10.1174/113564011794728614.
- Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (2005). ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En Lasagabaster, D. y Sierra Plo, J.M. (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 7-28). Barcelona: Horsori.
- Siqués, C., Perera, S., & Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de psicología*, 28(2), pp. 444-456.
- Tarabini, A. (Dir.) (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español. Recuperado el 22 de septiembre de 2018 de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf.
- Vila, I., Perera, S., & Serra Bonet, J.M. (2006). Les Aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 4, pp. 40-55.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M., & Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21(1), pp. 351-380.
- Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M., & Siqués, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. En Díez-Itza, E. (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pp. 199-210). Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M., & Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), pp. 307-327. doi: 10.1174/021037009788964123.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 21, pp. 7-14.



Dos movimentos ao movimento: a importância dos movimentos social, popular e sindical na constituição da identidade política docente

From the movements to the movement: the importance of the social, popular and syndical movements in the constitution of the teacher's political identity

Eder Carlos Cardoso Diniz

e-mail: eder.c.c.diniz@hotmail.com

Instituto Federal de Rondônia. Brasil

Simone Alburquerque Da Rocha

e-mail: sa.rocha@terra.com.br

Instituto Federal de Rondônia. Brasil

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa que investigou a importância dos movimentos social, político e sindical na constituição da identidade política docente. Respalhada na abordagem qualitativa, o trabalho apoiou-se no levantamento bibliográfico e documental, em entrevistas narrativas e observações-participantes. A questão que fomentou o estudo foi: Como a formação, dentro dos movimentos social, popular e sindical, associada à formação sindical, às greves e às paralisações, contribuiu para a constituição da identidade política docente? Constatou-se que a constituição política dos professores entrevistados se iniciou nos movimentos social e popular e amadureceu no movimento sindical. Tal fato, aliado à práxis, possibilitou-lhes a luta e a defesa por uma educação pública com qualidade social.

Palavras-chave: movimientos sociales; sindicalismo docente; identidad política; formación docente; calidad social.

Abstract

The article results from a research that investigated the importance of social, political and syndical movements in the constitution of teacher's political identity. Based on qualitative approach, this paper is supported by a bibliographic research, interviews and participant-observations. The question here is how education background inside social, popular and syndical movements, associated to syndical education, to strikes and to stoppages contributed to the constitution of the teacher's political identity? It can be concluded that the interviewers' political background began in the social and popular movement and matured in the syndical movement. That fact associated to praxis resulted in the fight and defense of a public education with social quality.

Keywords: social movements; teacher's unionism; political identity; teacher's background; social quality.

Recibido / Received: 31-05-2017

Aceptado / Accepted: 26-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cardoso, E.C., & Da Rocha, S.A. (2018). Dos movimentos ao movimento: a importância dos movimentos social, popular e sindical na constituição da identidade política docente. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 106-118. doi: 10.15366/tp2018.32.008

1. Introdução

Apresentamos, aqui, o recorte de uma pesquisa que objetivou investigar a importância do papel dos movimentos social, popular e sindical, na constituição da identidade política docente. O movimento sindical docente tem contribuído para a formação política dos profissionais da educação, por meio da organização de mobilizações em defesa de uma escola pública de qualidade social e na luta pelos direitos dos trabalhadores da educação. Entende-se escola de qualidade social, conforme aponta Silva (2009), como sendo:

“aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagem significativa e de vivências efetivamente democráticas. (Silva, 2009, 225).

A educação de qualidade social foge, dessa forma, do pensamento gerencialista segundo o qual a educação deve ser pautada por números, por produtividade e profissionalidade técnica, em que os professores não podem exigir respeito, exceto pelo desempenho ou pelas notas que seus alunos conseguem em avaliações institucionalizadas pelo Estado. Portanto, não leva em consideração todos os outros aspectos subjetivos (pessoais, culturais, sociais, econômicos). Nesta concepção, valoriza-se tão somente a cultura da performatividade (Ball, 2005).

Como vimos, pode-se compreender que essa qualidade social envolve o movimento sindical no empenho pelo reconhecimento e valorização dos trabalhadores em educação, a partir de uma luta incessante e significativa na história das mudanças sociais e populares. É inegável sua contribuição e sua formação política, na medida em que promove debates, organiza mobilizações em defesa da escola pública com essa dimensão.

Os sindicatos lutam pelos interesses e em defesa da classe docente e pela formação política que lhes possibilite compreender como se dá a apropriação e redistribuição coletiva dos fundos públicos, de maneira que se possam amenizar as disparidades sociais e preparar os alunos a tornarem-se cidadãos, a fim de que aprendam a ler o mundo com suas contradições e mazelas política, social e econômica. Nesse sentido, os trabalhadores organizam-se e convergem para “uma coletividade”, enquanto categoria que mobiliza, forma e contribui para a constituição da identidade docente e política.

Quando nos referimos à identidade docente, nos embasamos em Nóvoa, ao afirmar que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (2000, 16). O aspecto político é um fator e se faz presente na construção da identidade. Ele remete a todo o meio que interfere e provoca a construção da mesma, sendo, dialética, contínua e contraditória dentro das realidades circundantes. Para Diniz y Rocha: “A identidade, nessa perspectiva, é movida nas tensões, nas contradições e interações entre o sujeito e o meio, o qual é social e político, passando pelas questões pessoais e profissionais, sendo um movimento constante e atemporal” (2015, 129).

Essa identidade não se dá em construção solitária, mas na construção de um “nós” que age, interfere e influencia, num cenário político, com e entre sujeitos sociais. A identidade é perpassada por interações intersubjetivas em meio a processos ideológicos, epistemológicos e praxiológicos, dentro de um *continuum* histórico.

No entanto, que essa construção nem sempre é pacífica, pois as transformações ocorridas no mundo fazem com que muitas vezes seja traumática, gerando incertezas e conflitos no contexto pessoal e social, uma vez que é permeada de antagonismos, o que pode gerar crises identitárias e de grupo. (Diniz y Rocha, 2015).

Conforme Mascarenhas a identidade que se efetiva e se constitui no coletivo é também uma Identidade política é, aqui, entendida como “um processo de configuração da autoconsciência de um grupo em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos e das relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo” (2002, 15).

Dessa forma, no grupo, há um processo de construção permanente de pertencimento que se manifesta não só no discurso, mas também nas ações e em suas práxis. Recorremos a Sanches Vasquez (2011) para a compreensão de práxis como atividade consciente, que permite, ao ser humano, pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio. Desse modo, a práxis trata de uma atividade social e transformadora da realidade natural e humana. Assim, o movimento de se fazer no e para o grupo rompe com a ideia de isolamento e de fragmentação, algo que tem sido caro à sociedade contemporânea e aos movimentos social e político. A identidade consubstancia-se pela intervenção do indivíduo no mundo e, principalmente, nas relações com outros sujeitos, num devir, em busca de transformações.

Nesse sentido, este trabalho tem importância considerável por envolver relações que permitam a construção da identidade em uma luta e conflito permanentes entre o “eu” e o “outro”, na constituição de um “nós”. Há, então, perceptível, nesse processo, o sentido de pertença que tensiona e mobiliza a categoria, numa coletividade transformadora que se constrói mesmo nas adversidades (Vianna, 1999).

Essa tensão favorece a materialização do “nós” a um determinado projeto político. Tal projeto passa pela afirmação desses agentes históricos ligados à concepção política que ultrapassa, questiona e propõe um novo modelo de sociedade, diferente da atual, excludente e de classes a qual, para alguns, é utópica, mas, para outros, é possível, a partir da luta coletiva, histórica e política. Ele se expande para além do capital, uma vez que propõe a autonomia e emancipação da classe que se efetiva em uma realidade concretizada na formação política, por meio das relações e das contradições sociais.

Em meio a esse cenário, nossa história de vida foi permeada e arraigada pela participação ativa iniciada nos movimentos social e popular, efetivando-se no movimento sindical. Iniciamos nas Comunidades Eclesiais de Base - CEB's, da Igreja Católica, passando pelo movimento estudantil no Ensino Médio e, posteriormente, no universitário. Tal formação teve continuidade na docência do ensino público e privado, na direção do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino da região Sudeste do Estado de Mato Grosso - SINTRAE-SEMT. Fomos nos constituindo identitariamente, enquanto militantes, em meio às vivências nos movimentos social, popular e sindical. Todo esse envolvimento fez-nos experienciar a práxis, por meio dos embates e do ombro a ombro junto aos companheiros de luta. Diante desse envolvimento e conhecimento, decidimos pelo tema da presente pesquisa. Tal fato nos possibilitou mais compreensão do cotidiano, das relações interpessoais e manifestações que, em muito, contribuíram para a interpretação dos dados e dos documentos que utilizamos no estudo.

A pesquisa abarcou diversos autores/atores sociais os quais, à medida que contribuíam com as investigações, rememoravam lembranças e os envolverem numa profusão de sentimentos. Nesse processo, as narrativas dos sujeitos, então líderes do movimento sindical, manifestavam nostalgia, angústias, alegrias e tristezas de um passado e de um presente que se moviam tal qual um filme em suas mentes, ora colorido, ora em preto e branco, evidenciando conquistas e também retrocessos. Os sindicalistas pontuavam ações, reivindicações, lutas e conquistas que possibilitaram, ao movimento sindical docente de Mato Grosso, tornar-se referência nacional.

Coletar os dados, escutar as experiências dos militantes durante a pesquisa consistiu em um processo de grande aprendizagem sobre a luta político-sindical. O acompanhamento e a companhia de combatentes históricos desse movimento docente de Mato Grosso e do Brasil sempre nos motivaram.

A partir desse envolvimento entre nós e os autores/atores sociais que contribuíram com o movimento no Estado, seja ele nos deslocamentos, nos corredores, na rua, nas assembleias ou em

outros espaços, aconteceu um fazer-se e formar-se continuamente, em caminhos que possibilitaram a nossa (re) construção identitária na militância, nas contradições, nas lutas, nas crises (Dubar, 2009).

A pesquisa objetivou investigar a importância dos movimentos social, político e sindical na constituição da identidade política docente e a questão que fomentou o estudo foi: Como a formação dentro dos movimentos social, popular e sindical, associada à formação sindical, às greves e às paralisações, contribuiu para a constituição da identidade política docente? Tais pontos serão abordados no decorrer do texto.

2. Dos movimentos ao movimento - as trilhas percorridas

Respaldo na abordagem qualitativa, o trabalho apoiou-se no levantamento bibliográfico, em entrevistas narrativas e observações-participantes.

A observação participante permitiu obter informações que não poderiam ser recolhidas apenas nas entrevistas narrativas. Esta se deu no processo de acompanhar as atividades do movimento sindical em Mato Grosso, ao observar os discursos inflamados dos militantes nas assembleias, o comportamento dos professores durante os períodos de greves, de debates, de movimentações, de passeatas. Tal processo foi essencial para a leitura mais aprofundada das práticas sindicais e da constituição da identidade política. Nessa égide, o sindicato torna-se ferramenta legítima de luta dos trabalhadores pela efetivação de seus direitos e pela legalização de seus ideais. Na observação participante, além de nos fazermos presentes em assembleias gerais, em passeatas, na movimentação dos sindicalistas, visitamos os membros que acamparam, durante a greve, na praça próxima ao palácio do governo.

Para a elaboração das análises, recorreremos à entrevista narrativa a qual, segundo, Bauer e Jovchelovitch, tem como ideia básica reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podem ser encontradas em todo lugar. Eles ressaltam, também, que: “através da narrativa, as pessoas lembram o que acontece e colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (Bauer y Jovchelovitch, 2003, 91).

A entrevista narrativa possibilita acompanhar todo o envolvimento histórico, a participação e contribuição dos informantes ao longo de suas vidas e seu vínculo com o movimento sindical docente. Em suas narrativas eles poderão ir e vir em suas memórias, relatando e descrevendo aquilo que vivenciaram e experienciaram. Foi perceptível, durante as entrevistas, como o evocar das lembranças nas narrativas provocou, nos sindicalistas, maior compreensão sobre sua formação política, a partir dos relatos dos debates, das lutas e das experiências e como essa participação ativa foi preponderante na constituição de sua identidade política dentro do movimento sindical.

Tais entrevistas foram agendadas e desenvolvidas no sindicato e em suas sub-sedes, tanto na capital do Estado, Mato Grosso, quanto no interior. Os entrevistados foram contatados e informados do que se tratava e, depois de acordo conforme suas disponibilidades, deram a devida contribuição. Devemos lembrar que, nem sempre, as entrevistas foram fáceis, uma vez que alguns, devido à agenda lotada com palestras, movimentações pelo Estado ou em viagens nacionais ou internacionais, greves, manifestações e acampamentos, não se encontravam à disposição, mas todos, na medida do possível, prontificaram-se a contribuir com a pesquisa. Assim, os encontros aconteceram nos sindicatos e sub-sedes, durante as greves, após reuniões, nos corredores de espaços políticos e até mesmo em espaços públicos.

As entrevistas foram tratadas no texto, inserindo-se recortes das mesmas, sendo, ao final, identificadas como: (Entrevista - nome do colaborador, mês/ano). Ao trazer as falas e análises dos militantes sindicais, propusemo-nos a abordar a importância da formação dentro do movimento sindical para a constituição da identidade política. Da observação participante, fizemos importante registro da atitude e envolvimento nas assembleias da categoria. Foram transportados, para o texto,

alguns recortes relativos ao tema explorado e caracterizados como: (Observação Participante, local, cidade e data da coleta).

Nossos sujeitos são ou foram militantes, com história de liderança e certa articulação dentro do movimento sindical. Passaremos a citar os que contribuíram como sujeitos de pesquisa e permitiram que seus nomes fossem divulgados, sendo eles: o professor Carlos Abicalil, o prof. João Monlevade, o prof. Elismar Bezerra e o prof. João Eudes.

3. Identificando os sindicalistas/militantes-sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa sempre foram solícitos e pudemos contar com o total apoio deles. Nesse sentido, iremos apresentá-los:

- O professor Carlos Abicalil é líder no movimento sindical em Mato Grosso, com expressão em nível nacional e internacional. Foi presidente do SINTEP/MT (de 1994-2000) e da CNTE (1995-2002). Em 2015, assumiu o cargo de diretor de Educação na Secretaria-Geral da Organização dos Estados ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), com sede em Madri (Espanha). Exerceu legislatura como deputado federal e atua, até hoje, na liderança frente ao movimento sindical docente em Mato Grosso e no Brasil, encontra-se licenciado como professor para trabalhar na OEI (2017).
- O professor João Monlevade é líder do SINTEP/MT e, também, teórico de expressão e militância no CNTE. É professor aposentado, mas continua trabalhando e ministrando, pelo Brasil, palestras aos trabalhadores da educação.
- Elismar Bezerra, professor da rede pública do Estado de Mato Grosso, foi o primeiro presidente do SINTEP/MT, possibilitou o processo de transição da Associação de professores para Sindicato, no final dos anos de 1980.
- O professor João Eudes é uma grande liderança do movimento sindical em Mato Grosso-Brasil, já foi presidente de sub-sede no interior do Estado, é apontado como um líder emergente, sendo, até então, o secretário de formação do sindicato (2017).

As análises dos dados aconteceram a partir de um grande eixo que abrange a militância do sujeito no movimento, evidenciando a perspectiva histórica e política, as conquistas para a categoria e as contribuições das ações e atividades da organização sindical para a constituição da identidade política dos professores.

4. A análise dos dados a partir da escuta aos sindicalistas

Começamos as análises com a fala do professor Carlos Abicalil, que é combatente sindical histórico. Em sua fala, exclusivamente na entrevista desta pesquisa, frisou a formação dada pelo movimento sindical e a importância para a constituição da identidade docente e de classe, ao ponderar ser:

“A educação e a formação política viabilizada pelo sindicato como identidade de classe, como possibilidade de aglutinar pessoas, de reunir, de promover encontros, debates, conflitos e produzir conhecimento. Formação de política pública, eu ainda não vejo, nesses 51 anos que tenho, uma organização que tenha potencializado maiores oportunidades. Existem aquelas que validam isso, mas não que a substituam o que com elas ainda concorram. Mesmo o partido político. É porque no sindicato há uma distinção de diferenças que são potencializadas que o partido não permite que a igreja e a religião não permitem. Como ali nós estamos lidando com uma identidade que é fundamentada no seu exercício de trabalho, você convive com as diferenças que não [dividem].” (Entrevista, Carlos Abicalil, ago.2013).

Observa-se, nessa narrativa, que o movimento sindical possui importância fulcral na formação e constituição de uma identidade política docente. Mesmo nas diferentes posturas e tendências políticas de seus militantes e dos fortes debates e contradições internas, o sindicato não perde o seu foco, pautado pela luta econômica e política, juntamente com as demais reivindicações classistas, como

melhoria das condições de trabalho, valorização profissional e avanço na qualidade do ensino público, com agenda voltada para a qualidade social da educação.

Segundo Menezes (2010), essa formação permite a constituição de uma cultura cidadã que ultrapassa as fronteiras do movimento sindical. Para o autor, tal composição proporciona, também, mudança na prática pedagógica, uma vez que expande a visão de mundo e possibilita, ao profissional militante, a leitura e o trabalho ampliados a partir da formação política e da consciência de classe.

Os movimentos populares e sociais congregavam militantes que se posicionavam contra a situação política, econômica e social do período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Ghon afirma que “nos anos 80 as lutas e os movimentos sociais foram organizados por entidades político-partidárias, sindicais, religiosas e outras” (2003, 205).

Neste estudo, especificamente, todos os entrevistados haviam se engajado em outras organizações sociais, sejam elas estudantis, partidos políticos e, principalmente, da Igreja Católica. A partir da década de 1980, percebemos que os movimentos social e popular levaram os militantes a serem extremamente combativos e críticos dentro do movimento sindical. Pode-se afirmar que foi uma iniciação importante para se chegar a tal mudança.

Esta análise não foi a única a identificar tal fato, Vale também revelou isso em sua pesquisa ao apontar que:

“Atribuindo sua formação à própria militância, os líderes sindicais destacam alguns espaços organizacionais responsáveis por sua formação política: a Igreja, notadamente no envolvimento com os Movimentos de Jovens, nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBS, no Movimento Pastoral – [...], no Partido dos Trabalhadores – PT, nos Centros Cívicos, no Movimento Estudantil. Atribuem também sua formação aos cursos de formação sindical, oferecidos pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores.” (2002, 213).

A partir do pensamento de Vale, pode-se inferir que a Igreja Católica ocupou relevante espaço no processo de formação política de lideranças. Isso se deu por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S), que preparavam muitos líderes para o fortalecimento dos movimentos sociais, auxiliados, também, por meio do pensamento da teologia da libertação, pela qual o movimento reivindicatório e contestatório ao regime militar se solidificou.

Segundo Löwy (2008), a teologia da libertação surgiu, na década de 1960, junto à Juventude Universitária Católica brasileira (JUC), inspirada na cultura católica francesa progressista, na tentativa de juntar a interpretação marxista de sociedade a um posicionamento crítico ao capitalismo e à opção preferencial pelos pobres e excluídos. Os dois maiores expoentes dessa teologia no Brasil são: frei Leonardo Boff e frei Betto. Eles contribuíram para a formação e propagação das chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEB'S). Também participaram e, ainda, participam ativamente, com publicações e mobilizações do “movimento dos movimentos”, o Fórum Social Mundial (FSM).

Muitas lideranças sindicais surgiram naquele momento ímpar da história política brasileira, pois, durante a ditadura militar, a igreja e os movimentos populares, ligados a ela, eram pontos nevrálgicos de formação política em que se formaram muitos dirigentes sindicais docentes.

A formação é feita na militância, nos movimentos populares e sociais que antecederam ou que acompanharam a constituição de uma identidade política, na experiência e participação em mobilizações contestatórias. Observa-se o mérito dessa diligência, mas também da teoria, posto que uma complementa a outra. Toda essa atividade e lutas contribuíram para o amadurecimento e formação política, ao engajamento nas lutas sociais dentro de movimentos populares e à abertura política, durante o período de ditadura militar no Brasil ou, ao final desta e início do período de redemocratização do país, como comprova a fala do prof. João Eudes:

“Tanto como estudante secundarista e como estudante universitário participei do movimento estudantil. Mas antes havia passado pelo movimento católico, nas chamadas Comunidades Eclesiais de Base. Como estudante secundarista a gente auxiliou e participou da formação de grêmios estudantis, inclusive na própria escola onde eu fazia o Ensino Médio. Participamos da campanha pelo voto aos 16 anos. Também na universidade participei do movimento estudantil seja como presidente de curso acadêmico, do curso de história e depois como membro do colegiado de departamento de curso. Também participei no partido político em que tinha atuação junto ao Partido dos Trabalhadores e também no movimento pastoral católico.” (Entrevista, João Eudes, mai.2013).

Outro registro acerca do assunto foi do prof. Carlos Abicalil que já ocupou o cargo de presidente do SINTEP/MT e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ao deixar claro que a sua participação nos movimentos sociais e populares o ajudou, posteriormente, na constituição de sua identidade sindical e política. Ele, assim, externalizou:

“Trabalhamos também com a organização Comunidade Eclesial de Base. Nós éramos poucos, 06 (seis) seminaristas. Nesse período propedêutico, alguns já tinham feito filosofia e voltaram, outros estavam iniciando nesse momento e na sequência eu fui ao mosteiro de São Bento cursar Filosofia. Enfim, cheguei ao 1º ano de Teologia no momento em que a igreja passou pela chamada grande disciplina. Na ascensão do João Paulo II e, que, evidentemente, trouxe muitas alterações na formação teológica.” (Entrevista, Carlos Abicalil, ago.2013)

Além dessas duas lideranças, o prof. Elismar Bezerra, primeiro presidente eleito do SINTEP/MT (1989-1994), também pontuou a sua atuação nos movimentos católicos das CEB's, quando ainda morava no Norte de Mato Grosso:

“Claro tenho uma relação de admiração e algum contato ainda que pequeno com a prelazia de São Félix do Araguaia, com Pedro Casaldáliga. [Bispo que era referência quanto à teologia da libertação e incentivador dos movimentos sociais católicos, as Comunidades Eclesiais de Base- CEB's e que formou muitas lideranças, principalmente políticas]. Aqueles outros padres, padre Pedro, os outros todos da prelazia, enfim, e ter a minha família uma relação também com eles. Eu crescer vendo o Pedro lá, o bispo Pedro lá em casa, essa coisa toda, me incentivou a participar dos movimentos sociais e me engajar logo a seguir no movimento estudantil em Cuiabá, onde fiz minha licenciatura.” (Entrevista, Elismar Bezerra, jun.2013)

Identificam-se a luta e a formação de uma identidade política que se processam no caminhar, culminando com a entrada e a participação no movimento sindical. Diversos fatores históricos levaram as lideranças a situações e locais variados e a participarem de diferentes movimentos sociais os quais foram muito importantes nesse ativismo e militância. Dos movimentos ao movimento foi o amadurecimento e conscientização de classe e das lutas travadas que se constituem em um processo moroso na sociedade na qual se pretende maior igualdade econômica e social.

Dessa feita, há o fortalecimento da organização em Mato Grosso, pois as principais lideranças já estavam constituindo uma identidade política em movimentos sociais e populares anteriores. Pode-se afirmar que a participação nessa dinâmica sindical docente foi o culminar de um processo elaborado durante o percurso, pois foram se constituindo líderes, formadores e professores combativos, a favor de um novo momento histórico e político no Brasil e no Estado de Mato Grosso.

Em sua fala, o prof. Carlos Abicalil afirma como se dava o enfrentamento e como se formava a solidariedade, tão necessária, até mesmo, por questão de sobrevivência, algo que teve estreita ligação com sua anterior participação no movimento social da Igreja Católica. Seu testemunho é bastante emblemático, conforme segue:

“Os contratos eram renovados e interrompidos a cada período letivo. Na época nós passávamos até uma gestação sem receber salários: 8, 9 meses. Isso também desenvolveu em alguns grupos, como é caso do meu, uma prática de solidariedade, inclusive para sobrevivência comum. Portanto, formavam as pequenas comunidades, ou de duplas, ou de trios, quase república [...], nesse sentido, e ainda que a gente não habitasse na mesma casa, compartilhávamos as nossas condições de sobrevivência. Isso criou muitos laços importantes, também como referência, que se espalhou depois pelo estado quando cada um de nós assumiu também na sua perspectiva de carreira outras orientações no ponto de vista de sua localização, de seu novo

endereço. Favorecendo também a nucleação do sindicato e proliferação dessas condições.” (Entrevista, Carlos Abicalil, ago.2013)

Por meio de sua entrevista, ficou evidente que a participação ou militância ajuda a formar uma identidade política e sindical. Além disso, em caso de necessidade, os professores se unem, solidarizam-se, cria-se uma unidade ou identidade de classe que, segundo Mascarenhas, é um “esforço simbólico de libertação de determinismos sociais, nos quais são criadas leis, realidades, utopias e solidariedades” (2002, 47).

Nesse sentido, graças a um conjunto de práticas concretas, de apoio, de união do movimento sindical, foram criados laços que se perpetuaram conforme apontou o Prof. Carlos Abicalil. Por meio da coletividade e nela, são possíveis os enfrentamentos frente à realidade degradante, em que o capital, nesse caso, representado pelo Estado, explora e aliena.

A luta faz-se no coletivo, com a ajuda do movimento sindical, numa tentativa de mudar a realidade, construir consciência de classe contra a exploração e resistir sempre contra vicissitudes impostas pelo Estado Neoliberal, como afirma Carvalho: “o processo de construção coletiva possibilita que o sujeito tome consciência dos limites e possibilidades de sua ação. Portanto, para que esse processo seja significativo, deve estar sempre presente o modo de fazer o horizonte da relação entre o eu, o nós e os outros.” (2005, 73).

É a coletividade construída num espaço de pares que permite, também, maior conhecimento de si e proporciona mais autonomia para que o sujeito possa, igualmente, reconhecer-se como agente transformador da realidade injusta e sufocante que o cerca.

Nas manifestações dos sindicalistas, consegue-se observar que a constituição da identidade docente e política se processam num movimento contínuo junto à militância docente. Os líderes sindicais, em suas trajetórias, passam por uma formação que lhes oportuniza o amadurecimento político. Essa maturidade e as lutas os acompanham ainda hoje, em que a identidade docente política e sindical foi e vai se formando no contexto e nas contradições dos movimentos sociais dos quais participaram e participam.

As discussões e os debates no ambiente escolar permitem maior esclarecimento e politização dos professores e a participação dos militantes. Nesses espaços, a formação política docente vai se constituindo, como esclarece o prof. João Eudes:

“Àqueles e àquelas que têm participado, têm acompanhado com certa proximidade, a discussão em relação... É aquilo que o sindicato tem pensado tanto no âmbito das políticas, macros, das políticas públicas, como também das políticas. Ele tem outra postura de discussão lá no interior da unidade escolar. O profissional que tem uma participação efetiva atuante ele consegue visualizar quando vai discutir o âmbito da organização pedagógica no interior da escola. Essa questão, portanto, ele tem como definir posições, pensar proposições que afinam com aquilo que o sindicato tem alertado, aquilo que ele tem apontado.” (Entrevista, João Eudes, mai.2013)

O professor foi enfático ao abordar a importância e diferença que a formação no movimento sindical e político faz aos professores e profissionais da educação, contribuindo para a formação de uma identidade docente e política. Além de contribuir para o debate e conscientização política, tende a melhorar a percepção e a prática pedagógica, uma vez que, consciente de seu papel político como formador, o docente reflete e analisa a sua prática em sala de aula, adota novas posturas e prima pela ética profissional. Nessa perspectiva, podem-se notar diferenças entre os docentes que lutam na e pela coletividade, pois negociam situações e articulam opiniões em uma transação nem sempre pacífica (Vicentini y Lugli, 2009).

Os professores percebem que podem vivenciar e transformar a sua forma de pensar, atuar e ser. Podemos afirmar que é um modo de se fazer educação, pois, conforme Gadotti (2010, p.83), “a força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper

com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se.” É um ato político e pedagógico, no qual se processa uma ação do homem sobre o homem, como enfatiza o autor.

Ao levarem os discursos e debates realizados no movimento sindical para as reuniões nas unidades escolares, junto a seus pares ou alunos, os educadores-militantes fazem a diferença nas suas exposições, por trazerem uma história de luta social e envolvimento na política por melhor qualidade da educação. Dessa forma, eles vão se revelando no coletivo, estruturando o seu espaço profissional e constituindo uma identidade política (Vicentini y Lugli, 2009).

O SINTEP/MT, desde a sua fundação, preocupou-se com a formação política e, por meio dela, constituiu-se e fortaleceu-se como entidade representativa dos profissionais da Educação Básica no Estado de Mato Grosso. Um dos principais intelectuais orgânicos do movimento sindical mato-grossense e brasileiro, autor de várias obras sobre o movimento sindical docente, o prof. João Monlevade, argumentou sobre essa preocupação desde a origem dessa mobilização do Estado: “Na nossa filiação à CUT foi importante e quando a CNTE precisou de um projeto de formação para o Brasil inteiro foi o nosso, o nosso foi adotado [...]. Tinha os livrinhos [produzidos no sindicato de Rondonópolis] [...], nasceram aqui, aqui no sindicato [...]” (Entrevista, João Monlevade, ago.2013)

A formação sindical sempre foi vista como prioridade, dentro do SINTEP/MT, desde sua origem. Isso permitiu que, mesmo após as mudanças e saída das lideranças históricas, novos líderes pudessem surgir. A preparação destes novos membros é extremamente importante para a própria manutenção e existência do movimento sindical. Os novos ativistas ou emergentes se juntam aos militantes mais antigos ou históricos. Apesar da diferença geracional, ambos sabem da importância da união e do apoio na luta do movimento e na troca de experiências.

Dessa forma, constitui-se em uma identidade que se faz na práxis, em que homens e mulheres produzem a si mesmos e concretizam sua individualidade. Práxis essa mais perceptível no movimento grevista. É nele que ocorre o devir humano, é o consolidar-se enquanto ser pensante atuando para as transformações e melhorias sociais (CIAMPA, 2001). A coletividade se expressa na luta, no movimento, nas manifestações, reivindicações e o sindicato é a figura máxima dessa articulação, dessa feitura identitária e de confiança classista. Criam-se elos de segurança no grupo e uma linguagem sindical mais forte e próxima das lutas e dos debates do grupo que os representam. É, pois, a voz de seus filiados e apresenta isso em suas pautas de reivindicação num longo processo de aprendizagem, de maturação individual e coletiva, permeada de dúvidas e temores, mas que tem, nas lideranças, a esperança de melhoria da qualidade, formação e trabalho docente. Isto porque, como afirma Souza, “o medo e a insegurança que acompanham qualquer trabalhador no momento de tomar a decisão sobre a adesão ou não à greve, também são sentidos pelos professores” (1996, 148).

Nesse momento, há uma linha invisível de confiança e reciprocidade, pois os líderes sindicais precisam contar com os professores e estes necessitam das lideranças para representá-los frente ao governo, de argumentarem e reivindicarem em defesa da classe.

As formações desenvolvidas dentro do movimento sindical têm-se dado por meio dos debates, das reuniões, dos estudos sobre temáticas que dizem respeito aos interesses de classe e permitem amadurecimento e posicionamento mais contundentes desses ativistas junto ao governo, em defesa dos interesses dos trabalhadores em Educação Básica.

Nesse sentido, as greves são um espaço de aprendizagem, de formação, de criação, de engajamento político e, também, da construção de um ambiente pedagógico para a formação política e constituição da identidade política. Na opinião de Gadotti:

“A greve é uma escola para a classe trabalhadora. Sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo: revelam a capacidade de uns e a incapacidade de outros na condução política. Novos líderes se formam na luta. Por isso, o atendimento ou não às reivindicações salariais não pode ser considerado como único indicador do sucesso de uma greve.” (Gadotti, 2010, 194)

Os movimentos grevistas constituem-se em uma espécie de batismo às novas lideranças, pois, por meio das paralisações, manifesta-se, no sindicalista, a capacidade de argumentar, de persuadir, de convencer, tanto o governo quanto os próprios trabalhadores da educação sobre sua importância. Nas greves, os líderes se fazem ou desaparecem, de acordo com a sua postura frente ao coletivo e ao governo. Nesse período, aparecem os militantes “pelegos”, ou seja, aqueles que se manifestam contra seus pares e a favor do governo, que se vendem ou fazem um discurso governista, pensando em algumas benesses ou troca de favores.

As paralisações constituem-se em um gesto importante para o avanço das reivindicações sindicais, não só em defesa do aspecto econômico, mas em vários outros, expostos, inicialmente, em manifestações públicas e podendo, inclusive, culminar em greves. Nesse sentido, observamos que participar das assembleias é um ato de extrema relevância também para a formação política e a construção de uma identidade e, por isso, registramos em nossa observação participante o seguinte:

“Na manifestação pública, ocorrida hoje, verificamos uma paralisação com a adesão maciça dos professores da rede pública. A pauta foi bastante ampla, discutindo desde a reposição das perdas salariais, a notícia falaciosa veiculada nos meios de comunicação pelo governo do estado dizendo que os professores haviam recebido 86% de valorização do piso salarial. Também foi exposto o descaso com a infraestrutura das unidades escolares, dentre outras reivindicações.” (Observação participante, Auditório da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, Rondonópolis/MT, 14/08/2013).

No Estado de Mato Grosso, durante o ano de 2013, ficou visível a magnitude das greves e, sobretudo, a atuação das lideranças. Houve divergências e debates acirrados entre diferentes grupos, com variadas posturas políticas dentro do coletivo sindical. É assim que o professor se faz, fortalece-se, solidariza-se, identifica-se, manifesta-se e constitui-se, identitária e politicamente.

A solidariedade de classe que se evidenciou no movimento, pelo amparo aos colegas sem receber salários há oito ou nove meses, caracterizou-se sob a forma de doações em “caixinhas” para auxiliar na compra de mantimentos básicos aos professores carentes, conforme já mencionado pelo prof. Abicalil. Tal situação foi agravada no movimento grevista no ano de 2013, principalmente, no acampamento instalado em Cuiabá (MT), na avenida Historiador Rubens de Mendonça. Lá, os docentes, alojados em barracas, mesmo com toda a ajuda e organização, tiveram que enfrentar as intempéries, desânimos e cansaço, numa tentativa de chamar a atenção da sociedade. Nessa oportunidade, mostraram ao governo que a categoria estava determinada em suas propostas e, no final, houve sentimento de vitória para o movimento sindical. Sobre este episódio, como envolvido nesse movimento, registrou-se que:

“A assembleia se mostrou tensa. Os inúmeros debates, exposições, discussões acirradas demonstravam que não seria fácil à assembleia. De um lado se manifestaram os trabalhadores da educação ao se mobilizarem na praça e afirmarem que a população apoiava e, portanto, eram favoráveis à permanência da greve. De outro lado, um grupo que era a favor do fim da greve. Muitas foram às falas, vários trabalhadores expuseram a sua experiência durante o acampamento. Após as exposições foi feita a votação pela permanência ou não da greve. Foi decidido pelo fim da paralisação, mas mesmo assim ficou claro que não havia uma derrota, mas o fortalecimento do movimento sindical, enquanto aglutinador da categoria e um dos poucos movimentos que conseguiam se opor e externalizar seu descontentamento com as políticas públicas educacionais do governo vigente de então.” (Observação Participante, Auditório da Escola Estadual Presidente Médici, Cuiabá, 17/10/2013).

Naquele momento, ficou patente que a construção da identidade política se faz na luta, na reivindicação, evidenciando que o movimento sindical é essencial para a construção e constituição de uma consciência de classe, pautada em melhorias para os trabalhadores em educação. Melhorias estas entendidas não apenas sob o ponto de vista econômico, mas também sócio-político, no fortalecimento da categoria e na constituição da identidade política e sindical.

5. Considerações finais

Por meio dos depoimentos dos militantes, a formação política que se constrói nos movimentos sociais e no movimento sindical - dos movimentos ao movimento - foi imprescindível para a constituição de uma identidade docente e política, assim como a participação nas manifestações da categoria. As lutas e tensões permitiram maior aproximação entre os militantes, que acabaram por criar uma espécie de “solidariedade classista”, para poderem enfrentar as intempéries ou as situações degradantes promovidas pelo capital, representado pelo Estado, o qual ousa passar, pelas lutas sociais, populares e sindicais, como um rolo compressor, ao tentar solapar ou impedir avanços conquistados com muita luta pelos movimentos e pela sociedade civil organizada.

A formação sindical e política, nos movimentos social, popular e político, proporcionou momentos de reflexão e de construção de identidade, principalmente, política. Ela é edificada num processo permanente de constituição, inserido nas lutas, nas contradições de si e do mundo que permeiam o ideário dos trabalhadores em educação. A partir do envolvimento dos sindicalistas na pesquisa, pode-se perceber, em suas narrativas, que rememoraram lutas, atos, paralisações e greves com tal detalhamento que geraram reflexões e novas análises a respeito de sua participação no movimento, contribuindo para a (re) constituição de sua identidade política docente que se dá num continuum. A pesquisa revelou, também, que a atuação dos professores e sindicalistas nos movimentos sociais foi primordial para o movimento sindical em Mato Grosso e para sua expressividade no cenário nacional.

6. Referências

- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), pp. 539-564. doi. 10.1590/S0100-15742005000300002.
- Carvalho, A. L. (2005). *Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá-MT: EDUFMT.
- Ciampa, A. C. (2001). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Diniz, E.C.C., & Rocha, S.A.D. (2015). O sindicato por entre os movimentos políticos do constituir-se professor: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade política docente. In Bauer, C., Dantas, V., Bernardi Miguel, M.M., Beserra de Paiva, L.R., & Diniz, C. (Orgs.) *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil. Volume 2* (pp. 121-134). Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Dubar, C. (2009). *A Crise das Identidades: A interpretação de uma Mutação*. São Paulo: Edusp.
- Gadotti, M. (2010). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Gohn, M. G. (2003). *História dos movimentos e lutas sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros*. 3. ed., São Paulo-SP: Editorial Loyola.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M.W. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis-RJ: Vozes. [Tradução de Pedrinho Guareschi.
- Löwy, M.A. (2008, 23 de setembro). Teologia da Libertação: Leonardo Boff e Frei Betto. *Pravda.ru*. Recuperado el 10 de mayo de 2017, de <http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/27-10-2008/25022-teologialibertacao-0/>.
- Mascarenhas, A.C.B. (2002). *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia-GO: Alternativa.
- Menezes, F.L.R. (2010). Formação Sindical e Prática Pedagógica em Gramsci. In Semeraro, G., Marques de Oliveira, M., Tavares da Silva, P., & Nogueira Leitão, S. (Orgs.) *Gramsci e os Movimentos Populares*. Niterói-RJ: Eduff.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e a história da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Sanches Vasquez, A. (2011). *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO.
- Silva, H.L.F. (2006). *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Silva, M.A. (2009). Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. *Caderno Cedex*, 29(78), pp. 216-226. doi: 10.1590/S0101-32622009000200005.
- Souza, A.N. (1996). *Sou professor, sim senhor: representações do trabalho docente*. Campinas-SP: Papirus.

- Vale, A.M. (2002). *Diálogo e conflito: A presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez.
- Vianna, C. (1999). *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã.
- Vicentini, P.P., & Lugli, R.G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez.



La reforma educativa de 2013, en el nivel de primaria. Discordancias entre la normatividad y el trabajo cotidiano del director

The educational reform of 2013, at the primary level. Discrepancies between the norms and the daily work of the director

David Castro Porcayo

e-mail: llanero68@live.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México. México

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la coherencia de la normatividad y la práctica de la gestión escolar en el nivel de primaria en México, con motivo de la aplicación de la reforma educativa del año 2013. La articulación de leyes y normatividades se encuentra en un proceso de integración, por lo que aún requiere ser analizado el proceso para su mejor aplicación en la vida cotidiana. Por tal situación, es posible que actualmente los directores se encuentren laborando bajo sistemas legales, administrativos y sindicales de tipo burocrático, pero deban presentar una evaluación de desempeño de acuerdo con perfiles, parámetros e indicadores que tienen un carácter “ideal” y que no concuerdan con la práctica profesional cotidiana.

Palabra clave: liderazgo; gestión escolar; director; evaluación; desempeño.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the coherence of the normativity and the practice of school management at the primary level in Mexico, due to the application of the educational reform of 2013. The articulation of laws and regulations is found in an integration process, so the process still needs to be analyzed for its best application in everyday life. Due to this situation, it is possible that currently the directors are working under legal, administrative and union systems of bureaucratic type, but they must present a performance evaluation according to profiles, parameters and indicators that have an “ideal” character and that do not agree with daily professional practice.

Keywords: leadership; school management; principal; assessment; performance.

Recibido / Received: 31-10-2017

Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Castro, D. (2018). La reforma educativa de 2013, en el nivel de primaria. Discordancias entre la normatividad y el trabajo cotidiano del director. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 119-132. doi: 10.15366/tp2018.32.009

1. Introducción

La modernización educativa, en México, ha tenido el propósito de cambiar la forma en que se está llevando a cabo la administración pública educativa. Tal proceso, en principio, se enfocó en la reordenación institucional, sindical, administrativa y financiera, además de la reformulación de contenidos y materiales educativos, la revaloración social de la función magisterial y la intención de fomentar una activa participación ciudadana. Posteriormente, se ha enfocado en el perfil y funciones de docentes y directivos.

Por un lado, a partir de corrientes teóricas como la Nueva Gerencia Pública (NGP) y eficacia escolar, se han identificado algunas características idóneas para mejorar la función directiva. Se pretende pasar de un director burocrático que solo aplica la normatividad a un gerente escolar proactivo, que domine tanto aspectos administrativos, como técnico-pedagógicos y que su liderazgo abarque, tanto el espacio escolar, como el comunitario. Por otro lado, en algunos estudios sobre la gestión escolar que realizó la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en México, halló, entre otros aspectos, que su actividad estaba caracterizada por actividades de tipo burocrático y el liderazgo era una faceta que requería ser fortalecida. Consecuentemente, con la reforma educativa del año 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo una revisión de los perfiles de los directivos, con motivo de la evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD). La SEP destacó la importancia de contar con cuadros directivos que no sólo cumplan con tareas burocráticas, sino que apliquen principios de gestión educativa de forma eficaz y eficiente, y se tornen en líderes escolares.

La función directiva tomó importancia en las últimas décadas y ha llevado a plantear una reflexión sobre el perfil deseable del director, ya que sus funciones deben responder los retos que enfrentan las escuelas mexicanas dentro de un contexto de alta competencia internacional. En este esfuerzo, la articulación de leyes y normatividades se encuentra en un proceso de integración. Por lo que, es necesario revisar la coherencia entre las normas, por un lado, y su relación con la vida cotidiana de los directivos, por otro, para finalmente, ver si se integra a la práctica cotidiana. Algunas preguntas que se pueden generar de tal situación son las siguientes: ¿qué tipo de acciones ha implementado la Secretaría de Educación Pública para fortalecer el perfil del directivo?, ¿cómo se está presentando la articulación entre leyes, normas, evaluación y la vida cotidiana del director? Así, en el presente documento, en primer lugar, se establece un marco teórico y contextual, en segundo lugar, se describen algunas discordancias encontradas en la normatividad y el trabajo cotidiano del director para finalmente hacer una serie de observaciones.

2. Marco teórico

Pollit y Bouckaert (2000) consideran que, la Nueva Gerencia Pública, se entiende como la aplicación de tecnología de la gestión privada en las instituciones públicas; lo que ha implicado, la racionalización de los recursos, la reestructuración de las organizaciones y sus procesos, la revisión al proceso para la toma de decisiones y el incremento de la productividad de los empleados públicos. Además de una serie de cambios intencionales en las estructuras y procesos de organización del sector público. Se procura una actividad gubernamental que brinde servicios de calidad de forma económica y eficiente. Estos investigadores, resaltan la importancia de establecer un sistema de control político, mayor libertad a los administradores para llevar a cabo su función, transparencia en los procesos y mejorar la imagen de los funcionarios.

De acuerdo con Losada (1999), la Nueva Gestión Pública tiene cuatro características:

- La delegación de la toma de decisiones en instancias inferiores, ya que éstos están más próximos al problema y tienen objetivos más claros.
- Una orientación de sistemas de calidad en el proceso (insumos-proceso-producto).
- Trabajo enfocado en los usuarios del servicio (satisfacción del cliente).

- Una mayor orientación hacia el mercado, a través de contratos de gestión y personal, la competencia entre los organismos públicos, el cobro entre los organismos y recompensas orientadas en el desempeño.

Esta forma de comprender el funcionamiento de las organizaciones lucrativas ha permeado el ámbito educativo desde sus instituciones rectoras, hasta las escuelas. Básicamente, una Escuela efectiva se caracteriza por su capacidad para incrementar y agregar valor extra al aprendizaje de los alumnos. (Mortimore, 1991). Aunado a un enfoque de Escuelas eficaces, pretende identificar las características de las organizaciones escolares que obtienen mejores resultados, en cuanto a la forma, en que sus directivos, manejan sus recursos administrativos, humanos, financieros, contables o materiales.

Pozner (1997) incorpora la dimensión pedagógica a la gestión escolar y considera que es el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que debe desarrollar un equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa. Lo que implica considerar aspectos relacionados con la infraestructura, trabajo colegiado, formación y actualización de los docentes, control de procesos administrativos, vinculación con la comunidad, aspectos económicos o financieros, los cuales deben ser integrados de tal forma, que incidan en el logro de aprendizajes con calidad.

Desde hace algunas décadas, con esta perspectiva, algunos investigadores se han enfocado en determinar la importancia de la gestión directiva como un elemento clave para incrementar la calidad del servicio educativo y consecuentemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013). Se asume que las funciones directivas no podrían realizarse sin tener en cuenta el liderazgo. Existen diferentes tipos que pueden aplicarse al ámbito escolar, entre los que destacan: el transformacional, el distributivo y el comunitario. El liderazgo transformacional, según Burns (1978), refiere al tipo de líder que motiva a sus colaboradores para alcanzar un mejor rendimiento, a partir del intercambio de recompensas y, a partir de sus intervenciones, hacen que todo el trabajo escolar fluya sin problemas. Construye redes de trabajo que partan de la consideración de los miembros de forma individual, de la estimulación intelectual y proyección institucional (Álvarez y Pérez, 2011, p. 37). Las redes de colaboración y apoyo internas, se combinan con las externas para conseguir un intercambio de experiencias que benefician el trabajo cotidiano. El liderazgo distributivo, a decir de Leithwood y Riehl (2003 en Pont, Nusche y Moorman, 2008), es más una función que un puesto. Se asume que el liderazgo no debe confinarse jerárquicamente a funciones formales o posicionales, sino a una actividad que ejerce influencia en el grupo y que puede realizar cualquiera en cualquier nivel de la organización escolar. Esta forma de concebir el liderazgo permite involucrar a todos los miembros en la realización de un proyecto de manera corresponsable. Por su parte, el liderazgo comunitario es el trabajo que, como su nombre lo indica, realizan los directores, en el ámbito comunitario, los debe llevar a establecer relaciones de colaboración al interior de la comunidad escolar y con diversos actores del contexto local en el que se ubica la escuela. Esta forma de concebir el liderazgo permite involucrar a todos los miembros en la realización de un proyecto de manera corresponsable. Consecuentemente produce un sentido de pertenencia y conecta la voluntad de los miembros de una comunidad con una causa común que, en este caso, es elevar la calidad educativa. (Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

Si se integran aspectos de liderazgo y gestión pública, se puede obtener un modelo como el que propone Leithwood. Este investigador considera ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión:

- “1. Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.
2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.
3. Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.
5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.
6. Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio.
7. Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.
8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.” (1994, 57-60)

3. Marco contextual

En México se empezó a poner mayor atención en la gestión escolar desde la década de los 90. En 1993, se estableció el Programa de Carrera Magisterial (reformado en 1998 y 2011) que procuró elevar la calidad de la educación nacional a partir del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y el mejoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación. La gestión directiva se evaluó a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos, las actividades curriculares, la planeación y coordinación de trabajos con el Consejo Escolar de Participación Social, Consejo Técnico Escolar y Consejo Escolar, preparación profesional, cumplimiento a las acciones establecidas en el manual de operación relacionadas con la asesoría, y las actividades de supervisión y apoyo a los docentes. (SEP- SNTE, 1994). Aunque, el proceso parecería más una lista de cotejo, que una evaluación sobre la forma en que cada directivo llevaba a cabo su labor.

En el periodo que abarca de 1994 a 2011, se aplicaron tres programas sectoriales relacionados con la formación para la gestión de directivos (jefes de enseñanza, inspectores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directores y subdirectores de escuelas). (Álvarez, Topete y Abundes, 2011). Aunque, se entendía la importancia de impulsar una gestión con base en la Nueva Gerencia Pública, la formación y actuación de los directivos estaba enmarcada dentro de una administración gubernamental de tipo jerárquica y normativa, por parte de la Secretaría de Educación Pública y, además, estaba fuertemente permeada por intereses sindicales.

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE), fijaron los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica, el cual, fue un componente del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional que consideraba, entre sus propósitos, el impulsar actividades de formación continua para directores.

Por su parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, consideró actividades de desarrollo profesional para los directores y supervisores, tanto para lo que se encontraban en servicio, como para los que accedían a esos puestos y provenían del servicio en docencia. Además, se inició una reorganización a la estructura institucional para atender directamente estas actividades. Entre las políticas que se aplicaron, se revisaron las funciones de la Dirección General de Investigación Educativa y dio lugar a la creación de la Dirección General para el Desarrollo de la Gestión e Innovación en la Subsecretaría de Educación Básica. (SEP, 2012). Esta dependencia se ha encargado de fomentar, entre otras acciones, prácticas de gestión que facilitan el alcance de los propósitos educativos.

Con la aplicación de Programas Compensatorios de Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), en el periodo comprendido entre los años de 1998- 2006, el cual comprendía diversos procesos de capacitación para directivos. Pero, específicamente, resalta el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), ya que, se establecieron “Redes Estatales de Asesoría para la Calidad en la Educación Primaria”, con el propósito de proporcionar asesoría a los directivos

para fortalecer sus habilidades de intervención y resolución de problemas en el área pedagógica y administrativa a partir de la ejecución de Proyectos de Gestión. Este proyecto, lo desarrollaba el director y servía para resolver los problemas en la calidad de la enseñanza. Además, se debía seguir métodos de trabajo con la participación de Padres de familia y la comunidad, con base en la rendición de cuentas. Como resultado en estas experiencias del CONAFE y de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, desde el año 2001, la SEP inició el Programa Escuelas de Calidad y como parte de su política educativa, se desarrollaron “Estándares de Gestión para la Educación Básica para la Transformación de la Gestión Escolar y el Mejoramiento Permanente del Logro Educativo”.

Para el año 2003 se implementó el Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica, el cual, entre otras cosas, procuró reorientar el ejercicio de la función de los directivos escolares y fortalecer sus competencias profesionales, particularmente para que los directivos fueran capaces de lo siguiente: crear, en su zona de influencia, un ambiente de trabajo favorable para que la escuela lograra los propósitos educativos establecidos en el Plan y los programas de estudio; fortalecer los Consejos Técnicos de Zona; apoyar diferenciadamente a las escuelas de acuerdo con las necesidades detectadas en los diagnósticos de supervisión y del Centro Escolar; seleccionar los servicios y programas que respondan de manera específica a los requerimientos del Proyecto Escolar de los centros educativos de su zona; y dar seguimiento a los procesos e impacto de programas y servicios de apoyo implementados en cada plantel para mejorar la tarea y los resultados educativos. (DOF, 2003, 25 de junio). Los Estándares de Gestión para la Educación Básica para la Transformación de la Gestión Escolar y el Mejoramiento Permanente del Logro Educativo, consideraban 4 dimensiones y 20 aspectos a considerar y que daban lugar a estándares, como se muestra a continuación:

Tabla 1
Estándares de Gestión para la Educación Básica para la Transformación de la Gestión Escolar y el Mejoramiento Permanente del Logro Educativo

Pedagógica Curricular	Organizativa	Participación social	Administrativa
Fomento al perfeccionamiento pedagógico	Liderazgo efectivo	Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social	Optimización de recursos
Planeación pedagógica compartida	Clima de confianza	Participación de los Padres de familia en la escuela	Control escolar
Centralidad del aprendizaje	Compromiso de enseñar	Apoyo al aprendizaje en el hogar	Infraestructura
Compromiso de aprender	Decisiones compartidas		
Equidad en las oportunidades de aprendizaje	Planeación institucional		
	Autoevaluación		
	Comunicación del desempeño		
	Redes escolares		
	Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar		

Fuente: SEP (2010, 73).

En el año 2008, con el acuerdo político denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se establece el compromiso de construir un sistema de evaluación de la gestión escolar, entre otros aspectos. (SEP-SNTE, 2008). Con este pacto político, también se estableció la necesidad de contar con un sistema de estándares de desempeño y se cambiaron algunos lineamientos de Carrera

Magisterial. Posteriormente, el objetivo de la gestión escolar se empezó a focalizar en los aprendizajes de los alumnos, por lo tanto, se procuró dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. Esto es, el equipo de dirección de la escuela debería ser una de las instancias que debería desarrollar las competencias necesarias para la toma de decisiones, en aras de mejorar la calidad educativa e incrementar el nivel de logro de los alumnos.

Como se puede apreciar, desde un enfoque de Nueva Gestión Pública y de escuelas efectivas se procura que el directivo sea capaz de planear, organizar, controlar, administrar, evaluar con alto nivel de impacto social. Requiere la capacidad para identificar las necesidades de la escuela y su población, características del contexto, circunstancias y factores para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de tareas. Esto envuelve reconocer a la organización escolar en su conjunto, identificar sus elementos, la forma en que se interrelacionan y se afectan éstos entre sí. El ejercicio de tales funciones demanda del directivo habilidades complejas de pensamiento para usar el conocimiento teórico, metodológico, técnico para la ejecución de tareas específicas.

4. La problemática detectada por la OCDE sobre la gestión escolar de México

Desde un ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ha investigado, en diversos países, las características de los directivos, condiciones, actividades y su incidencia en la mejora educativa (OCDE, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008). La OCDE aplica la encuesta Teaching and Learning International Survey, (TALIS, por sus siglas en inglés) que es un estudio internacional que indaga sobre la docencia, aprendizaje y dirección escolar. En el caso de México, se encontró que un porcentaje alto de los profesores mexicanos trabajan en escuelas cuyo director considera que la autonomía escolar es nula y está caracterizada por la burocracia. Los directores mexicanos reportaron que decisiones, tales como, la contratación de profesores, la fijación de salarios, el ejercicio presupuestal y la determinación de contenidos curriculares no se toman al interior de la escuela lo que les resta capacidad de actuación (OCDE, 2013).

En otro estudio, que específicamente realizó la OCDE para México, en el año 2010, se halló que el liderazgo instruccional no era una característica sobresaliente en las escuelas. Los directores no contaban con una formación, desarrollo profesional, o incentivos apropiados para enfocarse en mejorar la calidad de la instrucción, mejorar los resultados de las escuelas o consolidar los vínculos de las escuelas con la comunidad. Si bien, la normatividad institucional le ha asignado al director la función relacionada con la gestión administrativa y normativa como su principal actividad, actualmente las necesidades organizacionales requieren que tenga otro tipo de competencias que le ayuden a resolver diversos problemas de la comunidad escolar y poder alcanzar los propósitos educativos.

5. Coherencia entre la normatividad y la práctica directiva cotidiana

Al realizar un análisis textual sobre la forma en que se ha venido construyendo la función directiva por parte de las autoridades educativas mexicanas, en las últimas décadas, se puede ver de forma objetivada “lo deseable” en documentos, leyes y acuerdos que sustentan a la reforma educativa de 2013, pero también se pueden apreciar posibles inconsistencias de orden legal y administrativo que podrían impedir la correcta aplicación de tal reforma. Antes del año 2013, el nombramiento de los directores escolares se realizaba conforme a un sistema de escalafón, en el mejor de los casos, implementado desde 1973. Los puestos eran asignados por la Comisión Nacional Mixta de Escalafón compuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta comisión evaluaba a los candidatos siguiendo diversos criterios, tales como: tiempo en servicio, credenciales académicas, participación en proyectos educativos, participación en proyectos de apoyo a la comunidad, publicaciones, el diseño de material didáctico, participación en actividades de formación docente y reconocimiento previo de desempeño docente. Sin embargo, este mecanismo solo se basaba en el conteo de actividades realizadas, estaba influenciado por el sindicato de docentes y fuertemente permeado por criterios de índole político

(OCDE, 2010: 134), lo que le conferían un alto nivel de incertidumbre a la forma en que se asignaban plazas.

Con motivo de la reforma educativa del año 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevaron a cabo una revisión de los perfiles de los directivos para el nivel de primaria y se destacó la importancia de contar con cuadros que no sólo cumplieran con tareas burocráticas, sino que también se deberían tornarse en líderes escolares y comunitarios. Esto con el propósito de que fueran un agente de cambio con capacidad de organizar a los diferentes actores, tanto al interior, como al exterior de la escuela.

A partir de la última década, se pueden identificar que las políticas educativas en México, están orientadas en la mejora de la calidad con que se presta el servicio educativo y de los aprendizajes, por lo que se implementaron los cambios necesarios en la Constitución para realizar una reforma educativa en 2013-2014 (DOF, 2013, 26 de febrero), entre otras cosas, se estableció el fortalecimiento de la gestión educativa.

En el Capítulo IV, Art. 26 a 33, se regula la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión. Los cuáles solo se otorgarán por concurso de oposición, mediante convocatorias públicas en las cuales se determinarán los perfiles y requisitos. En Educación Básica, la promoción a un puesto de dirección permite obtener un nombramiento de 2 años que se considera como un periodo de inducción. Durante los mismos, el director deberá tomar cursos de desarrollo de liderazgo y gestión escolar. Al término de los dos años, puede ser promovido y se le otorga un nombramiento definitivo. En caso de no acreditar satisfactoriamente el proceso de evaluación volverá a su función docente.

Sin embargo, se puede inferir que tres aspectos entran en crisis: la forma en que desde la normatividad se propone que se ejerza la función directiva, ahora llamada gestión escolar, la transición entre normatividades, como resultado de la aplicación reciente de la reforma educativa y la práctica cotidiana del director escolar. A partir del cambio semántico, de dirección escolar a gestión escolar, se asume que el director podrá transitar hacia el cambio de identidad del puesto y sus correspondientes funciones. Por otro lado, la transición que propone la reforma de 2013 requiere de la revisión de la coherencia entre leyes, acuerdos y normas, y la creación de reglamentos en diversos niveles y ámbitos. Finalmente, se requiere que todos los agentes educativos como los propios directores, supervisores, jefes de sector y autoridades educativas apropien la normatividad y actúen en consecuencia, ya que muchos de ellos siguen laborando de acuerdo a sus sistemas de administración jerárquica y burocrática.

“Nos encontramos entonces ante dos consideraciones: por un lado, la existencia de una función directiva que, debido a las dificultades burocráticas y administrativas, no se realiza de acuerdo con las actividades que le corresponden, aunado esto a una pérdida gradual de identidad que impide a directores y supervisores reconocerse como un grupo de profesionales con competencias y conocimientos específicos para el cargo (cuidado con la afirmación de que cualquier buen maestro llegará a ser un buen director). Por otro lado, está el resurgimiento de la importancia de la tarea directiva, que destaca la necesidad de aprender nuevas actividades para generar otras tantas en el plantel escolar. Cobra importancia el hecho de plantear una reflexión cuidadosa sobre el perfil deseable del director y del supervisor, a partir de los niveles normativo y real que le otorgan características específicas a la función que ellos desempeñan.” (SEP, 2003, 110).

Con la reforma se implementaron cambios en la Constitución (DOF, 2013, 26 de febrero), se estableció que, para garantizar servicios educativos de calidad, se reestructuraría el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y sería creado el Servicio Profesional Docente, el primero supervisa aspectos teóricos, metodológicos y técnicos de las pruebas de aprendizaje. El segundo, regula el sistema de ingreso, desempeño, promoción e incentivos a cargos de docencia, dirección, asesoría técnico pedagógica y supervisión en el nivel de la educación obligatoria.

5.1. Promoción a personal a cargos de dirección

Para acceder a puestos de dirección, en el nivel de primaria, dentro del Servicio Profesional Docente (SPD), para el caso de docentes frente a grupo, solo se requiere de contar con dos años de antigüedad y presentarse a la evaluación. Para el caso de docentes que desempeñan funciones -sin plaza- de coordinación, subdirección o dirección, con o sin la categoría específica, se requiere presentarse a la evaluación, en ambas situaciones, se requiere que se oferte previamente la vacante (SEP, 2015). Se les aplican dos instrumentos para el caso de promoción: Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales. Para el caso de evaluación de desempeño son tres instrumentos: Informe de responsabilidades profesionales, Proyecto de Gestión Escolar del director y Examen de conocimientos curriculares y de normatividad para la función de dirección. Si bien, este proceso hace más transparente la selección de personal para puestos directivos, es necesario considerar los conocimientos o experiencia que se requieren para acceder a la plaza de director.

La Ley General del Servicio Profesional Docente, establece para los docentes frente a grupo, que puedan acceder al puesto, contando con dos años de antigüedad y para las otras figuras solo se debe contar con el desempeño extraoficial en el cargo. Evidentemente, se está excluyendo del proceso a candidatos externos al sistema educativo de sostenimiento Estatal. Esta forma de reclutamiento y selección requiere de una revisión, ya que el perfil de puesto, debería establecer una formación específica en áreas relacionadas con la administración educativa y pedagogía o áreas de conocimiento similares y un nivel mínimo de experiencia en el puesto. Si bien, una vez, que se obtiene el puesto, se trata de subsanar las áreas de oportunidad, mediante cursos, esto no resulta ser un proceso ideal para la formación en gestión escolar, ya que va en detrimento de la calidad educativa.

5.2. Perfil de desempeño directivo

Ahora bien, en cuanto a las funciones, la Secretaría de Educación Pública diseñó los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para la evaluación a promoción a cargos con funciones de dirección y evaluación de desempeño (SEP, 2016). El diseño de estándares se basó en las experiencias pasadas y los trabajos realizados en otros países. Este documento orienta las características de las tareas y la forma en que se espera el director que se desempeñe en la función. Los Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) se componen de cinco áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo llamadas dimensiones y comprenden un nivel individual, escolar y comunitario.

En el PPI, la dimensión que orienta las funciones de liderazgo se pueden ubicar en la 2 y 5. Establecen lo que se espera que desarrolle el director con respecto a su actividad de liderazgo en la escuela y la comunidad. La dimensión 2, establece que el director debe ejercer una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. Para tal efecto, debe realizar acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos. Además, implementar acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos; gestionar la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos, gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela y capacidad para construir ambientes de trabajo en la escuela donde sea posible que todos aprendan. Por su parte, la dimensión 5, determina que el director debe reconocer el contexto social y cultural de la escuela y establecer relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa. Para lo cual, debe considerar la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su vínculo con la tarea educativa de la escuela; gestionar la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela, y aplicar estrategias para el funcionamiento eficaz con otras escuelas y el trabajo con otros directivos.

Sin embargo, se requiere de las otras dimensiones para poder cumplir con una gestión escolar eficaz para construir ambientes de trabajo en la escuela donde sea posible que todos aprenda requerirá gestionar la colaboración de autoridades educativas, docentes, personal administrativo, operativo, Padres de Familia, comunidad, otras escuelas y de otras instituciones diferentes a la educativa de la

escuela. La dimensión 1, considera que el directivo debe tener la capacidad para explicar: la tarea fundamental de la escuela; los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz; los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos, y los elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes. La dimensión 3, aborda la capacidad directiva para reflexionar sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla; emplear estrategias de estudio y de aprendizaje para su desarrollo profesional y utilizar diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional. La dimensión 4, se enfoca en los conocimientos que debe tener en cuanto a los principios filosóficos, fundamentos legales y finalidades de la educación pública mexicana; la capacidad para gestionar ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa e implementar acciones para mantener la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.

Se sobreentiende que, a partir de estas dimensiones, se está adaptando la función directiva en el trabajo cotidiano, lo cual, no es necesariamente correcto, debido al poco tiempo de implementación de la reforma (2013); las presiones burocráticas que no terminan de asimilar las nuevas funciones de acuerdo con los estándares de evaluación, la falta de coherencia entre leyes, acuerdos y normas, y el ajuste que se realiza en cada escuela de tales políticas, considerando factores contextuales de tipo administrativo, social, político, sindical, económico, etcétera .

Si bien, el modelo que propone la SEP está en consonancia con otros marcos teóricos y modelos que se impulsan para mejorar las prácticas de gestión para elevar la calidad del servicio, como el propuesto por Leithwood (1994, p. 57-60). Las acciones que desarrollan los directivos escolares mexicanos están fuertemente influenciadas por marcos reguladores y de control que sobre-enfatizan los procesos burocráticos y políticos. Esto quizá es debido a que la gestión escolar mexicana, tradicionalmente se ha basado en el seguimiento a la normatividad, lo que limita la capacidad de gestión, autonomía e innovación.

En primer lugar, se requiere hacer una revisión de la coherencia entre normatividades en los diferentes niveles. Esto para propiciar la gobernanza regulatoria multi-nivel. Una mejor regulación en todos los niveles de gobierno, evitaría la falta de coordinación, superposición o falta de claridad en las funciones y responsabilidades. Un ejemplo de lo anterior es la normatividad que se establece en los Acuerdos 98, 96 y 97 que aluden al funcionamiento de los centros escolares en los niveles de primaria y secundaria. Tales Acuerdos fueron ratificados con el Acuerdo número 01/03/14 dentro del marco de la Reforma Educativa de 2013 (DOF, 2014b, enero 3). El Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias establece: “Entre las funciones principales del personal directivo está el “administrar en el plantel a su cargo la prestación del servicio educativo del nivel primaria, conforme a las normas y los lineamientos establecidos por la Secretaría” (DOF, 1982, 7 de diciembre: Capítulo IV, Artículo 14).

Estos acuerdos puntualmente determinan cada una de las actividades que se espera que realice el director y son básicamente funciones administrativas, lo que da lugar a la focalización de evidencias desde las que, cotidianamente, son evaluados los directivos por sus superiores. Al solo considerar que se debe dar seguimiento a la normatividad, propone actividades de tipo administrativo que no tiene el sentido de los Perfiles, parámetros e indicadores.

En este sentido, Ornelas (2008) evidenció que los directores no disponían de un recurso económico adecuado para enfrentar algunos problemas de la escuela, tenían autoridad, pero no poder para hacer que los maestros acudieran a dar sus clases, cumplieran con los programas oficiales y realizaran la evaluación del alumnado. Además, debían tener tiempo y hacer que funcionaran: el Consejo Técnico Escolar, el Consejo Escolar de Participación Social, Consejo Técnico de Zona, así como, la Asociación de Padres de Familia. También, debían representar a la escuela ante las autoridades superiores; evaluar el desempeño de sus docentes y actuar en consecuencia; atender el llenado de diversos formularios, de los cuales llegó a contar cerca de 100, a veces con los mismos datos solicitados, pero, en un formato distinto para diversas dependencias. Esto, sin dejar de considerar que era responsable de la infraestructura, de ordenar las tareas de mantenimiento, limpieza de las escuelas y atención de Padres de familia, entre lo más relevante.

Con la evaluación que implica ingresar al SPD, se estableció el fortalecimiento de la gestión educativa mediante el apoyo permanente de autoridades educativas de distintos niveles de gobierno. En el Acuerdo secretarial 717 se establece para las escuelas:

“Para fortalecer su autonomía de gestión, requieren de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos.” (DOF, 2014a, 7 de marzo: s/p).

Además, establece que el director debe garantizar una administración transparente y eficaz de los recursos financieros que reciba y en su actividad, para lo cual, estará acompañado por el Consejo de Participación Ciudadana y el Consejo Escolar (SEP, 2003; DOF, 2014a, 7 de marzo). Lo anterior no está en concordancia con lo que se espera del desempeño proactivo de los directivos, ya que depende de una figura organizacional llamada Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE)², el cual deberá asegurar la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo. Supone un cambio en la forma de entender la administración de la organización de los planteles educativos, ya que se pasa de una administración tipo jerárquica a una horizontal y con una suerte de “staff de apoyo”. Se apuesta a que el liderazgo eficiente de los directivos, el trabajo colegiado entre docentes y el apoyo técnico pedagógico de los supervisores resulten en la mejora de la calidad educativa, con una perspectiva de inclusión y equidad (SEP, 2017). Pretender aplicar una política de “escuela al centro”, implica que el director identifique necesidades o problemas específicos y otros agentes educativos o gubernamentales apoyen para la satisfacción o solución de esos problemas, rompiendo el orden jerárquico que implica que el Supervisor, Jefe de sector u otras autoridades educativas apoyen, actúen o asesoren en función de lo que ellos consideren o les indiquen. Actualmente, esto podría resultar poco aceptado por aquellos que, dentro del organigrama, son los superiores y los que debieran dirigir la administración educativa.

Entre los aspectos que se pueden identificar como problemáticos están los siguientes: a) Es común que se sature a la escuela con la aplicación de múltiples proyectos, programas o trámites que requieren ser atendidos por el director lo cual le demanda tiempo; b) Los supervisores de los directores con base en el cumplimiento a la norma administrativa de los Acuerdos 96, 97 y 98 buscan únicamente evidencias de trabajo de control administrativo o contable; c) Los directores tienen capacidad limitada

² En algunos estados, el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica se ha incluido en el organigrama de las Secretarías de Educación Pública estatal, como direcciones, como instancias dependientes de otras direcciones o como equipos de trabajo compuestos por Jefes de Sector, Supervisores Escolares, Asesores técnico-pedagógicos, Jefes de Enseñanza o Directores Técnicos, pero en la mayoría de estados su implementación aún se encuentra en ciernes. Quizá el problema se debe a que el SATE se compone de la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), de Lenguaje oral y escrito, y pensamiento matemáticas. Su contratación o regularización de plaza se ha complicado en algunos estados, ya que no tienen recursos para la contratación; no existe la clave presupuestal para la formalización del puesto que ya ocupan en esa función docentes “comisionados”; se presentaron problemas técnicos en los instrumentos de evaluación del concurso de oposición, por lo que se retrasó el proceso de contratación a nivel nacional y existe falta de claridad en las funciones.

para tomar decisiones sobre el manejo de recursos humanos, económicos, administrativos o técnico-pedagógicos³; d) No cuentan con atribuciones legales en materia laboral sobre su personal (requiere una figura jurídica y administrativa que le permita tomar decisiones de alto impacto con respecto a su personal sindicalizado o eventual; e) La SEP y las Escuelas Normales requieren implementar programas de formación específica para directores, el ser docente no basta para ejercer la función⁴; f) La evaluación de promoción y desempeño con que la actualmente se evalúa a directores, se basa en instrumentos de muy corto alcance, que no dan cuenta de las exigencias y complejidad del trabajo que se enfrentará como directivo; g) Los criterios para acceder al puesto deben considerar experiencia y formación específica en administración y áreas vinculadas a la educación; h) se debe realizar una revisión entre leyes, acuerdos, normas y formas de trabajo cotidiano para hacerlos coherentes; i) los sistemas de evaluación basados en exámenes de conocimiento y elaboración de proyectos, requiere de sistemas de evaluación y productos más complejos para dar cuenta de las conductas que implican habilidades cognitivas y no cognitivas, finalmente, j) Se debe dar la posibilidad de participar en los concursos de oposición a candidatos externos al sistema educativo gubernamental, que cuenten con las credenciales académicas y experiencia.

6. Conclusiones

Actualmente, se reconoce que la función directiva es una pieza clave para elevar la calidad de aprendizajes en las escuelas. Por lo cual, dicha función, se ha tornado en una prioridad de la política pública educativa nacional. Tomando como base, los conocimientos sobre la gerencia y el liderazgo que se han desarrollado en empresas privadas se procura directores más eficientes y eficaces para las escuelas. Se entiende que las escuelas son organizaciones básicas que deben tener la capacidad para responder a los retos educativos a nivel nacional y local. El trabajo que realizan los directores en sus centros escolares debe incidir de manera directa sobre el comportamiento de los alumnos, docentes y demás actores que participan en la organización del plantel y, en su conjunto, generar un clima escolar propicio para el aprendizaje. Por tal razón, desde hace décadas el gobierno mexicano ha implementado diversas políticas y programas que se enfocan en mejorar el desempeño del director.

Una forma de entender la función directiva se puede apreciar con la aplicación de la reforma de 2013. Los perfiles parámetros e indicadores que se establecen para la promoción a cargos con funciones de dirección de la SEP, considera diversos aspectos sobre la profesionalización a la función directiva desde un marco de escuelas efectiva y la Nueva Gerencia Pública. Sin embargo, las acciones que desarrollan los directivos escolares mexicanos están fuertemente influenciadas por marcos reguladores y de control que sobre-enfatizan los procesos administrativos y con una organización de tipo jerárquico. Esto quizá es debido a que la gestión escolar mexicana, tradicionalmente se ha basado en el seguimiento a la normatividad, lo que ha servido para guiar las actividades cotidianas del directivo y tener control sobre sus actividades, lo que limita su capacidad de gestión, autonomía y capacidad de innovación.

En primer lugar, se observó que existen inconsistencias o por lo menos, falta entender el espíritu de las leyes de la reforma de 2013, para hacer los correspondientes ajustes y propiciar una gobernanza regulatoria multi-nivel. Esto es, se debe ajustar la normatividad y procesos institucionales para evitar que se siga trabajando bajo sistemas legales, administrativos, sindicales de tipo burocrático que no responden a los Perfiles, parámetros e indicadores esperados y, por ende, afecta la evaluación de

³ Aunque se acepta cierta libertad para adecuar el currículo a las necesidades de la escuela o estado, por parte de la Secretaría de Educación Pública federal, se debe cumplir con la enseñanza de todos los contenidos de los programas, debido a que las evaluaciones nacionales de aprendizaje no consideran modificaciones particulares en la enseñanza de los mismos.

⁴ La Universidad Pedagógica Nacional cuenta con la carrera en Administración Educativa, pero la mayoría de los egresados no ingresan al Sistema Educativo Nacional en puestos directivos.

desempeño directivo de la SEP. En segundo lugar, el proceso de promoción a cargos de dirección, sigue siendo deficiente debido a los criterios establecidos para acceder al puesto, lo que no garantiza una formación adecuada o la experiencia necesaria para el puesto. Además, es necesario abrir el concurso a interesados que no pertenecen al sistema educativo de financiamiento Estatal, pero que cuentan con la experiencia y credenciales académicas necesarias. En tercer lugar, se puede inferir que los instrumentos que se usan para la evaluación para promoción o desempeño directivo, si bien pueden dar cuenta de los conocimientos de los directores, en diversas áreas o de su capacidad de realizar un proyecto de mejora, aún requiere de instrumentos más sofisticados para dar cuenta de aquellas habilidades cognitivas y no cognitivas. En cuarto lugar, debido a las prácticas sindicales e institucionales, el director no tiene un control total de sus trabajadores, por lo que no puede ejercer un liderazgo o dirección adecuada, se debe dotar a los directores de autoridad legal para tomar las medidas correspondientes con respecto al desempeño de su personal. En quinto lugar, se pretende que con la política de “escuelas al centro” y la creación del SATE, todos los actores sociales y educativos actúen en función de las necesidades escolares, lo que implica una organización de tipo horizontal y con un staff, situación que no necesariamente es congruente con la administración de tipo jerárquica y burocrática de la administración gubernamental actual. Finalmente, debido a la complejidad del trabajo la Secretaría de Educación Pública debe configurar un sistema de formación directiva o programas que permitan a los docentes interesados en ser promovidos obtener las competencias necesarias antes de concursar por la vacante. Además, de abrir la convocatoria de ingreso, al puesto directivo, a candidatos que tienen la formación en pedagogía o áreas afines y se han formado en administración de educativa a nivel de licenciatura o posgrado y con experiencia. Así, es importante considerar que, al parecer, la evaluación e ingreso y desempeño que se requiere para ingresar al Servicio Profesional Docente presenta una brecha con respecto a lo que considera que un directivo debe hacer con lo que realmente sucede en vida cotidiana de la escuela.

7. Referencias

- Álvarez, E., & Pérez R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(3), 23-4.
- Álvarez, I., Topete, C., & Abundes, A. (2011). *El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión*, Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Cohn, E., & Rossmiller, R.A. (1987). Research on effective schools: implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(3), pp. 377-399. doi: 10.1086/446697.
- Bass B., & Avolio B. (Eds.) (1990). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, GA: Sage.
- Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin, S. (2013). School Leaders Matter: Measuring the Impact of Effective Principals. *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Free Press.
- Bush, T., & D. Glover (2004). *Leadership Development: Evidence and Beliefs*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- DOF (1982, 7 de diciembre) *Acuerdo secretarial 98. Sobre La Organización Y Funcionamiento de las Escuelas De Educación*. Recuperado el día 3 de octubre de 2017 de: https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf.
- DOF (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo Número 96. Que Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias*. Recuperado el día 3 de octubre de 2017 de: <https://sites.google.com/site/normatividadsep/acuerdo-96>
- DOF (2003, 25 de junio), *Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica, 2003* [Documento electrónico]. Función Pública. Recuperado el día 30 de abril de 2015 de: <http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2008/11%20SEP%2008/11-11%20SEP%2003%20P.%20Transf.%20G.E.%20E.B.%20ROP%20250603.doc>.
- DOF (2013, 26 de febrero), *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Gobernación. Recuperado el día 14 de julio de 2017 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013.

- DOF (2014a, 7 de marzo). *Acuerdo secretarial número 717. Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar* (documento electrónico). Recuperado el día 14 de julio de 2017 de: http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/acuerdo_717_programa_de_gestion_escolar.pdf.
- DOF (2014b, enero 3). *Acuerdo número 01/03/14 por el que se abrogan los acuerdos secretariales que en el mismo se indican, en virtud de que su objeto se ha cumplido; se dan a conocer los que han quedado sin efectos, por disposición expresa o por tener establecida una vigencia temporal, así como los que continúan vigentes para el sector educativo*. Recuperado el día 3 de octubre de 2017 de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5338451&fecha=27/03/2014.
- Levine, D., & Lezotte, L. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, pp. 31-60. doi: 10.1007/978-94-009-1573-2_23.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. En Leithwood, K.A., Chapman, J.D., Corson, P., Hallinger, P., & Hart, A. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785-840). New York: Springer.
- Losada, C. (1999). *¿De Burócratas a Gerentes?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector. En Riddell, S., & Brown, S. (Eds.) *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edinburgh: HMSO.
- Muhammad Faizal A. G. (2008). *Pembentukan Model Keberkesanan dan Penambahbaikan Sekolah*. Unpublished PhD dissertation. University of Malaya.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*. Ottawa: IEA.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México D.F.: FCE.
- Ornelas, C. (2008). *Política, Poder y Pupitres: Crítica al Nuevo Federalismo Educativo*. México D.F.: Siglo XXI.
- Paul, S. (1983). *Training for Public Administration and Management in Developing Countries. A Review*. World Bank Staff. Working papers num. 584. Management and development series number 11 [documento electrónico]. Recuperado el día 7 de mayo de 2015 de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1999/09/17/000178830_98101903415942/Rendered/PDF/multi_page.pdf.
- Pollit, C., & Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. Paris: OECD Publishing.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE.
- SEP-SNTE (1994). Carrera Magisterial, Prontuario, 2da vertiente. México D.F.: SEP.
- SEP-SNTE (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno Federal y los Maestros de México representados por el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación*. México D.F.: SNTE.
- SEP (2003). *Antología: Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México D.F.: SEP.
- SEP (2010). *PETE Simplificado. Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar*. México: SEP.
- SEP (2012). *Manual de organización de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa*. México: SEP.
- SEP (2015). Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica. México D.F.: SEP. [Documento electrónico]. Recuperado el día 20 de octubre de 2017 de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/docs/PFI.pdf>.
- SEP (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a funciones directivas. Concursos de oposición para las Promociones a cargos con funciones de Dirección y de Supervisión, y a las Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica Ciclo Escolar 2017-2018*. Recuperado el día 14 de julio de 2017 de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf.

- SEP (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. Recuperado el día 29 de enero de 2018 de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf.
- Sharifah M., & Lewin, K. (1993). *Insights into science education: Planning and policies in Malaysia*. Paris: UNESCO.



Redes sociales como factor incidente en el área social, personal y académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

Social networks as incidental factor on social, personal and academic lives of Compulsory Secondary Education students

Erika González García

e-mail: erikag@ugr.es
Universidad de Granada. España

Nazaret Martínez Heredia

e-mail: nazareth@ugr.es
Universidad de Granada. España

Resumen

Desde hace algún tiempo, las emociones han ido adquiriendo un importante papel en todas las esferas de nuestra sociedad, es por ello que numerosas investigaciones las han incluido como objeto de estudio, desde la psicología, la neurociencia, la política... también dentro de la comunicación y en concreto, relacionándolas con las redes sociales, como es nuestro caso. En este trabajo nos hemos centrado, en realizar una revisión bibliográfica acerca de las redes sociales, así como en analizar los factores sociales, personales y académicos de la incidencia de éstas en los jóvenes de Granada a través del uso las redes sociales. El artículo presenta una panorámica de algunas investigaciones y de la nuestra propia, abarcando el estudio de las redes sociales como espacios de interacción en el cual las emociones son expresadas a través de diferentes vías. Concluimos en que a través de las redes sociales se expresan ciertas emociones y afectos, así como la configuración de la identidad personal de las personas más jóvenes.

Palabras clave: emociones; redes sociales; adolescentes; Tecnologías de la Información y la Comunicación; identidad.

Abstract

Some years ago, the emotions have been acquiring an important role in all the spheres of our society. This is the reason that numerous researches have included as an object of study, from the psychology, the neuroscience, the policy... Also inside the communication and relating them to the social networks, since it is our situation. In this study, we have centred ourselves, after realizing a shallow bibliographical about social networks, as well as analyzing social, personal and academic factors of the incidence of these in young people of Granada through the use of social networks. This article presents the panoramic one of some researches and of own ours, including the study of the social networks as spaces of interaction in which the emotions are expressed across different routes. We conclude in that across the social networks certain emotions and affections express, as well as the configuration of the personal identity of the young people.

Keywords: emotions; social networks; teenagers; Information and Communication Technology; identity.

Recibido / Received: 02-10-2017
Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

González, E., & Martínez, N. (2018). Redes sociales como factor incidente en el área social, personal y académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 133-146. doi: 10.15366/ tp2018.32.010

1. Introducción

“Temo el día en que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo solo tendrá una generación de idiotas” (Einstein)

En este estudio se presenta el análisis y los resultados de un trabajo fruto de un proyecto llevado a cabo durante el curso 2016/2017 con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de algunos Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada, España.

En el informe de investigación que presentamos, convergen dos vías: por un lado la relación que existe entre las emociones y las redes sociales y, por otro, el estudio empírico realizado a través de un cuestionario sobre la temática que nos ocupa.

Dentro de este marco teórico consideramos fundamental conocer qué son las emociones y su relación con respecto a las redes sociales. Así pues, las redes sociales se han convertido en los nuevos espacios virtuales en los que nos relacionamos y en los que cimentamos no solo nuestra identidad. También funcionan a modo de sistema de filtro y de alerta en la medida en que permiten que ajustemos la cantidad de información que recibimos en función de nuestros propios intereses y preferencias y de los de aquellos en quienes, a primera vista, confiamos. Como argumenta Orihuela: “El sentido común y la prudencia siguen siendo los mejores consejeros en lo que respecta a la difusión de información personal en una red pública, como es Internet. Si estás en Internet y tienes un secreto, es mejor que ni lo pienses” (2008, 59). El fuerte impacto de las redes sociales ha calado de forma tan profunda en la población adolescente que se ha implantado un nuevo modelo de relación. Esto ha llevado a que se adopte un nuevo modelo de comunicación virtual donde la presencia física no es necesaria. Las redes sociales se han convertido en un medio de comunicación instantáneo y eficaz, mediante el cual aumenta la participación de la población de un modo social, cívico y político (García, Seco y Del Hoyo, 2013). En este sentido, nos vemos afectados por el uso de internet en todos los ámbitos de nuestras vidas. Dado este efecto, se ha incorporado su estudio a las numerosas ramas del saber así como la influencia que poseen ante las emociones.

Una vez elaborado el marco teórico, aludiremos el estudio empírico desarrollando una metodología cuantitativa, que ha consistido en la realización de un cuestionario adaptado de la Universidad del Azuay para conocer el poder que poseen las redes sociales sobre las emociones de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Granada.

Finalmente, extraeremos algunos resultados y conclusiones teniendo presente el objetivo del que partíamos al inicio de este estudio.

2. Marco referencial: en torno a las emociones y a las redes sociales

La diversidad de sustratos y manifestaciones de las emociones complica bastante la elaboración de una definición comprensiva. No obstante, consideramos que constituyen un elemento esencial de nuestra existencia, pues marcan nuestras reacciones frente al medio e influyen en nuestras percepciones. Las investigaciones sobre emociones y sentimientos se han llevado a cabo desde una amplia variedad de disciplinas, como la psicología, la neurociencia, la educación, la sociología, etc.

Es muy común que cuando hablamos de emociones y sentimientos confundamos dichos conceptos, ya que estos términos están estrechamente relacionados y producen una respuesta semejante en la persona que los experimenta.

Puesto que las emociones están asociadas con el temperamento, la personalidad y la motivación de las personas, éstas influyen de distinta forma a unos sujetos y a otros, promoviendo un tipo de respuesta u otra. La liberación de hormonas y neurotransmisores causan los estados emocionales, y más tarde, la transformación de dichas emociones en sentimientos, en algunos casos. A modo general, hay evidencias de que las emociones son consideradas de menor duración que los sentimientos,

aunque de mayor intensidad. Las emociones no siempre pueden ser controladas, puesto que muchas pueden crear impulsos.

Las emociones han estado presentes en el hombre desde su aparición. Posiblemente la primera teoría enunciada en este sentido fue la de Platón, que se aproxima a la emoción denominada miedo, al establecer que se produce dolor cuando la proporción o la armonía de los elementos que componen al ser vivo, es amenazada o comprometida, y se produce placer cuando tal proporción o armonía es restablecida.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su primera acepción, considera que una emoción no sólo contiene una respuesta corporal, sino que es una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, 2017).

Las emociones constituyen el sistema motivacional humano, determinando y organizando la conducta, y pueden tener efectos favorables o desfavorables en la salud de las personas (Garrido, 2006).

Tienen su origen biológico en un conjunto de estructuras nerviosas denominadas sistema límbico, que incluyen el hipocampo, la circunvolución del cuerpo caloso, el tálamo anterior y la amígdala. Esta última además de desempeñar otras funciones es la gestora principal de las emociones, y cualquier lesión que pueda sufrir anula la capacidad emocional (Ledoux, 1996).

A pesar de que todas las personas a lo largo de la vida hemos experimentado emociones, nos resulta muy complicado definir de manera clara lo que es una emoción, “las emociones se viven, se sienten, se reconocen, pero solo una parte de ellas se puede expresar con palabras” (Esquivel, 2001, 10).

Siguiendo a Esquivel, (2001), existen varios factores que dificultan poder llegar a una definición concreta de las emociones, algunos de ellos son:

- El factor subjetivo que estas provocan, por ejemplo: cuando le preguntamos a distintas madres acerca del sentido al dar a luz estas darán respuestas y sentimientos distintos como pueden ser alegría, miedo, dolor, curiosidad.
- Otro factor es la imposibilidad de conocer todas las emociones que existen, puesto que son diferentes en cada persona y son muy numerosas, cada vez que pensamos o nos relacionamos surgen diversas emociones que es imposible recordar totalmente y mucho menos ser capaces de explicar a otras personas todo lo que te produce aquello que vives, por lo que nunca podremos llegar a conocer de forma total todas las emociones.

De acuerdo con Camps (2012) la definición de emoción es algo más complejo de lo que en un primer momento parece. En la vida cotidiana manejamos términos como emoción, sentimientos, pasión y otras muchas palabras similares para expresar estados de excitación que nos producen alteraciones físicas, como sudor, palpitaciones, dolores musculares, temblores... estados psicológicos de bienestar o malestar, así como pensamientos y conductas relacionados con estos estados. En este sentido y siguiendo a Camps (2012), una emoción tiene que cumplir cuatro criterios para considerarse como tal: 1- La emoción tiene una connotación o significado específico y subjetivo único para cada persona. 2- Va acompañada de una expresión facial determinada y muy concreta. 3- Tiene un patrón de descarga neuronal específico, es decir, unas reacciones físicas singulares y determinadas. 4- Cada emoción origina unos comportamientos concretos que podemos reconocer como propios de ella.

Oakley y Jenkins (1992), Reeve (1994), Casacuberta (2000), Bisquerra (2000 y 2011) y Morgado (2007), piensan que en toda emoción el sujeto evalúa un estímulo, consciente o inconscientemente, en función de que resulte relevante para alcanzar un objetivo. Para ellos, es muy importante no sólo la evaluación sino el estado y los cambios corporales y psíquicos que pueden producir en los sujetos en función de que se alcancen o no los objetivos propuestos, dando lugar a emociones positivas o negativas. Las emociones se sienten, es decir, no son un puro proceso de razonamiento. En este

sentido, pensamos que el estado emocional de una persona determina la forma en que percibimos el mundo.

Las emociones tienen un componente cultural y psicológico. Hay tantas variaciones emocionales como culturas, por esta razón no es posible relatar la historia de una emoción. No son objetos, sino que se representan para hacerlas significativas a través de una serie de parámetros culturales. Se pueden experimentar, pero también provocar facilitándole a los sujetos unos estímulos convincentes, como suele suceder en la publicidad que utilizan los medios de comunicación (Tausiet y Amelang, 2009). En esta misma línea, Gergen (2015), argumenta que no podemos dudar de que sentimos emociones, pues éstas están ubicadas en la mente y podemos identificarlas fácilmente. “Son formas de acción que adquieren su inteligibilidad en las relaciones y obtienen su valor a partir del uso social que de ellas se hace” (Gergen, 2015, 167). Las emociones salen a la luz cuando las experimentamos, es decir, a través de las palabras, de los gestos e incluso de rasgos fisiológicos que se activan. Según la circunstancia en la que nos encontremos, la respuesta a la situación emocional puede variar, pues ésta puede ser más compleja y amplia.

Otros autores definen la emoción como “una respuesta o reacción ante un estímulo significativo que el sujeto evalúa, consciente o inconscientemente, en función de sus objetivos o intereses e influido por su ideología y por el contexto sociocultural” (Beas, González y Salmerón, 2016, 54).

Desde el punto de vista del relativismo cultural, la vida emocional ha desarrollado interesantes trabajos en las últimas décadas. La idea de que nuestras emociones dependen del lugar y del momento histórico que nos ha tocado vivir, ha dado origen a una nueva ciencia, la emociología, en estrecha relación con otras ciencias como la sociología o la psicología. Según Peter Stearns, autor que acuñó este término, “la emociología de una sociedad estudia las normas de expresión y ocultación de las emociones que de manera explícita o implícita regulan la vida cotidiana de los individuos que pertenecen a la misma” (Stearns y Stearns, 1985, 823). En síntesis, la presencia y el contenido emocional del significado de la vida social no se pone en duda. Como argumenta Mahamud:

“La clave está en qué significado afectivo otorgamos a los diversos y múltiples componentes de nuestras vidas [...] se comprende así que exista un mundo emocional, que los objetos, conceptos y fenómenos adquieran y posean un significado emocional: patria, religión, maternidad, madre, familia, hogar, constituyen una serie de elementos cargados de emociones intensas, llenas de significado y valor.” (2012, 20)

Consideramos que las emociones son un proceso a través del cual un estímulo provoca en las personas unas determinadas reacciones, las cuales son cambiantes, dependiendo de numerosos factores. Para Carrascal:

“Todas las personas, tanto niños como adultos, tenemos emociones, pero ¿realmente sabemos lo que significan? O ¿lo que producen en nosotros? La mayoría del tiempo tenemos emociones y muchas veces no somos conscientes de ello o simplemente no sabemos distinguirlas. Las emociones se refieren al modo de sentirnos en el mundo, que están referidas a objetos. Más aún, el objeto de las emociones está investido de valor o importancia para las personas. Las personas según las diferentes situaciones en las que tienen que desenvolverse expresarán una emoción u otra. Por ejemplo, si estás jugando con tus amigos te sentirás feliz en cambio si te roban sentirás tristeza e ira.” (2016, p. 87).

Como podemos comprobar, dar una definición no es cuestión de todo o nada, pues para lo que a un investigador le es interesante, para otro es todo lo contrario.

En general, podemos deducir que la mayoría de los autores investigados consideran que toda emoción consta de tres componentes básicos: cognitivo, evaluativo y apetitivo.

En cuanto a los tipos que existen de emociones, hemos comprobado que a pesar de la multitud de clasificaciones que se han hecho: emociones, simples, básicas, primarias, secundarias, sociales, retrospectivas, ambigua, etc. La mayoría de investigadores se posicionan en dos tipos principalmente, como son las emociones positivas y las emociones negativas. En este sentido, las emociones se generan a partir de un acontecimiento que de alguna manera puede afectar a nuestro bienestar. En función de cómo pueda afectarnos ese acontecimiento, la emoción puede ser negativa o positiva, nos

provoca bienestar o malestar. Por ejemplo, el miedo puede ser una emoción negativa porque nos provoca malestar, pero sería positiva si ese miedo nos ayudara a ser prudentes ante ciertos acontecimientos.

Una vez aclarado el concepto de emoción, procederemos a definir de forma breve el concepto de red social y la relación que existe con respecto a las emociones.

El término red social está directamente relacionado con la integración de las tecnologías, tecnologías que están presentes en nuestra vida y que nos acompañan en cada momento, ya que nos hemos convertido en los principales actores/consumidores de esta oportunidad surgida en el seno de Internet. Se convierte así, en un escenario que, en ocasiones, puede generar riesgos para una generación que se encuentra en una etapa de crecimiento personal, emocional, social... En este sentido, es necesario construir las herramientas adecuadas para poder navegar por este entramado que puede presentar riesgos, sobre todo entre la población más joven (Llamas y Pagador, 2014).

En sentido amplio, las redes sociales pueden definirse “como una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común” (Ponce, 2012, 2). En la actualidad, intercambiar información se está convirtiendo en algo habitual, la sociedad está sufriendo cambios acelerados, en parte, debido al gran avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y a la globalización (De Haro, 2010). Así pues nos definen y acompañan, formando ya una parte fundamental de nuestras vidas, viendo como muchas veces se nos hace inimaginable el hecho de no llevar un smartphone en nuestro bolsillo. Este hecho ha dado lugar a que dependamos de ellas hasta el punto en que las utilicemos por obligación y necesidad en lugar de entretenimiento en el tiempo libre, convirtiéndonos en verdaderos dependientes de las mismas, influyendo éstas incluso en nuestro bienestar. Es tanta su importancia para nosotros, que aquellos que no pertenecen a alguna red social o les faltan, no se sienten parte realmente de la sociedad, es decir, no se ven totalmente integrados, ya que no están en contacto con otras personas de manera virtual, no saben de la vida de ellas y, sobre todo, no pueden mostrarse como quieren que los vean realmente.

Las redes sociales han venido a desvanecer barreras físicas, geográficas y sociales, permitiendo conectar a personas de todo el planeta. Esto constituye un logro de la tecnología, que permite que individuos que tengan un interés común, puedan darse cita y conocerse en un espacio virtual (Lampe, Ellison y Steinfield, 2006). De este modo, las personas pueden estar conectadas sin importar su ubicación.

Una vez definidos ambos términos, somos conscientes de que lo que hace tener emociones diferentes a cada persona son sus experiencias, que son el catalizador de la perspectiva de las personas frente a cualquier evento. Según un estudio llevado a cabo por Fowler y Christakis (2008), se aprecia que las emociones se contagian a los otros usuarios dependiendo de la relación y la cercanía entre ellos. Lo que significa que si una persona se relaciona con otro colectivo mayormente feliz, es mucho más probable que esa persona se contagie de esa emoción y sea más feliz, y viceversa. Este hecho es realmente importante, ya que sabiendo esto, se pueden manipular las emociones de una persona dependiendo del entorno en el que se le sitúe, o la información que éste vea a través de las redes sociales. Así pues, podemos afirmar que las redes sociales afectan de una manera muy contundente a nuestras emociones y cómo percibimos el mundo o experimentamos nuestras relaciones, dependiendo de algo tan simple como ser amigo de una u otra persona en una red social.

Al hilo de lo anterior, ¿se forman nuevas emociones a partir del uso de las redes sociales? la respuesta hallada en numerosos artículos es afirmativa. Existen multitud de redes sociales, las cuales dan opción a expresar las emociones que te transmiten en cada momento, en cada una de las publicaciones que ves a lo largo del día. Respecto a Facebook, te da opción a poner “me gusta”, “me entristece”, “me encanta”, “me enfada” o “me divierte”, ya sea en noticias, en fotografías, en vídeos o en comentarios. Otra de ellas es WhatsApp, la cual posee alrededor de 250 emojis diferentes ordenados por secciones, a través de los cuales puedes manifestar tus emociones al mantener una conversación, o también puedes expresar tus emociones al recibir una fotografía, vídeo o cualquier

otro documento. Es increíble como con un único emoji, la persona con la que estás hablando es capaz de identificar la emoción que te ha transmitido el mensaje que has recibido. Muchas personas son capaces de mantener una conversación únicamente con emojis. No obstante, en ocasiones, intentamos indagar lo que nos quiere transmitir, ya que cada persona puede descifrarlo de una manera diferente (Salas, 2016).

En este sentido, la información es la materia prima más ansiada, sobre todo cuando se trata del colectivo adolescente. Las redes sociales incitan a sus usuarios a mostrar la mayor cantidad de información posible así como agregar al mayor número de contactos posibles. Al mismo tiempo toda la información que nosotros añadimos en nuestros perfiles o espacios puede ayudar para captar a nuevos participantes. Este entramado de información, contactos... podríamos compararlo con una telaraña en la que se va captando información que es útil para la plataforma y que cada vez es más y más grande (Llamas y Pagador, 2014).

En el ámbito digital, el parámetro emocional está en relación al estado de identidad de cada persona. En las redes sociales cabe señalar en procesos de reconocimiento y negociaciones del status pues, como apunta Svensson (2014), cuanto más te enlaza la gente, más le da a “me gusta” en tus publicaciones, más las comentan, etc., más alto apareces en los rankings de listas de lecturas recomendadas, en los flujos de noticias de las redes sociales. Ese incremento en el estatus va unido a emociones y sentimientos de satisfacción y de bienestar. Más aún, las emociones positivas afloran cuando los usuarios son capaces de reafirmar su autoconcepto del yo. En este caso, las emociones son usadas para mejorar y ayudar en el trabajo de los usuarios en el mundo digital. Muchas personas viven conectadas a las redes sociales, esperando la reacción de sus seguidores. Una reacción que produzca un “abanico” de emociones satisfactorias y bienestar en sí mismo. Un simple “me gusta”, puede provocar numerosas emociones y sentimientos en el dueño de la publicación, el cual, provocará que se sienta más popular.

Las emociones en las redes sociales las tenemos muy presentes ya que se encargan de crear emoticonos, donde los consumidores pueden expresar con libertad su estado de reacción en un momento dado. Incluso, podemos transmitir emociones y sentimientos que no sentimos sin que nadie se dé cuenta. Sabiendo que los estados emocionales se pueden contagiar a otros mediante el contacto y la cercanía, haciendo que la gente tienda a sentir emociones similares a gente de su entorno, ¿cuánto nos afecta emocionalmente ese contacto indirecto que tenemos mediante una red social? Hay estudios los cuales demuestran que las emociones en grupo son mucho más sencillas de contagiar y no solo en grupos sino también en espacios online y redes sociales. Por otro lado, también se puede ver que no solo es el contacto directo entre personas lo que hace que nuestras emociones cambien, también un mensaje indirecto en una red social como un estado o una foto hará que una persona cambie su humor o emoción frente a esa situación (Fowler y Christakis, 2008). De acuerdo con Serrano-Puche:

“Dos de las cuestiones teóricas de fondo que marcan el debate en torno a las emociones en la esfera online, tanto en los estudios en Comunicación como en disciplinas afines, son: por un lado, cómo las emociones afloran y pueden medirse en Internet (Küster y Kappas, 2014) y, por otro, las diferencias y similitudes entre la expresión de las emociones en las relaciones cara a cara y en las relaciones mediadas por la tecnología digital (Boyns y Loprieno, 2014).” (2016, 22)

Se puede observar, y más aún si te has comunicado alguna vez por redes sociales con otro usuario, que las emociones recibidas mediante la tecnología digital y las transmitidas en las relaciones cara a cara, son diferentes, aunque se pueden poner cosas en común. A priori, se podría pensar que las relaciones a través del ámbito digital son más frías por la ausencia de presencia, y esto produciría una cierta dificultad para poder expresarse, pero no es así.

3. Objetivo de la investigación

Analizar el área social (equipamientos y usos de internet y redes sociales) área personal (importancia de estar conectado, evadirse de los problemas y rasgos de personalidad con o sin el uso

de redes sociales) y área académica (incidencia positiva o negativa en las calificaciones obtenidas) de alumnos de educación secundaria obligatoria.

4. Metodología de la investigación

Para analizar qué emociones y cómo éstas afectan al día a día en los jóvenes de Granada a través del uso de las redes sociales se consideró oportuno el desarrollo de una investigación de corte cuantitativo que exterioriza su finalidad epistemológica a través de un estudio descriptivo, exploratorio y trasversal, pues nos centraremos en conocer las emociones que se generan a través del uso de las redes sociales en nuestros adolescentes.

Bajo estas premisas, la población objeto de estudio está compuesta por 200 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de distintos centros públicos educativos de la ciudad de Granada. El muestro se caracteriza por ser no probabilístico, sino intencional. Tras la selección de los distintos centros, se procedió a la realización del test llevado a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2016-2017 con los permisos y autorizaciones necesarios para el desarrollo de dicha investigación. La recogida de datos fue llevada a cabo por dos profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, las cuales forman parte del equipo de trabajo para desarrollar esta investigación. Una vez obtenidos los permisos para poder pasar el cuestionario, la realización de éste se desarrolló en una sesión, en la cual estaban presentes las dos profesionales, así como el tutor de cada aula.

La selección de la muestra posee los siguientes criterios de participación: (1) Ser estudiante de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Granada. (2) Poseer una edad de entre los 16 y 18 años. (3) Poder participar de manera voluntaria teniendo en cuenta los permisos y autorizaciones de padres, profesores y centros educativos. Atendiendo a la muestra (Tabla 1) 74 eran hombres y 126 mujeres

Tabla 1
Participantes por género

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	74	37
	Mujer	126	63
	Total	200	100

Fuente: elaboración propia.

La edad media es de 17 años, siendo la moda de edad aquellos sujetos que tienen 18 años. Aunque el intervalo de edades oscila entre los 16 y 18 años.

5. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se empleó un cuestionario compuesto de 33 ítems, donde se combinaba preguntas de escala dicotómica y de escala likert de 1 a 5 (1: Siempre; 2: Casi siempre; 3: A veces; 4: Casi nunca; 5: Nunca), siendo estas las que predominan en todo el instrumento. El instrumento fue adaptado del desarrollado por Molina y Toledo (2014) desarrollado en la ciudad de Cuenca (Ecuador) con alumnos del primer año de Bachillerato para analizar la influencia de las redes sociales en el área personal, social, familiar y académica de los adolescentes. Aunque dicho instrumento ya poseía sus índices de fiabilidad y validez, en nuestro estudio optamos por calcularla a través del paquete estadístico SPSS versión 23.0 para Windows mediante el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,866.

Por último, señalar que el cuestionario se estructuró de la siguiente manera: datos demográficos (edad, sexo, curso y colegio), área social (4 preguntas), área personal (18 preguntas), área académica (2 preguntas) y área familiar (5 preguntas).

6. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos obtenidos se efectuó a través del programa SPSS versión 23.0, referidas tanto a los objetivos como a la metodología de nuestra investigación, todos los datos han sido tratados de manera descriptiva utilizando las medidas centrales, como son los porcentajes, la media y las desviaciones típicas con el fin de conocer los datos recabados.

7. Resultados

A continuación, presentamos los resultados de los análisis descriptivos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario descrito anteriormente.

Como hemos explicado anteriormente la muestra consta de 74 hombres y 126 mujeres, siendo la edad media es de 17 años, siendo la moda de edad aquellos sujetos que tienen 18 años. Aunque el intervalo de edades oscila entre los 16 y 18 años.

7.1. Área social

En este apartado, abordamos aspectos relacionados con equipamientos y usos de internet, redes sociales que utilizan y uso determinado de dichas redes sociales.

En cuanto a los equipamientos y usos de internet, destacamos un mayor uso del móvil (Smartphone) con un 97,5%, seguido del ordenador con un 2,5 %.

Tabla 2
Equipamientos TIC

		Porcentaje válido
Válidos	Móvil	97,5
	Ordenador	2,5
	Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al uso que se realiza de Internet prima para el entretenimiento (29,8%) y la conexión en las redes sociales (21,7%), seguido hacer amigos con un 18,6%. Finalmente hacen uso para jugar y una manera de pasar el tiempo con un 14,9%.

Tabla 3
Usos de Internet

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Amigos	30	18,6
	Entretenimiento	48	29,8
	Paso del tiempo	24	14,9
	Jugar	24	14,9
	Redes Sociales	35	21,7
	Total	161	100,0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las redes sociales que frecuentan, podemos ver un uso elevado de Facebook con un 65 %, seguido de Instagram (23,5%), Twitter (9%) y YouTube (2,5%).

Tabla 4

Tipo de redes sociales que utilizan

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Facebook	130	65,0
	Twitter	18	9,0
	Instagram	47	23,5
	YouTube	5	2,5
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, dentro del área social destacamos un mayor uso de las redes sociales para hacer amigos con un porcentaje del 35,4. Del mismo modo, para conocer páginas de moda (32,8%) y la curiosidad de ver otros perfiles (19,7%), así como la comunicación con gente del extranjero (9,6%) y por último existe un menos uso de las redes sociales para conocer nuevos amigos con un 2,5%.

Tabla 5

Uso de redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Hacer amigos	70	35,4
	Comunicación al extranjero	19	9,6
	Moda	65	32,8
	Curiosidad	40	19,7
	Conocer gente	6	2,5
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Una vez más observamos la importancia del uso del móvil dentro de los jóvenes de la ciudad de Granada para su entretenimiento personal así como conocimiento de nuevas personas, y uso de las principales redes sociales, es decir, Facebook e Instagram.

7.2. Área personal

En este apartado haremos especial mención a 4 preguntas, ya que creemos de importante relevancia. Éstas hacen referencia, a la importancia de estar conectado frecuentemente a las redes sociales, la importancia que poseen para olvidarse de los problemas, por último el rasgo de personalidad con el que se identifican con y sin el uso de las redes sociales.

En relación a la importancia del uso constante de las redes sociales vemos que no es muy importante estar constantemente conectado con un 61%.

Tabla 6

Uso de redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	78	39,0
	No	122	61,0
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

En cambio existe una importancia del uso de las redes sociales para evadirse de los problemas con un 64,6% de respuesta positiva.

Tabla 7

Importancia de las redes sociales para evadirse de los problemas

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	130	64,6
	No	70	35,4
Total		200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Haciendo referencia a los rasgos de personalidad con los que se identifican sin el uso de las redes sociales los alumnos han respondido con un 43% que son sociales, tranquilos (24,5%), tímidos (21,5%), extrovertidos (6%) y por último atrevidos (5%).

Tabla 8

Rasgos de personalidad con el que se identifican

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Tímido	43	21,5
	Tranquilo	49	24,5
	Extrovertido	12	6,0
	Sociable	86	43,0
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, si contrastamos los datos anteriores con los datos obtenidos atendiendo a los rasgos de personalidad con el que se identifican, pero cuando usan las redes sociales, vemos que ser sociales sigue siendo el principal con un 34,5%, seguido de tranquilos con un 24%, tímido (17%), atrevido (12,5%) y extrovertido (12%). Existe un cambio de personalidad con el uso de las redes sociales, con su uso se vuelven más atrevidos y menos extrovertidos.

Tabla 9

Rasgos de personalidad con el que se identifican cuando usan las redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Tímido	34	17,0
	Tranquilo	48	24,0
	Extrovertido	24	12,0
	Sociable	69	34,5
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Sin duda alguna, la alta frecuencia del uso de las redes sociales supone un cambio en los rasgos de personalidad en nuestros adolescentes.

7.3. Área académica

En el área académica nos centramos en conocer la influencia positiva o negativa de las redes sociales, en las calificaciones obtenidas por el alumnado. En ambas preguntas (creencia sobre su influencia negativa en sus estudios y la bajada en las calificaciones por el uso de las redes sociales) vemos un alto porcentaje positivo 62,5% y 63,5% respectivamente, por lo que debemos tener en cuenta que las redes sociales son un fuerte factor de impacto en las calificaciones de nuestros alumnos.

Tabla 10
Importancia de las redes sociales para evadirse de los problemas

		Crees que influyen negativamente		Han bajado tus notas
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje válido
Válidos	Sí	103	62,5	63,5
	No	77	38,5	36,5
	Total	200	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

7.4. Área familiar

Por último, dentro del área familiar destacaremos el distanciamiento hacia familiares y amigos por el uso de las redes sociales, así como las reacciones ante un problema grave ocurrido en las redes sociales.

Atendiendo al distanciamiento provocado por el uso de las redes sociales, vemos como los alumnos afirman con un 85,5% la existencia de un desapego hacia familiares y amigos.

Tabla 11
Distanciamiento por el uso de las redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	49	85,5
	No	147	24,5
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, observamos que la principal reacción ante problemas graves ocurridos por el uso de las redes son cerrar la puerta con un 24,5%, avisar a los padres con un 24% pero no a los amigos (5%), denunciar también posee un elevado porcentaje, un 19,5%. En cambio, tener cuidado y continuar junto con no avisar no suele ocurrir de manera frecuente.

Tabla 12
Reacción ante problemas graves ocurridos en las redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Cerrar la puerta	49	24,5
	Avisar a mis padres	48	24,0
	Avisar a un amigo	10	5,0
	Denunciar	39	19,5
	Pelear	25	12,5
	No avisar	5	2,5
	Total	200	100,0

Fuente: elaboración propia.

7. Discusión y conclusiones

A través de la realización de este trabajo hemos pretendido indagar sobre una realidad esencial en nuestra sociedad, como es el caso de las emociones de nuestros adolescentes, empleando para ello diversos Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Granada. A modo de conclusión y tal como venimos argumentando a lo largo de este trabajo, estamos inmersos en la sociedad de la información por medio de las tecnologías, como son las redes sociales, pero la información de la que disponemos, muy pocas veces sabemos aplicarla de manera práctica a nuestras

vidas. No cabe duda que hoy en día quien no hace uso de las redes sociales no está a la “moda”, sin embargo, éstas tienen sus ventajas y desventajas y casi todo el mundo hace uso de ellas aun sin saber el riesgo que conllevan en muchas ocasiones. Las redes sociales han logrado convertirse en una “Revolución Tecnológica” que ha llegado a todos, de las cuales podemos sacar ventajas si sabemos usarlas. Hoy en día las redes sociales son las armas más populares y más al alcance que tenemos, pero ¿de qué clase de armas disponemos? La respuesta no está clara, pero sí sabemos que son armas muy potentes.

Es evidente que cada vez nuestras emociones están más condicionadas por las redes sociales; y esto lleva a una limitación de la maduración personal, ya que se pierde profundidad emocional a través de una pantalla. Los jóvenes creen que se puede conocer a una persona al completo sin conocerla físicamente. Esto es una gran falacia, no hay nada más emocional que una relación cara a cara ya que las emociones tienen un gran componente expresivo que se pierde a través de una red social, usando las redes como apoyo, no como sustitución, se llega a una vida emocional más plena.

En síntesis, los resultados nos muestran un uso elevado de internet (29,8%) y de redes sociales (21,7%), para hacer amigos. El uso de las redes sociales supone un cambio en los rasgos de personalidad siendo más atrevidos y menos extrovertidos. Del mismo modo, el uso de las redes sociales influye de manera positiva en las calificaciones obtenidas durante el curso escolar (63,5%). Por otro lado, existe un distanciamiento familiar y de amistad en los adolescentes (85,5%) aunque cuando tienen un problema grave derivado de su mal uso contactan con sus padres. Otros autores como Gracia Blanco, Vigo, Fernández Pérez, y Marcó Arbonés (2002) exponen que los principales problemas derivados del uso de las redes sociales son el distanciamiento de familiares o amigos, pérdida del tiempo de estudio. En cuanto a la personalidad que presentan a través del uso de las redes sociales observamos que ser sociales sigue siendo el principal con un 34,5%, seguido de tranquilos con un 24%, tímido (17%), atrevido (12,5%) y extrovertido (12%). La alta frecuencia del uso de las redes sociales supone un cambio en las emociones de nuestros adolescentes, predominando las positivas.

No obstante, este trabajo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio descriptivo que abarca una muestra pequeña de 200 adolescentes de la ciudad de Granada. Sería necesario contar con estudios que analicen muestras más amplias con patrones de uso específicos para cada rango de edad. En segundo lugar, dada la naturaleza descriptiva del estudio, los resultados hallados no demuestran los posibles indicios de riesgo y vulnerabilidad de forma específica en el uso de Internet y las redes sociales, para poder establecer pautas preventivas para desarrollar diversos comportamientos seguros a través de las redes sociales en nuestros jóvenes. Por último, sería conveniente analizar los resultados en función del sexo para ver el patrón de comportamiento entre hombres y mujeres, así como ampliar el estudio realizando un análisis cualitativo del tema estudiado.

Es por ello, que, como propuestas futuras de esta investigación, nos gustaría subrayar la posibilidad de canalizar una propuesta de formación e intervención en la era digital con adolescentes, padres y profesores para trabajar en contextos reales el adecuado uso de internet y redes sociales, así como la importancia de concienciar de la grave problemática que puede tener el uso incorrecto de las redes sociales en nuestra vida diaria.

8. Referencias

- Beas, M., González, E., & Salmerón, A. (2016). Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965. *Revista de Estudios Sociales*, 58, pp. 52-62. doi: 10.7440/res58.2016.04.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Boyns, D., & Loprieno, D. (2014). Feeling through Presence: To - ward a Theory of Interaction Rituals and Parasociality in Online Social Works. En Benski, T., & Fisher, E. (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.

- Carrascal, L.F. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios De Filosofía*, 53, pp. 81-101. doi: 10.17533/udea.ef.n53a05.
- Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Esquivel, L. (2001). *El libro de las emociones*. Valencia: Debolsillo.
- Fowler, J.H., & Christakis, N.A. (2008). *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*. [En línea]. Recuperado el 27 mayo de 2017 de: <http://www.bmj.com/content/337/bmj.a2338>.
- García, M.C., Seco, J.A., & Del Hoyo, M. (2013). La participación de los jóvenes en las redes sociales. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 48, 95-110.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. *Revista de Psicología*, 38(3), 20-21. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a04.pdf>.
- Gergen, K. J. (2015). *El ser relacional: Más allá del Yo y de la Comunidad*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Gracia Blanco, M., Vigo, M., Fernández, M., & Marcó, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 18, pp. 273-292.
- Küster D., & Kappas, A. (2014). Measuring Emotions in Individuals and Internet Communities. En T. Benski, & E. Fisher (Eds.) *Internet and Emotions* (pp. 48-61). New York: Routledge.
- Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2006). A Face (book) in the crowd: Social searching vs. social browsing. En Hinds, P., & Martin, D. (Eds.) *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work* (pp. 167-170). ACM. Recuperado de https://msu.edu/~nellison/lampe_et_al_2006.pdf.
- Ledoux, J. (1996). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Llamas, F., & Pagador, I. (2014). *Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mahamud, K. (2012). Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación. *Avances en supervisión educativa*, 16, pp. 1-18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/500/340>.
- Molina, G., & Toledo, K. (2014). *Las redes sociales y su influencia en el comportamiento de los adolescentes, estudio a realizarse en cuatro colegios de la ciudad de Cuenca con los alumnos de Primer Año de Bachillerato*. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3659>.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- Oatley, K., & Jenkins, J. (1992). Human emotions: Function and dysfunction. *Annual review of Psychology*, 43, pp. 55-85. doi: 10.1146/annurev.ps.43.020192.000415.
- Orihuela, J. L. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva Revista de Cultura, Política y Arte*, 119, pp. 57-65.
- Ponce, I. (2012). *Monográfico: Redes Sociales*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales>.
- Real Academia Española. *Emoción*. [En línea]. [Consultado 26 Mayo 2017]. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=EjXP0mU>.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Salas, J. (2016). ¿Qué quieres decir con un me gusta? *El País*. Recuperado de: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2016/04/12/actualidad/1460484136_716565.htm.
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Revista Científica de Educomunicación*, XXIV, 19-26. Recuperado de: <file:///Users/erikagonzalezgarcia/Downloads/Dialnet-Internet-Emociones-5297319.pdf>.
- Stearns, P., & Stearns, C. (1985). Etimology: clarifying the history of emotions and emotions standars. *American Historical Review*, 90, pp. 813-836. doi: 10.2307/1858841.
- Svensson, J. (2014). Power, Identity, and Feelings in Digital Late Modernity: The Rationality of Reflexive Emotion Displays Online. En Benski, T., & Fisher, E. (Eds.) *Internet and Emotions* (pp. 17-32). New York: Routledge.
- Tausiet, M., & Amelang, J. (2009). *Accidentes del alma: Las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada.



Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía

An approach to the reality of rural public schools in Andalusia

Miguel Pérez Ferra

e-mail: mperez@ujaen.es

Universidad de Jaén. España

Inmaculada García Martínez

e-mail: igmartinez@ugr.es

Universidad de Granada. España

Rocío Quijano López

e-mail: rquijano@ujaen.es

Universidad de Jaén. España

Resumen

Se aborda la situación actual de las escuelas rurales analizando la legislación específica en Andalucía; valorando la realidad organizativo-didáctica que demandan y la situación del profesorado que accede a las mismas: permanencia efímera, así como formación inicial y continua no adecuadas. Las conclusiones evidencian que los centros rurales se resisten a sustituir el sentido de acogida de la comunidad educativa, por la prevalencia del rendimiento de cuentas, que deja a un lado la "integridad" del ser humano, determinante de la "integralidad" de los elementos constitutivos de la persona, así como la ausencia de arraigo de los maestros a esas realidades culturales.

Palabras clave: escuela rural; centros públicos; educación primaria; agrupamiento multigrado; Andalucía.

Abstract

The current situation of rural schools is analyzed by analyzing the specific legislation in Andalusia; valuing the organizational-didactic reality that they demand and the situation of the teaching staff that accesses them: ephemeral permanence, as well as inadequate initial and continuous training. The conclusions show that rural centers are reluctant to replace the sense of welcome of the educational community, because of the prevalence of accountability, which leaves aside the "integrity" of the human being, determinant of the "integrality" of the elements constitutive of the person, as well as the lack of roots of teachers to these cultural realities.

Keywords: rural schools; public schools; primary education; multigrade groups; Andalusia.

Recibido / Received: 08-09-2017

Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pérez, M., García, I., & Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 147-160. doi: 10.15366/ tp2018.32.011

1. Introducción

El panorama educativo español delinea varias modalidades de centros, en función a su ubicación, características demográficas, perfil del alumnado y nivel ISEC (Índice de Nivel Sociocultural). Desde la perspectiva legislativa, es cierto que gran parte de la normativa regula las particularidades de cómo deben ser los centros urbanos; sin embargo, no son extrapolables algunos aspectos de la norma al contexto rural. Las peculiaridades que presentan el contexto rural y una escasa investigación sobre este tipo de centros, plantean una creciente necesidad de profundizar en la realidad de los mismos, considerando la singularidad que confieren los diferentes contextos en los que se ubican.

Lo cierto es que hay una multiplicidad de connotaciones antropológicas que definen una gran diversidad de contextos y realidades, que diferencian unas escuelas rurales de otras, realidades que demandan intervenciones diferenciadas, tanto en el ámbito organizativo, didáctico-curricular, como en la relación con las familias y el entorno social. A groso modo vemos que, en el ámbito rural, el profesorado aborda situaciones para las que, normalmente, no ha sido preparado; desconoce el medio; el alumnado suele asociarse en grupos heterogéneos, de modo que las funciones del profesorado y del alumnado de más edad, adquieren otras dimensiones, que la organización escolar no suele contemplar. Respecto a las familias, indicar que las posibilidades de participación son mayores; sin embargo, no son reales, porque los padres ven la escuela como algo que no les atañe y necesitan del concurso del maestro o maestra para que se sientan útiles (Elboj, Gil, Rodrigo y Zaldívar, 2004).

2. Metodología

El panorama educativo español delinea varias modalidades de centros, en función a su ubicación, características demográficas, perfil del alumnado y nivel ISEC (Índice de Nivel Sociocultural). Desde la perspectiva legislativa, es cierto que gran parte de la normativa regula las particularidades de cómo deben ser los centros urbanos; sin embargo, no son extrapolables algunos aspectos de la norma al contexto rural. Las peculiaridades que presentan el contexto rural y una escasa investigación sobre este tipo de centros, plantean una creciente necesidad de profundizar en la realidad de los mismos, considerando la singularidad que confieren los diferentes contextos en los que se ubican.

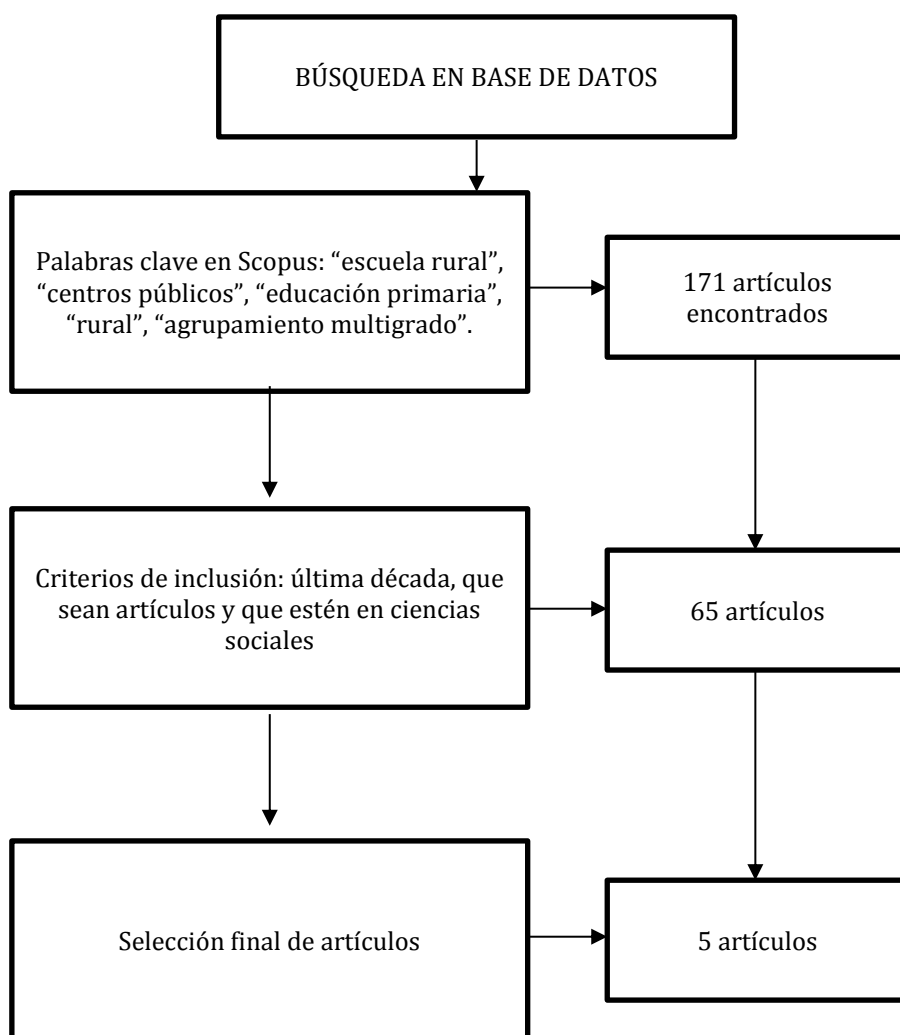
2.1. *Objetivos de la investigación*

- Realizar una revisión legislativa sobre las necesidades que determinaron la nueva configuración organizativa de las escuelas rurales en Andalucía.
- Definir las características de los centros multigrado.
- Determinar las necesidades formativas específicas del profesorado de escuelas rurales y su actitud en este tipo de centros.

2.2. *Procedimiento seguido en la revisión*

La revisión que presentamos en este artículo se adecúa a las directrices referentes a la realización de una revisión sistemática, recogidas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) de Urrutia y Bonfill (2010). El presente trabajo tiene como principal objetivo conocer las características y prácticas docentes que se llevan a cabo en los centros multigrado. Para la búsqueda se consultó en las bases de datos Scopus y Google Scholar. El periodo de esta búsqueda se comprende entre los meses junio y julio 2017, empleándose palabras clave como “escuela rural”, “centros públicos”, “educación primaria” o “agrupamiento multigrado”. A continuación, se definió el rango temporal de la publicación de dichos artículos, siendo desde 2007 a 2017. En esta franja temporal se encontraron 65 artículos.

Figura 1
Diagrama de flujo



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1
Artículos seleccionados

Autor/es y año	Tipo de estudio	Población	Muestra	Instrumento
Block, Ramírez y Reséndiz (2015)	R	Maestra	1	Estudio de caso
Alvarado (2010)	T	Estudiantes mujeres	12	Entrevistas, grupos focales, observación participante
Bustos (2010)	T	Maestros primaria	290	Cuestionario y estudio de caso
Bustos (2011)	R	-	-	-
Varela-Crespo, Varela-Garrote y Lorenzo-Castiñeiras (2016)	T	Maestros primaria	2037	Cuestionario

*T: Transversal, L: Longitudinal, R: Revisión.

Fuente: elaboración propia.

3. Aproximación a la escuela rural, ¿qué son los centros multigrado?

Hay diferencias acentuadas entre zonas urbanas y zonas rurales, determinadas por el tipo de actividad económica predominante, el estilo de vida, así como por la realidad cultural de las mismas. Considerando las diferencias aludidas, resulta necesario que las escuelas ejecuten acciones para satisfacer las necesidades de un alumnado con marcadas diferencias respecto al contexto ambiental urbano (Alvarado, 2010). En este ámbito surgen las escuelas rurales, cuyo profesorado, como se ha afirmado anteriormente, no siempre tiene la formación necesaria para intervenir en ese tipo de realidades formativas, dependiendo ello de la disposición personal de los docentes y de su buena voluntad para orientar el desarrollo de su identidad profesional. Las escuelas rurales han surgido como realidades educativas para grupos heterogéneos de alumnos, en función de diferentes niveles académicos y edades y con expectativas, inquietudes y necesidades formativas ligadas al medio rural en el que viven (Boix, 2004 y 2011).

Una mirada retrospectiva permite constatar como Andalucía ha sido una de las primeras comunidades autónomas que regularizó los agrupamientos escolares rurales y la segunda de España en número de centros rurales, después de Castilla-León. Pero, precisamente por ello, resulta controvertido el creciente desequilibrio entre el interés por determinar las funciones de los colegios públicos rurales al comienzo de su andadura y el desvanecimiento del interés mostrado por la Administración Pública Andaluza, respecto a la atención específica a estos centros, en cuanto al decurso de su funcionamiento (Bustos, 2007).

Para comprender el funcionamiento de las instituciones educativas de las zonas rurales andaluzas, es preciso destacar la escasa actualización en cuanto a materia legislativa desde el Decreto 29/1988, de 10 de febrero sobre constitución de colegios públicos rurales, hasta el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, el cual regula los requisitos mínimos para que los centros impartan las enseñanzas del segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Prueba de ello es la Resolución de 12 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la Junta, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado (BOJA de 22 de septiembre), solo en la línea IV, 2.), se alude a: “La atención a los centros con entornos de aprendizaje específicos (compensación, rural, hospitalarios, centros específicos de EE, etc.), sin que se haya desarrollado el plan específico de ejecución, hasta la fecha.

El primero refleja la necesidad de compensación de las desigualdades socioeconómicas, culturales y demográficas que impiden el acceso a la educación o una disminución de la calidad de parte de la población educativa. Asimismo, se recogen una serie de medidas que refuerzan a las escuelas rurales por medio de la construcción de nuevos centros, mantenimiento y reapertura de escuelas situadas en zonas rurales, el desarrollo de programas de educación compensatoria, contextualizados al entorno rural, así como la elaboración de un “Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía”. Para materializar estas cuestiones, entre otras medidas, se propuso el establecimiento de agrupaciones de escuelas rurales con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca o varias, que constituían un único centro. A su vez, en este decreto también se estableció la dotación de más recursos materiales y humanos, siempre y cuando las posibilidades presupuestarias lo permitiesen.

La capacitación y formación docente también es contemplada en el citado decreto. En el mismo, se hace un llamamiento a un régimen singular de provisión de plazas que permita la selección y continuidad del profesorado, además de establecer un plan específico de formación y perfeccionamiento docente.

Por su parte, el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, apenas hace referencia a los Centros Públicos Rurales, dedicando solamente un párrafo donde se les dispensa de algunos requisitos mínimos a alcanzar, al tiempo que se señala su característica modalidad de agrupamiento, afirmando que su unidad escolar alude a: “la agrupación de alumnos atendidos conjunta y simultáneamente por un profesor de manera ordinaria, independientemente del nivel al que pertenezcan” (Disposición adicional tercera, punto 2).

Los Centros Públicos Rurales fueron una consecuencia de la transformación de los centros rurales a finales de los ochenta y principios de los noventa. Conviene recordar el Decreto 29/1988, BOJA de 4 de marzo sobre constitución de colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza, que dio lugar al Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía. Lo significativo de ese plan fue establecer una distribución más adecuada de las escuelas, en función de las localidades que tienen las mismas necesidades.

La política enunciada dio respuestas a la necesidad de transformación escolar en este tipo de contextos, cuyos indicadores más significativos fueron el difícil acceso geográfico a muchas localidades y el escaso número de habitantes (Hinojo, Raso e Hinojo, 2010). Las escuelas rurales dejarían de existir únicamente en el caso de que el entorno rural no tuviese posibilidades de subsistir (Moyano, 2002). Con el fin de subsanar las posibles desventajas de este tipo de escuelas frente a las situadas en contextos urbanos, Corchón (2000) aboga por un modelo escolar “contextualizado” y aplicable a la realidad rural, que recogiera las necesidades comunes de las escuelas ubicadas en territorios con estas casuísticas.

En este sentido, se alude a un modelo que incluye una doble vertiente curricular: aplicación del modelo normalizado para el conjunto de escuelas rurales andaluzas que se agruparan y formasen, un Colegio Público Rural, y una actuación diferenciada para aquellas Escuelas Rurales de hasta cuatro unidades y que no pudieran agruparse y formar un CPR (la denominación de Escuela Rural no existe en la actualidad). Los centros que por su ubicación no pudiesen agruparse con otros serían independientes en el ámbito administrativo y jurídico, constituyéndose en un solo centro educativo, con un nombre único, un sólo Proyecto de Centro, Consejo Escolar, Claustro de Profesores y Equipo Directivo. La normativa limitaba los agrupamientos a cuatro unidades como máximo, con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de las mismas o distintas localidades, de forma que se constituyesen como un solo centro educativo.

Al mismo tiempo que se ha ido forjando un marco normativo, han aparecido investigaciones que han arrojado luz sobre este tipo de centros, a menudo desapercibidos. Así, parafraseando a Cantón (2004), se propone un conjunto de características para esta modalidad de escolarización, a saber:

- Baja o muy baja ratio alumno - profesor.
- La forma de agrupamiento suele ser multigrado.
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, dando lugar cierto aislamiento en su alumnado.

Autores como Bernal-Agudo (2009) han incidido en las peculiaridades que definen a la escuela rural. Considera el autor que tiende a ser más diversa que la urbana, atendiendo a parámetros demográficos, físicos, culturales y económicos en los que se ubique el centro. Debido a estas particularidades, no es de extrañar que el número de alumnos matriculados en este tipo de centros sea escaso, de ahí que se formen grupos multinivel con alumnado de diferentes edades y cursos. Las circunstancias aludidas presentan al profesorado que trabaja en estos centros un gran reto: dar respuesta a las necesidades de un alumnado diverso con distintos ritmos de aprendizaje, motivaciones, gustos, etc., que también suceden en las aulas ordinarias, pero, generalmente, con diferencias menos acentuadas. A cambio, este tipo de contextos ofrecen una elevada tasa de participación en los alumnos y en el mismo entorno, lo que apoya y facilita considerablemente la tarea del maestro/a.

Definidas las características de los centros rurales, conviene plantear el perfil profesional del profesorado de la escuela rural, puntos fuertes y débiles de este tipo de escuelas, agrupamientos más comunes y opciones metodológicas más pertinentes.

4. Perfil docente del profesor de la escuela rural

El contexto escolar rural y las situaciones específicas que de este se derivan requieren una formación inicial particular de los docentes. Sin embargo, se percibe una falta de formación didáctico-curricular, de carácter específico, en el profesorado, característica en este tipo de centros, que suelen ser un paso obligado para los docentes en sus primeros años de docencia, circunstancia que se traduce en una escasa experiencia sobre la realidad educativa propia de la escuela rural (Boix, 2004 y 2011; Bustos, 2008 y 2011). Solo un reducido porcentaje del profesorado permanece en este tipo de centros de modo prolongado o indefinido.

La ausencia de una formación adecuada del profesorado, que responda a las necesidades que plantea la escuela rural ha sido recogida en diversos estudios, entre los que se referencian Bustos (2007) o el llevado a cabo por Hinojo, Raso e Hinojo (2010). Según estos estudios, ni la Universidad ni las administraciones educativas contemplan la formación inicial, ni continua del profesorado, necesarias para desarrollar métodos de enseñanza y aprendizaje en aulas con multigradación, agrupamiento característico de la escuela rural, dependiendo casi exclusivamente de la buena voluntad de los profesores y las acciones compartidas entre ellos (Bustos, 2011). Lamentablemente, la Administración educativa también se ha hecho eco de que estas escuelas, generalmente, solo son lugares de paso para los profesores noveles, asumiendo el discurso de provisionalidad, sobre las mismas.

La situación no se da en países como Francia, donde sí hay una formación profesional y pedagógica específica para los profesores que van a llevar a cabo su labor docente en contextos rurales. Autores como Bustos (2011) señalan que esta búsqueda de formación específica en el ámbito referenciado surgió tras la detección de las carencias que mostraba el sistema educativo en este contexto. A raíz de lo cual, surgió L'Observatoire de l'École Rurale, creado en 1999 por un grupo multidisciplinar de educadores, sociólogos, y geógrafos elementales. Los objetivos fundamentales que se proponían en el momento de su fundación se dirigían al desarrollo de métodos orientados, tanto a la formación inicial, como continua de los docentes. Iniciativa que facilitó la conexión con el medio rural y dio lugar a una movilidad nacional entre diferentes universidades.

La proyección del movimiento referenciado no solo tuvo incidencia en el ámbito universitario, sino también en las administraciones regionales y locales, sobre todo en aspectos relativos a conservación, sociedad y cultura rurales. Pero no solo Francia ha desarrollado una formación específica, Finlandia también posee un currículum de formación para los maestros noveles en los que se desarrollan programas permanentes que atienden a las peculiaridades situacionales de estos grupos, ya que la dispersión poblacional de este país y la existencia de poblaciones con censos muy bajos, demandan una atención singularizada para este tipo de centros. También en Inglaterra se muestra interés por esta modalidad formativa, que Hargreaves (2009) plantea como necesaria, atendiendo a las características demográficas y al contexto.

Volviendo al ámbito nacional, se constata como tras la revisión de la estructura curricular de los planos de estudios de los títulos de grado de Maestro, no se han contemplado la singularidad de este tipo de escuelas, mediante una mención específica, que adecuase la formación de los futuros egresados, para que puedan atender con garantías la formación de este tipo de alumnos (Hamodi y Aragués-Garde, 2014). Gran parte de la bibliografía consultada contempla que una proporción considerable del profesorado que desarrolla su ejercicio docente en centros de esta modalidad no supera los 4 años de experiencia profesional, razón por la que sería oportuno, ya en la formación permanente de los primeros años, trabajar con métodos para procesar la información; personales y de interacción social, que faciliten el desarrollo de la integralidad de la persona (Boylan, 2003). Pero ello, con ser necesario, no es suficiente. También se demanda la praxis personal de los maestros, que deben contribuir con iniciativas, trabajo colaborativo y motivación para neutralizar, en parte, sus carencias formativas (Ramírez-González, 2015).

Se considera desde esta colaboración la necesaria interconexión que debe existir entre el docente, el medio y la incorporación de las culturas del ámbito rural a los procesos formativos. Para

conseguirlo, el docente debe hacer una exhaustiva programación de todas las actividades, tareas y contenidos, a fin de dar respuesta a las necesidades formativas de todos y cada uno de sus alumnos (Bustos, 2007). Tanto en su diseño como aplicación, el profesional de la educación debe tratar de establecer vías de comunicación con el entorno que constituye el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta aproximación al ámbito rural, favorecerá el desarrollo de aprendizajes más significativos para el alumnado y la generación de vínculos entre la institución educativa, la comunidad y la cultura del lugar (Varela-Crespo, Varela-Garrote y Lorenzo-Castiñeiras, 2016).

La mediación de las diferentes realidades culturales de este tipo de centros, generará procesos biunívocos, ya que la escuela como el docente pueden ejercer una influencia positiva sobre la comunidad escolar en su conjunto, que puede beneficiar la generación de una cultura participativa (García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2017) y, por ende, a las decisiones a tomar ante los acontecimientos que suceden en el entorno. Pero, simultáneamente, el contexto también genera referentes para la orientación de la acción educativa. Todo ello, basado en la colaboración entre el centro educativo y la población de su entorno. Esta estrecha colaboración va a traducirse en grandes oportunidades para el aprendizaje y la definición de unas condiciones óptimas que favorezcan y compensen su desarrollo y, en cierto modo, permitan abordar la complejidad que supone hacer frente a grupos multigrado.

Las reflexiones anteriores vienen avaladas por la necesidad de “la calidad de las relaciones humanas y el clima de interacción interpersonal en los centros de enseñanza” (Raso, Marín y Rodríguez-García, 2017, 29). Es decir, la capacidad de trabajar colaborativamente del profesorado, de empatizar con las familias e implicarlas en la educación de sus hijos, sin obviar la importancia que tiene el desarrollo de la identidad profesional docente de los maestros y maestras para el desarrollo de los procesos formativos.

Profundizando sobre el perfil profesional de los docentes que suelen pasar por los CPRs, encontramos que, pese a la escasa formación de los maestros noveles, los grupos multigrado son el primer destino del profesorado, aspecto que debieran sopesar las diversas administraciones educativas, ya que comporta una proporción inversa entre preparación profesional y dificultad en el desempeño (Boix y Bustos, 2014) En cuanto a la permanencia del profesorado en este tipo de centros, se ha observado que no suele ser prolongada, cambiando de destino en cuanto tienen la oportunidad (Castillo, 2016). Sin embargo, algunas investigaciones (Bustos, 2007 y 2008) subrayan que la falta de experiencia del docente con grupos multigrado (Bustos, 2010) se equilibra con el paso del tiempo. Así, las actitudes negativas del profesorado en su etapa de inserción en grupos-clase de escuela rural, se atenúan o se mantienen las positivas. Manifestaciones de frustración, ansiedad, desconcierto, sobreesfuerzo, resignación o ganas de marcharse a otros centros son valoradas con mayor incidencia en la etapa inicial de trabajo docente en condiciones de multigradación y disminuyen con el paso del tiempo. Sin embargo, la satisfacción y la alegría en el trabajo aumentan con la experiencia docente en estos grupos. En este tipo de centros se considera de gran importancia: “Las ‘agrupaciones flexibles’ en la organización del estudiantado, especialmente en el aula multigrado o unidocente, en términos de que los agrupamientos no se conformen necesariamente por el nivel o edad cronológica correspondiente a cada estudiante, sino por las capacidades de cada quien.” (Ramírez-González, 2015, 8).

Aspectos que se concretan en la organización del aula, en el desarrollo de la programación, en el modo de llevar a cabo el trabajo cooperativo o el autoaprendizaje, entre otros aspectos.

Gran parte de las dificultades que se originan al inicio de la actividad docente en estos grupos pueden estar relacionadas con un inadecuado modelo de formación inicial y de prácticas de enseñanza, ya que permiten que el profesorado llegue a los escenarios de la multigradación sin la formación didáctica específica, necesaria para hacer frente a las exigencias que demanda el desempeño de su actividad docente (Herederó, Collado-González y Shoití-Nozu, 2016), pero, sobre todo, con creencias pedagógicas poco favorables hacia ese tipo de centros. La experiencia docente en estos grupos se convierte con el paso del tiempo en el aspecto que invierte las actitudes negativas en positivas, más que el conocimiento previo. Este hecho sugiere también la necesidad de incentivar la

continuidad en los centros con el objeto de rentabilizar el capital didáctico que acumula el profesorado tras un proceso de acomodación.

En un estudio presentado por Pérez-Ferra, Quijano, Ocaña y Martos se plantea que: “Los discursos de los docentes se tornan centrales en la investigación educativa, como manifestación de sus propias identidades y experiencias” (2014, 1). De modo que las creencias y significados que otorgan a su proceso de formación inicial, constituyen parte activa de su desarrollo como profesionales, en una constante retroalimentación con el contexto en el que desarrollan su actividad profesional. Y en este proceso se pueden generar y consolidar creencias positivas hacia este tipo de centros, fundamentalmente en la formación inicial.

Atendiendo a las preferencias del profesorado por trabajar en grupos multigrado o unigrado, son mayoría los que prefieren trabajar en grupos unigrado (próximo a las dos terceras partes) y solo una pequeña parte prefiere trabajar en grupos multigrado.

En el estudio de las posibles relaciones significativas entre variables, se constata que hay relación positiva entre el hecho de haber trabajado en grupos multigrado o unigrado y la preferencia de los mismos. El análisis establece que con el paso del tiempo disminuye la preferencia por trabajar en grupos de un solo grado (el profesorado que más cursos lleva impartiendo docencia en escuelas rurales opta en menor medida por esta preferencia), aumenta levemente la preferencia por grupos multigrado y también resulta mayormente indiferente trabajar en unos u otros para el profesorado que más cursos lleva en grupos multigrado.

Se constata que la motivación para la práctica docente en este tipo de contextos es escasa, ya que no conlleva incentivos económicos; no favorece la promoción de profesionales y requiere una inversión de tiempo mayor, pues no se dispone de recursos y materiales específicos para desarrollar la labor docente. En cambio, esa motivación puede proceder de otras fuentes como son la calidad de las relaciones interpersonales con el alumnado, su contexto de procedencia (familias, comunidad, etc.), entre el propio profesorado y la amplia posibilidad de desarrollar distintas áreas curriculares de manera transversal.

5. Tipos de agrupamientos

El profesorado debe diseñar y desarrollar el currículum de forma que defina las mejores condiciones para que su alumnado aprenda. En este sentido, gestionar adecuadamente la selección del tipo de agrupamiento, así como su imposición “obligada”, adquiere gran importancia en su labor profesional. Basándose en su experiencia, el grupo de alumnos y las tareas a realizar, el docente optará por un agrupamiento mixto, individual, grupal, etc. Los maestros que trabajan en estos ámbitos no tienen como referente principal criterios de rendimiento en el aula, sino que intentan armonizar en los grupos modelos de agrupamiento flexibles, en los que se consideren todas las circunstancias, focalizando la justificación en la interacción entre los estudiantes (Bustos, 2007).

Los perfiles organizativos que surgen de los grupos multigrado suelen definir un contexto escolar en el que las metodologías a utilizar no se corresponden a agrupamientos definidos por curso-grado; al contrario, se plantean procesos de instrucción atendiendo a las necesidades generadas por el desarrollo madurativo del alumnado (Alvarado, 2010), superando una adscripción cronológica.

La adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la realidad de los grupos de alumnos que se pueden definir en un centro rural, supone el inicio de una estrategia motivadora del profesorado respecto a los aprendizajes que han de adquirir los estudiantes (Block, Ramírez y Reséndiz, 2015). Dicho lo cual, se pasa a profundizar en el tipo de agrupamiento por el que se caracteriza la escuela rural, la multigraduación (Bustos, 2010). A lo largo de los años se han ido desarrollando unas concepciones que han dado sentido a la escuela rural y aún hoy siguen en un proceso de cambio para intentar suplir las distintas carencias que se plantean. Pero encontramos un aspecto que no ha sufrido cambio alguno a lo largo de estos años y no es otro que el que nos ocupa: la multigraduación. Esta forma de agrupamiento se presenta como la principal peculiaridad de la

escuela rural (Boix y Bustos, 2014) y puede definirse como aquel tipo de agrupamiento en el que el alumnado de diferentes cursos, ciclos o etapas comparten las mismas situaciones de enseñanza-aprendizaje en una única aula.

Como consecuencia de la evolución que ha sufrido la escuela rural, el término multigradación también se ha visto inmerso en este proceso de cambio. Sin embargo, ha sido la terminología y no su esencia significativa la que ha experimentado dicho cambio. Así, encontramos distintas denominaciones como multinivel, internivel, niveles compartidos, multiedad o multicurso, pero ninguno de estos términos se adecúa a su fundamento y significado. Aun siendo muy aceptada por el profesorado la denominación de “multiniversalidad”, no se corresponde fielmente con la esencia de este tipo de agrupamiento escolar, ya que la existencia de diferentes niveles de aprendizaje está implícita en cualquier grupo de alumnos, por el principio de diversidad.

Considerando las reflexiones anteriores, tanto por las ideas que las sustentan como por la operatividad de las mismas, la multigradación se asemeja más a la graduación multiedad (Hoffman, 2002). Ambas son una alternativa al sistema de grados y se alejan de los agrupamientos flexibles que nacen a partir de la Escuela sin grados, propia de los años sesenta y setenta (Miller, 1976). Mientras que la multigradación depende de las circunstancias cuantitativas del alumnado, los agrupamientos flexibles parten de las decisiones docentes sin presentar un carácter administrativo. Pese a sus diferencias, ambas pueden coexistir pues los ambientes con multigradación facilitan la realización de grupos flexibles (Bustos, 2010).

Otro aspecto que se ve favorecido por el modelo de agrupamiento multigrado es la monitorización entre alumnado, que estimula el trabajo cooperativo y la ayuda entre iguales a través del aprovechamiento de la heterogeneidad existente de edades y capacidades. Este fenómeno tiene como referente histórico la Escuela Mutua de Lancaster y Bell (Querrien, 2005).

En definitiva, no se puede hablar de escuela rural sin hacer alusión a la multigradación, ya que esta última se desarrolla conforme a las concepciones organizativas que plantea la primera.

6. Tipos de agrupamientos

La agrupación, además de fortalecer los lazos afectivo-sociales entre los distintos agentes educativos, favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bustos, 2007).

Numerosos estudios realizados en el ámbito internacional han encontrado que los centros pequeños y rurales obtienen resultados académicos ligeramente superiores respecto a los centros grandes ubicados en núcleos urbanos (Núñez, Peña, Cubillos y Solorza, 2016; Uttech, 2001). Además de los beneficios en cuanto a rendimiento, hallamos que las características propias de este tipo de centros fortalecen el componente afectivo-social (Bustos, 2011; Varela-Crespo, Varela-Garrote y Lorenzo-Castiñeiras, 2016). Entre ellos, podemos destacar el espíritu cooperativo que emerge en los primeros, las posibilidades de ofrecer una enseñanza individualizada, donde priman estrategias más significativas e innovadoras (García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2017), el enriquecimiento que viene intrínseco a la heterogeneidad que las escuelas multigrado ofrece, etc. (Block, Ramírez y Reséndiz, 2015).

En cuanto a los beneficios que reporta los agrupamientos multinivel al alumnado, los estudiantes de menor edad tienden a imitar y reproducir lo que hacen los mayores, siendo éstos últimos guía y apoyo. A través de prácticas colaborativas, los estudiantes de cursos superiores desarrollan el sentido de la responsabilidad (tanto individual como grupal), al tiempo que afianzan los conocimientos ya aprendidos. Además, se ejerce una colaboración y entendimiento mutuos, donde las rencillas y conflictos que puedan existir, son solventados mediante el trabajo cooperativo (Hamodi y Aragués Garde, 2014). A su vez, dado el reducido número de alumnos, es posible ofrecer una enseñanza individualizada (Smit y Humpert, 2012).

Otro aspecto significativo facilitador de aprendizajes, es el uso de recursos del entorno rural en la organización de la clase. La cercanía al medio, junto al escaso número de alumnos, facilita la realización de actividades extraescolares, e incluso la impartición de las clases fuera del aula ordinaria, fortaleciéndose la relación alumnado-medio natural. Sin embargo, la mayor parte de investigaciones realizadas respecto a la Escuela Rural, han partido de un diagnóstico negativo, que ponía el acento sobre sus carencias, dotaciones de recursos, incorporación a la era tecnológica o formación de su profesorado, dejando al descubierto aquellos elementos que intervienen en el ambiente de aprendizaje del aula rural (Bustos, 2010; Vázquez-Recio, 2016).

7. Conclusiones

La revisión realizada muestra las necesidades formativas del profesorado que trabaja en contextos rurales. Es preciso que conozcan la escuela rural, crean en ella y la consideren como una escuela abierta, dinamizadora, plural, integradora y generadora de una nueva cultura, al mismo tiempo que se justifican los buenos resultados que suelen alcanzarse en este tipo de centros (Vázquez-Recio, 2016).

También es necesaria una actualización de la regulación legislativa de este tipo de centros, pues la norma vigente refleja escasos avances en cuanto a las escuelas rurales.

El mayor rendimiento que se constata en las escuelas multigrado, tiene entre sus posibles razones, la elevada atención individualizada, facilitada por la baja ratio escolar que existe en estos grupos, que facilita mayor personalización de la enseñanza (Smit y Humpert, 2012), realidad que favorece el desarrollo de capacidades, el beneficio del alumnado, respecto a un aprendizaje “contagiado”, ya que está inmerso en un escenario en el que se adelantan y se repasan constantemente contenidos de aprendizaje, debido a la presencia de alumnado de mayor y de menor edad.

De hecho, los alumnos de menor edad se familiarizan y conocen anticipadamente los contenidos correspondientes a próximos cursos escolares, a través del trabajo escolar del alumnado mayor y las explicaciones o demostraciones. Más allá de los aspectos académicos, se fortalecen otros factores igualmente importantes para la educación de los ciudadanos del mañana, como pueden ser la creación de vínculos afectivo-sociales; una cultura de colaboración entre iguales o el fomento de valores como el respeto mutuo y hacia el medio que les rodea o la empatía (Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Varela-Crespo, Varela-Garrote y Lorenzo-Castiñeiras, 2016). Posiblemente sean estos aspectos los que deberían servir de ejemplo para el resto de tipos de escuelas, claro que considerando la idiosincrasia de cada contexto. Incidir sobre ellos, en las dinámicas y culturas que les acompañan y sobre las que se construyen puede convertirse en una línea de investigación a continuar para alcanzar la mejora escolar tan buscada y diseñar e implantar un sistema educativo de calidad que recoja la voz de todos los agentes educativos, ofrezca igualdad de oportunidades y, sobre todo, responda a las demandas y necesidades de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Alvarado, 2010).

Dicho todo lo cual, como una declaración de intenciones de deseos a cumplir, no hay que obviar la realidad de los hechos, verificados en la revisión de la literatura realizada. Tal vez el medio rural no sea una prioridad actual de los gestores en educación. El neopositivismo ha generado intereses vinculados a otros tipos de sociedades y el medio rural queda en una situación de tangencialidad.

Ante esta nueva realidad se constata que la formación inicial no considera, ni en el ámbito organizativo ni en el didáctico-curricular, la singularidad de estos contextos. Tampoco en la realización de las prácticas, los estudiantes solicitan de modo habitual centros de esta naturaleza. Recientemente, Pérez-Ferra y Quijano (2017) aluden a una percepción del practicum por los estudiantes que lo cursan, vinculada a una profesionalización, entendida como mero conocimiento de métodos. El sentido ético, lo orientan al compromiso del conocimiento de los mismos y a las corrientes sociales del momento. Situación problemática, ya que la incardinación del sentido ético deja de ser un sentir compartido, en este caso, por una comunidad profesional, surgida de la concepción moral compartida por todos. Esta realidad desvincula la ética profesional de su razón de ser en la educación, que Ortega-Ruiz ha definido del siguiente modo: “Mi propuesta es que la relación

más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él” (2005, 5).

La propuesta que hace Ortega-Ruiz (2004) define la centralidad del hecho educativo; de lo que es vital para resolver el problema de profesionalización, tanto en las escuelas rurales como de otro tipo. Ser maestro no solo queda definido por conocer aspectos metodológicos y cómo gestionar el aula con los mismos, evidentemente, son necesarios, pero no se puede limitar la formación a mera instrucción.

Plantearse la profesión docente en las escuelas rurales, con un sentido ético, exige al profesorado orientar su identidad profesional hacia las necesidades de su alumnado. Querer ser docente tiene unas exigencias: ser profesional, ser reflexivo y tener sentido ético. Esa realidad es la que mueve las acciones didácticas, determinadas por los elementos didáctico-curriculares y por los condicionantes de la acción formativa: alumnos y clima de aula y, en tercer lugar, el “compromiso”; es decir, querer ser docente, el compromiso con los alumnos y la profesión (Pérez-García, 2015).

Se ha de trabajar con metodologías activas en este tipo de escuelas, pero no con una finalidad en sí misma. No se puede caer nuevamente en los mismos errores con los que se gestiona el gran legado de la Modernidad, la “acción”; en el hacer con finalidad en sí mismo y sin pretensiones teleológicas más allá de la verificación de hipótesis experimentalmente. Lo que sucede ya en la sociedad, instalada en un mero positivismo en el que se contraponen “competitividad” a “equidad”, que es una de las razones por las que no se adecúa el hecho educativo a la realidad de los entornos rurales.

Sin duda, el nivel de racionalidad y optimización de la acción educativa ha mejorado con una educación más vinculada al sentido común y a la experiencia. Pero esta preocupación por la efectividad y el control de los aprendizajes deja a un lado la “integridad” de ser humano, determinante de la “integralidad” de los elementos constitutivos de la persona, que son los aspectos orientativos de la vida, que definen el avance de las sociedades.

8. Referencias

- Alvarado, B. (2010). Voices and agencialities in the education of young rural Andean women: A qualitative look. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), pp. 1-15. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contents-alvarado.html>.
- Bernal-Agudo, J. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. Zaragoza: Unizar. Recuperado de: <https://goo.gl/RUQ4Pr>.
- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), pp. 711-735.
- Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), pp. 13-23. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43412/25285>.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), pp. 29-43. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/3100/3299>.
- Boylan, C.R. (2003). *Putting Rural Into Pre -Service Teacher Education*. Australian Association for Research in Education. Recuperado de: <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/3722/Putting-rural-into-pre--service-teacher-education>.
- Bustos, A. (2007). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35(1-2), pp. 91-104. Recuperado de: <https://goo.gl/9dnCLX>.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), pp. 485-519. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94041/90651>.

- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, pp. 353-378.
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 155-170. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43498/25373>.
- Cantón, I. (2004). *Intervención Educativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castillo, F.J. (2016). *La escuela en el medio rural CRA "Ínsula Barataria"*. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18581>.
- Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía (1988). Decreto 29/1988, de 10 de febrero sobre constitución de Colegios Públicos Rurales en la Comunidad Autónoma Andaluza (BOJA nº 19 de 4 de marzo de 1988). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1988/19/3>.
- Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía (2017). Resolución de 12 de septiembre de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas (BOJA, de 22 de septiembre). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/183/41>.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Elboj, C., Gil, A., Rodrigo, I., & Zaldívar, I. (2004). La transformación de los Centros Rurales. *Networks: An on-line Journal for Teachers Research*, 7(1). doi: 10.4148/2470-6353.1162.
- García-Prieto, F., & Pozuelos-Estrada, F. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1), pp. 7-14. doi: 10.17811/rifie.45.2017.7-14.
- Hamodi, C., & Aragués-Garde, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra*, 14, pp. 46-61. Recuperado de: <http://ojs.udc.edu.co/index.php/palabra/article/view/631>.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), pp. 117-128. doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.004.
- Herdero, E., Collado-González, I., & Shoit-Nozu, W. (2016). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras On-Line*, 4(12), pp. 142-153. doi: 10.30612/eduf.v4i12.4716.
- Hinojo, F.J., Raso, F., & Hinojo, M.A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), pp. 80-105. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5376/5815>.
- Hoffman, J. (2002). Flexible grouping strategies in the multiage classroom. *Theory into Practice*, 41, pp. 47-52. doi: 10.1207/s15430421tip4101_8.
- Miller, R.I. (1976). *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (B.O.E. de 12 de marzo). Recuperado de: <http://www.anpeclm.com/web/attachments/article/1502/Requisitos%20minimos%20de%20Centros%20Escolares.pdf>.
- Moyano, E. (2002). La sociedad rural en Andalucía. Jornada Autonómica de la Comunidad de Andalucía. Libro blanco de la agricultura y el desarrollo rural.
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), pp. 953-967. doi: 10.1590/s1517-9702201612152334.
- Ortega-Ruiz, P. (2004). La Educación moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), pp. 5-30. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4130>.
- Pérez-Ferra, M., & Quijano, R. (2017). El practicum: una experiencia que reconstruye o consolida las creencias pedagógicas de los futuros maestros. El practicum en la definición de la identidad profesional de los estudiantes de magisterio. Symposium Auto-Organizado, Poio, 5-7 de julio de 2017.

- Pérez-Ferra, M., Quijano, R. Ocaña, M.T., & Martos, J.M. (2014). Pedagogical beliefs of students of the teacher Degree in Early Childhood education training for professional practice. ECER 2015: Education and Transition. Budapest, 7 al 11 de septiembre. Recuperado de: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35610/>.
- Pérez-García, P. (2015). Querer ser docente. En Domingo, J., & Pérez, M. (Coords.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica* (pp. 69-74). Madrid. Pirámide.
- Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle. Une Pédagogie trop efficace*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond.
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), pp. 86-111. doi: 10.15359/ree.19-3.9.
- Raso, F., Marín, J.A., & Rodríguez-García, A.M. (2017). Análisis de la satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (España) Respecto a su relación personal y profesional con la comunidad educativa. *European Scientific Journal*, 13(4), pp. 27-50. doi: 10.19044/esj.2017.v13n4p27.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), pp. 1152-1162. doi: 10.1016/j.tate.2012.07.003.
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), pp. 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Buenos Aires: Paidós Mexicana.
- Varela-Crespo, L., Varela-Garrote, L., & Lorenzo-Castiñeiras, J.J. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 179-194. doi: 10.13042/Bordon.2016.48602.
- Vázquez-Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/194/1997>.



Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito

Reflections on the rural school. A successful educational model

Joan Tahull Fort

e-mail: joantfort@geosoc.udl.cat

Universitat de Lleida. España

Iolanda Montero Plaza

e-mail: ymontero@xtec.cat

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. España

Resumen

En el presente artículo se describe y analiza la escuela rural actual en Cataluña. Se presentan datos comparativos de los resultados académicos de las pruebas de competencias básicas de los alumnos de 6º de Primaria de las escuelas rurales y del global de la Comunidad Autónoma, de tres cursos consecutivos. Se describen algunas de sus potencialidades y fortalezas. Para la realización de la investigación se han utilizado diferentes datos oficiales de la Generalitat de Cataluña y también se han entrevistado a maestros/as, padres/madres y exalumnos/as todos relacionados con la escuela rural. Tradicionalmente la escuela rural en España, también en Cataluña, era maltratada, descuidada y muchas veces abandonada. Esta enseñanza era una copia imperfecta y deformada de la urbana. En la actualidad la escuela rural ha mejorado significativamente los resultados académicos y en valoración y respeto por el trabajo realizado. La organización está consolidada, tiene éxito y no está cuestionada. Quizás la escuela rural deba guiar y orientar la escuela urbana hacia una educación más dinámica, flexible y personal.

Palabras clave: pueblo; ruralidad; educación; prestigio; alumno.

Abstract

This article describes and analyzes the current rural school in Catalonia. We present comparative data of the academic results of the tests of basic competences of the students of Primary of 6 of the rural schools and of the global of the Autonomous Community. It describes some of its potentialities and strengths. In order to carry out the research, different official data of the Generalitat of Catalonia have been used, and in-depth interviews have also been conducted with teachers, parents and alumni all related to the rural school. Traditionally the rural school in Spain, also in Catalonia, was mistreated, neglected and often abandoned. This teaching was an imperfect and deformed copy of the urban one. At present the rural school has improved significantly in the academic results and in appreciation and respect for the work done. The organization is consolidated, successful and unquestioned. Perhaps the rural school should guide and orient the urban school towards a more dynamic, flexible and personal education.

Keywords: village; rurality; education; prestige; student.

Recibido / Received: 27-09-2017

Aceptado / Accepted: 22-02-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. doi: 10.15366/tp2018.32.012

1. Introducción

La escuela rural en España, también en Cataluña, ha sido tradicionalmente maltratada, descuidada y demasiadas veces abandonada. El sistema educativo español desde el siglo XIX ha sido centralizado y uniformizado. Estos principios han marcado históricamente la escuela rural, sin tener en cuenta sus particularidades sociales y culturales muy diferentes de los centros ubicados en entornos urbanos. La ley Moyano de 1857 estableció la obligatoriedad de tener escuela en las poblaciones de más de 500 habitantes sin dotarlas de los recursos adecuados: muchas eran incompletas, los locales eran deficientes, condiciones de trabajo inadecuadas y formación escasa del maestro¹. En 1900 se constituyó el Ministerio de Instrucción Pública para organizar y gestionar la educación española, tuvo en general un impacto positivo en la escuela, aunque su incidencia en la escuela rural fue escasa y siguió estancada y abandonada (Soler, 2008). El maestro rural era un docente incompleto en una escuela defectuosa, muy lejos en calidad pedagógica de los centros educativos urbanos. Estos enseñantes tenían una formación inicial deficiente o nula, un sueldo mínimo, una consideración social baja, unas expectativas alejadas del entorno rural y muchos vivían aislados en pueblos desconocidos para ellos. Los resultados educativos eran pobres, no se ofrecía una enseñanza idónea. Durante mucho tiempo estas características impregnaban las escuelas rurales españolas, también catalanas. Estos centros eran predominantemente unitarios, tenía un número reducido de alumnos, los cuales estaban juntos en una misma aula con un maestro. Estos no estaban formados ni capacitados para enseñar en una misma aula a alumnos de diferentes edades. Esta tendencia siguió también durante la mayor parte del siglo XX, en un proceso continuo de degeneración y declive de la educación rural (Camarero, 2009; Soler, 2008; Viñao, 2004).

La Ley General de Educación de 1970 impulsó un proceso de concentración escolar. Los alumnos de las escuelas rurales no podían seguir su escolarización obligatoria en sus pueblos y debían continuar estudiando en los centros de la ciudad más cercana. Esta política educativa comportó que muchos pueblos quedaran sin escuelas o con centros incompletos en los niveles superiores. Los niños debían desplazarse en edades tempranas a la localidad más próxima con escuela, aglutinando infantes de todos los pueblos cercanos. En las aldeas no había niños la mayor parte del día. En los años 80 se cambió la política educativa y se potenció la escolarización obligatoria en el espacio rural. Con la llegada al gobierno de España del partido socialista se impulsa la escuela rural mediante el programa de educación compensatoria de 1983. También Cataluña recibe los primeros trasposos de enseñanza que hicieron posible aplicar una política educativa propia para el ámbito rural. Se crearon las zonas escolares rurales (ZER)², principalmente para potenciar y desarrollar estas escuelas. Se pretendía evitar el tradicional aislamiento de los maestros fomentando la creación de redes para compartir actividades, recursos económicos y humanos. Se dinamizaron las escuelas rurales y los niños no se desplazaban obligatoriamente a las ciudades para estudiar la educación primaria. Se construyeron nuevas escuelas o reformaron las antiguas. Los maestros debían desplazarse a los pueblos para enseñar. Los niños quedaban instalados en sus entornos domésticos y se facilitaba la vida de las familias en su pueblo (Soler, 2008).

¹ Para ejercer de maestro en las escuelas incompletas bastaba un simple certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta Local y validado por el gobernador de la provincia, según establece la Ley Moyano, en el artículo 181.

² Para conservar las escuelas pequeñas de los pueblos, romper el tradicional aislamiento y mejorar la calidad de la educación, el Decret 87/1987 marca la creación de las Zones Escolars Rurals (ZER): *El agrupamiento de las diferentes escuelas en zonas rurales no debe comportar la desaparición de las mismas, tampoco romper su arraigo con el pueblo sino potenciarlas mediante la coordinación técnico-pedagógica y organizativa para juntarlas e estimularlas en un entorno social y cultural más amplio y estimulante de su misma entidad municipal* (traducción del catalán).

En los primeros años de la Democracia, a partir de los años 80, se cambia radicalmente la tendencia y lo rural aumenta en prestigio y valoración social. El maestro de la escuela rural es el principal referente cultural y educativo de muchos pueblos, tiene una relevancia que otros no poseen en otros contextos urbanos (Bustos, 2009). Esta escuela progresivamente va adquiriendo relevancia social y pedagógica. Según la investigación de Burrial et al (2008) los docentes valoran principalmente la personalización del aprendizaje, la proximidad de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa y la baja ratio de alumnos en el aula; también, en el mismo estudio alertan los docentes en contextos urbanos sobre la masificación de las aulas y las dificultades para gestionar los conflictos. Siguiendo con Burrial et al (2008), los maestros de la escuela rural consideran como factor de aprendizaje tener en el aula alumnos de diferentes edades y destacan tener en general una relación cercana y correcta con las familias y la comunidad. Además, las percepciones de los mismos enseñantes hacia las ZER son positivas o muy positivas en un 3,57 sobre 4 de los encuestados.

En los últimos años se han construido nuevas y modernas infraestructuras, carreteras y vías rápidas entre localidades. Los pueblos han dejado mayoritariamente de estar alejados y aislados y se han aproximado a las tendencias urbanas. Se han dotado de recursos tecnológicos... los centros educativos, también las escuelas rurales. Tradicionalmente esta escuela quedaba en el olvido y no se consideraba. En estos últimos años los diferentes gobiernos no han establecido diferencias relevantes entre centros ubicados en entornos urbanos y rurales. Se ha pretendido aplicar políticas educativas correctoras para fomentar y favorecer en lo posible la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Los pueblos y sus escuelas se han modernizado y urbanizado en los últimos tiempos (Aldomà, 2009).

La escuela rural se la dota de enseñantes suficientes y preparados, recursos materiales, los maestros tienen flexibilidad en el aula para transmitir conocimientos adaptados del entorno...; en muchas universidades se introduce en los planes de estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria la materia de Escuela rural³. Los futuros maestros conocen más esta realidad y muchos realizan sus prácticas universitarias en estas escuelas. Según Estadella y Carrasco (1998) surge la convicción social que la vida en el pueblo y su escuela son dignas de conservar, dignificar y mejorar en lo posible. Aquella ruralidad tradicional, homogénea y conservadora se ha transformado hacia modalidades más plurales, complejas, dinámicas y flexibles; aunque todavía la perspectiva urbana tiende a representar lo rural como lo natural, armonioso y tranquilo. Siguiendo en la misma línea, Boix (2016) considera que la escuela rural y sus alumnos en la actualidad tienen las mismas posibilidades que aquellos residentes en entornos urbanos. Tradicionalmente las mejores familias del pueblo llevaban a sus hijos a las escuelas de la ciudad, estas tenían más reconocimiento. La escuela rural estaba reservada principalmente a los hijos de los campesinos e hijos de familias con escasas aspiraciones futuras. Con los cambios acaecidos en los años 80 y 90 la escuela rural se transforma y aumenta su prestigio.

Según Tahull (2016) la sociedad y la educación en los países desarrollados han tenido en los últimos años una transformación rápida e intensa, cambiando rápidamente estructuras, metodologías, procesos, dinámicas... En la sociedad y la escuela se ha instalado la complejidad, la pluralidad, el cambio permanente, la pérdida de referentes... Para Coll (2016) en este contexto social, cultural y educativo la personalización en la educación es la única posibilidad de formar, educar y capacitar a los alumnos en unas competencias educativas necesarias para vivir en sociedades postmodernas complejas. La escuela rural fundamentalmente por la baja ratio de alumnado tiene más posibilidades de personalizar, innovar y adaptar conocimientos.

Domingo (2014) y Feu (2008) destacan la revalorización de lo rural en los últimos años, en muchos pueblos ha habido un aumento demográfico destacado. La mejora de las infraestructuras, carreteras... ha facilitado la llegada de familias no originarias. Muchas escuelas rurales han incrementado la matriculación de alumnos y algunos centros se han ampliado. Además señalar el aumento de alumnos de origen extranjero. En muchos pueblos ha desaparecido el fantasma de cerrar obligatoriamente la

³ La Universidad de Lleida realiza la materia optativa de "Escuela y territorio: la escuela rural".

escuela por no tener alumnos. Las autoridades han prohibido la matriculación de niños no residentes en la localidad por la excesiva demanda y la posible pérdida de las señas identitarias de estos centros. Situación que anteriormente era permitida y consentida. Desde los servicios territoriales del Departament d'Ensenyament se han limitado las plazas de la escuela rural a los residentes del pueblo, estos deben estar empadronados⁴.

El artículo analiza la escuela rural de Cataluña en la actualidad. Se presenta información cuantitativa de los resultados académicos de los alumnos de 6º de Primaria y se comparan con el global de Cataluña en diferentes materias; también datos sobre características de las escuelas rurales relacionándolas con otras organizaciones educativas; además el número de los alumnos matriculados en estos centros. Esta información se complementa con las aportaciones cualitativas de maestros, padres y exalumnos de estos centros, los cuales reflexionan sobre sus experiencias y vivencias sobre el tema tratado. Tal como explica Samper (2016) la ruralidad y sus escuelas demasiadas veces han sido estudiadas desde el mito y la ambivalencia. Muchas veces han sido analizadas desde perspectivas ideológicas esencialistas y valoraciones subjetivas; lejos de la investigación objetiva para comprender su realidad social, educativa y cultural. Esta investigación analiza la escuela rural a partir de datos de organismos públicos y entrevistas en profundidad a sujetos significativos y conocedores de primera mano de la vida en el pueblo y su escuela.

2. Metodología

Para la realización de la investigación se han utilizado diferentes técnicas, se ha seguido un método mixto para compilar datos significativos cuantitativos y cualitativos. Para obtener la información numérica se ha buscado en organismos oficiales, en el Instituto Nacional de Estadística de Cataluña y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña sobre centros y alumnos de las escuelas rurales; además se han consultado los estudios del Consell Superior d'Avaluació de Cataluña sobre la puntuación global en las competencias básicas (2014-2016) de la Comunidad Autónoma y las zonas escolares rurales (ZER). A partir de los gráficos presentados se intenta comprender la significación micro de los resultados mediante diferentes entrevistas significativas a maestras/os, padres/madres y exalumnos/as todos conocedores de la escuela rural. La distribución de los participantes se realizó siguiendo diferentes criterios: de las cuatro provincias catalanas (Lleida, Tarragona, Girona y Barcelona), hombre/mujer, diferentes edades de los docentes y conocedores de la vida de los pueblos y la escuela rural. Todos los informantes son anónimos, personas con una experiencia significativa para el estudio, no aparecen en los medios de comunicación ni tienen una relevancia pública destacada.

Los datos cualitativos complementan la información cuantitativa, permiten comprender narrativamente y en profundidad las motivaciones y causas concretas de los gráficos desde la perspectiva de los propios sujetos. Se han buscado informantes que pudieran presentar una mirada concreta y profunda del objeto abordado. Son individuos de las cuatro provincias catalanas y anónimos. Se ha contactado inicialmente con conocidos del autor de la investigación y a partir de ellos se han buscado personas interesadas en colaborar. Se ha insistido que fuesen conocedores de la

⁴ Realizada la consulta con Inspección Educativa, se justifica la prohibición con el siguiente artículo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el artículo 81 sobre la "escolarización", en el punto 3 expone: *En la educación Primaria, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio.* Además, en el artículo 82, sobre "Igualdad de oportunidades en el mundo rural", en el punto 1 legisla: *Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.* La LOE garantiza una plaza escolar a todos los niños y asegura su matriculación en la escuela de su propio municipio.

vida de los pueblos y la escuela rural. Todos los informantes tienen unas vivencias y experiencias vitales concretas, todas valiosas e interesantes. Comas d'Argemir (1992) afirma que todos los estudios sociales tienen la dificultad intrínseca de la subjetividad. Siempre se interpreta y describe la realidad social a partir de la propia mirada y singularidad. No debe interpretarse como una limitación o parcialidad, al contrario, son las reflexiones de actores relevantes de la comunidad educativa rural. Sujetos que han vivido en un entorno concreto y son conocedores en profundidad de una realidad educativa, social y cultural específica. En todo caso, no todas las aportaciones tienen el mismo valor, el investigador triangula, contrasta y compara los datos para construir el relato (Ander Egg, 2000).

Para la investigación se han realizado entrevistas a 8 maestras/os de Primaria, 7 padres/madres de alumnos y 10 exalumnos/as todos ellos con una relación y conocimiento específico de la escuela rural. Todas las/os maestras/os entrevistadas/os tienen más de 5 años de experiencia y uno de ellos con 27 años en la escuela rural. Son hombres y mujeres y están en centros de menos de 100 alumnos. Todos tienen entre 35 y 58 años de edad. 3 docentes son de la provincia de Lleida, 2 de Barcelona, 2 de Tarragona y 1 de Girona. En referencia a los padres/madres de los alumnos, todos tienen como mínimo un hijo en la escuela rural en la actualidad. 3 madres/padres entrevistados son de la provincia de Lleida, 2 de Girona, 1 de Barcelona y 1 de Tarragona. En todos los casos la familia vive en la misma localidad de la escuela o están empadronados. Todos conocen en profundidad el centro educativo, son familias establecidas en la localidad y conocidas por los vecinos. En la mayoría de casos ellos mismos estudiaron en la misma escuela y conocen en profundidad sus características, particularidades y posibilidades educativas del centro en el pasado y la actualidad. También se han entrevistado 10 exalumnos/as de la escuela rural. En todos los casos son alumnos/as matriculados actualmente en la Universidad de Lleida, cursan diferentes grados, y son de diferentes localidades de la geografía catalana. 4 exalumnos son de la provincia de Barcelona, 3 de Lleida, 2 de Girona y 1 de Tarragona. Todos tienen entre 18 y 25 años de edad.

El proceso seguido para contactar con los informantes ha sido siempre el mismo. A partir de un contacto inicial con un conocido se le ha preguntado sobre posibles informantes interesados en colaborar en una investigación. Su participación ha sido desinteresada y exquisita, realizando aportaciones muy valiosas e interesantes y abriendo el marco de interpretación y valoración del objeto de estudio. Las entrevistas han sido abiertas, a partir de unos temas principales generales, se ha pretendido que los informantes aportaran sus experiencias, vivencias y reflexiones sobre la ruralidad y su escuela. El moderador, el autor de la investigación, iba preguntando sobre aspectos relevantes de la vida en el pueblo, la escuela, la vida en las aulas, los exámenes, metodologías, relación profesor-alumno, relaciones entre iguales... El entrevistador se ha adaptado a las necesidades del entrevistado y se han realizado las entrevistas en diferentes lugares: sus casas, bares y también en parques públicos. La duración ha sido entre sesenta y cien minutos aproximadamente. Se ha buscado la comodidad y tranquilidad de los colaboradores para propiciar su espontaneidad, libertad, extensión, detalle y profundidad del discurso. Se ha seguido el modelo de entrevistas abiertas descrito por Rubio y Varas (1999).

La información recogida ha sido amplia e interesante, aunque siempre limitada, y ha permitido tener una visión profunda del objeto de estudio. Todas las entrevistas se han grabado y las partes más destacadas se han transcrito por el autor. Los datos recogidos se ponderaron y equilibraron según las constantes y reiteraciones presentadas. La triangulación fue un elemento metodológico fundamental en la construcción del relato. La mayoría de la información obtenida no aparece en los resultados, aunque es igualmente relevante, ha servido para construir el relato y ponderar los datos. Todos los fragmentos transcritos en los resultados son significativos y representativos de las reflexiones de los informantes. Se ha decidido por un determinado texto por la fundamentación de los razonamientos y la claridad expositiva; además de estar en concordancia y sintetizar las opiniones y valoraciones de los otros entrevistados. Mills (1983) destaca que la construcción del relato exige un grado de imaginación sociológica para ordenar, dar sentido y coherencia al discurso como un todo.

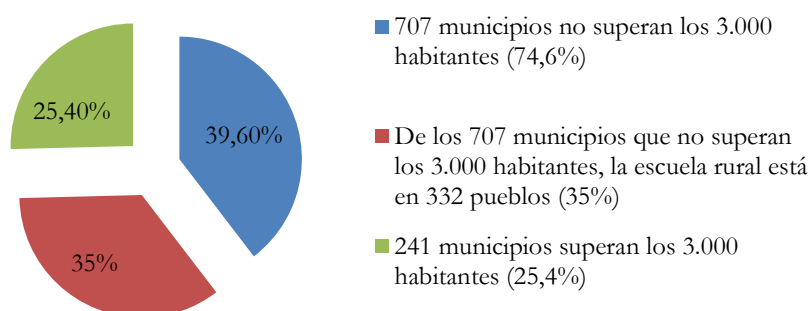
3. Resultados

En este apartado se presentan datos cuantitativos y cualitativos de la escuela rural actual en Cataluña. Se muestran gráficos del total de municipios urbanos y rurales, escuelas y alumnos. También datos sobre la puntuación en las competencias básicas de 6º de Primaria de los alumnos de los centros rurales. Para la realización del estudio se ha consultado diferentes fuentes documentales.

3.1. Datos cuantitativos

En la Figura 1 se contabiliza el total de municipios catalanes, distinguiendo entre aquellos con más y menos de 3.000 habitantes y la cantidad de escuelas rurales.

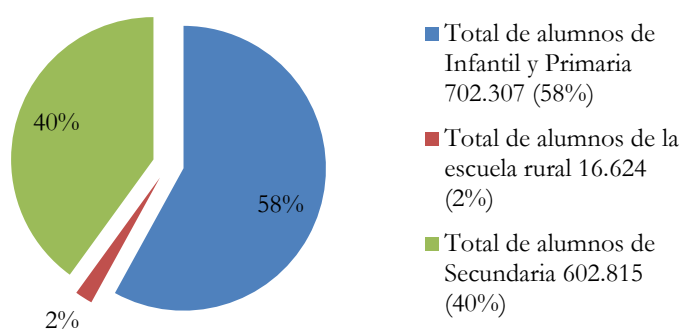
Figura 1
Municipios catalanes según el número de habitantes



Fuente: Idescat. Institut d'Estadística de Catalunya. Datos de 2016.

Cataluña tiene en total 948 municipios, de los cuales 707 tienen menos de 3.000 habitantes, representa el 74,6% del total, los otros tienen más población. Aquellos municipios que no superan los 3.000 habitantes, solamente tienen escuela rural 332 pueblos. En los otros casos, los niños deben necesariamente desplazarse a municipios próximos con escuela. En el siguiente gráfico se muestra comparativamente el número de todos los alumnos de Infantil, Primaria, Secundaria y la escuela rural.

Figura 2
Número de alumnos en la etapa Infantil y Primaria, Secundaria y Escuela Rural

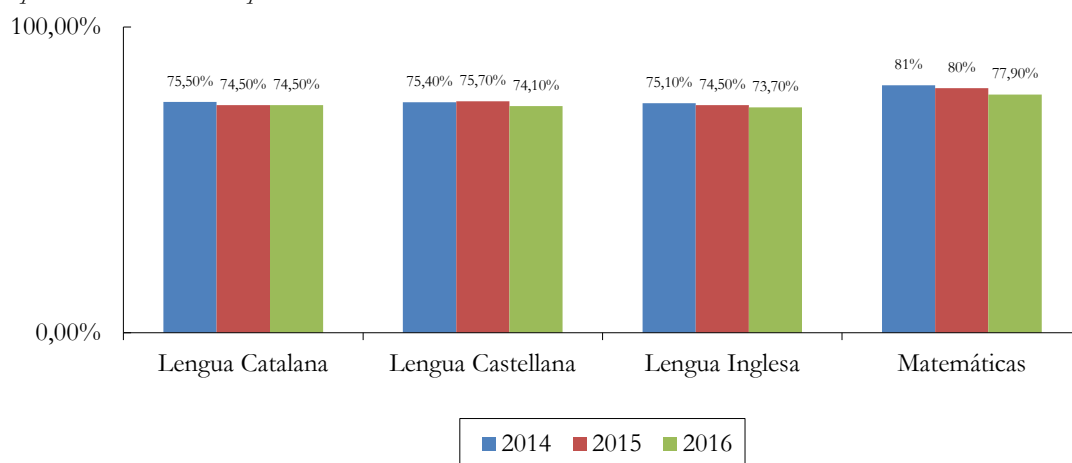


Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Indicadors i Estadística de la Generalitat de Catalunya. Curso 2015-2016.

En Cataluña hay un total de 1.305.122 alumnos en la educación obligatoria. En Infantil y Primaria hay 702.307 alumnos, representa el 58% del total de los alumnos; en Secundaria 602.815 alumnos, representa el 40% de los menores. La escuela rural tiene 16.624 alumnos, el 2% del total. Hay muchos municipios de menos de 3.000 habitantes, con pocas escuelas, habitantes y alumnos. La baja ratio permite al maestro personalizar e individualizar la enseñanza. En el siguiente gráfico se comparan los

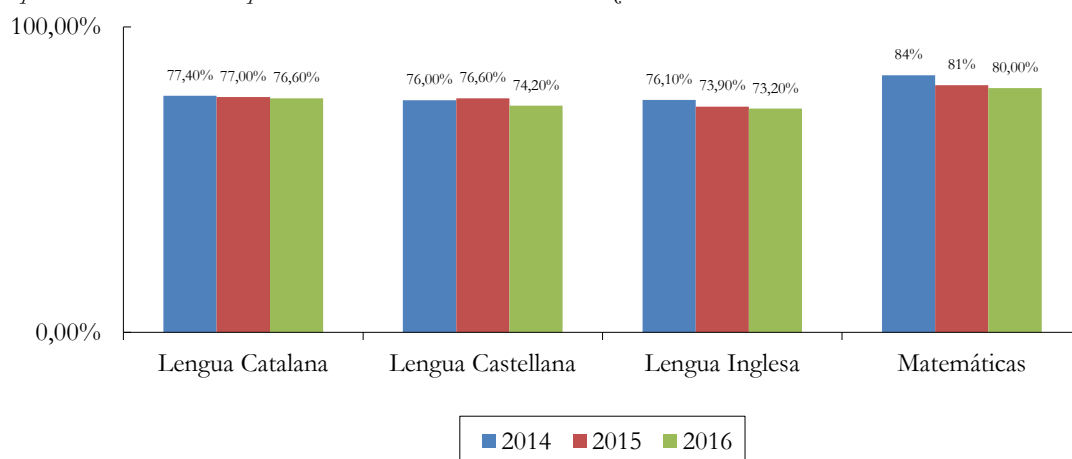
resultados académicos de las pruebas de competencias básicas de 6º de Primaria entre el global de Cataluña y las escuelas rurales (ZER) por materias y en diferentes años.

Figura 3
Competencias básicas de 6º de primaria en tres años consecutivos en Cataluña



Fuente: Consell Superior d'Avaluación de la Generalitat de Catalunya (2017).

Figura 4
Competencias básicas de 6º de primaria en tres años consecutivos en las zonas escolares rurales de Cataluña



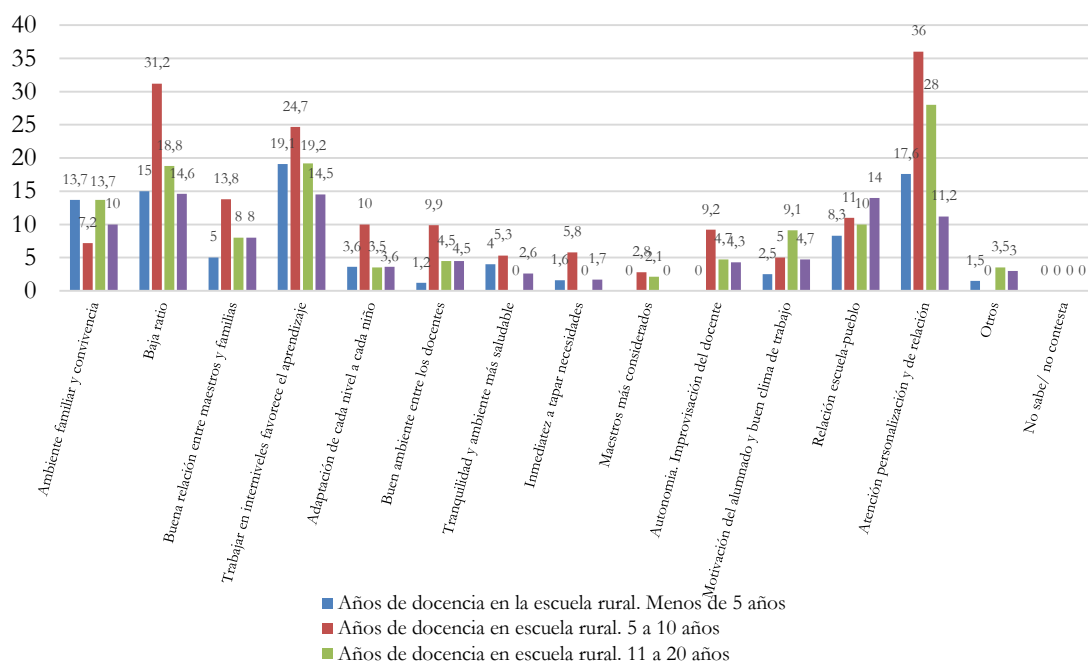
Fuente: Consell Superior d'Avaluación de la Generalitat de Catalunya (2017).

Las Figuras 3 y 4 presentan la distribución en diferentes materias (lengua catalana, castellana, inglesa y matemáticas) de las pruebas de competencias de 6º de Primaria. En referencia a la lengua catalana, todos los años los resultados son mejores en las escuelas rurales respecto al global de Cataluña de forma significativa; en el año 2015 la diferencia es de 2,5% superior en la escuela rural. Los otros años la diferencia también es importante, en más de 2%. En lengua castellana también los resultados son mejores en las escuelas rurales, aunque no hay una diferencia tan destacada, varía del año 2014 en 0,6% al último año, el 2016, el 0,1%. En lengua inglesa, en el año 2014 los alumnos de la escuela rural tenían mejores resultados, pero en los años 2015 y 2016 era superior la media global de Cataluña. En matemáticas las diferencias son destacadas, mejores en las escuelas rurales. En el año 2014 la diferencia es de 3,1%, el 2015 de 0,9% y el 2016 de 2,1% respectivamente. Los datos muestran claramente que los alumnos de las escuelas rurales obtienen mejores resultados en todas las materias y años, a excepción de inglés en dos cursos. En lengua catalana y matemáticas las diferencias son significativas.

La escuela rural tiene unas características diferentes de la urbana. Permite la introducción dentro del aula de metodologías educativas innovadoras, un contacto cercano con las familias y alumnos,

personalizar la educación... En el siguiente gráfico se pregunta a los maestros (por años de experiencia docente) sobre las peculiaridades de la escuela rural.

Figura 5
Respuesta de los maestros, según año de antigüedad, sobre las peculiaridades de la escuela rural



Fuente: Samper et al. (2016, 84).

La Figura 5 distingue entre maestros por años de docencia en la escuela rural, menos de 5 años, de 5 a 10 años, de 11 a 20 años y más de 20 años. Hay diferencias significativas entre las percepciones de los enseñantes en función de sus años de experiencia. En todo caso, destacan los docentes como elementos significativos de estos centros educativos: la atención personalizada y la relación entre los miembros de la comunidad educativa, la baja ratio en el aula y el trabajo y la relación entre alumnos de diferentes edades y niveles. En referencia a la atención personalizada son principalmente los maestros de 5 a 10 años de experiencia aquellos que valoran y consideran la individualización del aprendizaje; también aquellos de 11 a 20 años de experiencia. La baja ratio también es un elemento significativo y considerado por los maestros, principalmente entre aquellos de 5 a 10 años de experiencia. Permite conocer y trabajar mejor con los alumnos y su entorno. Además los enseñantes destacan las posibilidades de la escuela rural para favorecer intercambios y colaboración entre alumnos de diferentes edades y niveles educativos. En el gráfico se muestran algunos elementos significativos de la escuela rural y permite comprender sus mejores resultados académicos en 6º de Primaria.

La información del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no especifica los datos por provincias, por titularidad de los centros educativos (privados, concertados, públicos...). Sería interesante poder comparar resultados académicos entre las escuelas rurales y diferentes tipologías de centros educativos. En todo caso, según los datos presentados, los alumnos de las escuelas rurales obtienen mejores resultados significativamente en las pruebas de 6º de Primaria que la media de los alumnos catalanes. Además, destacar que estas mejores calificaciones académicas representan solamente el 2% del total de los alumnos catalanes.

3.2. Datos cualitativos

Presentados los datos cuantitativos globales de la escuela rural en Cataluña se requieren aportaciones cualitativas de informantes conocedores de la realidad social y educativa rural. Se presentan diferentes aportaciones de padres-madres, ex-alumnos y maestros sabedores desde

diferentes puntos de vista de esta escuela. Los entrevistados son de diferentes zonas geográficas de Cataluña y permiten tener una mirada amplia y profunda de la ruralidad.

Seguidamente se presentan las aportaciones de los padres de los alumnos de las escuelas rurales, los cuales reflexionan sobre las especificidades de los centros y la educación de sus hijos. Tienen la mirada de adulto y de padre-madre que siempre quieren la mejor educación posible para sus hijos. Las familias son una pieza fundamental de la comunidad educativa y elemento relevante para comprender dinámicas, situaciones y valoraciones de la escuela y del maestro. Resultan relevantes las aportaciones de Antonio de 40 años y padre de dos niños de 7 y 9 años, sus hijos están matriculados en una escuela rural de un pueblo (500 habitantes aproximadamente) de la provincia de Girona, dice:

“Para nosotros la escuela rural es ideal. Todos los niños del pueblo y de las masías cercanas van a la misma escuela. Todos nos conocemos, también a sus padres. Todos vamos juntos, en la escuela, pero también fuera. Por ejemplo en la Fiesta Mayor, los sábados, domingos... Las familias y los niños siempre somos los mismos.” (Entrevistado 1)

El informante explica que la escuela está incrustada en la vida social y cultural del pueblo en un todo. Los niños, también las familias se conocen y siempre están juntos. Los habitantes participan en todas las actividades culturales y recreativas de la comunidad. Para comprender la escuela debe entenderse necesariamente la vida del pueblo. Antonio manifiesta que la escuela rural es ideal. Interpretamos su afirmación como un continuo de su vida satisfactoria en la comunidad trasladada a la educación de sus hijos. Las relaciones entre vecinos son buenas, relaciones de confianza, tranquilidad y contacto con la naturaleza. Estadella y Carrasco (1998) destacan que la vida en los pueblos continua siendo más tranquila y de mejor calidad que la de las ciudades. Se establecen lazos de solidaridad y reciprocidad con más frecuencia entre los vecinos. El informante no lo explica pero seguramente también hay conflictos. Familias e individuos enfrentados por diversos temas pero el entrevistado no hace referencia a estas situaciones. En todo caso, en el pueblo se conocen los vecinos, saben como son y como actuar. La vida en el pueblo permite superar estados de aislamiento y anomia de los sujetos propios de las urbes postmodernas (Aldomà, 2009).

Clara, madre de una niña de 10 años, la familia vive en un pueblo de Lleida de unos 800 habitantes aproximadamente, lleva su hija a la escuela rural del pueblo. Esta informante matiza las aportaciones de Antonio y señala algunas limitaciones de la vida rural:

“Para nosotras el pueblo a veces se queda un poco pequeño, faltan recursos y la escuela se queda pequeña. Siempre estamos los mismos en todos los lugares. A veces también encontramos a faltar gente nueva, niños nuevos... A veces en los pueblos caemos en la rutina de hacer siempre lo mismo con los mismos. A veces se hace imprescindible salir del pueblo e ir a Lleida ciudad para ver cosas diferentes y que nadie te conozca. Aquí en el pueblo, todos nos conocemos, pero hay gente que hace más de 10 años que ni se habla. Se cruzan por la calle y ni se saludan.” (Entrevistada 2)

La entrevistada matiza las afirmaciones realizadas por el informante anterior. Los habitantes del pueblo se conocen pero las relaciones sociales seguramente no son tan próximas y cálidas. Los pueblos son pequeños y siempre son los mismos en todos los sitios y esto provoca rutina y falta de motivación para dinamizar las actividades. Para ella es imprescindible salir del pueblo e ir a la ciudad, ver espacios y situaciones diferentes: tiendas, calles, gente desconocida y pasar desapercibida. No sabemos las causas intrínsecas de estas afirmaciones pero Clara alerta sobre la vida en los pueblos no siempre es plácida y familiar. En el pueblo hay vecinos que se cruzan por la calle y ni se hablan, "hace más de 10 años que ni se hablan". Samper (2016) explica que la ruralidad y las escuelas rurales se han descrito demasiadas veces desde una perspectiva esencialista, señalando solamente los aspectos positivos; también se deben señalar los conflictos y limitaciones. Clara destaca que en el pueblo la gente se conoce, pero muchos vecinos no tienen relaciones ni contactos entre ellos. Estadella y Carrasco (1998) destacan que la vida en el pueblo no es un ente sólido y monolítico; también hay diversidad, complejidad y conflicto.

Yolanda de 45 años y madre de un niño de 6 años viven en un pueblo (poco menos de 1.000 habitantes) de la provincia de Lleida. Resulta interesante sus aportaciones por ser una familia recién llegada al pueblo residente anteriormente en una gran ciudad:

“La vida en el pueblo tiene muchas ventajas respecto a la vida de una ciudad. Yo soy de Barcelona y hace poco que estoy viviendo en el pueblo y la verdad que no hay color. Creo que la mayoría de las cosas son ventajas para los adultos pero también para mi hijo. En el pueblo nos han acogido bien, conocemos y tenemos contacto con todos los padres de la clase de mi hijo. Hacemos muchas actividades con otros padres y niños del pueblo. Aquí en poco tiempo conoces como funcionan las cosas y te adaptas. Todo es más fácil que en una gran ciudad, como Barcelona o Lleida. El mío todavía es pequeño, pero por lo que veo, cuando sean mayores siempre quedan y se hacen un grupo de amigos. Creo que los niños en los pueblos se relacionan más con otros, tienen más facilidades para jugar e ir solos por la calle.” (Entrevistada 3)

La informante recientemente se ha instalado al pueblo y explica principalmente ventajas respecto la vida de la ciudad. El ámbito rural tiene una dinámica propia que el recién llegado debe comprender y aceptar. No explica estas normas explícitas y tácitas, pero se deben asimilar y respetar. La vida en el pueblo es más fácil y accesible; todo está más próximo. Los niños se pueden relacionar más fácilmente entre ellos en un entorno más flexible. Domingo (2014) y Feu (2008) destacan el incremento demográfico de muchos pueblos en los últimos años, con la llegada de familias de otras zonas de Cataluña o familias de origen extranjero. Estas familias (con sus hijos) se han instalado e integrado en la vida de los pueblos, originando un aumento en la matrícula de la escuela. Soler (2008) destaca la importancia de la escuela rural para consolidar y facilitar la vida de las familias en los pueblos. Los niños quedan instalados en un entorno conocido, accesible y próximo.

Sergio de 50 años y padre de un niño de 8 años viven en un pueblo (de unos 1.500 habitantes aproximadamente) de la provincia de Tarragona reflexiona sobre las fortalezas de la escuela rural:

“Creo que la escuela rural son ventajas. Yo destacaría principalmente tres: Primero, el número de alumnos por clase, en la clase de mi hijo son 12, ¿dime cuántos niños son en cualquier aula de una ciudad, eh? Creo que esto es un lujo... Segundo, esto conlleva que los profesores puedan estar más con los niños y puedan trabajar más con ellos. También, la tercera ventaja, creo, por lo que veo y me dice mi niño, puede haber una mejor relación entre los niños. Antes muchos padres de la ciudad llevaban a sus hijos a la escuela rural, ¡los llevaban ellos cada día! Entonces la Administración se dio cuenta que se estaba inflando la escuela rural de forma artificial y lo prohibieron. Ahora solamente pueden ir a la escuela rural los vecinos del pueblo, pero los de la ciudad no pueden. Entonces muchas familias se compraron una casa en el pueblo y se empadronaron para ir a la escuela.” (Entrevistada 4)

Sergio valora las cualidades de la escuela rural y destaca principalmente la ratio de alumnos en el aula, siempre inferior a una escuela de la ciudad, pudiendo en algunos casos duplicar o triplicar. Considera la ratio "un lujo", unas condiciones que favorecen una educación de más calidad y personalizada. Los maestros pueden estar más tiempo con cada alumno y poder gestionar mejor las dinámicas y conflictos de clase. El clima emocional en el aula de la escuela rural es más adecuado y estimulante. Hay una mejor relación entre iguales y los docentes pueden gestionar mejor el grupo-clase. Muchos padres residentes en otras localidades llevaban a sus hijos cada día a la escuela rural, hasta que la Administración lo prohibió. Para poder matricular a los niños en la escuela rural los padres deben estar empadronados en la población. Coll (2016) señala la importancia de la personalización del aprendizaje. En una sociedad compleja y plural los maestros deben necesariamente personalizar, innovar y adaptar conocimientos a los alumnos.

Presentadas las reflexiones de los padres-madres, se sigue con las aportaciones de los exalumnos de la escuela rural, los cuales valoran sus experiencias y vivencias de su educación Primaria. Se debe tener en cuenta que en la mayoría de casos han pasado unos 10 años de su experiencia, pero también resulta interesante la valoración y reflexión adulta realizada a posteriori. Todos los entrevistados son alumnos universitarios en la actualidad. Permite tener la mirada de unos jóvenes universitarios que han estudiado en la escuela rural. Anaïs de 22 años de un pueblo de Barcelona explica:

“Yo estuve en una escuela rural pequeñita del Montseny, en clase éramos 10 y siempre estábamos todos juntos. También recuerdo especialmente las maestras, eran muy cariñosas con nosotros. Las sentíamos muy cerca, eran como de la familia. Les teníamos mucha confianza y no creo que en una escuela más grande esto pase. La pena fue cuando tuvimos 12 años y tuvimos que ir a la capital de comarca a hacer ESO y fue muy diferente. No conocíamos a nadie y los profesores eran otra cosa. Creo que alguno ni nos conocía, ni sabían nuestro nombre. Yo recuerdo especialmente de la escuela rural como si fuese una gran familia, todos los niños y las maestras juntas. Recuerdo aquellos años con mucho cariño. Creo que todos tenemos estos sentimientos.” (Entrevistada 5)

La joven recuerda aquellos años en la escuela rural con especial cariño. Considera que las maestras eran especialmente cariñosas y próximas a los alumnos. Las relaciones sociales eran amistosas y muy individualizadas. No lo dice explícitamente, pero tener una baja ratio de alumnos en el centro facilitaba dinámicas sociales personalizadas y empáticas. La escuela era como una familia, estaban todos unidos (docentes y alumnos) en un proyecto común. Se establecían lazos de solidaridad y confianza mutua. Las escuelas rurales son diferentes de las escuelas urbanas, no justifica claramente la afirmación, se intuye principalmente sobre las características de las interacciones sociales. En los centros urbanos son más impersonales. Anaïs, al inicio de la ESO, tuvo dificultades para integrarse al nuevo centro educativo. Las relaciones sociales entre profesores y alumnos eran más distantes y frías y algunos “ni nos conocían, ni sabían nuestro nombre”. Recuerda aquellos años de la escuela rural “con mucho cariño” y considera que todos los exalumnos tienen la misma opinión. Burrial et al (2008) destacan en su estudio la buena relación en general de la escuela (maestros-alumnos) con las familias y la comunidad. En la misma investigación destaca la valoración positiva o muy positiva de los maestros hacia la escuela rural en un 3,57 sobre 4 de los encuestados. Las relaciones entre los actores de la comunidad educativa son más próximas e individualizadas.

Arnau de 18 años de un pueblo de Lleida explica la organización metodológica en su escuela, detalla la forma como aprendían:

“Estuve en una escuela rural con 8 niños en clase. Muchas veces pasábamos a buscarnos por casa los unos a los otros para ir a la escuela. Las clases eran flexibles y aprendíamos entre todos. Me acuerdo que yo aprendí muy rápido las tablas de multiplicar y a hacer las operaciones. Las repetían en clase los más grandes y los pequeños nos las acabábamos aprendiendo también. Muchas veces cuando los grandes acababan los ejercicios ayudaban a los más pequeños y hacían de maestros o se ponía a leer o a hacer leer a los más pequeños. A veces jugábamos todos a hacer construcciones o puzles dentro de la clase, cuando acabábamos nuestras actividades; cómo éramos pocos avanzábamos muy rápido los libros y teníamos tiempo para realizar otras cosas que supongo en clases con más niños no se podían hacer.” (Entrevistada 6)

Según el informante, la organización metodológica en "las clases eran flexibles y todos aprendían de todos". En el aula había alumnos de diferentes edades y niveles educativos distintos. Los alumnos menores escuchaban contenidos de los mayores y siempre aprendían conceptos de cursos superiores. Siempre estaban más avanzados en conocimientos que alumnos de su misma edad de centros urbanos. También los educados debían esforzarse para ser maestros y explicar contenidos a niños más pequeños o de su misma edad que tenían dificultades con la lección. Entender los contenidos y explicarlos exigía un esfuerzo que los consolidaba. Arnau destaca principalmente las clases entre alumnos de diferentes edades como hecho diferencial y específico de la escuela rural, "a veces jugábamos con ellos a hacer construcciones o puzles". Las clases tenían un dinamismo y flexibilidad que no se daba en los centros urbanos. Burrial et al (2008) hacen referencia a las fortalezas de la escuela rural: trabajar en interniveles favorece el aprendizaje y hay más relaciones y más próximas entre alumnos y maestros; también la baja ratio de alumnos en el aula favorece realizar proyectos educativos innovadores. Además, en el gráfico 5 los docentes presentan los puntos fuertes de la escuela rural, muchos destacan poder trabajar con alumnos de diferentes niveles como aspecto que favorece el aprendizaje.

Ana de 23 años de un pueblo de Tarragona explica principalmente las evaluaciones y el aprendizaje en la escuela rural. También se centra principalmente en la organización y gestión del aula por parte del docente:

“Fui a una escuela rural de la provincia de Tarragona. La maestra nos conocía muy bien a todos y sabía lo que podía pedir a cada uno. Cuando pasé a la ESO era diferente, fui a un instituto de una ciudad cercana, éramos muchos en clase. Al principio estaba asustada porque no conocía a nadie. Al final me fue muy bien, pienso que salí muy bien preparada de la escuela rural. Sabía organizarme el trabajo y los exámenes, eso lo aprendí en la Primaria, como estábamos todos los cursos mezclados teníamos que ser bastante autónomos. También a veces explicábamos a los pequeños cuando no entendían alguna cosa. A mí me gustaba explicarles las lecciones de matemáticas, naturales... porque así yo también aprendía. La maestra también nos hacía corregir los ejercicios de los pequeños o entre nosotros. Ahora estoy estudiando el Grado de Primaria en la Universidad y nos explican metodologías novedosas y muy actuales que ya aplicaban los maestros en la escuela rural cuando yo estaba. Pienso que la escuela rural me ha dado estrategias como persona, alumna y futura maestra también.” (Entrevistada 7)

La informante valora buena la formación académica y humana recibida en la escuela rural. La llegada al instituto fue difícil, estaba asustada, no tenía muchas amigas y no conocía las dinámicas y formas de hacer de la ESO. Al poco tiempo se dio cuenta que tenía unos buenos fundamentos, “sabía organizarme el trabajo y los exámenes, eso lo aprendí en la Primaria, como estábamos todos los cursos mezclados teníamos que ser bastante autónomos”. En Primaria recibió una buena formación y durante la Secundaria todo le fue más fácil, “fue muy bien, pienso que salí muy bien preparada de la escuela rural”. En los gráficos 3 y 4 se comparan los resultados de las pruebas de competencias de 6º de Primaria entre el global de Cataluña y las escuelas rurales. En casi todas las materias y años los resultados son superiores para las escuelas pequeñas. Actualmente, la entrevistada está matriculada en el Grado de Primaria en la Universidad y los profesores explican metodologías educativas innovadoras que coinciden con las formas de trabajar de la escuela rural de entonces. Muchos maestros usaban metodologías dinámicas y flexibles dentro del aula. Aldomà (2009) destaca la modernización y dignificación de pueblos y escuelas rurales. En estos centros se han introducido las mismas tecnologías de la información que en entornos urbanos. Se han implementado políticas para promover la igualdad de oportunidades de los alumnos de los centros rurales. Boix (2016) considera que esta escuela y sus alumnos actualmente tienen las mismas posibilidades que aquellos residentes en entornos urbanos. En la Figura 5 se destaca como punto fuerte de la escuela rural principalmente las posibilidades de personalizar el aprendizaje y tener una relación más próxima y familiar con los alumnos y sus familias. Se pueden establecer más fácilmente lazos de confianza y solidaridad mutua.

Finalizadas las aportaciones de los exalumnos, se introducen las reflexiones de los maestros, son profesionales de la docencia en activo e implicados directamente en las cuestiones de la vida de la escuela y el pueblo. Son los responsables de gestionar el centro educativo y enseñar a los alumnos. Son imprescindibles sus aportaciones y reflexiones para ponderar, valorar y situar el estado actual del tema tratado.

Marta de 49 años con 18 años de experiencia docente en la escuela rural, maestra de Primaria en un pueblo de menos de 1.000 habitantes de la provincia de Barcelona:

“Llevo muchos años trabajando aquí. Para mí hay muchas cosas positivas, pero quizás lo que más destacaría sería la proximidad con las familias. Conoces a todos los miembros de la familia y cómo estos responderán delante de situaciones escolares. Cuando tienes que hablar con ellos, puedes hacerlo en cualquier momento a la entrada o salida de la escuela. Al haber pocos niños y pocas familias existe mucha aproximación que en escuelas grandes no puedes mantener. Las familias en general en la escuela rural se preocupan más por el ámbito escolar, supongo que es por la accesibilidad de poder entrar y salir de la escuela o en cualquier momento poder hablar con el tutor o con cualquier especialista. También intervienen muchas veces en clase. Si estamos hablando del cuerpo humano y sabemos que hay un padre o una madre médico, le pedimos que nos venga a hablar del tema y lo hacen y así con muchas cosas. Las abuelas nos vienen a hacer las castañas y boniatos para la Castañada y también por Pascua nos hacen las monas dentro de la clase, explicando a los niños los ingredientes y cómo lo hacen. Los niños también participan en esta realización. En escuelas grandes esto no se podría hacer. A veces salimos por el pueblo a hacer trabajos por ejemplo entrevistas a la farmacéutica o a la carnicera o vamos a visitar alguna tienda de algún alumno y así muchas cosas.” (Entrevistada 8)

La maestra explica la relación entre los maestros, padres y niños. Expone interacciones constantes y multidireccionales entre todos los sectores de la comunidad educativa. Los docentes conocen bien

los padres y familiares de los alumnos; tienen un contacto continuo, directo y accesible. Cada día en las entradas y salidas de la escuela hablan padres y maestros sobre el niño; de cualquier situación significativa de la jornada. También los padres y abuelos entran con más facilidad y confianza dentro de la escuela, participan más estrechamente de la cotidianidad educativa, por ejemplo en la Castañada, Pascua... Según la maestra las familias se interesan más por la escuela, participan y están más dispuestas a colaborar en las actividades planteadas. Se establece una relación más estrecha entre la comunidad y la escuela y hay más confianza entre los diferentes sectores implicados en la educación. El gráfico 5 corrobora las reflexiones de la maestra. Los docentes tienen unas relaciones más cercanas y de confianza con la comunidad y las familias.

Miquel de 58 años con 27 años en la escuela rural, maestro de Primaria en un centro de la provincia de Girona:

“El clima en general es tranquilo, hay pocos alumnos y todo el mundo sabe lo que hay que hacer, la rutina está muy establecida, incluso en momentos de actividades más flexibles todos los alumnos saben lo que esperamos de ellos. Los pequeños lo van aprendiendo por imitación de los grandes. A la hora del patio que es donde puede haber más descontrol también está organizado, existen diferentes actividades para hacer. Pueden jugar en la pista a básquet o fútbol, normalmente estos deportes los dejamos hacer dos veces por semana. Otro día hacemos juegos tradicionales, saltar a la cuerda, a la petanca... y así. Nosotros estamos por ciclos y lo que hacemos también durante la semana es que los alumnos del ciclo superior ayuden a leer a los del ciclo inicial. También los del ciclo medio explican cuentos a los de Infantil y al revés también. Todo es bastante más fácil que en una escuela grande, ya que movilizas menos niños y es más fácil de controlar. Supongo que en las escuelas que tienen 25 alumnos por clase o más no se atreven a que los alumnos salgan de sus clases para hacer actividades conjuntas, como hacemos nosotros. Bueno también hay escuelas rurales con muy pocos alumnos 7 u 8 en total y los niños no tienen posibilidades de relacionarse con niños de su edad. A lo mejor hay dos grandes y cuatro pequeños, entonces no creo que el ambiente sea tan rico. Más bien pobre, en estos casos la escuela rural, para mí no es tan aconsejable. No sé si llevaría a mi hijo entonces!” (Entrevistado 9)

El maestro con 27 años de experiencia docente en la escuela rural explica diferentes organizaciones educativas. Insiste principalmente en la flexibilidad de las actividades y las posibilidades de trabajo conjunto entre alumnos de diferentes niveles educativos, “los pequeños lo van aprendiendo por imitación de los grandes”. También los niños mayores que saben leer enseñan a los pequeños que todavía no saben. Concluye afirmando que en la escuela rural, principalmente por la baja ratio de alumnado, es más fácil organizar actividades entre alumnos de diferentes niveles. En las escuelas más grandes, en las urbanas, todas estas organizaciones metodológicas son más complejas y difíciles de implementar en el aula. Miquel alerta también sobre los riesgos de tener pocos alumnos matriculados. Algunos tienen pocos niños, pueden ser “7 u 8 en total y los niños no tienen posibilidades de relacionarse con niños de su edad”; entonces la socialización y las relaciones entre iguales son muy pobres. En general la escuela rural es un privilegio pero en algunos centros con pocos alumnos matriculados está cuestionada, dice: “no sé si llevaría a mi hijo!” Considera fundamental la relación entre maestro y alumnos, también muy importante la relación horizontal entre los niños.

Joan de 38 años con 5 años de experiencia en la escuela rural de la provincia de Lleida como especialista de inglés:

“Antes estaba en una macro escuela, nada que ver con ésta. Lo que he notado es que en la escuela rural los alumnos tienen más tiempo para hablar en inglés. En una clase con muchos alumnos pregunto a tres o cuatro, pero aquí puedo preguntar a todos y saber si lo han aprendido y cómo lo han aprendido. Por ejemplo el día de antes les pongo una lista de palabras que se tienen que aprender o alguna frase hecha con la contestación y estas son el password que me tienen que decir para poder entrar en la clase el día siguiente, si no no entran. Aquí lo hago cada día, en una clase con 25 no lo podría hacer porque buena parte del tiempo de mi clase estaría haciéndolo. Con pocos alumnos es un momento y ellos están motivados. Pienso que pueden practicar el inglés oral en más ocasiones que si son muchos alumnos. También realizo actividades más motivadoras que con un número superior de alumnos no me plantearía. Otra de las ventajas es que conoces el nivel de aprendizaje de cada alumno a la perfección y también cómo puedes ayudar a cada uno dependiendo de lo que más necesita. También he notado que hago las clases más dinámicas porque al ser menos tengo que prepararme más actividades diferentes en una misma hora.” (Entrevistado 10)

El maestro itinerante de inglés explica algunas de sus estrategias educativas; principalmente personaliza los contenidos y metodologías en el aula. Tiene tiempo para hablar con los alumnos, puede estar cerca de ellos y “saber si lo han aprendido y cómo lo han aprendido”. Explica una práctica educativa que utiliza diariamente, cada día, al finalizar la clase el maestro les da una lista de palabras y frases hechas con la contestación que los alumnos deben aprenderse. Al día siguiente los alumnos deben saberlas y repetirlas para poder entrar en clase. Estas prácticas son muy motivadoras y los niños aprenden más vocabulario; con más alumnos en clase no podría trabajar de esta forma tan dinámica y personalizada. Joan considera que los maestros conocen mejor a los niños y las familias y pueden incidir más en su educación. En las Figuras 3 y 4 se muestran datos de los resultados globales de Cataluña y de las zonas escolares rurales (ZER). En todas las materias y años, excepción de dos años en inglés, los alumnos de las escuelas rurales obtienen mejores resultados académicos en las pruebas de competencias básicas de 6º de Primaria.

Isabel de 43 años con 12 años en la escuela rural de un pueblo de la provincia de Tarragona hace referencia a alumnos con dislexia o TDAH:

“¿Y sobre el nivel educativo? Si creo que es superior en la escuela rural, simplemente porque conoces más a los alumnos y puedes dedicar más tiempo a los que les cuesta los aprendizajes y a los que necesitan más. Los exámenes acostumbran a no sorprenderte ya que durante las clases ya sabes el que lo va adquiriendo y el que tienes que ayudarle. Al ser pocos alumnos sabes el nivel de todos y también puedes adaptar los exámenes a las características de cada uno. Ahora nos encontramos mucho con niños con dislexia o TDAH que les tenemos que hacer alguna adaptación en los exámenes o los deberes. Cómo sabemos quiénes son ya lo hacemos. Creo que tenemos más vinculación afectiva que en escuelas donde tienes más alumnos por clase. Las pruebas diagnósticas de tercero y las de competencias básicas de sexto en esta escuela siempre salen por encima de la media de Cataluña y creo que es por lo que te he explicado antes. También creo que en una escuela grande las diferencias socioculturales de las familias son más diversas. En la escuela rural éste factor acostumbra a ser más homogéneo y eso dentro de la clase se agradece.” (Entrevistada 11)

La maestra reflexiona principalmente sobre resultados educativos de los alumnos de la escuela rural. Su nivel educativo es superior a las escuelas urbanas, principalmente por la baja ratio de alumnos en clase. Los docentes pueden estar más tiempo con ellos y pueden personalizar más los contenidos; conocen mejor a los alumnos y “adaptan más los exámenes a las características de cada uno”. En la escuela rural también hay niños con trastornos de aprendizaje como dislexia o TDAH, al tener una relación más cercana con los alumnos y las familias, el niño está más apoyado y comprendido. Según Isabel, en las pruebas diagnósticas de tercero y sexto de Primaria los resultados de la escuela rural son superiores a los centros urbanos. Estas pruebas son objetivas, realizadas en todos los centros educativos de Cataluña todos los años y coincide con los datos de las Figuras 3 y 4.

Los entrevistados y los datos cuantitativos presentan una escuela rural en la Cataluña actual lejos de ser tradicional, cerrada y atrasada como antes lo había sido. La percepción de los entrevistados y los gráficos muestran una escuela moderna y adaptada a los tiempos; con un dinamismo, flexibilidad y posibilidades que no tienen muchos centros urbanos. Los resultados académicos, contrastados con las pruebas de competencias básicas de sexto de Primaria, sitúan la escuela rural por encima de la media en Cataluña. Esta escuela y sus alumnos en la actualidad tienen las mismas posibilidades que los residentes en entornos urbanos. Con los cambios acaecidos se ha transformado y ha aumentado significativamente su prestigio (Boix, 2016).

4. Conclusiones

En el artículo se han presentado datos cuantitativos significativos de la escuela rural de Cataluña. En esta Comunidad Autónoma hay en total 948 municipios, de los cuales 707 no superan los 3.000 habitantes, son el 74,6%, y 241 municipios superan los 3.000 habitantes, representan el 25,4%. De los 707 municipios que no superan los 3.000 habitantes, la escuela rural está en 332 pueblos, el 35%. Estos datos permiten situar aspectos demográficos significativos de Cataluña, específicamente del ámbito rural; son muchos pueblos con muy pocos habitantes distribuidos en todo el territorio. También, en total hay 1.305.122 alumnos catalanes en los diferentes niveles educativos, de los cuales

solamente 16.624 niños están matriculados en la escuela rural, representa el 2% del total, según datos oficiales del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el año 2016.

En las pruebas de competencias básicas de 6º de Primaria homogeneizadas en toda la Comunidad Autónoma los resultados académicos son superiores en casi todos los años y casi todas las materias en los centros rurales, en los años 2014, 2015 y 2016. En lengua catalana, castellana y matemáticas son superiores, dependiendo los años son claramente mejores, llegando en alguna materia y año hasta los tres puntos de diferencia. En lengua inglesa, en dos años, los resultados han sido inferiores en la escuela rural a la media de Catalunya, aunque por escaso margen.

La educación está cuestionada y en permanente reflexión en los últimos años por no haberse adaptado suficientemente a las transformaciones de las sociedades desarrolladas. Se cuestionan las metodologías educativas y las materias impartidas (Tahull, 2016). En esta investigación se aborda la escuela rural y presenta las reflexiones de diferentes personas de la comunidad educativa (maestros, padres y exalumnos). Estos manifiestan sentirse satisfechos o muy satisfechos por participar o haber tenido experiencias vitales en estos centros educativos. Una exalumna de la escuela rural, actualmente en la Universidad realizando el Grado de Primaria, manifiesta que algunos profesores universitarios explican nuevas metodologías educativas innovadoras que le recuerda sus años en Primaria. Se aprendía de la misma forma, principalmente personalizando contenidos y mediante metodologías dinámicas y flexibles (Coll, 2016). Según la investigación de Samper (2016) los maestros destacan positivamente de la escuela rural las posibilidades de personalizar la educación y la relación entre los diferentes agentes educativos, la baja ratio y las posibilidades de trabajar en el aula con niños de diferentes edades. Señalan principalmente el clima positivo dentro de clase y las buenas relaciones sociales entre maestros y niños. Ningún informante manifiesta situaciones conflictivas o un clima emocional negativo. La baja ratio de alumnos favorece una mejor gestión y control del aula. Los maestros están más cerca y conocen mejor a los alumnos. Miquel alerta del riesgo en algunos centros por los pocos niños matriculados. En algunas escuelas solamente son 6 o 7 educados y las relaciones sociales entre ellos pueden ser más pobres y menos estimulantes que en centros con más alumnos. El maestro reflexiona sobre la importancia de la relación entre enseñante y enseñado, más cercana y cálida; también de las interacciones sociales entre iguales.

A partir de las diferentes entrevistas a maestros, padres y exalumnos se muestra el grado de satisfacción y valoración de la escuela rural actual y pasada. Los informantes hacen referencia principalmente a las buenas relaciones entre maestros y alumnos, también destacan una mayor colaboración de los padres en las actividades organizadas en el centro educativo. Los docentes manifiestan conocer bien a los alumnos y padres y pueden personalizar mejor los itinerarios educativos y los contenidos; además tienen más posibilidades para realizar actividades estimulantes y motivadoras con los alumnos. Detectan antes y mejor las necesidades de los niños y pueden actuar conociendo mejor la situación concreta. Los maestros consideran que en la escuela rural están mejor integrados y socializados los niños con necesidades educativas de refuerzo o ampliación educativa (dislexia, TDAH, altas capacidades...). Algunos informantes destacan un ambiente tranquilo y saludable entre todos los actores de la comunidad educativa. Aldomà (2009) señala que la vida en los pueblos y su escuela se han modernizado y dignificado en los últimos años. Boix (2016) considera que la escuela rural y sus alumnos en la actualidad tienen las mismas posibilidades que aquellos residentes en entornos urbanos.

La escuela rural ha tenido en los últimos años una mejora significativa de los resultados académicos. Los diferentes agentes educativos valoran y respetan el trabajo realizado. Goza de buena salud y no tiene los mismos reproches y críticas que los centros urbanos. La escuela rural tiene una identidad propia, con unas características diferentes respecto las otras tipologías de escuelas. La organización está consolidada, tiene éxito, está valorada y poco cuestionada. Quizás las escuelas urbanas deberían incorporar aspectos metodológicos relevantes de las rurales. Tradicionalmente la escuela rural era una copia imperfecta y deformada de la urbana. Quizás la escuela de pueblo podría inspirar y ser modelo de los centros urbanos; ser faro que guíe y oriente hacia una educación más dinámica, flexible y personal.

5. Referencias

- Aldomà, I. (2009). *Atlas de la nova ruralitat*. Lleida: Fundació del Món rural.
- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Boix, R. (2016). Factors de rendiment a l'escola rural catalana: característiques contextuals. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, pp. 59-74. Recuperado de: <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000238/00000043.pdf>.
- Burrial, X., Garreta, J., Llevot, N., Navarro, P., Sala, T., & Samper, LL. (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana. En Llevot, N., & Garreta, J. (Coords.) *Escuela rural y sociedad* (pp. 87-122). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Bustos, J. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, pp. 449-461. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf.
- Camarero, L. (Coord.). (2009). *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Barcelona: Obra Social de La Caixa.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J.M. (Dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas d'Argemir, D. (1992). La antropología social frente al análisis de problemas sociales en el propio contexto cultural. *Papers d'Antropologia*, 3. Tarragona: Arxiu d'Etnografia de Catalunya.
- Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya (2017). *Resultados académicos de los alumnos de 6º de Primaria en Cataluña*. Recuperado de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/avaluacions-consell/.
- Departament d'Ensenyament. Servei d'Indicadors i Estadística de la Generalitat de Catalunya (2017). *Total d'alumnes catalans. Curs 2015-2016*. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/>.
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigran. Un estudi de cas*. Tesis doctoral de la Universitat de Vic. Recuperado de: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/283165/tesdoc_a2014_domingo_laura_contribucions.pdf?sequence=9.
- Estalella, H., & Carrasco, S. (1998). La Catalunya rural contemporánea. En Giner, S. (Ed.). *La societat catalana* (pp. 367-376). Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En Llevot, N., & Garreta, J. (Eds.) *Escuela rural y sociedad* (pp. 61-86). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- IDESCAT (2017). *Datos del total de municipios en Cataluña año 2016*. Recuperado de: <https://www.idescat.cat/?lang=es>.
- Llevot, N., & Garreta, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Rubio, M., & Varas, J. (1999). *Análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Samper, LL. (Coord.). (2016). *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Soler, J. (2008). El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural. Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España. En Llevot, N., & Garreta, J. (Eds.) *Escuela rural y sociedad* (pp. 11-41). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Soler, J. (2005). L'escola rural a Catalunya al darrer quart de segle XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influencia de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, pp. 103-131. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/223094/303898>.
- Tahull, J. (2016). La compleja transición de los adolescentes hacia la vida adulta. *Revista de Antropología Experimental*, 16, pp. 27-44. doi: 10.17561/rae.v0i16.2853.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del s.XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.



Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica

Teachers' professional identity and Movements for Pedagogic Renovation

Noelia Santamaría-Cárdaba

e-mail: noelia.santamaria.cardaba@uva.es

Universidad de Valladolid. España

Luis Torrego Egido

e-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

Rosa Ortiz de Santos

e-mail: rosa.ortiz@uva.es

Universidad de Valladolid. España

Resumen

Esta investigación estudia si la identidad profesional de los docentes inmersos en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) se ve influida de manera sustancial por formar parte de estos colectivos. Por medio de una metodología cualitativa –se emplean entrevistas en profundidad para recopilar información– se analiza la identidad profesional de seis profesores involucrados en MRP, con amplia y media experiencia docente. Los resultados permiten afirmar que la identidad profesional de los docentes entrevistados se ve modificada por formar parte activa de los MRP.

Palabras clave: Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP); docente; identidad profesional; investigación cualitativa; formación permanente.

Abstract

This research studies whether the teachers' professional identity immersed in Movements for Pedagogic Renovation (MRP) is affected by being part of these groups. The methodology used is the qualitative because we use interviews to collect data, which were did to six teachers involved in MRP with a wide and medium teaching experience. The results affirm that the interviewed teachers' professional identity is modified by being an active part of the MRP.

Keywords: Movements for Pedagogic Renovation (MRP/MPR); teacher; professional identity; qualitative research; continuous learning.

Recibido / Received: 15-11-2017

Aceptado / Accepted: 05-03-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., & Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi: 10.15366/tp2018.32.013

1. Introducción

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRP) poseen una vital relevancia en el ámbito educativo de nuestro país, pues emergieron como un movimiento organizado durante el franquismo y fueron la gran fuente de innovación pedagógica en las décadas sucesivas (Groves, 2016). Nuestro trabajo pretende aportar un análisis sobre el ascendente profesional de estos Movimientos y ello tiene un especial interés porque “tiene más sentido y urgencia que nunca conocer la historia y el presente de la renovación pedagógica” (Pericacho, 2016, 7).

Los miembros de los MRP son, mayoritariamente, profesionales del sector educativo que poseen ideas e inquietudes renovadoras y tienen como propósito principal construir una escuela de carácter gratuito y público que ofrezca a todo el alumnado una educación de calidad.

La identidad profesional es una construcción colectiva, por eso este trabajo estudia si la identidad profesional docente de los miembros de MRP se ve afectada por el hecho de pertenecer a este colectivo. En este artículo se entiende la identidad profesional docente como una construcción tanto de las características sociales, como de la historia del docente en particular y de la influencia colectiva que proviene del contexto en el que se encuentra inmerso el propio docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

La problemática central de este estudio consiste en conocer la identidad profesional de los docentes involucrados en los MRP que desempeñan su labor en el sistema educativo español. El análisis de la identidad docente “significa necesariamente interiorizarse en las profundidades del ‘ser docente’, en aquellos propósitos más trascendentales del profesor y que generan un compromiso ineludible con la acción pedagógica” (Matus, 2013, 80). Por ello, los objetivos prioritarios de esta investigación son estudiar las ideas que defiende el profesorado involucrado en estos colectivos de renovación pedagógica y cotejar si la identidad de los docentes inmersos en MRP posee características comunes coincidentes con las ideas colectivas de los MRP.

2. Los Movimientos de Renovación Pedagógica

Rogero (2010), Itxart (1997) y Martínez (1993, 1998, S.F.) establecen que los MRP son grupos de profesionales del ámbito de la educación. Estos trabajadores del ámbito de la enseñanza poseen concepciones y principios que tienen como finalidad proporcionar a todos los estudiantes una educación pública, gratuita y de calidad. Rogero (2003) añade que los MRP defienden una escuela pública que sea un espacio destinado a la formación de ciudadanos, de diálogo intercultural, de inclusión y, especialmente, de respeto porque la diversidad debe ser impulsada para lograr la igualdad y alcanzar, de este modo, el desarrollo humano.

En otras palabras, estos colectivos tienen la intención de transformar el modelo educativo actual para conseguir otro en el que la escuela sea inclusiva, laica y democrática. Complementando lo anterior, Esteban (2016) muestra de forma visual las características comunes que poseen los MRP en la Figura 1.

Figura 1
Características comunes de los MRP



Fuente: Esteban (2016, 27).

En síntesis, Martínez (s.f.) remarca que los MRP son grupos de profesionales de la educación que se conforman con la finalidad de compartir sus saberes. Estos conocimientos que poseen los miembros de MRP se encuentran enriquecidos gracias a las reflexiones que van realizando de su propia práctica docente. Así pues, el profesorado inmerso en estos colectivos se reúne para reflexionar y compartir conocimientos y experiencias educativas, además de otros aspectos de interés didáctico y pedagógico.

Tras esta aproximación surge la pregunta ¿cuáles son los objetivos que persiguen estos grupos docentes de renovación pedagógica? Tomando como referencia a I Congreso de MRP (1983) y a Itxart (1997) podemos afirmar que los MRP persiguen una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad. Con la finalidad de conseguir sus propuestas, los docentes que forman parte de estos grupos realizan debates y diálogos sobre temas educativos, crean soluciones alternativas y planes que buscan mejorar el sistema educativo establecido en las Administraciones.

2.1. El contexto histórico de la renovación pedagógica en España

Domènech y Viñas (1992), Esteban (2016), García (1998) y Pericacho (2014, 2015) enmarcan el origen de estas ideas renovadoras en el ámbito de la enseñanza en el siglo XIX o en los comienzos del XX, pues en esta época instituciones como la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Nueva comenzaban a defender algunos de los principios que persiguen los MRP en la actualidad.

Estos grupos de renovación pedagógica que comenzaron a emerger pretendían conseguir una escuela que poseyera una metodología activa, unas estructuras democráticas y que tuviera una relación próxima con el entorno (Pericacho, 2014). Narváez (2006) y Palacios (1978) recuerdan la influencia de la Escuela Nueva, la cual divulga una educación basada en los intereses de los estudiantes y que consiga fomentar en el alumnado una serie de principios y actitudes para conseguir que sean personas independientes.

En esta misma época, Esteban (2016) señala que ya se hablaba de la “nueva educación” y de algunos de sus representantes, entre los que destacamos a Ferrière o Montessori. Aymerich (2014) y Martínez (2014) señalan que fue en 1914 cuando surgieron las escuelas de verano que luego serían un

fuerte impulso para promover los MRP y se centaban en plantear “un nuevo papel de la educación para una nueva sociedad” (Aymerich, 2014, 14).

Por su parte, Aymerich (2014), García (1998), Llorente (2003) y Moscoso (2011) sitúan los comienzos de lo que actualmente se conoce como MRP en torno a los años sesenta y, por ende, tuvieron sus inicios como movimiento organizado en la época de la dictadura franquista. Aragón (2003) también sitúa al final de la época franquista el surgimiento de estos movimientos pedagógicos, los cuales no solo están relacionados con los cambios educativos, sino que estaban estrechamente relacionados con las transformaciones sociales que estaban ocurriendo a nivel global. Además, los MRP comienzan como movimientos sociales, lo mismo que sucedió con “la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la Escuela Moderna” (Esteban, 2016, 264).

Durante este recorrido histórico, se puede apreciar la importancia de los MRP en la historia de la educación española. Autores como Feria (2001) comentan que los MRP han ido disminuyendo debido, como apunta González (2017), a la incorporación de algunos miembros de estos grupos de renovación pedagógica a centros de formación para los docentes y a diversas instituciones educativas en tareas de gestión.

Actualmente los MRP siguen latentes y organizan encuentros o congresos anualmente. Pinto (2016) establece que el futuro de los MRP es un tema difícil de entrever, aunque se puede observar que actualmente están surgiendo nuevos colectivos en localidades en las que hasta ahora eran inexistentes. Además, Hernández (2016) añade que las situaciones sociales vividas en los últimos años han activado estos grupos docentes, pues están adquiriendo cada vez más fuerza.

3. La identidad profesional docente

El concepto de identidad según la Real Académica de la lengua Española se puede definir como: el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás” (RAE, s.f.). Day (2006), por su parte, distingue dos tipos diferentes de identidad: la identidad personal y la identidad profesional del docente. Galaz (2011) afirma que la identidad de una persona se ve influenciada por factores personales y sociales. Por su parte, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) se centran en la identidad docente y comentan que ésta se va formando en función de las creencias, las emociones y los conocimientos que tiene cada persona.

Marcelo y Vaillant (2009) remarcan que la identidad profesional de los maestros se encuentra directamente relacionada con una dimensión común que poseen los docentes y una dimensión específica. Esta dimensión específica hace referencia a “la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve” (Marcelo y Vaillant, 2009, 35). Beijaard, Meijer y Verloop (2004) consideran que la identidad profesional del profesorado depende, esencialmente, del contexto y en él destacan la importancia del contacto con colegas. Aquí es donde se encuentra la base de nuestra investigación, ya que si la identidad es una construcción colectiva y depende del contexto, los MRP pueden ejercer su influencia en ella.

Acorde con esta idea, la identidad profesional, según Cortés, Leite y Rivas (2015), parte de la manera en la cual los miembros de la institución escolar ofrecen sus concepciones e ideas y crean una visión colectiva tanto sobre la enseñanza, como sobre la labor del profesorado. Villarruel (2012) añade que la identidad del profesorado está influenciada por la valoración que hace cada persona de forma individual de aquello que les inquieta, pues este es el mejor modo de forjar su identidad profesional. En otras palabras, saber cuáles son nuestras motivaciones o preocupaciones nos facilita la conformación de nuestra propia identidad docente.

Marcelo (2010) ha mostrado cómo la identidad profesional se va construyendo por etapas y ha señalado la importancia de las relaciones con los docentes o de la pertenencia a un grupo de profesorado como experiencias relevantes en su configuración. Devís, Martos y Sparkes (2010) han definido la identidad profesional como una construcción social de carácter multidimensional,

dinámico y cambiante. Brookfield (1993) ya había establecido ese carácter dinámico de la construcción de una identidad docente reflexiva y orientada a valores de justicia y la importancia del compromiso y del diálogo crítico en su configuración.

Aunque los MRP constituyen una estructura únicamente existente en nuestro país, sí pueden tenerse en cuenta estudios realizados con otros grupos que pueden presentar algunas características similares. Así, Sachs (2001) describe dos tipos de profesorado que construyen su identidad profesional mediante influencias diferentes. Los denominados activistas por esta autora se socializan mediante el acceso a discursos democráticos y a su actividad en “comunidades de práctica” (Sachs, 2001, 158).

Por su parte, Kohli, Picower, Martínez y Ortiz (2015) realizan tres estudios de caso sobre tres colectivos del profesorado orientado a la justicia social -The People’s Education Movement, New York Collective of Radical Educators’ Inquiry to Action groups, Institute for Teachers of Color Committed to Racial Justice- y evidencian el fuerte influjo en el desarrollo profesional y en la identidad docente de sus integrantes emanado de los procesos dialécticos colaborativos y de su acción y racionalización política consciente. Hall y McGinity (2015), que estudian cómo la identidad docente se ve invadida por la lógica neoliberal, describen cómo hay un sector minoritario del profesorado que desarrolla un discurso de resistencia y configura una identidad docente que es más amplia que la restringida por la subjetividad de regulación creciente del neoliberalismo. Ese discurso constructor de una identidad profesional diferente se sostiene mediante contactos con colegas críticos y con una formación colaborativa.

En base a lo expuesto anteriormente, el concepto de identidad está continuamente cambiando y, por ende, posee un carácter dinámico (Álvarez, 2004). De esta forma, la identidad profesional de un maestro se puede modificar con el paso del tiempo debido a que puede verse afectada por múltiples factores, entre ellos el diálogo, la colaboración y las vivencias compartidas con colegas críticos.

3.1. La identidad del profesorado según los MRP

La propia Confederación de MRP (2003) y Rogero (2007) señalan que los docentes deben tener unos conocimientos que les permitan realizar su labor adecuadamente, formarse continuamente, ser responsables de sus funciones, entusiasmar y despertar la curiosidad en el aprendizaje de sus estudiantes. Los MRP dan importancia a trabajar en equipo con las familias y con los miembros del claustro de profesores porque afirman que para ofrecer una educación de calidad es imprescindible trabajar en equipo.

Los docentes, según los colectivos de renovación pedagógica, deben mantener una buena relación con el entorno educativo (Confederación MRP, 2003). Esto es así porque, en función de la educación que defienden, conocer el entorno social y natural mejora las labores docentes y las relaciones entre el centro educativo y las familias de los estudiantes. Es importante también que el profesorado sea capaz de realizar adaptaciones del currículum, entendiendo éstas no como una cuestión técnica, sino como una “posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, tratamiento de la interculturalidad y los valores, los materiales curriculares, la evaluación formativa, etc.” (Confederación MRP, 2003, 7).

Otra cualidad imprescindible para un maestro, según los MRP, es la formación continua. Rogero (2007) afirma que el profesorado debe formarse y aprender conocimientos de diversa índole para despertar la curiosidad y el entusiasmo tanto por aprender como por el conocimiento. Incluso, los docentes deben colaborar con otros agentes educativos que se encuentran inmersos en el entorno escolar y conseguir “la profundización de la dimensión de vocación y compromiso” (Rogero, 2007, 2), entre otras capacitaciones que el profesorado debe adquirir.

En síntesis, las personas que forman parte de los MRP afirman que el profesorado debe tener ciertas actitudes y aptitudes que les permitan acompañar a sus estudiantes hacia su formación integral y equilibrada, ya que deben crear personas con una conciencia crítica que les permita desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven y participar en su transformación. La adquisición de

estas capacidades asegura, según los MRP, una formación idónea para los docentes, ya que se debe tener en cuenta que “los educadores somos creadores de humanidad porque educar es humanizar” (Roger, 2007, 2).

4. Metodología

La pregunta que guía nuestra investigación nos servirá también para determinar la metodología que se utilizará: ¿los docentes inmersos en MRP han conformado su identidad profesional a causa de la opción educativa y política que defienden los grupos sociales de los que forman parte? Esta cuestión exige la utilización de una estrategia de investigación cualitativa.

4.1. Técnica de recogida de información

La investigación cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2010, 20). Y este es el material del que nos servimos en esta investigación: las palabras de los docentes que forman parte de los MRP, las cuales nos permiten interpretar la influencia de estos colectivos en su identidad profesional. Por este motivo, se decidió emplear la entrevista como técnica de recopilación de datos.

En la investigación cualitativa “la entrevista [...] es un lugar donde se construye el conocimiento” (Kvale, 2011, 30). Así pues, los datos recogidos en las entrevistas realizadas recopilan la información clave para conseguir los objetivos propuestos. En base a Taylor y Bogdan (2010) y Rodríguez, Gil y García (1999), podemos añadir que se empleó un tipo de entrevista en profundidad estructurada, ya que se plantearon las preguntas previamente y seleccionamos a los informantes “con cierta rigidez o sistematización” (Vargas, 2012, 126).

Para confeccionar el guion de la entrevista se tuvieron en cuenta los objetivos del estudio, así como el contenido de los trabajos citados en los apartados anteriores, de manera que se realizó un borrador previo estructurado en torno a las cuestiones principales de nuestro estudio: su percepción sobre la escuela y sus funciones, la caracterización de la profesión docente y de su actividad en el seno de los MRP, así como la autoapreciación de su identidad docente y de las posibles influencias recibidas en su construcción, en especial las provenientes de los MRP.

El guion inicial fue sometido al juicio de dos profesores universitarios, uno de ellos imparte contenidos de Historia de la Educación y otro vinculado a un MRP, y a dos maestras con una amplia trayectoria de militancia en MRP. Como resultado de este proceso se suprimieron dos cuestiones y se añadieron otras tres. El guion resultante se probó con un maestro perteneciente a un MRP de la Comunidad de Madrid, de manera que se modificó la redacción de otras tres cuestiones.

4.2. Participantes

A la hora de realizar las entrevistas se llevó a cabo una selección de informantes de tipo “intencionada”, según la clasificación de Báez y Pérez (2007). Esto es así porque las personas participantes elegidas debían tener un requisito indispensable para este estudio: ser docentes que participen activamente en los MRP. Al seleccionar a los informantes de nuestra investigación hemos tenido presente la representatividad subyacente, la cual establece que la calidad radica en “las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado” (Serbia, 2007, 133). Nos hemos basado en lo enunciado por Dillabough (1999), Koski-Heikkinen, Määttä y Uusiautti (2014) quienes sostienen que la identidad profesional depende de las interacciones complejas y significativas con compañeros y otros “profesionales” y que esta influencia va consolidándose con el tiempo.

En nuestro caso, la característica principal era la actividad dentro de los MRP, mantenida, al menos, durante un período prolongado de tiempo. Por eso se pretendía acceder a dos grupos de docentes: profesorado con una amplia trayectoria docente (que tuviera más de 30 años de experiencia) y docentes con una experiencia media (en torno a 15 años de experiencia), ya que en ambos grupos es

factible realizar un análisis de la influencia de la pertenencia de los MRP en su identidad profesional, al haber transcurrido un tiempo suficiente para que se muestre el ascendente de estos colectivos. Asimismo, resultaba enriquecedor contar con hombres y mujeres en el estudio y, por este motivo, se ha entrevistado a tres personas de cada sexo por si hubiera algún tipo de diferencia en la identidad profesional relacionada con este aspecto.

La Tabla 1 refleja los diferentes perfiles de los participantes y la codificación realizada para analizar cualitativamente la información de las entrevistas (Taylor y Bogdan, 2010). Como se puede apreciar en esta codificación la primera persona entrevistada se corresponde con E1, la segunda con E2 y así sucesivamente; además, se ha añadido H si el sujeto es hombre y M cuando es mujer.

Tabla 1
Información sobre los participantes

Codificación de los participantes	Años de experiencia docente	Participación en equipos directivos	Etapa en la que ejerce docencia y especialidad
E1H	38	Director desde hace cinco años y anteriormente ocupó otros cargos	Educación Primaria y Educación Especial
E2M	39	Lleva 24 años como directora	Educación Infantil y Educación Especial y Primaria
E3M	40	Directora de un centro durante ocho años y de otro durante seis años	Educación Primaria y Unidad de Formación e Inserción Laboral (UFIL)
E4M	14	Secretaria del equipo directivo durante cuatro años y directiva de la Federación de MRP de Cataluña	Educación Primaria
E5H	16	Secretario de su centro educativo durante cuatro años	Educación Primaria y Pedagogía Terapéutica y Educación Musical
E6H	43	Director en varios centros educativos y de un centro de profesores	Educación Infantil, Centros de Formación del Profesorado, Garantía Social y trabajó tres años en la Administración

Fuente: elaboración propia.

Cabe añadir que las entrevistas a los cinco primeros docentes se realizaron los días 5 y 6 de marzo de 2016 en Alicante, ciudad en la que tuvo lugar el XXVIII Encuentro Estatal de MRP. Por otro lado, el 21 de mayo de 2016 asistimos al II Encuentro de Conspiración Educativa en Segovia y durante este encuentro, se realizó la sexta entrevista a un docente, que puede considerarse como un referente dentro de los grupos de MRP. Como se puede comprobar durante la realización de entrevistas en investigación cualitativa, la elección de los participantes no sigue un esquema preestablecido, sino que emerge “del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador” (Rodríguez et al., 1999, 136). Esto es así porque al acceder al campo fueron surgiendo nuevas personas, que cumplían los criterios ya establecidos, a las cuales podíamos realizar entrevistas para mejorar este estudio.

En el momento de la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta una serie de principios éticos; se aplicó el consentimiento informado para informar a todos los participantes sobre las características de la investigación y se aseguró la confidencialidad y el anonimato. Asimismo, en un ejercicio de transparencia y ética compartimos las transcripciones de las entrevistas y el análisis resultante con los informantes, quienes tuvieron la oportunidad de aportar sugerencias, dotando así a la investigación de un mayor nivel de rigurosidad según los criterios de rigor científico establecidos por Guba (1989).

4.3. Procedimiento de análisis de la información

La información recopilada se ha analizado a partir de una serie de categorías. Estas categorías formuladas en función de los contenidos poseen un origen deductivo porque, como establecen Quecedo y Castaño (2003), se han elaborado mediante el marco teórico realizado con anterioridad. La Tabla 2 recoge las categorías utilizadas para la realización del análisis cualitativo de las entrevistas.

Tabla 2
Categorías planteadas para el análisis

Categorías	Contenidos
Categoría 1: Visión crítica de los miembros de los MRP respecto a la escuela y al sistema educativo	Finalidad de la educación, utilidad del sistema educativo, modelo de escuela que defienden como docentes, aspectos más positivos y negativos de la escuela actual, etc.
Categoría 2: El perfil docente	Motivos por los que decidieron ser docentes, principales rasgos y características que debe poseer un buen docente, etc.
Categoría 3: La configuración de la identidad profesional docente	Compromiso que poseen con las labores docentes, su nivel de motivación, las personas que le han influido en su identidad como docente, etc.
Categoría 4: La influencia recibida por el hecho de formar parte de los MRP	Aprendizajes recibidos gracias a participar en los MRP, características propias que comparten los miembros de estos colectivos, etc.

Fuente: elaboración propia.

5. Análisis y resultados del estudio

Los datos recopilados se analizan en base a las categorías establecidas previamente.

5.1. La visión crítica de los miembros de los MRP respecto a la escuela y al sistema educativo

Los grupos de MRP, como se ha mostrado en líneas anteriores, consideran que la educación tiene como propósito principal formar personas críticas que logren mejorar el mundo. Al hablar de la finalidad de la educación, se observa en las respuestas recopiladas el influjo de estos colectivos, ya que coinciden en que:

“La finalidad es centrar la orientación de todo lo que se realiza alrededor del alumno, es pensar qué necesidades tendrá aquella persona y centrarnos en las necesidades que tendrá intentando sacar el máximo potencial de esa persona para que el día de mañana pueda ser la persona que quiera ser. Acompañarlos para que sepan vivir en sociedad y para que sean personas al máximo libres.” (E4M)

Los informantes consideran que el propósito de la educación es crear personas libres, autónomas, capaces de vivir en sociedad y que hagan de este mundo un lugar mejor con una sociedad más justa. Incluso, se puede apreciar en sus respuestas que defienden un modelo de escuela pública e inclusiva: “Que ayude a mejorar la sociedad haciendo personas más cultas, más educadas, más solidarias, con criterio propio y que entiendan que el entorno y no solamente el físico sino el social, pues cuanto mejor va y mejor futuro tenga, mejor futuro tendremos las personas.” (E1H)

La escuela que defienden destaca por ser comprometida, pública, inclusiva, en la cual se trabaje cooperativamente y de forma democrática. Por consiguiente, los participantes de los colectivos de MRP defienden una escuela que enseña para “la vida y no educa para el mercado ni para consumir, sino para comprometerse en construir personas desarrolladas lo más plenamente posible en todas sus dimensiones y también personas capaces de convivir y de ser felices con los demás” (E6H). En este sentido, los docentes consultados consideran que el sistema educativo debería emplear unas pautas más globales de aprendizaje y pretenden que no se limite a crear personas para el mercado. Por tanto, apreciamos en las respuestas recopiladas que los miembros de estos colectivos defienden un sistema educativo cuya finalidad sea mejorar el mundo.

Cabe destacar que todos los maestros y maestras entrevistados piensan que su trabajo es uno de los que resultan más útiles a la sociedad, ya que “aporta algo a la tarea de la sociedad que es construir una sociedad de seres felices, de seres solidarios, de seres que se desarrollan plenamente” (E6H).

5.2. *El perfil docente*

La segunda categoría se centra en el perfil docente de los informantes para comprobar si hay alguna característica común en su identidad profesional. Los protagonistas de nuestro estudio muestran un elevado nivel de acuerdo en sus respuestas al señalar que, para ellos, ser docente consiste en acompañar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y estar comprometido con la comunidad educativa intentando mejorar la sociedad actual. A modo de ejemplo, la maestra entrevistada en tercer lugar afirma que para ella “ser docente es acompañar a las generaciones nuevas y a la gente que pasa por nuestras manos, acompañarlos a descubrir y que ellos hagan su propio aprendizaje y donde el profesor sea alguien más que está con ellos” (E3M).

Todos los informantes eligieron la docencia como su profesión por los mismos motivos que argumenta la maestra consultada en cuarto lugar, la cual eligió este trabajo:

“Porque quería entusiasmar y me entusiasmaba la idea de ser maestra. Respecto a los motivos que me movieron a elegir esta profesión, a mí me movió ver a docentes que no hacían nada por los alumnos, solo se centraban en hacer su trabajo e irse a sus casas o a sus academias aparte. El hecho de ser maestra era para intentar hacer cosas con los alumnos y tener en cuenta sus procesos y capacidades para incrementarlas al máximo y aprender con ellos, el hecho de aprender conjuntamente era todo un reto y lo sigue siendo día a día. Buscaba hacer otro tipo de educación y trabajar con niños, muchos factores en conjunto me han ayudado a ser docente.” (E4M)

Los protagonistas decidieron no solo ser docentes para intentar modificar la educación que ellos mismos recibieron durante su etapa académica, sino también porque piensan que la escuela es clave para mejorar aspectos fundamentales de la vida colectiva. En este sentido, los sujetos argumentan que, en principio, cualquier persona puede ser maestra, aunque destacan que una docente debe ser luchadora, comprometida, apasionada:

“Madura, que tenga bien resueltas las necesidades básicas de la persona, que no tenga muchas carencias afectivas o de otro tipo, positiva, optimista. Que sea capaz de tolerar muchas diferencias que existen a la hora de ver las cosas por parte de familias y desde luego de los menores, pero que tenga la necesidad de ponerse al día porque los retos educativos son cambiantes como esta sociedad.” (E1H)

Partiendo de estos rasgos indispensables para un profesor, los informantes especifican cuáles son, desde su punto de vista, las tareas principales de un docente entre las que destacamos: “acompañar a los niños y las niñas en su proceso de crecimiento personal” (E4M), “trabajar en equipo al servicio de un proyecto educativo que tenga interés para una sociedad, una comunidad o una colectividad” (E1H) y “hacer libres a los alumnos, hacerles conscientes de su propio ser, ayudarles a crecer y a ser felices” (E5H).

Con la finalidad de seguir analizando el perfil docente de los participantes, quisimos conocer por qué el hecho de ser maestro es una profesión diferente a las demás. Los protagonistas consideran que ser maestro es una labor distinta a las demás, ya que trabajamos con niños que están empezando a forjar su conciencia crítica y porque cada alumno posee unas peculiaridades y características diferentes. Destaca en las respuestas el tono ético y político. A modo de ejemplo de las respuestas recogidas, reflejamos las palabras del sexto entrevistado quien confirma que “ser docente requiere un compromiso ético y político con el alumnado, con los niños y con los que más lo necesitan porque cada uno necesita desarrollarse plenamente” (E6H).

5.3. *La configuración de la identidad profesional docente*

Teniendo presente que la finalidad principal de esta investigación es conocer la identidad profesional de los docentes involucrados en MRP, se quiso profundizar en el grado de compromiso

de nuestros sujetos con las labores docentes. Los participantes de forma generalizada mostraban un elevado compromiso con sus tareas profesionales, tal y como expresa la persona entrevistada en cuarto lugar quien sostiene que su nivel de responsabilidad es “importante, estoy metida en la dirección de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, en muchos foros, en muchos debates educativos, en universidades con conferencias, entre otras cosas” (E4M).

Esta amplia coincidencia en el compromiso con las labores docentes permite vislumbrar en los entrevistados un gran entusiasmo por su trabajo. Los participantes relacionan su motivación con la ideología que defienden los MRP, por ejemplo, la maestra entrevistada en tercer lugar comenta que su interés se centra en “querer hacer una transformación social” (E3M) y el maestro entrevistado en quinto lugar añade que su labor es “intentar que las personas sean mejores, más felices y más libres” (E5H).

La identidad profesional se va configurando en base a factores tanto individuales como grupales. En el caso de los maestros y maestras entrevistados su identidad profesional docente se ha visto influida por otros profesores, por familias y estudiantes que han tenido en sus aulas. Sin embargo, señalan que las lecturas que han realizado, los debates, las reflexiones y el grupo de MRP al que pertenecen, también han influido determinadamente a la hora de forjar su identidad profesional. Completando esta idea, reflejamos la respuesta de uno de los miembros de los MRP quien piensa que su identidad docente se ha visto influida por “muchas lecturas, autores, compañeros, mucha gente que se está dejando la piel en este compromiso con la educación. He tenido el privilegio de estar con gente de este tipo a través de los MRP entonces esta gente me ha influido muchísimo y yo soy el resultado de estas influencias.” (E6H)

Nuestros informantes consideran que su identidad profesional se ha visto mediada por varios miembros de la comunidad educativa y, especialmente, por sus estudiantes. Además, según nuestros protagonistas, los aspectos que afectan al desarrollo de su identidad profesional son muy variados, entre los que destacan: las personas, las lecturas, las reflexiones, la idea de seguir luchando para superar los conflictos que pueden surgir y no rendirse nunca, la experiencia personal como alumno y como docente, y las capacidades de crítica y análisis.

5.4. La influencia recibida por el hecho de formar parte de los MRP

Las personas entrevistadas coinciden en que ser miembro de estos colectivos de renovación pedagógica les aporta muchos beneficios como su compromiso ético, el apoyo para defender sus ideales, una capacidad de reflexión colectiva, etc. Incluso señalan que encontrarse inmersos en un grupo de MRP les ayuda a crecer como docentes y como personas.

Cabe añadir que los protagonistas piensan que a lo largo de su trayectoria en los MRP han adquirido diversos conocimientos, ya que gracias a ser parte activa de estos movimientos pedagógicos han logrado aprender de otros profesionales. Estos docentes consideran que “hay muchos maestros de los que hay mucho que aprender y que los espacios creados por profesionales de igual a igual son espacios formativos de primera” (E1H).

Los maestros y maestras interrogados confirman que no son diferentes al resto de los docentes pero que por formar parte de los MRP tienen “un recurso más que es el poder juntarnos, ya que nos reunimos gente de todo el estado que llevamos aquí muchos de nosotros desde hace 30 años y es un gusto de poder seguir compartiendo” (E3M). A su vez, destacan que respecto a los otros maestros ellos son más críticos, comparten una idea común y tienen unas inquietudes similares.

Con relación a la ideología política de las personas consultadas, se puede apreciar un pensamiento común porque consideran que la escuela “es un espacio de construcción de seres humanos emancipados, libres, generosos y esto no es políticamente neutral, sino que es una opción política que camina en la línea de un compromiso no partidario, pero sí político muy claro” (E6H). Esta ideología se encuentra relacionada con la opción educativa que defienden, pues los informantes presentan una amplia coincidencia al defender la necesidad de:

“Poner la educación como un aspecto estratégico de cualquier política en una sociedad democrática, avanzada y progresista porque la educación puede ayudar a hacer una sociedad más justa, más igualitaria, más equitativa y desde luego, que progrese de una forma mucho más sana quiero decir que sea más respetuosa con las personas, con el medio ambiente y en principio, creo yo pensando en el futuro colectivo.” (E1H)

Debemos añadir que las personas entrevistadas consideran que el futuro de estos colectivos es “bastante incierto y hemos de tener esta capacidad de resiliencia y saber transformarnos” (E4M). No obstante, la mayoría de los entrevistados piensan que “no se perderá esta capacidad de reflexión colectiva para mejorar nuestra profesión y desde luego, para mejorar nuestro objetivo en la escuela” (E1H).

6. Discusión

Las personas entrevistadas constituyen una muestra de un colectivo caracterizado por poseer una visión crítica en relación con la escuela y al sistema educativo, pues consideran que debe haber una transformación en la educación y defienden una escuela laica, pública, inclusiva y democrática. Por tanto, proponen un sistema educativo que forme personas libres, con conciencia crítica y que sean capaces de vivir en sociedad.

Martínez (1998), Llorente (2003) y Domènech (2003) ya comentaban que el profesorado inmerso en MRP defendía una escuela laica, pública y democrática. Tomando como base a Imbernón (1993) se puede añadir que estos colectivos, como se ha visto en nuestra muestra, comparten la idea de ofrecer una pedagogía basada en las necesidades del estudiante y la escuela democrática en la que puedan participar todas las personas. Esta idea que los protagonistas poseen en relación con el modelo de escuela guarda una estrecha relación con la consideración que hacen del sistema educativo actual, ya que creen que debe cambiar profundamente.

Llorente (2005) apunta que los MRP consideran que la finalidad social de la escuela debería ser formar personas que comprendan el mundo para transformarlo en un lugar más humano. Esto es así porque la finalidad de la educación para los miembros de los MRP es formar personas libres y autónomas con una serie de principios éticos que les permitan defender una sociedad justa e igualitaria (Federación MRP, 2011). Rogero (2003) añade que los grupos de MRP pretenden transformar la educación “desde la perspectiva de un modelo de una sociedad más humana, más integrador, más dialogante, en el que se formen ciudadanos críticos, científicamente bien formados, con una gran riqueza cultural” (Rogero, 2003, 42), coincidiendo, de este modo, con las personas protagonistas de nuestro estudio.

Los informantes proponen un perfil docente similar porque piensan que educar es acompañar a los educandos durante el proceso de aprendizaje. El profesorado debe esforzarse para proporcionar a los estudiantes una formación integral y equilibrada que les permita adquirir una serie de valores y principios éticos para hacer del mundo un lugar mejor. Asimismo, los entrevistados, al igual que la Confederación de MRP (2002), piensan que es importante la educación permanente para desarrollarse como personas, como profesionales competentes y como ciudadanos críticos, solidarios y responsables.

Nuestros protagonistas destacan que un maestro debe ser una persona comprometida, responsable, luchadora, madura, apasionada, etc. En este sentido, Rogero (2007) comenta que el sistema educativo necesita docentes que posean cualidades que aparecen reflejadas en los miembros de los colectivos de MRP. Algunas de las características que Rogero (2007) establece son similares a las que los entrevistados han comentado y añade otras como: la importancia de que el docente reconozca “la dignidad humana de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, sabiendo conectar con la parte más humana de cada uno” (Rogero, 2007, 3) y que sea capaz de pensar, sentir y actuar dentro de una comunidad de aprendizaje y convivencia.

La identidad profesional docente de los participantes se ha ido configurando en función de gran diversidad de factores y se va a ir modificando a lo largo del tiempo (Álvarez, 2004). Esto se evidencia en nuestros informantes, que forman parte activa de los MRP y hemos podido apreciar que están involucrados completamente en su trabajo y, por tanto, poseen un elevado grado de compromiso, llegando a asumir responsabilidades directivas durante largos periodos de tiempo. En esta línea, Aragón (2003) comenta que la gente inmersa en MRP “anda en mil cosas” (Aragón, 2003, 96).

Las respuestas en este trabajo evidencian que las personas que forman parte de estos colectivos ven afectada su identidad profesional como consecuencia de las reflexiones que se generan en los contextos de debate y de propuesta en los que participan. El ambiente de colaboración de los encuentros y las reuniones, así como la creación colectiva y posterior lectura y aplicación de documentos sobre diferentes temas educativos -como los que se pueden localizar en la página web de la Confederación de MRP- contribuyen significativamente a la conformación de la identidad profesional de los docentes.

Respecto a la influencia recibida por formar parte de los MRP, se puede concluir que a las personas entrevistadas les motiva formar parte de estos grupos sociales, les ayuda a reflexionar y les sirve de apoyo para compartir sus ideas y principios. Acorde con esta idea que comparten los maestros y maestras participantes es imprescindible ser conscientes de la importancia de trabajar en equipo, ya que como dice Acaso (2013) “hay que empezar a trabajar la idea de EQUIPO DOCENTE, ese grupo de profesionales de la educación que se acompañan unos a otros, [...], que desarrollan su inteligencia colectivamente” (Acaso, 2013, 81).

Por ende, las personas informantes consideran que los grupos de MRP les ayudan a aprender y a crecer como personas. Rogero (2003) añade que los actuales MRP:

“Además de ser un espacio de resistencia, también son un espacio de propuesta, de creación, de imaginación donde se trabaja sólidamente dentro del aula y del centro educativo, en la creación de ciudadanos críticos científicamente bien formados, abiertos a la búsqueda, capaces de vivir en una sociedad que vive en un permanente cambio.” (Rogero, 2003, 42)

7. Conclusiones y limitaciones del estudio

Las conclusiones a las que se han llegado tras analizar la información recopilada en las entrevistas son:

- El profesorado participante tiene una visión crítica común sobre la escuela y sobre el sistema educativo, pues coinciden en que la finalidad de la educación debe ser crear personas críticas y responsables que actúen tratando de mejorar la sociedad.
- Las personas entrevistadas coinciden en su perfil docente defendiendo que el profesorado tiene el deber de acompañar al estudiante durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje; además, los docentes deben ser personas con un elevado grado de compromiso con la comunidad educativa.
- La configuración de la identidad profesional docente de nuestros informantes se ha visto afectada por compañeros, familias, estudiantes e incluso, por lecturas que han realizado y, especialmente, por el grupo de MRP al que pertenecen.
- Formar parte de los MRP ha influido en los docentes entrevistados porque les proporciona un apoyo y una oportunidad de reflexionar de forma colectiva junto con otros docentes, lo cual les ayuda a mejorar como profesionales y como personas.

En cuanto a los objetivos fijados anteriormente debemos señalar que esta investigación nos ha permitido confirmar que la identidad profesional de los docentes entrevistados posee rasgos comunes y que estas semejanzas coinciden con las ideas defendidas por los MRP. Asimismo, este estudio ha permitido evidenciar que la identidad profesional de los docentes involucrados en los MRP se ha visto afectada de manera determinante por la influencia de los colectivos sociales a los que pertenecen

debido a que comparten rasgos, poseen un ideal común y la finalidad de la educación es la misma para todos ellos.

Por otro lado, consideramos que la principal limitación del estudio se encuentra en el número de informantes: seis entrevistas. El hecho de no contar con un mayor número de docentes entrevistados imposibilita establecer generalizaciones, pero no impide que se pueda vislumbrar en sus respuestas que el hecho de formar parte de los MRP influya a la hora de configurar su identidad profesional docente.

Dada la escasez de investigaciones relacionadas con la identidad profesional docente de los miembros de estos colectivos –solamente se ha encontrado el estudio realizado por Pinto (2016) – este estudio amplía los limitados conocimientos existentes sobre la cuestión. Asimismo, esta investigación refleja la relevancia que poseen los MRP en la historia de la educación española.

8. Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, pp. 69-76. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731200554.pdf>.
- Aragón, M.A. (2003). Los MRPs, su sentido y sus formas de actuación: el caso del Concejo Educativo de Castilla y León. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 87-98. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8852/1/Tabanque-2003-17-LosMRPsSuSentidoYSusFormasDeActuacion.pdf>.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 235-263. doi: 10.4067/S0718-07052010000100013.
- Aymerich, R. (2014). Las escuelas de verano y los MRP: legado y nuevos retos. *Aula de innovación educativa*, 231, pp. 12-17.
- Báez, J., & Pérez, T. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), pp. 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Brookfield, S. (1993). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Confederación MRP. (2002). *Educación básica. Cultura básica. Currículum básico*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/02/XX-Encuentro-Estatal-Alcal%C3%A1-de-Henares-Madrid-2002.zip>.
- Confederación MRP. (2003). *El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/PERFILDEL-PROFESORADO.pdf>.
- Cortés, P., Leite, A., & Rivas, J.I. (2015). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 199-214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>.
- Day, C. (2006). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Devis, J., Martos, D., & Sparkes, C.S. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), pp. 73-88.
- Dillabough, J.A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 373-394. doi: 10.1080/01425699995326.
- Domènech, J., & Viñas J. (1992). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, pp. 72-78.
- Domènech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de coordinación de escuelas 3-12 en Catalunya. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/890952.pdf>.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didacticismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 259-284. doi: 10.15366/tp2016.27.012.

- Federación de MRP. (2011). *Las finalidades generales de la educación básica*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wpcontent/uploads/2015/04/FINALIDADES-EDUCACION-BASICA.pdf>.
- Feria, A. (2001). Rafael Yus: Innovar para educar en valores cívicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 40-45.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), pp. 89-107. doi: 10.4067/S0718-07052011000200005.
- García, S. (1998). Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los institutos de ciencias de la educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista de Educación*, 317, pp. 145-156. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170900465.pdf?documentId=0901e72b81270c0f>.
- González, D. (2017). *La conspiración educativa: Estudio de casos sobre el nacimiento de un movimiento de renovación pedagógica en Segovia*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24875>.
- Groves, T. (2016). Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 161-176. doi: 10.15366/tp2016.27.006.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., & Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88). doi: 10.14507/epaa.v23.2092.
- Hernández, T. (2016). El resurgir de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un presente que se proyecta al futuro. *Aula de innovación educativa*, 252, pp. 35-39.
- I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. (1983). *Conclusiones*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: <https://goo.gl/pLqWsX>.
- Imbernón, F. (1993). La renovación pedagógica para una nueva enseñanza. *Aula de innovación educativa*, 11, pp. 80-84.
- Ixtart, M.A. (1997). Los movimientos de Renovación Pedagógica. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 148, pp. 54-55.
- Jeans, B.A. (1996). The construction of professional identity. *International Journal of Psychology*, 31(3-4), pp. 224-201.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), pp. 149-161. doi: 10.1080/02680930116819.
- Kohli, R., Picower, B., Martínez, A. N., & Ortiz, N. (2015). Critical professional development: Centering the social justice needs of teachers. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), pp. 7-24.
- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2014). The birth and development of vocational education teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), pp. 446-463. doi: 10.5861/ijrse.2014.859.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Llorente, M.A. (2003). Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 71-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/890950.pdf>.
- Llorente, M.A. (2005). *El futuro de la renovación pedagógica en la escuela y de los MRP's desde la perspectiva de una educación comprometida*. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/futurormps.pdf>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), pp. 15-42.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, E. (2014). Las manos que lo hacen posible. *Aula de innovación educativa*, 231, pp. 18-22.
- Martínez, J. (1993). Los MRP's o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 104-109.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

- Martínez, J. (S.F.). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? Recuperado de: <http://laeducacionquenosune.org/que-son-los-mrp/>.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Exitus*, 3(1), pp. 75-87.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), pp. 255-267. doi: 10.4067/S0718-07052011000100014.
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), pp. 47-67. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309.
- Pericacho, F.J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/29332/1/T35915.pdf>.
- Pericacho, F.J. (2016). Presentación del monográfico. La renovación pedagógica: aprendiendo del pasado, construyendo el presente. 50º aniversario del fallecimiento de Célestin Freinet (1896-1966). *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 7-10. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2992/3212>.
- Pinto, J.M. (2016). *Los Movimientos de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22228>.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, pp. 5-39. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>.
- RAE. (S.F.). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=KtmKMfe>.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRP. *Tabanque: Revista pedagógica*, 17, pp. 33-50.
- Rogero, J. (2007). *Un nuevo profesorado*. Recuperado de: <http://confederacionmrp.com/wp-content/uploads/2015/04/UN-NUEVOPROFESORADO.pdf>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 141-166. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>.
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales*, 3(7), pp. 123-146. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social. *Perspectiva Educacional*, 51(1), pp. 29-44.



Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota

A service-learning educational experience in Primary Education: Drop by Drop

Elena Piñana

e-mail: elena.pinanamartin@ceu.es

Colegio Concertado CEU Sanchinarro. España

Resumen

En esta experiencia se describe la implementación de un proyecto ApS interdisciplinar en la etapa de Educación Primaria. El objetivo fundamental fue sensibilizar al alumnado sobre la importancia de valorar el agua. Para lograr un aprendizaje real consideramos necesario darles a conocer otras realidades. La Asociación Bassari decidió colaborar en el proyecto trasladando a nuestros alumnos las dificultades de acceso a un recurso tan necesario como el agua en un pueblo de Senegal (África) y nos propusieron movilizar con una campaña solidaria crowdfunding para construir un pozo, gota a gota, entre todos. Los alumnos del colegio CEU San Pablo Sanchinarro con la colaboración de toda la comunidad educativa trabajaron durante una semana con motivación e ilusión por lograr la meta, llevarles agua mediante un pozo. Finalmente, se logró recaudar más dinero del necesario para la construcción del pozo, permitiendo la construcción de un depósito de agua. Sin embargo, el mayor logro del proyecto fue la implicación y la concienciación de los alumnos hacia otras realidades.

Palabras clave: aprendizaje servicio; educación primaria; educación en valores; sostenibilidad.

Abstract

This experience describes the implementation of an interdisciplinary service-learning project in Primary Education. The main objective was to raise students' awareness about the importance of valuing water. To achieve real learning we consider it necessary to make them aware of other realities. The Bassari Association decided to collaborate in the project by transferring to our students the difficulties of access to a resource as necessary as water in a village in Senegal (Africa) and they proposed us to mobilize with a crowdfunding solidarity campaign to build a well, drop by drop, among all. Students of the school CEU San Pablo Sanchinarro with the collaboration of the entire educational community worked for a week with motivation and enthusiasm to achieve the goal, take water through a well. Finally, it was possible to raise more money than necessary for the construction of the well, allowing the construction of a water tank. However, the greatest achievement of the project was the way students were involvement and awarded towards other realities.

Keywords: service-learning; primary education; values education; sustainability.

Recibido / Received: 28-02-2018

Aceptado / Accepted: 13-05-2018

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Piñana, E. (2018). Experiencia educativa de aprendizaje-servicio en Educación Primaria: Gota a Gota. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 193-201. doi: 10.15366/tp2018.32.014

1. Introducción

El proyecto “Gota a Gota” es un proyecto interdisciplinar que abarca todas las asignaturas, creado para los alumnos de 3º y 4º de Primaria del colegio CEU San Pablo Sanchinarro, y que se llevó a cabo durante una semana completa. Esta experiencia implicó a todos los profesores de la etapa de Primaria e involucró a todos los alumnos y familias de los mismos. Como el título indica, este proyecto Gota a Gota está relacionado con el agua y la importancia de la misma para la vida humana.

Si tuviéramos que resumirlo en dos líneas o resaltar lo más importante del mismo, habría que decir que es un proyecto que puso al alcance de los niños la maravillosa posibilidad de cambiar la vida de otras personas, de transformar su mirada y de poner su ilusión, trabajo y esfuerzo al servicio de una causa mayor, maravillosa y altruista, que es la construcción de un pozo de agua en Senegal. En una palabra, “solidaridad”.

A lo largo de una semana, en diez sesiones que abarcan distintas áreas de interés y con una serie de contenidos y objetivos a alcanzar, los alumnos investigaron haciendo uso de dispositivos electrónicos, debatieron, crearon cuentos y fábulas, resolvieron problemas matemáticos relacionados con el transporte del agua, se enfrentaron a dificultades y reto de todo tipo, aprendieron a valorar y apreciar el agua en sus vidas y en el deporte, cantaron y reconocieron el valor del agua en la Sagrada Escritura.

El verdadero cierre, razón de ser y valor de este proyecto radicaba en asumir el reto y la responsabilidad de construir un pozo de agua en Senegal, en el país de Bassari. A través de la movilización de los alumnos dando a conocer el proyecto a sus familiares y amigos y mediante pequeñas renunciadas de los propios alumnos, empezaron a llegar las primeras donaciones. Durante una semana, este sueño se fue llenando de agua, gota a gota, para que, esas familias y sus hijos de Senegal tuvieran acceso al agua potable de manera segura y rápida, y pudieran invertir ese tiempo en su educación.

El proyecto finalizó con una representación en el salón de actos de una pieza musical y con la interpretación de las fábulas redactadas por los alumnos sobre la vida de una gota de agua en Senegal. Finalmente, un jurado formado por personal de la Asociación Bassari y una representación del profesorado del centro eligió la fábula ganadora. En ese momento, se les comunicó a todos los alumnos que se había logrado el objetivo: recaudar la cantidad necesaria para la construcción de un pozo.

2. Metodología y planificación

La metodología de trabajo en la que se ha basado el proyecto de forma fundamentada ha sido Aprendizaje-Servicio (ApS). Además de esta, en diferentes sesiones también se han llevado a cabo otras metodologías activas como técnicas de aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en proyectos desde un enfoque competencial. En este proyecto educativo, el alumno es el centro del aprendizaje. Esta propuesta no es arbitraria, responde a las exigencias y demandas del siglo XXI porque “se trata de dar vida al aprendizaje, acercar el aprendizaje a la vida o la vida al aprendizaje que consiste en sembrar el deseo, disfrutar de la alegría del descubrimiento, transformar las resistencias por el interés, la reflexión y el análisis (Mendía, 2012).

“Gota a Gota” es una propuesta didáctica que consiste en la concienciación e involucración por parte de los alumnos y las familias, al mismo tiempo que se trabajan ciertas competencias de los estudiantes frente a una situación real. “En efecto, el aprendizaje-servicio no es únicamente una herramienta para educar sobre y hacia la sostenibilidad; es también una experiencia intrínsecamente sostenible a través de la cual estudiantes, docentes y miembros de la comunidad participan real, activa y profundamente en acciones que promueven el desarrollo sostenible” (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015, 79). De esta forma, se ha logrado establecer una participación entre el colegio, las familias y la organización externa.

Los pasos a seguidos al aplicar la metodología Aprendizaje-Servicio han sido:

- Identificar una necesidad real a la que es posible dar respuesta con los medios al alcance de los estudiantes.
- Diseñar un plan de acción y crear alianzas necesarias para dar respuesta a las necesidades detectadas.
- Ejecutar el proyecto.
- Evaluar el impacto causado, midiendo en el cambio generado en la comunidad, el aprendizaje, el desarrollo de competencias y la continuidad, entre otros.
- Celebrar y reconocer el trabajo, compartiendo las sensaciones y las emociones que suponen el ayudar a la comunidad y trabajar en lo colectivo.

El proyecto tuvo una duración de una semana con horario completo de 9 a 17h. En esa semana “desapareció” el horario habitual y convencional de las clases divididos por asignaturas; dando lugar a un horario estructurado por sesiones de trabajo, donde cada equipo de alumnos tenía su propio horario que iba pegado en el diario de sesiones y eran ellos, los propios alumnos, los se movían sabiendo a qué aula les correspondía acudir y qué sesión iban a realizar.

Evidentemente, un elemento básico es el contacto con entidades externas al centro educativo para llevar a cabo el proyecto en cuestión. En nuestro caso, establecimos contacto con una asociación sin ánimo de lucro “Bassari” que tiene como fin la mejora de las condiciones de vida de uno de los pueblos más olvidados de Senegal. En particular, ofrece medios de desarrollo a las mujeres Bassari, marcada por la desigualdad y la falta de oportunidades. En Bassari África construyen pozos de agua, llevan molinos hasta las poblaciones más alejadas, han creado un taller de costura y oficios para 30 mujeres en África y actualmente promueven un programa de agua, nutrición e higiene.

Una vez tuvimos el contacto, establecimos con ellos unos objetivos alcanzables por los alumnos y se lanzó a los educandos como un reto a conseguir. El siguiente paso fue la planificación y preparación de sesiones de trabajo por parte del claustro de todas las materias desde una mirada interdisciplinar y competencial.

Se realizaron equipos de trabajo cooperativos y heterogéneos, es decir, hicimos equipos de 4 ó 5 alumnos mezclando los cursos de 3º y 4º de educación primaria. Esta nueva forma de agrupamiento resultó muy positiva y enriquecedora porque les ofreció una posibilidad de conocer a compañeros de otras clases e incluso de otros cursos. Esta oportunidad favoreció la adquisición de aprendizajes reales y nuevas relaciones entre pares y alumnos de distintas edades.

Cada profesor del claustro de 3º y 4º diseñó y planificó, en coordinación con el resto de profesores, una sesión de trabajo para el proyecto. El cambio de rol en el docente fue fundamental para el desarrollo del proyecto. “Se trata de encontrar un equilibrio: que el acompañante asista, pero que no supla al grupo, pues se ha de preservar su protagonismo pedagógico; que facilite estrategias para el tratamiento de la información, la dinámica de grupo y la reflexión crítica que potencien las capacidades de los individuos y del grupo, pero sin evitar que puedan desenvolverse por sí mismos ejercitándolas” (García-Pérez y Mendía, 2015, 51-52). Por lo tanto, sus conocimientos, capacidades y creatividad estuvieron encaminados para acompañar a los alumnos con las habilidades, para desarrollar para resolver los problemas de su entorno y personales.

Como herramienta de trabajo principal se optó por un diario de trabajo. Se diseñó un portfolio o diario de sesiones para que los alumnos tuvieran un óptimo seguimiento y registro de cada una de las fases planteadas del proyecto. También, se les facilitó de forma impresa y, aunque muchas de las actividades eran grupales, el diario de sesiones recogía la muestra de cada una de las mismas de forma individual. Esta herramienta didáctica tiene como fin explicar en qué ha consistido la sesión de trabajo en equipo (qué han hecho, y cómo) y la valoración global de la misma potenciando la reflexión sobre su propio aprendizaje. Otra de las cuestiones fundamentales del diario de sesiones era el fomento de la responsabilidad, puesto que cada uno de los alumnos debía responsabilizarse de su diario para poder trabajar en cada una de las sesiones y para su evaluación.

3. Objetivos

Hemos querido marcar una diferencia entre objetivos generales que engloban todo el proyecto y objetivos específicos de cada sesión de trabajo.

3.1. *Objetivos generales*

Los objetivos principales que nos han movido a desarrollar este proyecto han sido:

- La movilización y actuación del alumnado como medio que permite transformar el mundo en el que vivimos a través del ApS.
- La sensibilización del alumnado sobre el valor al agua como un bien limitado y potenciar su buen uso y consumo con el fin de preservarla.
- El conocimiento de las condiciones de vida de otras realidades como la población Bassari en Senegal.

3.2. *Objetivos específicos*

Objetivos que trabajar durante las diferentes sesiones:

- Mejorar el trabajo en equipo teniendo en cuenta las habilidades de los integrantes y reconociendo los méritos de cada uno.
- Aprender a usar diferentes elementos: veleta de viento, termómetro, indicador de agua con el fin de elaborar un pronóstico del tiempo.
- Elaborar un diario de aprendizaje en el que registren todos los datos climatológicos
- Aprender el significado y la importancia del agua en las sagradas escrituras.
- Valorar la importancia del agua en el deporte.
- Repasar la localización de las comunidades y provincias de España reconociendo el agua presente en la hidrosfera.
- Consolidar el cálculo mental y la resolución de problemas.
- Redactar, ilustrar y representar una fábula con moraleja en relación con el tema del agua.
- Interpretar con la flauta una melodía para el cuento elaborado.

4. Las Competencias Clave

Este apartado pretende recoger la adquisición de Competencias que nuestros alumnos han logrado a través de “Gota a Gota”. Para ello, es fundamental establecer que este proyecto se ha fundamentado en una actitud y a partir de esa actitud hemos desarrollado las habilidades y los conocimientos.

Figura 1
Elementos del desarrollo competencial



Fuente: elaboración propia.

- Competencia digital se ha desarrollado al ser ellos los que han digitalizado y editado cada imagen para enmarcarla. Además, han trabajado con varias páginas webs para la búsqueda de información y como fuente de inspiración para crear sus ilustraciones.
- Competencia matemática se ha trabajado mediante la resolución de problemas en el concurso matemático, en la creación de la estación meteorológica y a la hora de conocer y calcular su evaluación del proyecto.
- Competencia científica se ha trabajado al recoger cada día la información y los datos que nos facilitaba la estación meteorológica que crearon con motivo del proyecto.
- Aprender a aprender se ha potenciado especialmente en la actividad de mapas sobre los ríos y la geografía de España en la que han repasado mediante un sencillo juego. Sin embargo, el gran reto ha sido aprender a partir de observar otras realidades diferentes a la nuestra y saber que a pesar de la distancia podemos emprender pequeñas acciones que ayuden a cambiar el mundo desde cuidar, valorar y no desperdiciar el agua.
- Comunicación lingüística se ha potenciado de forma constante en todas las sesiones del proyecto, si bien, en este proyecto hemos dedicado mucho tiempo a la expresión escrita del cuento y hemos trabajado de forma especial la expresión oral.
- Conciencia y expresiones culturales, desde el comienzo del proyecto los alumnos han tenido muy presente al pueblo de Bassari. La mirada de preocupación y la necesidad de colaborar en los alumnos a raíz de conocer las dificultades para acceder al agua se transformó en ilusión y alegría al ver, al término del proyecto, las imágenes del pozo que demuestran que, gracias a ellos, habían logrado mejorar la vida de otras personas y que ellos nos habían ayudado a nosotros a romper las barreras y acercarnos una cultura desconocida a nuestras aulas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor ha estado presente durante todo el proyecto. Cada una de las sesiones estaba diseñada para que los estudiantes fueran los encargados del desarrollo, la búsqueda, la creación y la realización de cada propuesta. Por ejemplo, en la sesión de inicio se les planteaba qué iban a aportar cada uno de ellos al equipo. Otro ejemplo fue la redacción del cuento sin previas condiciones o requisitos. Por último, son muchas familias que desde casa nos han transmitido la iniciativa con la que sus hijos llegaban a casa con 5 euros de su hucha y pedían a sus padres les ayudasen a donar ese dinero para construir el pozo.

5. Agentes implicados

5.1. El profesorado

El profesorado ha sido el promotor y creador principal de este proyecto destinado a más 340 alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria. El proceso de elaboración del proyecto ha sido colaborativo y han participado más de 15 profesores. El reto en este tipo de proyecto para el profesorado fue lograr que todos los profesores independientemente de nuestra clase, nuestra especialidad, nuestras materias, pudiéramos colaborar en la creación de un único proyecto interdisciplinar en el que el aprendizaje competencial estuviera por encima de cualquier materia o contenido.

5.2. El alumnado

En nuestro centro trabajamos en todos los cursos como mínimo un proyecto interdisciplinar al trimestre. Gota a gota comenzó con una presentación en el salón de actos del centro. El profesorado junto con la Asociación Bassari África prepararon una presentación para concienciar a los alumnos sobre la importancia del agua, las necesidades de otros países y las dificultades para acceder a ella. Finalmente, la charla concluyó con la propuesta de construir entre todos, “gota a gota”, un pozo. Después de este arranque tan especial y cargado de sensibilidad, los estudiantes realizaron una pequeña reflexión sobre lo que acaban de escuchar y que buscasen pequeñas acciones que podemos llevar a cabo en nuestro día a día para transformar esta realidad.

5.3. *Las familias*

El punto clave y novedoso de este proyecto interdisciplinar fue implicar por primera vez a las familias para lograr que el aprendizaje se trasladase a todos los contextos de los alumnos y de esta forma potenciar un aprendizaje significativo. Todo el profesorado sabíamos que el éxito de este proyecto dependía en muchos aspectos de la colaboración de las familias para lograr los diferentes objetivos. Por ello establecimos una comunicación constante con las familias a lo largo del proyecto a través del profesorado, de correos electrónicos y de las redes sociales.

5.4. *La Asociación Bassari*

En este proyecto el centro abrió sus puertas a colaborar con la Asociación externa. La Asociación Bassari se mostró muy interesada en colaborar con nuestro proyecto. La comunicación con ellos fue constante y fluida lo que facilitó el desarrollo y llenó de esperanza este proyecto.

5.5. *Kukumiku*

Una vez diseñado el proyecto y establecido el presupuesto para la construcción del pozo nos pusimos en contacto con varias plataformas crowdfunding. Por motivos de tiempo y disponibilidad inmediata seleccionamos Kukumiku. La facilidad para recaudar dinero a través de una plataforma crowdfunding supuso una liberación para el profesorado y la Asociación. Al finalizar el proyecto, Kukumiku nos escribió diciendo: “Muchas gracias a vosotras por el interés en la plataforma y os deseamos el mayor de los éxitos, nos alegran enormemente este tipo de iniciativas solidarias desde las escuelas y más aun siendo de primaria.”

6. Fases del proyecto

Durante toda la semana, la comunidad educativa estuvo profundizando sobre el agua desde diferentes visiones. Como ya se ha mencionado dividimos la jornada en módulos de dos horas de trabajo. A lo largo de la semana los alumnos fueron pasando por las siguientes fases: fase de empatía, fase de consolidación del equipo, fase de investigación, fase de elaboración y fase de difusión. Durante todo el proyecto, los alumnos fueron trabajando en su diario de sesiones y reflexionando sobre su proceso de aprendizaje.

- Fase de empatía con el proyecto
 - Charla de la Asociación
- Fase de consolidación del equipo
 - Sesión de creación del equipo y dinámicas para consolidar el equipo.
- Fase de investigación
 - Sesión 1 La importancia del agua en el deporte.
 - Sesión 2 Problemas matemáticos relacionados con agua.
 - Sesión 3 La creación de la estación meteorológica.
 - Sesión 4 La búsqueda de lugares de España por lo que va a pasar mi gota.
 - Sesión 5 La búsqueda del concepto del agua en el evangelio.
 - Sesión 6 La estructura de una fábula y el diálogo.
 - Sesión 7 La interpretación de la sinfonía del nuevo mundo.
- Fase de elaboración
 - Sesión 8 La redacción de la fábula.
 - Sesión 9 La redacción de la moraleja de la fábula.
 - Sesión 10. La búsqueda de ilustraciones inspiradas en la técnica de ilustradores de Walt Disney y creación de un pozo gigante con cartón.
 - Sesión 11 La digitalización de las ilustraciones.

- Fase de difusión
 - Sesión 12 Exposición de la fábula a los alumnos de 1º y 2º de Ed. Primaria y votación de los alumnos a las mejores fábulas.
 - Sesión 13 Exposición de la fábula a otras clases de 3º y 4º de Ed. Primaria y votación de los alumnos a las mejores fábulas.
 - Sesión 14 Exposición de las fábulas seleccionadas en el salón de actos ante un jurado.

7. Evaluación del proyecto

La evaluación en esta experiencia estuvo muy presente y fue muy variada. En primer lugar, se explicará la heteroevaluación llevada a cabo por el profesorado durante el proyecto. Posteriormente, se desarrollará la coevaluación entre los alumnos. Por último, la autoevaluación tanto del alumnado como del profesorado al finalizar el proyecto.

La heteroevaluación del proyecto “Gota a Gota” tenía dos partes diferenciadas: la evaluación formativa enfocada al proceso de aprendizaje del alumnado durante el proyecto en cada sesión y la evaluación sumativa para evaluar los objetivos alcanzados al finalizar el proyecto. En el trabajo por proyectos, cada una de las sesiones tenía establecido sus objetivos y criterios de evaluación. El profesorado considero que la mejor forma era realizar una evaluación continua, donde el alumno debe ser consciente del trabajo que realiza en clase, no solo para su nota final, sino para su propio desarrollo y aprendizaje. Para realizar la evaluación continua se utilizaron varios métodos como son: lo que reflejan los alumnos cada día en sus portafolios, su desempeño durante la sesión de trabajo, la participación e implicación que tuvieron dentro de un grupo, la efectividad a la hora de buscar información relevante, sus aportaciones en las diferentes sesiones de trabajo, el comportamiento con el resto de compañeros, las exposiciones en el aula, etc. Esta evaluación se enmarcó en una rúbrica que nos permitió obtener una nota final correspondiente a todo el proceso. El porcentaje de esta nota sobre la nota final del proyecto fue del 60%.

El restante 40% de la nota final se obtenía en función del producto final que en este caso fue la creación, redacción y exposición de su fábula en equipo. Los alumnos disponían de una rúbrica de evaluación que conocían previamente para tenerla en cuenta durante la fase de elaboración. Esta rúbrica también estaba incluida dentro de sus diarios de aprendizaje con el objetivo de que les orientará durante el trabajo y desarrollo del producto final y, al mismo tiempo, de esta forma ellos eran conocedores de cómo iba a ser la evaluación. Ambas evaluaciones, tanto del proceso como del producto final, tienen como objetivo fundamental desarrollar en los alumnos las competencias clave.

Con respecto a la coevaluación, una vez que cada equipo terminó el cuento, hubo una fase de elección de los finalistas. Esta selección fue realizada por sus compañeros de 1º y 2º de educación primaria durante la fase de difusión. Ellos fueron los mejores críticos de fábulas para elegir los mejores relatores de historias. Para ello, se repartieron a los alumnos de cada aula de 1º en aulas de 3º, lo mismo con los alumnos de 2º, cada una de las aulas subió a un aula de 4º de primaria. Los alumnos de 1º y 2º escucharon y vieron, puesto que el cuento tenía imágenes de forma digital, a 5 equipos; una vez los escucharon cada alumno votó con pegatinas azules, representando gotitas de agua, al cuento que más les gustó. Al finalizar, se hizo el recuento de votos y el más votado pasó a la fase final, donde el jurado elegiría el cuento ganador en el salón de actos.

Una vez realizado todo el proyecto, los alumnos tenían una breve autoevaluación que generaba una reflexión individual acerca de su propio aprendizaje en cada una de las sesiones de trabajo realizadas, así como también les pedíamos incluir las mejoras se podrían hacer en cada una de las sesiones, de cara a volver a realizar este proyecto en otros cursos con otros alumnos.

Una vez concluido el proyecto, todos los profesores de 3º y 4º que formamos parte del proyecto nos reunimos para evaluar y valorarlo. Para ello, utilizamos la herramienta digital “Kahoot”. Esta aplicación “Kahoot” permite crear preguntas online que se pueden responder de forma automática con dispositivos como tabletas o smartphones por todos los participantes, creando una estadística de

respuesta con valores que se pueden determinar, por ejemplo: nada, poco, bastante, mucho, y que da pie a comentar y anotar las propuestas de mejora así como los puntos fuertes del proyecto.

Algunas de los puntos fuertes que hemos concluido a partir de la reunión de evaluación del proyecto son:

- La metodología de ApS en Educación Primaria ha permitido que el aprendizaje sea real y competencial.
- Se valora como elemento clave del proyecto la inclusión de un objetivo solidario con la colaboración de las familias y de la Asociación Bassari.
- Se valora positivamente la mezcla de grupos heterogéneos entre clases y cursos.
- Se acuerda mantener la sesión de consolidación de equipos y añadir una sesión de cierre y reflexión del proyecto.
- Se valora positivamente la distribución del horario en sesiones de trabajo de dos horas y la ruptura del horario establecido por asignaturas durante el proyecto.
- Algunas de las mejoras para tener en cuenta en el próximo proyecto interdisciplinar son:
- Se recomienda evitar equipos formados por 6 alumnos. La experiencia de un grupo reducidos formados por un máximo de 4 alumnos favorece la participación de todos en el trabajo en equipo.
- Se propone modificar la baremación de porcentajes del proyecto. De esta forma la evaluación formativa pasaría a valer el 70% de la nota final y la evaluación del producto final valdría el 30%.
- Se propone preguntar antes de diseñar el proyecto a los alumnos sobre su interés y preocupaciones. Posteriormente, una vez recogidas las ideas sobre qué les gustaría investigar a los alumnos, los profesores podríamos valorar cual es idea es más viable para transformar en proyecto.

8. Conclusiones

Como se ha podido ver, ha sido una experiencia muy enriquecedora que ha permitido múltiples logros y aprendizajes para toda la vida. Algunos de las principales conclusiones del proyecto son:

- El trabajo colaborativo del profesorado durante el diseño del proyecto, en la implementación y, por último, en su evaluación ha generado un clima de unidad e intercambio de visiones. Además, la ruptura del horario por asignaturas ha permitido transformar la mirada del profesorado hacia una búsqueda de un aprendizaje más competencial y menos disciplinar.
- El aprendizaje basado en competencias ha provocado que los aprendizajes más teóricos resultaran más fáciles de asimilar y entender para los alumnos al aprender directamente haciendo. De esta forma, no solo descubren nuevos contenidos, sino que ponen en práctica el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes que favorecen si crecimiento cognitivo, afectivo y social.
- La metodología ApS ha sido especialmente provechosa para los alumnos porque se han beneficiado directamente de sus múltiples ventajas. La metodología aprendizaje-servicio ha supuesto una estrategia estupenda para formar a personas integrales y competentes, capaces de tener una visión más cercana del mundo para así hacer pequeñas acciones que consigan transformarlo.
- La convivencia y las habilidades sociales entre los estudiantes han favorecido el incremento de muchas de sus competencias como la resolución de problemas, la adaptación a los cambios, la búsqueda de información para encontrar soluciones, la capacidad de trabajar en equipo, habilidades como la autonomía y la empatía.
- La educación en valores ha estado muy presente en todo el proyecto. Esta experiencia ha transformado la mirada de los alumnos y su ha potenciado valores como la solidaridad, la generosidad, el respeto y la responsabilidad.

- La implicación de la comunidad educativa ha sido uno de los mejores retos. Conseguir unir en un mismo proyecto a toda la comunidad ha permitido que el aprendizaje de los alumnos no se aisle a un determinado contexto de su vida. El aprendizaje ha sido real y significado porque se ha visto trasladado a todos los contextos de su vida.

Como mejoras para futuros proyectos queremos partir más de los intereses de los alumnos, mejorar la organización de los equipos cooperativos reduciendo su número de integrantes y revisar los porcentajes en la evaluación para que se una evaluación por equitativa.

Esta experiencia no pretende ser una vivencia aislada del quehacer del centro. La red de colaboración con la Asociación Bassari-África generada pretende afianzar esta experiencia y replicarla en cursos posteriores. Además, este proyecto ha suscitado mucho interés en el resto del centro que ha participado una forma más indirecta. Por ello, el profesorado y la dirección del centro quieren hacer difusión de este proyecto y favorecer las experiencias reales de ApS con alumnos de educación primaria en nuestro centro y posibilitando que otros centros se sumen a este tipo de iniciativas.

Anexo A. Fotografías del resultado del proyecto “Gota a Gota”



9. Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>.
- Asociación Bassari (2018). Quiénes somos. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <https://bassariafrica.org/>
- García-Pérez, A., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.



El debate sobre el derecho a la educación en la elaboración de la Constitución Española de 1978

The debate on the right to education in the preparation of the Spanish Constitution of 1978

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas

e-mail: tendencias.pedagogicas@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

Se cumplen cuarenta años de la aprobación de la Constitución Española de 1978. En un momento donde los resultados de la última Subcomisión parlamentaria para un Pacto de Estado Social y Político por la Educación son algo más que inciertos, desde el Equipo Editorial de *Tendencias Pedagógicas* hemos querido recuperar los orígenes de estas dificultades para ponernos de acuerdo en materia educativa en España. Con este fin, ponemos a disposición de toda la comunidad educativa una selección de textos que da cuenta del debate en torno al contenido del artículo referido al derecho a la educación, desde las actas de la ponencia constitucional, pasando por los trabajos de las comisiones parlamentarias y el encendido debate que dio lugar. La lectura de esta selección pone de manifiesto cómo las dificultades que encontramos hoy, estaban ya presentes. También cómo las tensiones sobre el modelo territorial se superponían e intervenían en la articulación del derecho a la educación. Es posible que hasta que estos asuntos no queden acordados, no liberemos a nuestro sistema educativo de los vaivenes políticos.

Palabras clave: política educativa española; historia contemporánea de la educación; Constitución Española de 1978; derecho a la educación.

Abstract

Forty years have passed since the approval of the Spanish Constitution of 1978. At a time when the works of the last Parliamentary Subcommittee for a Pact of Social and Political State for Education have come to an end without any concrete decision, the Editorial Team of *Tendencias Pedagógicas* wants to recover the origins of these difficulties to come to agreements on education in Spain. To this end, we put at the disposal of the entire educational community a selection of texts that accounts for the debate on the content of the article on the right to education, from the minutes of the constitutional presentation, through the work of the parliamentary committees and the heated debate that resulted. Reading this selection shows how the difficulties we find today were already present. Also how the tensions on the territorial model overlapped and intervened in the articulation of the right to education. It is possible that until these issues are not solved, we will not free our educational system from the political ups and downs.

Keywords: Spanish educational policy; contemporary history of education; Spanish Constitution Act of 1978; education rights.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas (2018). El debate sobre el derecho a la educación en la elaboración de la Constitución Española de 1978. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 202-256.

1. Introducción

Como es bien sabido, tras las elecciones generales del día 15 de junio de 1977, el Congreso de los Diputados ejerció la iniciativa constitucional que le otorgaba el artículo 3º de la Ley para la Reforma Política y, en la sesión de 26 de julio de 1977, el Pleno aprobó una moción redactada por todos los Grupos Parlamentarios y la Mesa por la que se creaba una Comisión Constitucional con el encargo de redactar un proyecto de Constitución. Varios y laboriosos trámites se sucedieron entre la creación de esta comisión y el texto que sería finalmente sometido a referéndum (aprobado por el 87,78% de votantes que representaba el 58,97% del censo electoral), y su definitiva sanción en el Palacio de las Cortes el miércoles 27 de diciembre de 1978. El Boletín Oficial del Estado publicó la Constitución el día 29 de diciembre de 1978. En lo que sigue, presentamos una selección de textos que da cuenta del debate en torno a la articulación del derecho a la educación en la Carta Magna, y lo hacemos en el siguiente orden:

- La Ponencia de la Constitución.
 - El derecho a la educación en las Actas de la Ponencia Constitucional.
 - El derecho a la educación en el Borrador del Proyecto de Constitución.
- Enmiendas, informe y votos particulares del Anteproyecto de Constitución.
 - Enmiendas de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso al Anteproyecto de Constitución.
 - Informe de la Ponencia sobre el trabajo de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso al Anteproyecto de Constitución.
 - Enmiendas de la Comisión de Constitución del Senado al Proyecto de Constitución.
 - Votos particulares al dictamen de la Comisión de Constitución del Senado relativo al proyecto de Constitución.
- Los debates parlamentarios.
 - El debate en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso.
 - El debate en el Pleno del Congreso de los Diputados.
 - El debate en la Comisión de Constitución del Senado.
 - El debate en el Pleno del Senado.

En la sección 2 reproducimos el trabajo de los ponentes de la Constitución en torno al derecho a la educación y el debate a que el mismo dio lugar. Acudimos, para los epígrafes 2.1. y 2.2., a las Actas de la Ponencia de la Constitución (APC, 338-340 [segunda fase del proceso constituyente, en su sesión del día 6 de marzo de 1978], 387-388 [borrador del proyecto de constitución]).

En la Sección 3, se recoge el trabajo y debate desarrollado en torno a las enmiendas presentadas al Anteproyecto de Constitución. El epígrafe 3.1., recoge las enmiendas referidas al derecho a la educación, emitidas por los miembros de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas durante sus trabajos del mes de enero de 1978, que siguieron a la publicación del Anteproyecto de Constitución en el Boletín de las Cortes del 5 de enero de 1978. En el epígrafe 3.2., se presenta lo referido al derecho a la educación en lo que respecta al informe resultante tras la consideración de las enmiendas presentadas al Anteproyecto de Constitución, publicado en el Boletín de las Cortes el 17 de abril de 2018 (AprCIn, 1539-1541). El epígrafe 3.3., recoge las enmiendas referidas al derecho a la educación emitidas por los miembros de la Comisión de Constitución del Senado durante sus trabajos del mes de julio de 1978 (PrCEn). Debido al volumen de las enmiendas presentadas en la cámara alta, se seleccionan aquellas enmiendas particularmente referidas al apartado 1 del artículo a debate.

En la sección 4, se recogen las transcripciones de los debates parlamentarios celebrados en el Congreso de los Diputados y en el Senado. La sección 4.1., reproduce el debate en torno a la versión informada del artículo constitucional sobre el derecho a la educación en la sesión número 11 de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del 23 de mayo de 1978, publicado en el nº 72 Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados (DSCD11, 2594-2608). La sección 4.2.,

presenta una selección del debate en el pleno del Congreso del 7 de julio de 1978 (DSCD35, 4018-4055). La sección 4.3., recoge el debate mantenido en la sesión número 6 de la Comisión de Constitución del Senado del viernes 25 de agosto de 1978, publicado en el nº 44 del Diario de Sesiones del Senado (DSS6, 1909-1937). Finalmente, la sección 4.4., reproduce el debate mantenido en el Pleno del Senado durante la sesión número 34, celebrada el miércoles 27 de septiembre de 1978 y publicada en el nº 60 del Diario de Sesiones del Senado (DSS34, 2988-3015). Los fragmentos seleccionados se limitan a los debates que abordaron la definición del apartado 1.

2. La Ponencia de la Constitución

La ponencia constitucional fue elegida el día 1 de agosto de 1977. Estaba compuesta por don Miguel Herrero Rodríguez de Miñón, don J. Pedro Pérez-Llorca y don Gabriel Cisneros, de UCD; don Gregoria Peces-Barba, del Grupo Socialista; don Miguel Roca Junyent, de la Minoría Catalana, don Jordi Solé Tura, del Grupo Comunista, y don Manuel Fraga Iribarne, de Alianza Popular. Fue asistida por los letrados don Fernando Garrido Falls, don Francisco Rubio Llorente y don José Manuel Serrano Alberta. Como bien indica José Manuel Serrano Alberca en su introducción a “Las actas de la ponencia constitucional”, una vez redactados todos los artículos la ponencia se reunió para ordenarlos en la forma que figura en el Anteproyecto de Constitución que finalmente se publicó, sin embargo, puesto que los acuerdos se resumían en esa ordenación final, no hubo actas o minuta de estas reuniones.

2.1. *El derecho a la educación en las Actas de la Ponencia Constitucional*

Concluido el estudio de los artículos antes mencionados y a propuesta del señor Peces-Barba Martínez, se pasa a revisar la redacción del artículo 28, sobre el cual, en la sesión del pasado día 16, en el Parador de Gredos, se había alcanzado algunos acuerdos, pero pospuesta su decisiva formalización a una segunda consideración al término de los trabajos. Este estudio se hace a partir de un texto en el que aparecen, de manera sinóptica, la redacción original del proyecto, la establecida mediante acuerdos parciales de la Ponencia y la de la enmienda presentada por UCD. La redacción de este artículo quedó establecida en la siguiente forma:

Artículo 28.

1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (Sobre este apartado reservan sus posiciones los grupos Socialista y Comunista.)
4. La ley determinará el nivel de la educación obligatoria y gratuita. (El grupo Socialista reserva su voto sobre este punto.)
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados, y la creación y promoción de centros docentes. (Mantiene la redacción original en este punto los grupos Socialista y Comunista.)
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales. (Mantiene su postura los grupos Socialista y Comunista.)
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. (Mantiene su enmienda el grupo de UCD.)

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. (Mantiene su enmienda el grupo de UCD.)
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. (Mantienen sus enmiendas los grupos de UCD y Comunista.)
10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

Al terminar el estudio del artículo 28, el señor Peces-Barba Martínez manifiesta que, a su juicio, se ha roto el consenso originalmente alcanzado sobre este artículo y que, por tanto, considera inútil su presencia en la Ponencia por el carácter no constructivo del trabajo de ésta y que, por consiguiente, solicita la venia del Presidente en el día de hoy, señor Fraga Iribarne, para retirarse.

Después de reiteradas intervenciones de todos los restantes Ponentes a fin de que el señor Peces-Barba Martínez reconsiderara su decisión y manteniéndola éste firme, los señores Solé Tura y Roca Junyent piden que se haga constar su queja por esta decisión y manifiestan su convencimiento de que el estudio del Título VIII del proyecto no podrá hacerse sin que la Ponencia cuente con la presencia de todos sus miembros. El señor Presidente solicita del señor Peces-Barba Martínez que mantenga secreta su decisión hasta la hora prevista para la reunión de mañana, que es la de las cinco de la tarde, a fin de que durante el tiempo restante puedan hacerse las gestiones oportunas para que tal decisión sea modificada. El señor Peces-Barba Martínez accede a esa petición y se compromete, en consecuencia, formalmente a no hacer pública su decisión antes del momento señalado.

El señor Presidente levanta la sesión, siendo las ocho y diez de la tarde del día 6 de marzo de 1978. En el momento de levantarla, el señor Solé Tura pide que se haga constar en acta su gratitud por el modo en que el señor Presidente ha llevado la sesión, voto al que se unen el resto de los Ponentes presentes.

En la reunión de ayer, 6 de marzo de 1978, de la Ponencia Constitucional, el Diputado don Gregorio Peces-Barba Martínez, del grupo Parlamentario Socialista del Congreso, anunció su decisión de retirarse de la misma y de no participar más en sus trabajos. La justificación de esta decisión se amparó en lo que se calificó por el señor Peces-Barba como grave ruptura del consenso por parte de los representantes de Unión de Centro Democrático en lo que concierne a la redacción del artículo 28 del Anteproyecto, relativo al derecho a la educación. Al respecto, el resto de los Ponentes, por unanimidad, hacen constar:

- 1º. Que en la sesión del día de ayer no correspondía examinar el referido artículo 28, sino el Título VIII, “De los Territorios Autónomos”, a lo que se opuso el señor Peces-Barba, condicionándolo a la previa reconsideración del mencionado artículo 28.
- 2º. Que las enmiendas presentadas habían sido examinadas en su totalidad, excepto las relativas al Título VIII, “De los Territorios Autónomos”.
- 3º. Que el reiteradamente invocado artículo 28 había sido ya estudiado en las sesiones del Parador de Gredos, habiéndose convenido que el mismo sería reconsiderado una vez terminado el estudio de todas las enmiendas, no antes, ni en una interrupción del ritmo normal del trabajo.
- 4º. Que en la sesión de ayer, los representantes de Unión de Centro Democrático aportaron un documento de trabajo al Título VIII, “De los Territorios Autónomos”, cuya procedencia estaba en discusión cuando el señor Peces-Barba decidió retirarse de la Ponencia como consecuencia de sus opiniones discrepantes sobre el texto que aquélla acordaba para el artículo 28, a pesar de que las diferencias con el anteproyecto eran mínimas.
- 5º. Los Ponentes lamentan la decisión del señor Peces-Barba que les privará de su importante concurso, pero entienden que a pesar de su ausencia, un criterio de responsabilidad impone

terminar su casi agotado trabajo, cumpliendo con el mandato que tienen recibido en tema de tanta trascendencia para España, sin que sus lógicas discrepancias puedan influir en su voluntad de intentar alcanzar un acuerdo positivo en beneficio de la consolidación democrática de nuestro país. La Comisión y el Pleno del Congreso, en todo caso, resolverán en su día lo más conveniente.

2.2. El derecho a la educación en el Borrador del Proyecto de Constitución

Tabla 1.
Artículo 28 ⁱ.

Texto Proyecto ⁱⁱ	Texto Ponencia	Texto UCD ⁱⁱⁱ
1. Todos tienen al derecho a la educación.	1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.	1. Todos los españoles tienen derecho a la educación. (1)
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.	2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.	2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad armonizando en ella el respeto a la libertad y derechos individuales con los principios democráticos de la convivencia social. (2)
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.	3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.	3. La Constitución reconoce y los poderes públicos garantizan el derecho de los padres a elegir libremente para sus hijos el tipo de educación acorde con sus propias creencias y convicciones. (4)
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.	4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.	4. La ley determinará el nivel básico de la educación obligatoria y gratuita. El Estado asegura la financiación de todos los alumnos en igualdad de condiciones con independencia del Centro en que estén escolarizados. (8)
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.	5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.	5. El Estado fijará las normas, programas y condiciones básicas a que debe ajustarse el sistema educativo y velará por el cumplimiento de las leyes. Asimismo creará y promoverá la creación de centros docentes. (3)
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.	6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.	6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales. (5)
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.	7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.	7. Las leyes regularán la participación de los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos en el control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. (6)
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.	8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.	8. El Estado inspeccionará el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes y homologará los centros docentes. (7)
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.	9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.	9. Para cumplir estos fines el Estado ayudará eficazmente a los centros docentes que reúnan los requisitos que el Estado establezca. (9)
10. La ley regulará la autonomía de las universidades.	10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos en que la ley establezca.	10. La ley regulará la autonomía de las universidades. (10)

ⁱ Nótese que es en formato de tabla tal y como aquí se reproduce, cómo queda redactado el artículo 28 (luego 26, y finalmente 27) sobre el derecho a la educación en el borrador de proyecto de constitución que resulta del trabajo de los ponentes, siendo el único de todo el articulado que queda así expuesto.

ⁱⁱ Esta es la versión que finalmente se publicó como texto del Anteproyecto de Constitución de 1978 (AprC).

ⁱⁱⁱ Se indican entre paréntesis el orden en que los ponentes de UCD proponían que fuese el orden del subartículo.

3. Enmiendas, informe y votos particulares del Anteproyecto de Constitución

3.1. Enmiendas de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso al Anteproyecto de Constitución ¹

Extracto de la enmienda número 2, presentada por Don Antonio Carro Martínez, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular (6):

Enmienda al apartado 1 del artículo 28. Texto que se propone: “1. La educación es un derecho y un deber para todos los españoles”. El número 2 debe suprimirse por ser declarativo y no normativo.

Enmienda número 10, presentada por Don Juan Luis de la Vallina Velarde, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular (14-15):

Enmienda a los apartados 1 y 9 del artículo 28. Deberán quedar redactados de la siguiente forma: “1. Todos los españoles tienen el derecho a la educación”. “9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca y facilitarán a los padres los medios económicos precisos para hacer efectivo el principio de gratuidad en la enseñanza básica.” JUSTIFICACIÓN: En el párrafo 1 debe decirse “todos los españoles” y no simplemente “todos”. En el párrafo 9 se añade una frase para que sea posible hacer realidad el principio de gratuidad de la enseñanza básica y conciliar dicho principio con la libertad de creación de centros docentes, que se reconoce en el apartado 6 de este mismo artículo.

Enmienda número 41, presentada por Don Hipólito Gómez de las Rocas, del Grupo Parlamentario Mixto (36-37):

Enmienda al artículo 28. Texto que propone: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana dentro del respeto a las propias creencias y a los principios democráticos que garanticen la convivencia, así como los derechos y deberes fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, el centro estatal o no estatal donde se preste y, en todo caso, la formación religiosa o moral que se ajuste a las convicciones de aquellos. 4. La enseñanza obligatoria será gratuita para todos los alumnos y la Administración Pública asegurará su financiación, con independencia del centro en que estén escolarizados. En los niveles no obligatorios las ayudas se establecerán en función de las posibilidades económicas de los alumnos. 5. Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos los españoles a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados. 6. Se reconoce a las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas (de nacionalidad española), la libertad de creación y dirección de centros docentes con arreglo a sus propias creencias y dentro del obligado respeto a los principios constitucionales. 7. Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán en forma efectiva en la gestión de los centros docentes, respetando su propia identidad. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán los centros docentes al exclusivo objeto de garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. 10. La ley regulará la autonomía de las universidades.” MOTIVACIÓN: Apartado 1. Mención expresa de los destinatarios naturales del derecho. Apartado 2. Los

¹ Para facilitar la lectura de las enmiendas (AprCEn), se presentan siguiendo numeración correlativa y se han unificado todas las expresiones de enmiendas al articulado del proyecto constitucional con la formulación “Enmienda del párrafo x del artículo y” o “Enmienda al artículo y”. De las enmiendas presentadas, 7 corresponden al Grupo Parlamentario de Alianza Popular, 8 al Grupo Parlamentario de la Minoría Catalana, 4 al Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático, 4 al Grupo Parlamentario Mixto y 1 al Grupo Parlamentario Comunista. El Grupo Socialista del Congreso no emitió ninguna referida a este artículo: “Artículo 28 permanece sin alteración” (AprCEn, 156).

padres deben ser garantizados en forma más amplia que la prevista por el anteproyecto y con expresa alusión a las creencias de aquellos. Apartado 3. Los padres deben ver amparada en toda su plenitud su facultad de optar por cada uno de aquellos aspectos relativos a la educación de sus hijos. Apartado 4. La gratuidad a niveles obligatorios debe ser absoluta. Apartado 5. Se incluye en el texto del anteproyecto la expresión subrayada y se suprime toda alusión en este apartado a la creación de centros. Apartado 6. Se incluye con la libertad de creación de centros la de dirigirlos, sin la cual aquella quedaría incompleta. También se incluye la alusión a las creencias que representen el fundamento ideológico del centro, que obviamente no podría entenderse completado aquel derecho sin tal precisión además de respetar los principios constitucionales. Apartado 7. Se trata de establecer el orden natural de esa participación en la gestión colegial y de asegurar que aquella no acaba quebrantando la identidad del centro. Apartados 8 al 10. Se mantiene la redacción del anteproyecto.”

Extracto de la enmienda número 64, presentada por Don Francisco Letamendia Belzunce, del Grupo Parlamentario Mixto (49):

Enmienda al artículo 28. Enmienda de inclusión de un número 11 del siguiente tenor: “Todo ello será sin perjuicio de las facultades que en materia de enseñanza atribuyan a las naciones y regiones sus respectivos ordenamientos jurídicos.”

Enmienda número 65, presentada por Doña María Victoria Fernández-España y Fernández-Latorre, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular (56-58):

Enmienda al apartado 1 del artículo 28. Se propugna que el texto sea: “Todos los españoles tienen el derecho a la educación”. JUSTIFICACIÓN: Inspirado el texto en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, mientras este recogía “el derecho de toda persona humana a la educación”, en el anteproyecto se ha eliminado cualquier concreción, lo que también va contra el estilo general del mismo anteproyecto, que en otros artículos indica: “Todos los españoles”, “Toda persona”, etc. Enmienda al apartado 2 del artículo 28. Se propugna que el texto sea: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. JUSTIFICACIÓN: La redacción del anteproyecto, eliminando la referencia a la dignidad humana, también recogida en el Pacto antes citado, parece indicar que el pleno desarrollo de la personalidad humana se reduce al respeto a los principios democráticos, la convivencia y los derechos y libertades fundamentales, lo que no es todo. La persona no es algo exclusivamente social, sino que por sí misma posee una dignidad anterior a la sociedad, y todo ser humano debe ser educado en el sentido de su propia dignidad inherente, para defenderla y evitar toda interpretación discriminatoria. Enmienda al apartado 3 del artículo 28. Se propugna la siguiente redacción: “Los poderes públicos garantizarán el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos, a escoger centros distintos de los creados por las autoridades públicas y de hacer que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. JUSTIFICACIÓN: Nuevamente tomado, casi literalmente, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se ha omitido en el anteproyecto la frase “escoger centros distintos de los creados por las autoridades públicas”, lo cual puede interpretarse restrictivamente en relación con el párrafo 6 de este mismo artículo 28. Por otra parte, elimina también la libertad de escoger los padres el tipo de educación, en contra del artículo 26, 3, de la Declaración Universal de la O.N.U. Las referencias a pactos internacionales que hacemos vienen motivadas por lo prescrito en el artículo 6º, 1º, del anteproyecto: “Los tratados internacionales válidamente celebrados tendrán, una vez publicados, jerarquía superior a la de las leyes”, y los citados están suscritos por nuestro país. Enmienda al apartado 4 del artículo 28. Se propugna el siguiente texto: “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita para todos los españoles sin discriminaciones por razón del Centro, estatal o no estatal, que frecuenten”. JUSTIFICACIÓN: De esta manera se concreta la obligatoriedad y la gratuidad como derecho de todos los españoles en este nivel básico, eliminando cualquier posible interpretación discriminatoria. Enmienda al apartado 5 del artículo 28. Se propugna el siguiente texto: “Los poderes públicos garantizan en condiciones de igualdad el derecho de todos a la educación, mediante una programación-planificación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. JUSTIFICACIÓN: Razones de concreción, no soslayando ni la planificación ni igualdad. Enmienda al apartado 6 del artículo 28. Se propugna el siguiente texto: “Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. Todos los centros tendrán igualdad de trato tanto en el aspecto académico como en el económico”. JUSTIFICACIÓN: Coherencia con la restante regulación del artículo 28 propuesta en la enmienda. Enmienda al apartado 7 del artículo 28. Se propone la siguiente redacción: “Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control de la distribución de los fondos públicos

precedentes de la Administración”. JUSTIFICACIÓN: El texto del anteproyecto tiene el peligro de que puede dejar los demás apartados en meras declaraciones teóricas de derechos y libertades, sobre todo el párrafo 6. Bajo el pretexto de controlar la aplicación de los fondos públicos se podría tratar de extender el control y la gestión a todos los aspectos de la vida de los centros, afectando a la libertad de docencia y de creación de centros docentes. Podría ser el modo de ir progresivamente hacia la pérdida de identidad de la enseñanza no estatal. No negamos, sino al contrario, aceptamos y propugnamos la participación en la gestión de los centros de todas las personas implicadas en los mismos, pero con unos límites: los derivados de la misma existencia del centro educador y de su identidad como institución. Por otra parte, los destinatarios de la financiación con fondos públicos no son los centros, sino los padres de familia, por lo que rechazamos la argumentación colectivista que pretende la intervención de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros receptores de fondos públicos de la Administración, por el hecho mismo de la aportación de estos fondos, que no es más que un sistema de facilidad administrativa, pues el poder público podría financiar la educación mediante otros sistemas (entrega de cheque escolar intrasferible [sic.] a la familia directamente, pago directo por cuenta corriente al personal del centro, etc.), como se hace en otros países europeos. Por tanto, el control debe ejercerse sobre la exacta distribución de tales fondos, según su destino, pero nunca en los demás aspectos con el pretexto de la financiación pública. Enmienda al apartado 9 del artículo 28. Se propugna la siguiente redacción: “Los poderes públicos ayudarán a todos los centros docentes de niveles no obligatorios ni gratuitos que reúnan los requisitos que la ley establezca”. JUSTIFICACIÓN: El texto del anteproyecto origina interrogantes respecto a si sólo se incluyen los niveles obligatorios y gratuitos, que “per se” ya debían ser financiados en su totalidad por la Administración, dado el propio carácter legal de la gratuidad y la obligatoriedad, o si se incluyen los no obligatorios y no gratuitos. Igualmente existía el interrogante de si se trata de centros estatales, o también se incluyen los no estatales. El artículo debe concretar, y a ello tiende la redacción propuesta. Enmienda al apartado 10 del artículo 28. Se propugna la siguiente redacción: “Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca”. JUSTIFICACIÓN: El estilo utilizado en el anteproyecto es más propio de una disposición transitoria que de un texto constitucional.

Extracto de la enmienda número 73, presentada por Don Gregorio López Bravo, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular (62-63):

Enmienda al artículo 28. Debería expresar los fundamentos constitucionales sobre la materia con la siguiente redacción que proponemos: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales. 2. Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, fijarán las condiciones y normas generales a que debe ajustarse el sistema educativo con participación efectiva de todos los sectores afectados y velará por el cumplimiento de las leyes. 3. El Estado respetará y garantizará el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos y a que estos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española, tanto públicas como privadas, podrán crear y dirigir centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales y siempre que se acomoden a las normas establecidas sobre la materia. Las leyes fijarán las condiciones de homologación de todos los centros docentes. 5. La enseñanza obligatoria será gratuita para todos los alumnos y el Estado asegurará su financiación, con independencia del centro en que estén escolarizados. En los niveles no obligatorios las ayudas se establecerán en función de las posibilidades económicas de los alumnos. 6. Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán de forma efectiva en la gestión de todos los centros docentes. 7. Las leyes regularán la autonomía de las Universidades.”

Extracto de la enmienda número 74, presentada por Don Federico Silva Muñoz, del Grupo Parlamentario de Alianza Popular (62-63):

Enmienda al artículo 28. Debería expresar los fundamentos constitucionales sobre la materia con la siguiente redacción que proponemos: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales. 2. Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, fijarán las condiciones y normas generales a que debe ajustarse el sistema educativo con participación efectiva de todos los sectores afectados y velará por el cumplimiento de las leyes. 3. El Estado respetará y garantizará el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos y a que estos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española, tanto públicas como privadas, podrán crear y dirigir centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales y siempre que se acomoden a las

normas establecidas sobre la materia. Las leyes fijarán las condiciones de homologación de todos los centros docentes. 5. La enseñanza obligatoria será gratuita para todos los alumnos y el Estado asegurará su financiación, con independencia del centro en que estén escolarizados. En los niveles no obligatorios las ayudas se establecerán en función de las posibilidades económicas de los alumnos. 6. Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán de forma efectiva en la gestión de todos los centros docentes. 7. Las leyes regularán la autonomía de las Universidades.”

Extracto de la enmienda número 105 (76-77) y enmiendas número 126, 127, 128, 129, 130 y 131 (84-86), presentadas por el Grupo Parlamentario de la Minoría Catalana:

Enmienda al apartado 3 del artículo 3. Redacción que se propone: “3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección, que vendrán concretados en su uso efectivo en la estructura administrativa y de educación”.

Enmienda al apartado 3 del artículo 28. Redacción que se propone: “3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. JUSTIFICACIÓN: Se trata de que el reconocimiento de este derecho no debe comportar una garantía paralela por parte de los poderes públicos, en orden a la prestación de esta formación religiosa y moral, por cuanto esto podría llegar a comportar una grave responsabilidad e incluso de imposible cumplimiento, contrariando el mismo, sentido, del derecho que se reconoce.

Enmienda al apartado 4 del artículo 28. Redacción que se propone: “4. La enseñanza, como servicio público, es una responsabilidad prioritaria de los poderes públicos. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.”

JUSTIFICACIÓN: Por un lado, se trata de establecer el principio de la responsabilidad pública de la enseñanza, tanto a los efectos de que ello se tenga en cuenta en orden a la selectividad de las inversiones públicas como en lo que hace referencia a la asunción prioritaria de esta responsabilidad que no podrá descansar en las iniciativas que libremente se desarrollen por los particulares. Por otra parte, la enseñanza básica, obligatoria y gratuita, es un aspecto fundamental de nuestro esquema educativo y así debe constatar en el texto constitucional.

Enmienda al apartado 5 del artículo 28. Redacción que se propone: “5. Los poderes públicos garantizan, en condiciones de igualdad, el acceso de todos a la educación, mediante una programación general de su enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados, y la creación de instituciones docentes de todos los niveles.” JUSTIFICACIÓN: Se trata de matizar el apartado enmendado mediante el reconocimiento de que la garantía que pretende establecerse se dará en condiciones de igualdad, por un lado, y, por otro lado, la necesidad y conveniencia de que la creación de instituciones docentes se de en todos los niveles los efectos de que no exista una posible confusión o futura interpretación limitativa o restrictiva de dicho texto constitucional.

Enmienda al apartado 7 del artículo 28. Redacción que se propone: “7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración o fondos públicos, en los términos que la ley establezca.” JUSTIFICACIÓN: La no referencia a la ley que deberá desarrollar la intervención en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos permitiría una aplicación inmediata de dicho precepto, en términos que pueden ser evidentemente negativos para la buena marcha del sistema educativo.

Enmienda al apartado 9 del artículo 28. Redacción que se propone: “9. Los poderes públicos podrán ayudar a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.” JUSTIFICACIÓN: Se trata de convertir una obligatoriedad, condicionada, no obstante, a la Ley en una facultad no discrecional, pero que se apoya en los criterios generales de la política educativa en cada momento concreto.

A los efectos de modificar la redacción del apartado 10º del artículo 28. Redacción que se propone: “10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establece.” JUSTIFICACIÓN: En la redacción del anteproyecto la autonomía de las Universidades no se reconoce como un derecho y queda simplemente supeditada a la medida en que quiera reconocerse por ley. Esto nos parece un grave inconveniente, que debe ser enmendado en el debate de la Comisión.

Enmienda 239, presentada por Don Heribert Barrera Costa del Grupo Parlamentario de la Minoría Catalana (123):

Enmienda al apartado 9 del artículo 28. Modificación que se propone: Suprimir el apartado 9. JUSTIFICACIÓN: No es necesario un precepto constitucional para que los poderes públicos puedan ayudar, si se considera conveniente, a los centros docentes que reúnan los requisitos necesarios. Hacer de esta posibilidad una obligación puede prestarse a toda clase de abusos.

Extracto de la enmienda número 451, presentada por Don Carlos Güel de Sentmenat del Grupo Parlamentario Mixto (195):

Enmienda a los apartados 3 y 4 del artículo 28. Texto que se propone: “3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban en igualdad de condiciones la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita en igualdad de condiciones.” MOTIVACIONES. Apartado 3: Se trata de que las distintas formaciones religiosas y morales se impartan en, igualdad de condiciones. Apartado 4: Se trata de que la enseñanza básica no sólo sea obligatoria y gratuita, sino que se imparta en igualdad de condiciones, especialmente en cuanto a calidad en relación a otras enseñanzas básicas alternativas.

Enmiendas número 480 y 481, presentadas por Don Raúl Morodo Leoncio del Grupo Parlamentario Mixto (206):

Enmienda al apartado 1 del artículo 28. Que debe decir: “Los españoles tienen derecho a la educación y a la cultura en condiciones de igualdad a lo largo de toda su vida, cualesquiera que sean sus circunstancias personales.” Se ordenan los apartados 3, 4 y 5 del anteproyecto: El apartado 3 del anteproyecto debe llevar el número 4; el apartado 4 del anteproyecto debe llevar el número 5, y el apartado 5 del anteproyecto debe llevar el número 3. Al apartado 6 del mismo artículo se añade al final de este párrafo: “... en cuya financiación el Estado sólo participará cuando lo entienda necesario para afrontar necesidades educativas.” Al apartado 7 del mismo artículo que debe decir: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y función de todos los centros sostenidos y financiados con fondos públicos.” Se propone la supresión del apartado 9 y su sustitución por otro que debe decir: “La ley regulará la autonomía de las Universidades, teniendo en cuenta las competencias asumidas por los territorios autónomos.” Se suprime el apartado 10 del anteproyecto. MOTIVACIÓN. Se establece el principio de educación permanente como uno de los derechos contemplados en este título. Por otra parte, se restringe la financiación del Estado a centros privados en los casos estrictamente necesarios. Y, por último, en cuanto a las Universidades, se tiene en cuenta las competencias que pueden ser asumidas por los territorios autónomos con arreglo a lo que se dispone en la Constitución.

Se introduce el artículo 28 bis, que deberá decir: “1. El niño gozará de una protección especial encaminada al desarrollo pleno y armónico de su personalidad. 2. Los poderes públicos acomodarán su actuación a la Declaración Universal de los Derechos del Niño.” MOTIVACION: Entendemos que debe prestarse una especial protección a los derechos del niño en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

Enmienda número 588, presentada por Don Francisco Soler Valero del Grupo Parlamentario Unión de Centro Democrático:

Enmienda al apartado 2 del artículo 28. Se propone el siguiente texto: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de la convivencia *crystalizados en una educación para la libertad y la solidaridad*, y a los derechos y libertades fundamentales.” JUSTIFICACIÓN: Se trata de concretar en principios claros un párrafo excesivamente inconcreto, dándole un sentido específico, a lo que en el texto original se califica, sin más, como “principios democráticos de convivencia”. Enmienda al apartado 5 del artículo 28. Se propone la siguiente nueva redacción: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una *planificación general de los medios materiales necesarios para garantizar el disfrute de este derecho. Dicha planificación se realizará con la participación de todos los sectores afectados y a ella se ajustará la creación de centros docentes estatales y privados que reciban ayuda económica con cargo a los Presupuestos Generales del Estado. Los poderes públicos estarán obligados a ayudar a los centros docentes que se creen en el marco de esta planificación y que reúnan los demás requisitos que establezca la Ley.*” JUSTIFICACIÓN: La nueva redacción que se propone garantiza la máxima justicia en la distribución de los fondos públicos, evitándose de esta forma la posibilidad de una doble ayuda a los centros privados. Teniendo en cuenta que se propone el mantenimiento del párrafo, tal como está, se consigue el equilibrio necesario entre el respeto a la libertad de creación de centros y el consiguiente derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos, por un lado, y la justa distribución de fondos públicos, siempre escasos, para garantizar el máximo grado de escolarización. Se propone, subsiguientemente, la desaparición del párrafo 9, que queda integrado para mayor coherencia interna y formal. Enmienda al apartado 10 del artículo 28. Se propone el siguiente texto sustitutivo: “*Se reconoce el derecho a la autonomía de las Universidades, el cual será regulado por la Ley.*” JUSTIFICACIÓN: El texto del proyecto regula la autonomía universitaria como algo instrumental que ha de ser “concedido” para mejor funcionamiento de la institución universitaria. En el nuevo texto lo que se pretende es sustantivar [sic.] el derecho a la autonomía universitaria y que así se reconozca en la

Constitución, ya que lo entendemos como el único camino para la superación de la profunda crisis de la Universidad española.

Extracto de la enmienda número 691, presentada por Don Laureano López Rodó del Grupo Parlamentario Alianza Popular (279-280):

Enmienda a los apartados 2, 3, 7 y 9 del artículo 28. Se propone la siguiente redacción: “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a la moral, al ordenamiento jurídico, a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres a la elección del tipo de enseñanza y de centro educativo que consideren más adecuados a la formación de sus hijos. 7. Los poderes públicos prestarán a los centros docentes las ayudas necesarias para hacer efectivos los derechos que se reconocen en los párrafos anteriores. 9. La ley regulará la autonomía de las universidades.” JUSTIFICACIÓN: Los párrafos del artículo 28 permiten interpretaciones muy diversas, de modo que por vía de interpretación puede llegarse a eliminar alguno de los derechos que parecen reconocer. No se olvide que la libertad de cátedra que reconoce el artículo 20, 3, no tendrá más limitación que los derechos reconocidos en el artículo 28.

Extracto de la enmienda número 696, presentada por Doña Pilar Brabo Castells del Grupo Parlamentario Comunista (305):

Enmienda al apartado 4 del artículo 28. Nueva redacción: añadiendo un nuevo párrafo, situado detrás del número 3 y antes del número 4, produciendo una numeración correlativa posterior: “3. En todo caso los centros públicos se organizarán en régimen de coeducación.” MOTIVACIÓN: Dar rango constitucional a la exigencia de la coeducación en la enseñanza de los centros oficiales. Enmienda al apartado 9 del artículo 28. Sustituir la expresión “ayudarán” por la de “podrán ayudar”. MOTIVACIÓN: Evitar la vinculación ineludible de los Poderes Públicos a toda clase de centros docentes.

Extracto de la enmienda número 736, presentada por Don José Miguel Ortí Bordás del Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático (337):

Enmienda al apartado 3 del artículo 28. Debe decir: “3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban el tipo de educación y la formación religiosa y moral que habrá de darse a sus hijos.” JUSTIFICACIÓN: El derecho de los padres sobre la educación de sus hijos no debe circunscribirse a la formación religiosa y moral, sino al tipo o modelo global de educación; ni debe estar en función de sus propias convicciones, sino únicamente supeditado a la facultad de escoger libremente la clase de educación que deben recibir los hijos.

Extracto de la enmienda número 737, presentada por Don Federico Mayor Zaragoza del Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático (346):

Enmienda al apartado 10 del artículo 28. La redacción que se propone es un redactado del siguiente tenor: “Art. 28. 10. El Estado favorecerá el cumplimiento de la alta función social que en la docencia superior y en la investigación científica corresponde a la Universidad. La ley regulará la autonomía de las Universidades y su coordinación a nivel nacional.”

Extracto de la enmienda número 779, presentada por el Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático (369-370):

Enmienda al artículo 28. Cuyo texto queda sustituido por el siguiente: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, armonizando en ellos el respeto a la libertad y derechos individuales con los principios democráticos de la convivencia social. 3. El Estado fijará las normas, programas y condiciones básicas a que deba ajustarse el sistema educativo y velará por el cumplimiento de las leyes. Asimismo creará y promoverá la creación de centros docentes. 4. La Constitución reconoce y los poderes públicos garantizan el derecho de los padres a elegir libremente para sus hijos el tipo de educación acorde con sus propias creencias y convicciones. 5. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales. 6. Las leyes regularán la participación de los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos en el control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

7. El Estado inspeccionará el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes y homologará los centros docentes. 8. La ley determinará el nivel básico de la educación obligatoria y gratuita, el Estado asegura la financiación a todos los alumnos en igualdad de condiciones, con independencia del centro en que estén escolarizados. 9. Para cumplir estos fines, el Estado ayudará eficazmente a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca. 10. La ley regulará la autonomía de las Universidades.”

3.2. Informe de la Ponencia sobre el trabajo de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso al Anteproyecto de Constitución ²

El artículo 28 ha quedado integrado en la sección primera del Capítulo Primero con el número 26. Este artículo se aprueba, por mayoría, de los Grupos de Unión de Centro Democrático, Alianza Popular y Minoría Catalana que retira sus votos particulares aun cuando mantenga sus enmiendas en lo procedente. El representante del Grupo Socialista se opone a las modificaciones introducidas; y el representante del Grupo Comunista mantiene sus votos particulares y enmiendas.

Apartado 1. Se mantiene el texto del anteproyecto, no aceptándose las enmiendas a este apartado, nº 2 del Sr. Carro Martínez, nº 65 de la Sra. Fernández-España, nº 10 del Sr. De la Vallina Velarde, nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas, nº 74 del Sr. Silva Muñoz, nº 480 del Grupo Mixto y nº 779 del Grupo de Unión de Centro Democrático. La redacción es la siguiente:

1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.

Apartado 2. El apartado 2 de este artículo se mantiene igualmente y, en consecuencia, no se aceptan las enmiendas nº 2 del Sr. Carro Martínez, nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas, nº 65 de la Sra. Fernández-España, nº 74 del Sr. Silva Muñoz; nº 588 del Sr. Soler Valero, nº 691 del Sr. López Rodó y nº 779 del Grupo de Unión de Centro Democrático. La redacción es la siguiente:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Apartado 3. Se acepta la propuesta de la enmienda nº 128 del Grupo de la Minoría Catalana para la redacción de este apartado. No se aceptan las enmiendas nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas, nº 65 de la Sra. Fernández-España, nº 74 del Sr. Silva Muñoz, nº 451 del Sr. Güell de Sentmenat, nº 480 del Grupo Mixto, nº 691 del Sr. López Rodó, nº 736 del Sr. Ortí Bordás y nº 779 del Grupo de Unión del Centro Democrático, como apartado 4. La redacción es la siguiente:

3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Apartado 4. Conforme a la propuesta de la enmienda nº 779 del Grupo de Unión de Centro Democrático, al apartado 8, se redacta de nuevo este apartado, no aceptándose las enmiendas nº 65 de la Sra. Fernández-España, nº 127 del Grupo de la Minoría Catalana, nº 451 del Sr. Güell de Sentmenat, nº 696 de la Sra. Brabo Castells. Se aceptan, en parte, las enmiendas nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas y nº 74 del Sr. Silva Muñoz. La redacción es la siguiente:

4. La ley determinará el nivel de la educación obligatoria y gratuita.

Apartado 5. De acuerdo con la propuesta contenida en la enmienda nº 770 del Grupo de Unión de Centro Democrático, apartado 3, se añaden las palabras “y promoción” en el último inciso de este

² Como puede observarse, el Informe sobre las modificaciones realizadas sobre el Anteproyecto constitucional (AprCIn) hace mención explícita a las enmiendas nº 1, 10, 41, 64, 65, 74, 127, 128, 129, 131, 451, 480, 588, 691, 736 y 779, no habiéndose considerado las nº 73, 105, 126, 130, 239, 481, 696 y 737.

apartado. No se aceptan las precisiones contenidas en las enmiendas nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas, nº 65 de la Sra. Fernández-España, nº 128 del Grupo de la Minoría Catalana y nº 588 del Sr. Soler Valero. La redacción es la siguiente:

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación y promoción de centros docentes.

Apartado 6. Conforme a la propuesta del Grupo de Unión de Centro Democrático contenida en la enmienda nº 779, apartado 5, se da una nueva redacción a este apartado 6, aceptando, en parte, la enmienda nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas. No se aceptan las enmiendas nº 65 de la Sra. Fernández-España y nº 480 del Grupo Mixto. La redacción es la siguiente:

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.

Apartado 7. Por mayoría, la Ponencia mantiene el texto del anteproyecto, no aceptando las enmiendas nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas, nº 74 del Sr. Silva Muñoz, nº 129 del Grupo de la Minoría Catalana, nº 480 del Grupo Mixto, nº 691 del Sr. López Rodó y nº 779 del Grupo de Unión de Centro Democrático, como apartado 6, que es mantenida por los representantes de este Grupo. La redacción es la siguiente:

7. Los profesores, los padres, y en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

Apartado 8. Se mantiene el texto del anteproyecto, no aceptándose las enmiendas nº 41 del Sr. Gómez de las Rocas y nº 779 del Grupo de Unión de Centro Democrático, como apartado 7. La redacción es la siguiente:

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

Apartado 9. Se mantiene igualmente el contenido del texto del anteproyecto, no aceptándose, en consecuencia, las enmiendas al mismo. La redacción es la siguiente:

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Apartado 10. Conforme a la propuesta de la enmienda nº 131 del Grupo de la Minoría Catalana, la Ponencia da una nueva redacción para este apartado, aceptando también las enmiendas nº 65 de la Sra. Fernández-España y nº 588 del Sr. Soler Valero. La redacción es la siguiente:

10. Se reconoce la autonomía de las universidades en los términos que la ley establezca.

En cuanto a la enmienda nº 64 del Sr. Letamendia Belzunce, la Ponencia entiende que es materia, en su caso, del Título VIII, y por lo que se refiere a la enmienda nº 481 del Grupo Mixto, la Ponencia entiende que la protección de la infancia se garantiza en otros preceptos constitucionales.

3.3. Enmiendas de la Comisión de Constitución del Senado al Proyecto de Constitución ³

Extracto de la enmienda número 149, presentada por Don Camilo José Cela y Trulock, de la Agrupación Independiente (61):

Al artículo 25. Texto que se propone: “1. La persona tiene derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.”

Extracto de la enmienda número 194, presentada por Don Francisco Cacharro Pardo, del Grupo Mixto (77):

Al artículo 25. Se propone enmienda de nueva redacción de todo el artículo, para lo cual se propone el siguiente texto: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los derechos y deberes fundamentales. 2. El Estado garantizará el derecho de todos a la educación, fijará las condiciones y normas generales a que debe ajustarse el sistema educativo con participación efectiva de todos los sectores afectados y velará por el cumplimiento de las leyes. 3. El Estado respetará y garantizará el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos y a que éstos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española, tanto públicas como privadas, podrán crear y dirigir centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales y siempre que se acomoden a las normas establecidas sobre la materia. Las leyes fijarán las condiciones de homologación de todos los centros docentes. 5. La enseñanza obligatoria será gratuita para todos los alumnos y el Estado asegurará su financiación, con independencia del centro en que estén escolarizados. En todos los niveles no obligatorios las ayudas se establecerán en función de las posibilidades económicas de los alumnos. 6. Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán de forma efectiva en la gestión de todos los centros docentes. 7. Las leyes regularán la autonomía de las Universidades.” JUSTIFICACIÓN: El texto propuesto mejora notablemente al texto actual. En el apartado 3 del texto del anteproyecto se habla de poderes públicos, pero creemos debe ser el Estado el que vele por y garantice el derecho de todos a la educación, así como velar por el cumplimiento de tales leyes. Según el apartado 3 de nuestra enmienda, también debe ser el Estado quien respete y garantice el derecho preferente de los padres a elegir la educación de sus hijos y su formación religiosa. Igualmente, según el apartado 4.º del texto que proponemos, consideramos vital que la libertad de creación de centros docentes vaya acompañada de la capacidad para su dirección, sin lo cual quedaría anulada tal libertad. En general, el texto que proponemos para nueva redacción del artículo 27 perfecciona y aclara el texto procedente del Congreso.

Extracto de la enmienda número 232, presentada por Don Fidel Carazo Hernández, del Grupo Mixto (77):

Al artículo 25, 1. Introducir: “El Estado habilitará los medios económicos necesarios”. El párrafo quedaría así: “Todos tienen derecho a la educación. El Estado habilitará los medios económicos necesarios. Se reconoce la libertad de enseñanza.”

Extracto de la enmienda número 268, presentada por Don Isaiás Zarazaga Burillo, del Grupo Mixto (120):

El artículo 25 queda como sigue: “1. Todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación en plenas condiciones de igualdad. Al menos, en los niveles básicos, la enseñanza, además de obligatoria, es gratuita. 2. Los poderes públicos garantizan la libertad de enseñanza, de acuerdo con la legislación elaborada por las Cortes Generales de conformidad con las Convenciones, Declaraciones y Pactos Internacionales. 3. Se reconocen en este título la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca.” MOTIVO DE LA MODIFICACIÓN: Se simplifica el artículo del proyecto suprimiendo apartados cuyos contenidos se encuentran genéricamente en el punto 2 de la enmienda, al tratar de la garantía de la libertad de enseñanza. Se destaca en el punto 1 la primordial garantía de que todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación

³ A pesar de que la Ponencia se reunió en el mes de agosto, no tuvo tiempo suficiente para elaborar un informe sobre el trabajo de esta Comisión de Constitución del Senado.

en plenas condiciones de igualdad y se señala que, al menos en los niveles básicos, la enseñanza es gratuita, además de obligatoria. En el punto 3 —tratándose del título de “Libertades y derechos”— se indica, en el lugar oportuno, el reconocimiento de la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca.

Enmienda número 460, presentada por Don Luís María Xirinacs i Damians, del Grupo Mixto (196):

Enmienda al artículo veinticinco (25) -total-. “1. Todos tienen el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de libertad y solidaridad y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Cada Estado se reserva el derecho a organizarse la propia educación. La Confederación realizará una función de suplencia y reglamentará la convalidación de títulos académicos de los diferentes Estados. 4. La escuela confederal será laica. 5. La enseñanza básica y media, incluida la enseñanza profesional, es obligatoria y toda será gratuita. 6. Los profesores, los padres y en su caso los alumnos serán los responsables del control y gestión de los centros educativos. También intervendrán en dicho control representantes del territorio para el cual trabaja cada centro. En todo caso quedará garantizada la autonomía de las Universidades respecto del poder ejecutivo. MOTIVACIÓN: Por coherencia con la forma de Estado y principios reguladores de la Constitución.

Enmienda número 843, presentada por Don Luís Miguel Enciso Recio, de Unión de Centro Democrático (359):

Contenido de la enmienda al Artículo 25. Texto que se propone: “1. Todos los españoles tienen derecho a la educación sin discriminaciones de ningún tipo. 2. La enseñanza será obligatoria y gratuita para todos, al menos en los niveles básicos que la ley determine. 3. Se garantiza la libertad de enseñanza de conformidad con las Declaraciones de Derechos Humanos y los Pactos y Convenios Internacionales ratificados por el Estado. 4. Los poderes públicos establecerán la programación general de la enseñanza mediante leyes votadas en Cortes e inspeccionarán y homologarán el sistema educativo. 6. Se reconoce la autonomía de los centros docentes tanto estatales como no estatales en los términos que señale la ley. 7. Se reconoce la autonomía de las Universidades, con las modalidades que la ley establezca.” JUSTIFICACIÓN: Es una

variante semejante a otras presentadas, pero pretende ser una síntesis aceptable para la mayor parte de los partidos. La define la máxima brevedad.⁴

3.4. *Votos particulares al dictamen de la Comisión de Constitución del Senado relativo al proyecto de Constitución*

Al artículo 27, apartado 1.

Voto particular número 104 (enmienda número 1941), de don Francisco Cacharro Pardo.

“1. Todos los españoles tienen derecho a la educación, cuyo objeto es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los derechos y deberes fundamentales.”

Voto particular número 105 (enmienda número 2681), de don Isaías Zarazaga Burillo.

“1. Todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación en plenas condiciones de igualdad. Al menos, en los niveles básicos, la enseñanza, además de obligatoria, es gratuita.”

Voto particular número 106 (enmienda número 4601), de don Lluís Mana Xirinacs Damians.

“1. Todos tienen el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Se reconoce la libertad de enseñanza.”

Voto particular número 107 (enmienda número 2321), de don Fidel Carazo Hernández.

“Todos tienen derecho a la educación. El Estado habilitará los medios económicos necesarios. Se reconoce la libertad de enseñanza.”⁵

4. Los debates parlamentarios

4.1. *El debate en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso*

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias. Pasamos al artículo 26, que en su día será 25, en todo

⁴ Además de estas enmiendas, se presentaron enmiendas a los restantes apartados del entonces artículo 25. Ocho enmiendas se presentaron al apartado 2: enmienda 149, por D. Camilo José Cela y Trullock; enmienda 174 por D. Marcial Gamboa Sánchez-Barcaiztegui; enmienda 194 por D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 226 por D. Fidel Carazo Hernández; enmienda 268 por D. Isaías Zarazaga Burillo; enmienda 460 por D. Luis María Xirinacs Damians; enmienda 667 por el Grupo Parlamentario Agrupación Independiente; enmienda 843 por D. Luis Miguel Enciso Redo. El apartado 3 recibió doce enmiendas: enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trullock; enmienda 174 de D. Marcial Gamboa Sánchez-Barcaiztegui; enmienda 194 de D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 225 de D. Fidel Carazo Hernández; enmienda 268 de D. Isaías Zarazaga Burillo; enmienda 387 de D. Alfonso Osorio García; enmienda 424 de D^a María Belén Landaburu González; enmienda 441 de D. Carlos Calatayud Maldonado; enmienda 460 de D. Luis María Xirinacs Damians; enmienda 557 de D. Lorenzo Martín-Retortillo Baquer; enmienda 710 del Grupo Parlamentario Unión de Centro Democrático; y enmienda 843 de D. Luis Miguel Enciso Recio. Cinco enmiendas se presentaron al apartado 4 del artículo 25: enmienda 194 de D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 235 de D. Atanasio Corte Zapico; enmienda 413 de D. Rosendo Audet Puncernau; enmienda 460 de D. Luis María Xirinacs Damians; y enmienda 843 de D. Luis Miguel Enciso Redo. Seis enmiendas se presentaron al apartado 5: enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trullock; enmienda 194 de D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 235 de D. Atanasio Corte Zapico; enmienda 325 de D. Luis Sánchez Agesta; enmienda 460 de D. Luis María Xirinacs Damians; y enmienda 668 del Grupo Parlamentario Agrupación Independiente. El apartado 6 fue el que recibió más enmiendas, con un total de quince: enmienda 6 de D. Juan de Arespachaga y Felipe; enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trullock; enmienda 174 de D. Marcial Gamboa Sánchez-Barcaiztegui; enmienda 194 de D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 217 de D. Abel Matutes Juan; enmienda 222 de D. Lorenzo Martín-Retortillo Baquer; enmienda 225 de D. Fidel Carazo Hernández; enmienda 229 de D. Julián Marfas Aguilera; enmienda 425 de D^a María Belén Landaburu González; enmienda 460 de D. Luis María Xirinacs Damians; enmienda 577 de Lorenzo Martín-Retortillo

Baquer; enmienda 842 de D. Vicente Sanchez Cuadrado; enmienda 843 de D. Luis Miguel Enciso Recio; enmienda 844 de D. Félix Calvo Ortega; y enmienda 845 de D. Feliciano Romín Ruiz. El apartado 7 recibió un total de ocho enmiendas: enmienda 6 de D. Juan de Arespacochaga y Felipe; enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trulock; enmienda 194 de D. Francisco Cacharro Pardo; enmienda 326 de D. Luis Sánchez Agesta; enmienda 388 de D. Alfonso Osorio García; enmienda 441 de D. Carlos Calatayud Maldonado; enmienda 669 del Grupo Parlamentario Agrupación Independiente; y enmienda 843 de D. Luis Miguel Enciso Recio. El apartado 8 del artículo 25 recibió como única enmienda la 149 de D. Camilo José Cela y Trulock. El apartado 9 también recibió una alta cantidad de enmiendas, siendo el total once: enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trulock; enmienda 174 de D. Marcial Gamboa Sánchez-Barcáiztegui; enmienda 222 de D. Lorenzo Martín-Retortillo Baquer; enmienda 225 de D. Fidel Carazo Hernández; enmienda 391 de D. Andrés Ribera Rovira; enmienda 413 de D. Rosendo Audet Puncernau; enmienda 426 de D^a Marla Belén Landáburu González; enmienda 441 de D. Carlos Calatayud y Maldonado; enmienda 670 del Grupo Parlamentario Agrupación Independiente; enmienda 710 del Grupo Parlamentario Unión de Centro Democrático y enmienda 844 de D. Félix Calvo Ortega. Finalmente, el apartado 10 recibió tres enmiendas: enmienda 149 de D. Camilo José Cela y Trulock; enmienda 225 de D. Fidel Carazo Hernández; y enmienda 578 del Grupo Progresistas y Socialistas Independientes. Ver VPSen.

⁵ Se han omitido los votos particulares que se refieren a continuación. Al artículo 27, apartado 2: Voto particular número 108 (enmienda número 667), de doña Gloria Begué Cantón; Voto particular número 109 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 110 (enmienda número 226), de don Fidel Carazo Hernández; Voto particular número 111 (enmienda número 268), de don Isaías Zarazaga Burillo; Voto particular número 112 (enmienda número 174), de don Marcial Gamboa Sánchez-Barcáiztegui; Voto particular número 113 (enmienda número 460), de don Luis María Xirínacs Damians. Al artículo 27, apartado 3: Voto particular número 114 (enmienda número 268), de don Isaías Zarazaga Burillo; Voto particular número 115 (enmienda número 174), de don Marcial Gamboa Sánchez-Barcáiztegui; Voto particular número 116 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 117 (enmienda número 387) de don Alfonso Osorio García; Voto particular número 118 (enmienda número 424), de doña María Belén Landáburu González; Voto particular número 119 (enmienda número 225), de don Fidel Carazo Hernández. Al artículo 27, apartado 4: Voto particular número 120 (enmienda número 460), de don Lluís María Xirínacs Damians; Voto particular número 121 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 122 (enmienda número 413), de don Rosendo Audet Puncernau. Al artículo 27, apartado 5: Voto particular número 123 (enmienda número 460), de don Lluís María Xirínacs Damians; Voto particular número 124 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 125 (enmienda número 668), de doña Gloria Begué Cantón. Al artículo 27, apartado 6: Voto particular número 126 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 127 (enmienda número 225), de don Fidel Carazo Hernández; Voto particular número 128 (enmienda número 174), de don Marcial Gamboa Sánchez-Barcáiztegui; Voto particular número 129 (enmienda número 229), de don Julián Marías Aguilera; Voto particular número 130 (enmienda número 425), de doña, María Belén Landáburu González; Voto particular número 131 (enmienda número 217), de don Abel Matutes Juan. Al artículo 27, apartado 7: Voto particular número 132 (enmienda número 194), de don Francisco Cacharro Pardo; Voto particular número 133 (enmienda número 388), de don Alfonso Osorio García. Al artículo 27, apartado 9: Voto particular número 134 (enmienda número 225), de don Fidel Carazo Hernández; Voto particular número 135 (enmienda número 413), de don Rosendo Audet Puncernau; Voto particular número 136 (enmienda número 174), de don Marcial Gamboa Sánchez-Barcáiztegui; Voto particular número 137 (enmienda número 391), de don Andrés Ribera Rovira; Voto particular número 138 (enmienda número 426), de doña María Belén Landáburu González; Voto particular número 139 (enmienda número 670), de doña Gloria Begué Cantón. Al artículo 27, apartado 10: Voto particular número 140 (enmienda número 578), del Grupo Parlamentario Progresistas y Socialistas Independientes; Voto particular número 141 (enmienda número 225), de don Fidel Carazo Hernández. Al artículo 27, apartado 11 (nuevo). Voto particular número 142 (enmienda número 460, modificada “in voce”),

caso. El artículo 26, según ha sido repartido entre todos los señores comisionados, parece suscrito por Unión de Centro Democrático, Grupo Parlamentario Socialista del Congreso, Grupo Mixto, Grupo Comunista, Grupo Socialistas de Catalunya y Minoría Catalana. ¿Es así? (Asentimiento.) Creemos que se ha debatido, y debe constar así en acta, de todas las enmiendas que figuraban respecto al mismo.

El señor BARRERA COSTA: No, señor Presidente, mantengo mi enmienda.

El señor SILVA MUROZ: Yo mantengo dos enmiendas.

El señor Gómez DE LAS ROCES: Mantengo la enmienda.

El señor PRESIDENTE: Mi pregunta no ha sido suficientemente clara. Me refería a que los Grupos que firmaban daban por retiradas las enmiendas. Suponía que concedería la palabra a los que no las suscribían. (Pausa.) Señor Barrera, ¿su enmienda era de supresión del primitivo párrafo 9?

El señor BARRERA COSTA: Exactamente.

El señor PRESIDENTE: Es la enmienda número 239. Ya que había solicitado la palabra, la tiene el señor Barrera.

El señor BARRERA COSTA. Señor Presidente, señoras y señores Diputados, mi enmienda número 239 consiste en la supresión pura y simple del apartado en cuestión. Corriendo el riesgo de cansar a SS. SS., reiterando lo que ya he dicho en diversas ocasiones ante esta Comisión, la primera y probablemente fundamental justificación de mi enmienda es que no veo necesario decir en la propia Constitución que se ayudará económicamente a la enseñanza privada. El Estado y demás corporaciones públicas dan numerosísimas subvenciones a toda clase de entidades y organismos, y nadie pretende que estas subvenciones tengan que justificarse con un precepto constitucional. Todo lo que la Constitución no prohíbe queda permitido por ley de establecerlo. Por tanto, una ley concediendo ayuda a los centros docentes privados no precisa de justificación constitucional. Insistiendo una vez más en mi tesis general, creo que se está cometiendo un error queriendo poner en la Constitución muchas cosas que no son propiamente materia de la misma. En el caso presente hay además otras diversas razones, aparte esta genérica, que aconsejarían suprimir este apartado. En primer lugar, la siguiente: el problema escolar es un problema de mucha trascendencia en el mundo moderno, que la experiencia demuestra que puede dar lugar a profundas divisiones en el país. La cuestión de las subvenciones es sólo un aspecto del problema, pero un aspecto importante y conflictivo. Creo que sería bueno que pudiese evitarse ahora entrar en el fondo de este problema y que se dejase la cuestión abierta, por el simple procedimiento de no hablar de ella, a los futuros legisladores -acaso nosotros mismos- una vez terminada la Constitución, la cual tendría así más flexibilidad para aceptar en cada momento la ley y la voluntad popular y a las necesidades objetivas del país. Dicho esto y antes de entrar en el detalle de mis argumentos más específicos contra el texto del anteproyecto, quisiera dejar bien sentado que soy partidario de la posibilidad de existencia de escuelas, de centros docentes en general distintos de los creados por los poderes públicos, y que no estoy en contra del principio de ayudarlos; esto, por dos razones: una de principio y otra de circunstancias. Soy partidario del principio de ayuda porque, mientras no se arbitren otros procedimientos que garanticen el pluralismo, la ayuda es esencial para mantenerlo. Y soy también partidario de esta ayuda porque, en una situación como la actual, que necesariamente va a durar, en que hay un déficit tan grande de puestos escolares en las escuelas que dependen de los poderes

de don Lluís Maria Xirinaçs Damians. Texto que se propone: "La escuela será laica." El texto omitido se puede consultar en VPSen, pp. 3463-3466.

públicos, es esencial mantener la enseñanza privada sin la función vicariante, de la cual llegaríamos a una situación de colapso. Ahora bien, lo que no me parece adecuado es que esta ayuda deba darse en cualquier circunstancia y de manera obligada, con la sola condición de que el centro que deba recibirla cumpla unos determinados requisitos... (*Varios señores Diputados hablan entre sí.*)

El señor PRESIDENTE: Por respeto al señor Barrera, ruego a SS. SS., guarden silencio.

El señor BARRERA COSTA: Desde este punto de vista voy a intentar justificar ante ustedes, con la máxima precisión posible -dejando de lado, por suficientemente tratado, el argumento general de la conveniencia de adelgazar el texto, suprimiendo lo que no es propiamente materia constitucional-, las otras razones que me impulsan a pretender suprimir el apartado. Son básicamente las siguientes: Primero, la ayuda obligatoria, a par de todas las precauciones que puedan tomarse al redactar la ley correspondiente, estoy convencido de que acabaría favoreciendo a los ricos y la ideología de los ricos. Segundo, la obligatoriedad de la ayuda haría políticamente difícil que la ley la limitase, como sería necesario, a las escuelas auténticamente gratuitas. Tercero, la ayuda obligatoria sería un obstáculo casi insalvable para la racionalización del sistema escolar, es decir, para un aprovechamiento óptimo de los recursos globales, que son obligatoriamente limitados. Cuarto, la ayuda obligatoria, siendo una seudogarantía [sic.] de pluralismo, distraería la atención de lo que me parece la verdadera solución del problema: establecer de dentro un pluralismo real en el interior del sistema docente creado y mantenido por los poderes públicos. Quinto, el texto del anteproyecto, hablando solamente de ayuda a los centros, excluye de hecho otras fórmulas acaso más justas de canalizar la ayuda, por ejemplo a través de los padres mediante el cheque escolar o fórmulas equivalentes. Y sexto, el texto del anteproyecto incluye, por su generalidad, centros docentes de todos los niveles, por ejemplo las universidades privadas, siendo así que es evidente que el esfuerzo económico debería concentrarse, sobre todo, en la enseñanza obligatoria. Renuncio a extenderme, como acaso sería necesario, sobre todos estos puntos, pero voy a desarrollarlos brevemente. En primer lugar, he dicho que la ayuda obligatoria terminaría favoreciendo a los ricos. Puede decirse que esto es pura desconfianza por mi parte, pero, desgraciadamente, es muy fácil contestar que en este país casi invariablemente todas las ayudas del Estado, todas las exenciones de impuestos, por ejemplo, son o acaban convirtiéndose en nuevos privilegios de los ya privilegiados. Los privilegiados son los que disponen de la infamación y de la organización para poder aprovechar las ventajas que el poder público puede conceder. Y, en el caso presente, son además los únicos que podrían fácil y sistemáticamente hacer las necesarias inversiones previas. Un texto como el del anteproyecto, que establece de manera automática y obligatoria la ayuda, a pesar de las (matizaciones que podría introducir la ley, creo que acabaría canalizando sobre todo los fondos públicos hacia los que menos lo necesitan y significaría aumentar los privilegios y no reducirlos. He dicho también que la ayuda obligatoria favorecería la ideología de los ricos. Las razones son muy similares: son sobre todo las oligarquías tradicionales del país las que podrían disponer en todo el territorio de los recursos de toda clase que son necesarias para competir victoriosamente con los centros docentes dependientes de los poderes públicos. Habría también centros de otros colmes, es cierto, pero en mínima proporción. El pluralismo quedaría respetado, pero sólo de manera testimonial. Serían, pues, unas ciertas corrientes ideológicas, unas ciertas concepciones del mundo las que cuantitativamente tendrían una situación dominante y, en muchos casos, la libertad de escoger sería pura ficción. Es evidente, por otra parte, que la subvención sólo se justifica si asegura la gratuidad de la enseñanza para las clases populares. No puedo estar de acuerdo con subvencionar centros de enseñanza donde ésta no sea totalmente gratuita, porque entonces, evidentemente, equivale a pagar para los ricos o, en fin, más exactamente, para los que no lo necesitan, un poco más de lujo, un poco más de superfluo. La subvención va entonces contra el principio de la redistribución de rentas a través del impuesto. Si la subvención es obligatoria y automática, será muy difícil evitar que no sean también subvencionados los centros para niños de buena familia, donde la gran mayoría de los alumnos continuarán pagando, incluso si hay algunos (los niños pobres tradicionales de los colegios de ricos) que no paguen. He dicho también que la ayuda Obligatoria haría difícil o imposible la racionalización del sistema escolar. En efecto, a pesar de la buena voluntad de todas, los poderes públicos no pueden destinar a la enseñanza recursos ilimitados y el coste de la enseñanza, como el de todos los servicios, tiende a crecer más de prisa que el índice general, ya que todo el mundo quiere buenas escuelas, ya que la escolarización, afortunadamente, va llegando por fin a todas las poblaciones y, sobre todo, porque el período de escolarización se alarga. En estas

condiciones es esencial una utilización racional de los escasos recursos globales disponibles y la ayuda obligatoria y automática conduciría inevitablemente a una dispersión de esfuerzos y a un despilfarro. Es más que probable que significase la creación de nuevos centros privados en lugares donde sobran ya plazas escolares y, correlativamente, dejaría a los poderes públicos sin los recursos necesarios para crear nuevas plazas allí donde hay una real demanda no satisfecha. Otro punto importante a tener en cuenta es el de si realmente la ayuda a los centros privados es el único medio de hacer posible el necesario pluralismo en materia educativa. Por mi parte, estoy convencido de que este pluralismo puede también crearse y mantenerse en el interior de las escuelas que dependen de los poderes públicos, sobre todo si, como me parece indispensable, el Estado deja paso en materia de enseñanza a las Comunidades autónomas y a los Municipios; sin que esto signifique, de ninguna manera, la privación del derecho de crear escuelas ni signifique tampoco que no puede haber subvenciones cuando éstas realmente se justifiquen, el pluralismo interno sería, en fin, una solución más racional, más justa y que creo más satisfactoria para todos. Que eso es perfectamente posible lo demuestra la Universidad, donde nadie puede negar la existencia de ese pluralismo, perfectamente garantizado en una sociedad democrática, y también, en el aspecto muy importante de pluralismo, de organización y de métodos didácticos, lo demuestra la experiencia del Instituto-Escuela de Madrid y del Patronato Escolar de Barcelona, este último tanto durante la República como durante la Monarquía de Alfonso XIII. Estoy seguro de que, de la misma manera que fue posible en la ciudad de Barcelona instaurar un pluralismo didáctico que funcionó a satisfacción de todo el mundo, sería posible también extenderlo al pluralismo ideológico que todos queremos garantizar. Otra objeción al texto del anteproyecto es todavía el hecho de que se escoge el sistema de ayuda directa al centro, cuando hay otras posibilidades dignas de estudio que quizá podrían ser más satisfactorias. Hay actualmente, en España y fuera de España, muchos partidarios del sistema de cheque escolar, es decir, de la ayuda directa a la familia para que ésta pueda escoger libremente el establecimiento público o privado donde quiere que sean enseñados sus hijos. Creo que este sistema puede aumentar las reales posibilidades de elección de las familias más humildes, menos favorecidas económicamente y, por esta sola razón, tiene más simpatías. Para terminar, un último punto. El texto del anteproyecto habla de “centros docentes”, sin especificación alguna. Esto significa que tienen que ser obligatoriamente ayudados, no solamente los que imparten la enseñanza a un nivel en que la escolarización es obligatoria para todos, sino también todos los demás; por ejemplo, las Universidades privadas, las escuelas privadas de ciencias empresariales y, en fin, toda clase de centros cuyo carácter elitista nadie puede negar. Esto me parece que realmente es una aberración. El esfuerzo financiero de los poderes públicos debería concentrarse en que fuese gratuita la enseñanza obligatoria, y no en ayudar a las familias acomodadas a que sus hijos puedan seguir los estudios superiores en establecimientos exclusivos, creados muchas veces para perpetuar las diferencias sociales existentes. Personalmente, sería partidario de aumentar muy sensiblemente las tasas en las Universidades que dependen de los poderes públicos. En ningún caso me puede parecer aceptable subvencionar las Universidades privadas, tanto más cuanto que, como ya he dicho antes, el pluralismo ideológico de las Universidades estatales me parece que queda en la actualidad garantizado y es perfectamente real y cuanto que este pluralismo sólo puede aumentar y perfeccionarse con la autonomía universitaria prevista ya en el anteproyecto constitucional. En resumen, señores comisionados, creo que debería suprimirse este apartado conflictivo y dejar libres a los futuros legisladores, dejando un margen amplio a la ley para establecer dónde, cuándo, cómo y en qué medida los centros docentes privados deban ser ayudados, si es que el interés del país así lo justifica.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Barrera. ¿No hay solicitud, de palabra en contra? (*Pausa.*) El señor Silva le tenía solicitada para defender sus enmiendas presentadas con el número 74. Esta Presidencia le rogaría que, si le fuera dable, todas las enmiendas que tiene a los respectivos apartados las defendiese conjuntamente.

El señor SILVA MUÑOZ: Muchas gracias, señor Presidente, así lo haré, según el ruego que se me formula, porque creo que defender una enmienda es defender los propios argumentos más que atacar los del contrario. Por lo tanto, coincido con la filosofía que acaba de exponer el señor Presidente y según ella voy a proceder. Los fundamentos de la enmienda que he formulado al actual artículo 25 se podrían sintetizar en las siguientes afirmaciones: Todo ser humano, hombre o mujer, por el hecho de serlo, tienen el derecho y el deber a educarse y ser educados, lo que consiste en promover el desarrollo

integral de la persona según sus creencias y convicciones para que pueda alcanzar su madurez en la libertad. El alumno, como destinatario y sujeto activo de la educación, debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su formación. Por ello, hay que aceptarle con comprensión, capacitándole por medios de la educación para potenciar sus aptitudes y superar sus defectos para que aprenda a buscar libre y responsablemente soluciones a los problemas esenciales de la vida, logrando su participación activa en su propia formación. Hay que responsabilizar a la infancia, a la adolescencia y a la juventud en una educación para el diálogo, la cooperación y la convivencia, con pleno respeto a la intimidad, la dignidad y la libertad de la persona. La enseñanza, en sus diferentes niveles, constituye una parte importante del proceso educativo integral. Cuanto se refiere al planteamiento y desarrollo del proceso educativo debe inspirar un tipo de enseñanza coherente con el proyecto de hombre que se pretende formar. La formación integral se inicia y se estructura esencialmente en el seno familiar, que constituye la célula básica y primaria de todo proceso educativo. Consideramos que los padres son los primeros responsables en la educación de los hijos. Es éste un deber familiar ineludible que nace del derecho de los hijos a recibir enseñanza. Debe reconocerse expresamente el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, de acuerdo con los dictados de su conciencia y el cumplimiento de su indeclinable responsabilidad. El ordenamiento de una sociedad pluralista y democrática tiene que garantizar la escolarización total dentro de la pluralidad de escuelas que amparen el derecho de los padres para que puedan decidir, entre las distintas opciones, el tipo de educación que desean para sus hijos. Al elegir un tipo de educación entre las distintas opciones que constituyen diferentes planteamientos de la vida, facultamos a nuestros hijos para adquirir una firme identidad personal, formando un núcleo de convicciones en la infancia y en la adolescencia, lo que les permitirá poder hacer una verdadera confrontación crítica con las otras iniciativas cuando alcancen su período de madurez. El fundamento de los deberes y derechos de los padres como educadores está en el propio derecho natural anterior y prioritario a los del Estado. El respeto a este valor esencial, que constituye parte de nuestra razón de ser, exige un planteamiento claro y terminante que establezca la libertad de enseñanza. La libertad de elección de la escuela está reconocida por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en su artículo 26, apartado 3, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas y ratificada por el Estado español. En una sociedad justa tienen que respetarse y reconocerse todos los derechos y libertades, estableciéndose las condiciones jurídicas, sociales y económicas para que tales derechos y libertades no sean sólo simples declaraciones formales, sino auténticas expresiones reales. El pluralismo escolar que ampare los criterios de todos los padres sobre la formación de sus hijos es necesario en una sociedad pluralista. La existencia de este pluralismo escolar hace imprescindible que cada escuela defina claramente el tipo de hombre que quiere formar en un proyecto educativo, el cual debe integrarse en unos estatutos, a fin de que de este modo se garantice el tipo de educación por el que se opta al escoger la escuela. La participación de los componentes de la comunidad colegial en cada uno de los distintos problemas que plantea la gestión de la escuela debe ser proporcionada a su responsabilidad. La participación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa en los métodos y sistemas de formación de la escuela es necesaria para asegurar la planificación y control democrático, pero debe ejercerse en el respeto objetivo a la conciencia personal del alumno y al proyecto educativo que los padres han elegido para sus hijos. A la sociedad le corresponde también participar en la vida de las escuelas reflejando los cauces por los que se hace visible, pero sin adular sus objetivos fundamentales con matices de proselitismo o de adoctrinamiento ideológico que va contra el pluralismo de la propia sociedad. Cualquier condicionamiento por parte de quienes mediatizan o pretenden cambiar la línea educativa de una escuela en contra de su estatuto vulnera el principio de libertad de enseñanza. La enseñanza, como función social, es un servicio de interés general, que puede ser ofrecido por entidades estatales o no estatales, que garantice distintas opciones al pluralismo escolar. Esto supone el reconocimiento del derecho de todas las personas físicas y jurídicas, tanto públicas como privadas, a la creación y gestión de centros educativos. La socialización de la enseñanza se puede hacer perfectamente compaginando la iniciativa estatal con la de los promotores particulares, que reúnan las condiciones necesarias. Es imprescindible evitar el dualismo entre enseñanza estatal y no estatal; ya que ambas deben ofrecer igualdad de condiciones al bien común. La Administración pública debe potenciar todas las iniciativas, estatales o no estatales, que beneficien, en igualdad de oportunidades, a los destinatarios de la educación, uniendo esfuerzos para conseguir que todos los niños españoles tengan escolarización adecuada. A la Administración del Estado corresponde tutelar la efectiva realización del derecho de todos los ciudadanos a la educación,

corregir desigualdades y discriminaciones, señalar las condiciones generales en materia de enseñanza, controlar su calidad con el debido respeto a la autonomía de cada escuela y proporcionar la gestión de centros donde la necesidad educativa no hubiera sido convenientemente cubierta por la iniciativa de la sociedad. La enseñanza no estatal está prestando un servicio reclamado por la sociedad española y, por tanto, no hay razón válida que impida destinar los fondos públicos a su financiación. La distribución del presupuesto para la enseñanza debe establecerse sin discriminaciones entre enseñanza estatal y no estatal, porque ambas prestan un mismo servicio de interés general y todos los alumnos son ciudadanos con los mismos derechos. Entendemos que en la educación en la libertad no puede prescindirse de la dimensión trascendente de la persona, mediante la búsqueda creativa de la respuesta a las cuestiones fundamentales de la existencia humana, teniendo en cuenta la insuficiente capacidad del niño y del adolescente para un discernimiento crítico verdaderamente personal. La formación religiosa, como parte de la educación integral, deberá programarse en todas las escuelas estatales o no estatales donde reciban educación alumnos creyentes, coordinándola con el resto de las materias según una planificación coherente. Los alumnos cuyos padres manifiesten que no desean formación religiosa para sus hijos recibirán una formación ética en las mismas condiciones en que se imparte la religiosa. La Administración pública debe poner los medios necesarios para posibilitar el ejercicio de estos derechos. El Estado tiene que reconocer las justas exigencias de la sociedad a la que sirve, ayudando a las escuelas a que eduquen en la búsqueda del sentido de la vida, en función precisamente de las creencias de los alumnos. Las escuelas en las que sus estatutos establezcan la formación religiosa como uno de los objetivos fundamentales estarán facultadas para evitar, por procedimientos legales, que la enseñanza del resto de las materias se imparta sin el debido respeto a las creencias religiosas de los alumnos. A estas ideas básicas responde la enmienda que me he permitido formular al actual artículo 25. Se podrá decir que, efectivamente, esta enmienda tiene algunas precisiones que, a juicio de algunos, pueden resultar excesivas y que un texto constitucional debe tener la suficiente flexibilidad para poder acoger en su seno a todo género de políticas. Permítaseme discrepar en esto; yo creo en la existencia de unos principios públicos y en la existencia de unos principios más éticos y religiosos, y, fiel a estas creencias personales de mi propia conciencia, debo afirmar que en un texto constitucional desearía, como muchos españoles, ver reflejados unos principios que están más allá de la política que pudieran ejercer los partidos. Porque si agotamos hasta sus últimas consecuencias el argumento de la neutralidad de la Constitución, a lo que llegaríamos, como consecuencia última inevitable, es a que la Constitución sobra y que, consiguientemente, las leyes ordinarias serían las que habrían de resolver todos estos problemas. Por eso, por creer que hay unos principios dentro de los cuales ha de darse acogida a la legislación ordinaria y que deben estar reflejados en la Constitución, es por lo que me permito hacer esta enmienda que, a mi juicio, refleja esta modesta filosofía de la educación que he señalado. Quiero terminar esta intervención diciendo que, efectivamente, esta enmienda que propongo ya sé que va a ser desestimada, puesto que se trata de un artículo de consenso que está ya aceptado por la mayoría parlamentaria. Pero, sin mayor trascendencia, que no debe darse a mis palabras, afirmo sin ningún género de énfasis que yo sé muy bien que en esta materia estoy hablando desde mi conciencia y para la historia y, por consiguiente, cuando al cabo del tiempo se puedan reflejar las actitudes y verse con desapasionamiento, objetividad y finalidad por las futuras generaciones, veremos quién tenía la razón.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Silva Muñoz. El señor Alzaga Villamil tiene la palabra.

El señor ALZAGA VILLAMIL: Muchas gracias, señor Presidente. Señorías, voy a consumir un turno en contra realmente breve para intentar, en alguna medida, llevar al ánimo de don Federico Silva que el texto y el espíritu de la nueva redacción del artículo 26 prácticamente viene a recoger por entero las pretensiones que él nos ha formulado en su docta e interesante intervención que acabamos de escuchar. Pero también quiero lamentar que la actitud de don Federico Silva sea la actitud de defensa de una enmienda particular que él tiene presentada en su nombre y no sea, al menos al cien por cien, la actitud de Alianza Popular. Basta asomarse al informe de la Ponencia para observar que la actitud de Alianza Popular en el seno de la misma ha sido, al menos en varios aspectos, bastante más estatalista. Nosotros, UCD, hubiéramos deseado de todo corazón haber contado con esta actitud como actitud oficial de Alianza Popular en el seno de los trabajos de la Ponencia. Pero, volviendo al hilo fundamental de la cuestión que se suscita, quiero insistir en que lo que se plantea está básica y

suficientemente recogido en el nuevo texto del artículo 26. En efecto, se nos insiste de entrada en la responsabilidad de los padres, de la que se deriva el derecho de los mismos a elegir el tipo de educación de sus hijos. Nosotros estamos muy lejos de negar tal cosa; sería materializar demasiado a la familia, limitar su función a crear la vida física, no permitiéndole transmitir la vida moral. Es obvio y le asiste la máxima razón a don Federico Silva cuando sostiene que la familia, y no el Estado, es la creadora & vida, con sus consecuencias inherentes, entre ellas su perfeccionamiento, es *Mí*, la educación de los hijos. El Derecho civil, como todos sabemos, impone a los padres la obligación de educar a los hijos, y de esta obligación deriva para aquéllos el derecho a instruirles y elegir sus maestros. Arrebatarse a los padres el derecho a educar e instruir a sus hijos equivale a esterilizar la Fuerza moral de la familia. España, como nos ha recordado don Federico Silva, tiene suscrita y ratificada la Declaración Universal de los Derechos del Hombre; el artículo 26 consagra suficientemente este derecho, que nos resulta enteramente vinculante. Y la redacción del número 1 del artículo 26, consagrando la libertad de enseñanza, en relación con el número 3 del mismo artículo, obviamente supone consagrar, reconocer y garantizar el derecho de los padres a elegir y optar por la educación que se debe dar a los hijos. De otra parte, se nos dice que se debe consagrar el derecho a la creación y gestión de centros educativos. El término “gestión” es verdad que no está recogido literalmente en el inciso 6 del precepto que nos ocupa, pero no es menos cierto, y querría llamar la atención de don Federico Silva sobre este tema, que en el último texto que hemos elaborado del artículo 26 que va a ser objeto de votación se ha introducido un apartado importante al número 1 del mismo donde se dice que se reconoce la libertad de enseñanza. Y la libertad de enseñanza tiene un contenido suficientemente acuñado por la doctrina, como lo tiene asimismo el derecho de reunión, el derecho de asociación, la libertad de prensa y tantas otras, sin necesidad de explicitar en un texto constitucional los ingredientes que vienen a componer esa libertad. La doctrina entiende por libertad de enseñanza la libertad de fundar centros docentes de dirigirlos, de gestionarlos, de elegir los profesores, de fijar, en su caso, un ideario del centro; la libertad de impartir en los mismos en el caso que se estime pertinente por los padres y los directivos del centro, la formación religiosa, etc. Luego hemos establecido, en la forma sistemática que corresponde a un texto constitucional, lo que intenta con otras palabras y en forma quizá más extensa recoger la enmienda de don Federico Silva. En suma, entendemos que la misma debe ser desestimada, no por su fondo o contenido, sino porque responde al mismo sentido y al mismo significado de la redacción que se propone del artículo 26.

El señor SILVA MUÑOZ: Pido la palabra para alusiones.

El señor PRESIDENTE: No fueron personales, señor Silva.

El señor SILVA MUÑOZ: Le ruego un minuto, porque no voy a durar más.

El señor PRESIDENTE: Lo tiene.

El señor SILVA MUÑOZ: Quiero decir unas palabras de agradecimiento al señor Alzaga por las numerosas alusiones que me ha hecho mi buen amigo y correligionario, si se toma en el sentido literal de la palabra. Lo único que quiero explicarle brevísimamente es que no debe producirle ninguna extrañeza este tipo de discrepancia entre los partidos globalmente considerados y sus Diputados cuando estos partidos son demócratas y no totalitarios, y crea que en eso hay una amplia experiencia en la Unión de Centro Democrático, a la que él pertenece.

El señor PRESIDENTE: No hay nuevas solicitudes de palabra. El señor Gómez de las Rocas la tenía interesada para sus enmiendas, que también ruega esta Presidencia globalice con relación al precepto debatido.

El señor GOMEZ DE LAS ROCES: Tengo que comenzar preguntando sobre la posibilidad, que creo que me asiste, de formular enmiendas verbales, y tendría que pedir antes, aunque supongo que no cuento con consenso alguno, que se suspenda la sesión, porque si personas tan preparadas han necesitado tanto tiempo para ofrecernos el texto, quienes no lo estamos tanto, deberíamos disponer al menos de alguna hora para poder conocer cuál es el alcance de las reformas que tan precipitadamente nos sugieren. Pido sobre este punto una respuesta inmediata del Presidente.

El señor PRESIDENTE: La respuesta es que defienda su enmienda número 41, ciñéndose a la misma.

El señor GOMEZ DE LAS ROCES: Pido que conste en acta mi protesta.

El señor PRESIDENTE: Consta en acta. Siga la defensa.

El señor GOMEZ DE LAS ROCES: Muy bien. No oculto mi personal preocupación y tristeza por la forma en que se está desarrollando este debate y por las palabras con las que se ha iniciado esta tarde; son palabras que sin duda alguna van a constituir un grave precedente para la Cámara. El artículo 26, cuya precipitada fórmula se nos ofrece para decir sí o no como en los viejos referéndums, efectivamente es posible que tenga virtudes y es posible que se encuentre políticamente pasterizado, como medio de llegar a un encuentro entre ideologías apureñamente, al menos, bien diversas. Nos encontramos ante la curiosa obligación de tener que criticar o adherimos a un texto que no conocemos en profundidad. Hasta esta tarde creíamos quizá ingenuamente que había que estudiar con profundidad todos los problemas constitucionales por aquello de que las normas de la Constitución aspiran a ser la parte más inamovible de nuestro ordenamiento jurídico. Lamento que en esto tampoco todos coincidamos. En el apartado 1 del artículo 26 la enmienda que he propuesto consiste en pedir que se incluya la expresión “españoles” después de decir “todos”; es decir, “todos los españoles tienen derecho a la educación”. Su motivación es bastante elemental: mencionar expresamente a quienes son naturales destinatarios de ese derecho. Aunque parezca un puro formulismo, creemos indispensable decir “todos los españoles” en vez de “todos”, porque sólo si se menciona a los españoles, a todos, la obligación constitucional no se detendrá en nuestras fronteras, sino que alcanzará, con las dificultades previsibles, a los hijos de nuestros emigrantes que residen fuera de España y que están sujetos a obligaciones sociales y cívicas que parecen ignorarse en este precepto. Si no se menciona, parece que estamos desoyendo esa apremiante llamada, aunque siempre existan intérpretes que nos digan que está en el contexto del precepto. Si decimos “todos” sin decir quiénes, protegemos, y obviamente ello es justo, a cuantos residan en España, nacionales y extranjeros, pero no hacemos nada por propiciar una interpretación que impida ignorar a los españoles que residan fuera del territorio nacional. No creo que fuese tan difícil decir “todos los españoles tienen derecho a la educación”, y, por supuesto, sería la solución más justa, aunque no siempre coincida con la de la mayoría. En el apartado 2, las diferencias con el texto respecto de la enmienda que propongo residen en añadir a cuanto dice el originario texto de la Ponencia -no sé si sigue diciendo, supongo que sí- dos elementos esclarecedores que, desde luego, no los menciona el texto novísimo de la Ponencia. Estos dos elementos son: primero, incluir la expresa mención al respeto de las propias creencias y, segundo, incluir también la alusión a los deberes fundamentales. De suerte tal, que la redacción del texto sería ésta: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana dentro del respeto a las propias creencias y a los principios democráticos que garanticen la convivencia, así como los derechos y deberes fundamentales”. El respeto a las propias creencias es una exigencia ineludible si queremos el pleno desarrollo de la personalidad; una expresa tutela de las creencias es, desde este punto de vista, absolutamente indispensable. No basta decir, para que la garantía sea inconcusa, lo de los principios democráticos, porque hay que recordar que los principios democráticos son el cauce y no el contenido de nuestra convivencia, y afinar simplemente lo que sugiere la Ponencia es como decir, valga la comparación, que la finalidad del Derecho es tutelar el procedimiento de mayor cuantía. Significa confundir medios con fines. Hay que asegurar el contenido, las creencias, todas las creencias, por supuesto, cuya deseable compatibilidad ... (*Murmullos.*)

El señor PRESIDENTE: Ruego un poco de silencio para atender al señor Gómez de las Rocas.

El señor GOMEZ DE LAS ROCES: Muchas gracias, señor Presidente. Otra cosa es tanto como si afirmáramos que nos desentendemos de los fines y que lo único importante no es el contenido, esos objetivos humanos que aseguran el pleno desarrollo de la personalidad, sino las reglas del juego, los principios que simplemente nos permitan, y es justo, convivir. Es, además, esta que propongo, una solución conforme a preceptos ya aprobados, salvo enmiendas-límite, en esta Comisión. Por

ejemplo, el respeto de todas las creencias es compatible y es exigible de acuerdo con el artículo 1º, que habla de la pluralidad política o ideológica, lo mismo me da, y de la igualdad, y con, creo, el artículo 15, que ampara la libertad religiosa. Porque, efectivamente, si no respetamos las propias creencias, difícilmente vamos a asegurar la viabilidad de la pluralidad política o ideológica y la viabilidad de la libertad religiosa. Además, está fundada en un principio, que no nace de la Constitución, que es el principio de la libertad humana, principio al que, por supuesto, la Constitución puede dar un procedimiento, un cauce, pero en absoluto puede limitar o restringir sin incurrir en agravio. También pido que se aluda a los deberes fundamentales, porque creo haber aprendido en la Facultad de Derecho que el Derecho es, por esencia, alteridad y correlatividad y que es muy difícil hablar sólo de derechos si quien los ostente no está obligado también a ejercer unos deberes, y esto no sólo en provecho de terceros, sino de la comunidad nacional. El derecho a la educación no sólo importa al individuo, sino que importa a la sociedad. En el apartado 3, la enmienda que propongo consiste en decir que “los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, el centro estatal o no estatal donde se preste y, en todo caso, la formación religiosa o moral que se ajuste a las convicciones de aquéllos”. Nuestra enmienda expresa un repudio a la quimera de la escuela neutra, desideologizada y, al mismo tiempo, una afirmación categórica del principio de inseparabilidad entre creencias religiosas y morales, o ausencia de creencias, igualmente legítima, y la formación educativa. No es posible, a nuestro entender, separar la formación religiosa y moral de la educación. Toda educación parte de una concepción del mundo, de la trascendencia o de la intrascendencia del ser humano y de un concepto social que, por supuesto, es harto distante, según se haga desde una filosofía materialista o desde una filosofía trascendente. El no afirmar esto en la Constitución de forma categórica no comportará facilidades en el futuro. El apartado 3 del artículo 26, tal como lo vemos redactado, es, por tanto, insuficiente, y, por otra parte, parece ignorar la obligación de abordar los problemas que son típicamente constitucionales, en vez de remitirlos -práctica muy curiosa de estas últimos tiempos- a la ley ordinaria, o simplemente al futuro. Esto se llama trasladar problemas en vez de resolverlos, y dejarlos al albur de la política cotidiana, a la negociación, al pacto o a la conveniencia del partido de turnos; justamente todo lo contrario de lo que debe hacer una Constitución. El apartado 4 del artículo 26, según la enmienda que tengo presentada, pide lo siguiente: “La enseñanza obligatoria será gratuita para todos los alumnos y la Administración pública asegurará su financiación, con independencia del centro en que estén escolarizados. En los niveles no obligatorios -añado- las ayudas se establecerán en función de las posibilidades económicas de los alumnos.” Con esto no se está diciendo que mientras no haya recursos financieros para todos, los escasos o abundantes, pero insuficientes, recursos disponibles, se daban repartir por igual. La igualdad no consiste en tratar igualmente a todos los destinatarios, sino en función de sus reales necesidades. Y esto impone, sin necesidad de una interpretación más profunda, que se trate como desiguales a quienes no sean iguales o, dicho en otras palabras, que la ayuda financiera que reciban los centros no estatales esté en función de las necesidades individuales o sociales más urgentemente necesitadas de protección. Pero esto en absoluto nos debe hacer olvidar que en la Constitución establecemos una especie de Estrella Polar, de tendencia, por difícil e inaccesible que nos parezca, en el sentido de pretender y de que así lo sepa siempre el Gobierno de turno, que se atienda a la integridad del centro escolar bajo los principios de obligatoriedad y de gratuidad, esto es, sin discriminación entre centros estatales o centros no estatales, entre centros de unidad ideológica y centros de pluralidad ideológica. La cuestión no puede ser, con perdón, más elemental. Todos tenemos derecho a la educación, todos tenemos derecho a esa asistencia, todos debemos estar idealmente en igualmente protegidos, aun cuando, en la medida en que los recursos financieros no fueran suficientes, hay que proteger -que otra cosa sería suma iniquidad- a quienes más necesiten esa protección. En el apartado 5 pido, respecto del texto originario y aproximadamente del actual, aunque sin garantizarlo, porque sería un aval precipitado a un texto que acabo de conocer, que se suprima aquí la referencia a la creación de centros docentes para remitirla al apartado 6, de suerte tal que este apartado 5 quedaría redactado de la siguiente manera: “Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos los españoles a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados.” Y el apartado 6, que también enmiendo, quedaría con el siguiente texto, según la propia enmienda: “Se reconoce a las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas (de nacionalidad española), la libertad de creación y dirección de centros docentes en arreglo a sus propias creencias y dentro del obligado respeto a los principios constitucionales.” Porque sería curiosísimo que se admitiera el derecho a la creación de centros

docentes, pero no se asegurara el derecho a la dirección de dichos centros. Nadie establece negocios para el prójimo, aun cuando necesite de él para mantenerlos. En este sentido lo que hay que hacer, a nuestro juicio, es simplemente cohonstar este derecho a la creación y dirección de centros con la obligada participación de todos los estamentos, y a ello me refiero en el apartado 7 del artículo que estamos enmendando, quizá inútilmente, y que dice: “Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos participarán en forma efectiva en la gestión de los centros docentes...”, y añado: “...respetando su propia identidad”, por aquello del negocio a que antes me refería y, por supuesto, para evitar réplicas baratas, no porque entienda que sea necesario respetar el ánimo de lucro, que debe estar ausente de todo ramo de la docencia, sino porque hablo de negocio en el sentido de gestión, gestión desde luego pública, aunque se haga desde centros no estatales, religiosos o agnósticos, católicos o protestantes, porque ésta no es una cuestión de libertad religiosa directamente, aunque sí de manera refleja, sino una cuestión de libertad humana a la que la Comisión no puede sentirse, pienso yo, insensible. El apartado 8, curiosamente, no ha sido enmendado, aunque no sé cómo ha quedado, puesto que no he tenido tiempo de examinar con detenimiento el texto que nos ofrece la Ponencia esta tarde. Respecto del apartado 9, tengo que decir que si no lo enmendamos originariamente era en función de una redacción que ahora no sabemos cuál será en definitiva, pero aprovecho esta posibilidad para, amparándome en el principio de defensa, ofrecer una enmienda verbal a dicho apartado 9 del artículo 26, de la que doy traslado a la Presidencia. Se trataría de decir que “los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca, sin que nunca estos requisitos puedan mediatizar la identidad de cada centro.” Sobre este punto quiero decir algo que me parece de la mayor gravedad, y es que advierto que en el texto que la Ponencia nos ofrece por vía de urgencia esta tarde se dice que “los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.” No han modificado la redacción, pero ocurre una cosa, y es que están ignorando, a mi juicio, dicho sea con el debido respeto, desconociendo o no teniendo en cuenta, el principio de jerarquía normativa, porque al hablar de que los poderes públicos ayudarán según disponga la ley ordinaria, se está descategorizando [sic.] el problema, se está remitiendo a la ley ordinaria una cuestión que debe resolverse dentro de la Constitución, o en otro caso es mejor no decir nada, pero, en caso de decirlo, cuanto menos hay que decir qué es lo que no podrá regular la ley ordinaria, y entre esto figura lo que constituyen los elementos sustantivos e ideológicos de cada centro. Si a través de la ley ordinaria se podrá exigir como requisito para la tutela del centro, la admisión en el mismo del principio de pluralidad ideológica, es tanto como decir que no podrán disponer de su propia identidad y decir también que esa libertad de enseñanza, que casi pomposamente se declara en el apartado 1, no será efectiva, será simplemente formal por efecto de una presunta y, por supuesto, no deseable interpretación del apartado 9 del mismo artículo. Nosotros queremos terminar, puesto que conocemos la suerte de estas enmiendas, reservándonos el derecho a defenderlas todas ellas en el Pleno del Congreso.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor De las Rocas. No habiendo solicitud de palabra para turno en contra, se recuerda a los señores Diputados que tengan enmiendas en forma y pretendan defenderlas soliciten la palabra, pues, en caso contrario, tendríamos que entrar en trámite de votaciones. Tiene la palabra el señor López Rodó.

El señor LÓPEZ RODÓ: Quisiera preguntar a la Presidencia si nos es dable formular enmiendas “in voce” a la enmienda “in voce” que se nos ha presentado, porque de lo contrario entiendo que quedaríamos en la indefensión.

El señor PRESIDENTE: Jamás en este Parlamento ni en esta Comisión, con arreglo a Derecho y Reglamento, quedará en la indefensión nadie, señor López Rodó. Con arreglo a Reglamento, un Grupo Parlamentario puede presentar enmiendas “in voce”, siempre que las pase por escrito a la Mesa y sean consideradas por ésta como merecedoras.

El señor LÓPEZ RODÓ: Muchas gracias, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Estamos esperando su enmienda, señor López Rodó.

El señor LÓPEZ RODÓ: Suplico unos minutos a la Mesa, porque tengo que formularla a la vista

de este texto que hace unas minutas se nos ha facilitado a los miembros de la Comisión.

El señor PRESIDENTE: También tiene que aclarar la Mesa que el texto que ha salido cursado, lo ha sido con arreglo a los acuerdos de la Mesa del Congreso del 2 de mayo, donde estaba la representación de todas las Grupos Parlamentarios, y a la interpretación de los artículos 118 y 119 del Reglamento, precisamente para evitar la indefensión a que aludía S. S. Tiene la palabra el señor Roca Junyent.

El señor ROCA JUNYENT: Señor Presidente, simplemente para hacer una pequeña precisión. El señor López Rodó conocía el texto de la enmienda “in voce” presentada al artículo 26 desde la una y media o dos de la tarde. En todo caso, a las dos lo conocía él, y su compañero de Grupo desde la una y media.

El señor LÓPEZ RODÓ: Creo que el señor Roca Junyent tenía el reloj parado.

El señor ROCA JUNYENT: Que precise la hora el señor López Rodó...

El señor PRESIDENTE: ¡No ha lugar a diálogo! (*Risas. Pausa.*)

El señor PRESIDENTE: Señoras y señores Diputados, se recuerda que en la sala no puedan permanecer más que Senadores y Diputados y la prensa. Coma vamos a iniciar votaciones, convendría que hubiera una situación diferenciada entre las miembros de la Comisión y sustitutos acreditados, y el resto de señores Diputados o Senadores. Se ruega silencio. El señor López Rodó tiene la palabra.

El señor LÓPEZ RODÓ: Muchas gracias, señor Presidente. Quisiera tener oportunidad de defender la enmienda “in voce” que he entregado a la Mesa y que ésta se ha dignado a admitir.

El señor PRESIDENTE: Gracias señor López Rodó. Entendía la Mesa que la enmienda “in voce” era la consecuencia escrita de su tesis mantenida ya verbalmente.

El señor LÓPEZ RODÓ: Yo no he mantenido tesis ninguna.

El señor PRESIDENTE.: Tiene la palabra el señor López Rodó, porque estábamos errados.

El señor LÓPEZ RODÓ: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, como me mueve el espíritu de concordia, no he tratado de elaborar un texto enteramente nuevo y dispar respecto del que se nos presenta como enmienda “in voce”, suscrita por una serie de grupos Parlamentarios, sino que he procurado respetar al máximo el texto de esa enmienda “in voce” y únicamente realizar muy leves retoques y modificaciones, que en el texto manuscrito que obra en poder de la mesa figuran en las palabras subrayadas. Como podrá ver al señor Presidente, si tiene delante ese texto, son relativamente pocas las variaciones que se han introducido. Dichas variaciones son concretamente las siguientes. Yo pediría desde haga a la Presidencia que tuviera la amabilidad, a la hora de someter a votación la enmienda del Grupo Parlamentario de Alianza Popular, que esta votación se hiciera apartado par apartado. En el apartado 1 no hay más que la variación de una sola palabra. De este apartado: “Todos tienen el derecho a la educación”, y según la enmienda “in voce” diría: “Se reconoce la libertad de enseñanza.” La propuesta nuestra es que diga: “Se garantiza la libertad de enseñanza”; por tanto, es sustituir el verbo “reconocer” por el verbo “garantizar”. Entendemos que el reconocimiento puede quedarse en una declaración platónica y que es un derecho tan fundamental que exige una garantía constitucional. En el apartado 2 la modificación se limita a introducir como inciso las palabras “las propias creencias”, de tal manera que el texto de este apartado quedaría como sigue: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a las propias creencias y a los principios democráticos de convivencia y a las derechos y libertades fundamentales.” Como sobre este tema ha argumentado ya brillantemente el Diputado señor Gómez de las Rocas, me ahorra añadir nuevos comentarios. En cuanto al apartado 3, según nuestra propuesta de redacción, quedaría de la siguiente forma: “Los poderes públicos garantizan el derecho preferente que asiste a los padres de elegir para sus hijas el tipo de educación y la formación religiosa y moral

que esté de acuerdo con sus propias convicciones.” Lo que se añade aquí también es la facultad de elegir el tipo de educación. Estas dos peticiones tienen su fundamento en la Declaración de Derechos Humanos de 1948, cuyo artículo 26, apartado 3, dice literalmente: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” Yo me pregunto, si la Declaración de Derechos Humanos suscrita por España reconoce este derecho preferente de los padres, y este derecho concreto a escoger el tipo de educación, ¿por qué nosotros hemos de hurtar al texto constitucional estos dos conceptos que yo propondría que se añadieran? En primer término, el carácter preferencial del derecho que asiste a los padres, porque en concurrencia con cualquier otro derecho (derecho del Estado, etc.), hay que ver en caso de concurrencia cuál es el derecho preferente, cuál es el derecho que prevalece; y, en segundo término, el derecho también a elegir el tipo de educación que, como digo, no es una idea más o menos afortunada que se nos haya podido ocurrir a nosotros, sino que está expresamente reconocido en el artículo 26, apartado 3, de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. En cuanto al apartado 4, la propuesta nuestra consiste únicamente en añadir al final dos palabras, que diga “para todos”. De tal manera que el apartado quedaría redactado así: “La enseñanza básica es, obligatoria y gratuita para todos.” En el apartado 5 añadiríamos un inciso que dijera: “En condiciones de igualdad.” De esta forma la redacción quedaría con arreglo al siguiente texto: “Los poderes públicos garantizarán, en condiciones de igualdad, el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados y de la creación y dirección de centros docentes.” No se trata de facultarles o reconocerles el derecho para crear centros docentes, que luego pasen a ser administrados por el Estado, sino a crearlos y a dirigirlos. Este es también un derecho que se encuentra reconocido en convenios internacionales. Concretamente, el artículo 3º, párrafo 4, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 reconoce la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza. Por tanto, si este pacto internacional reconoce el derecho y la libertad de los particulares, no sólo de establecer, no sólo de crear, sino también de dirigir, entiendo que tampoco es bueno que nosotros omitamos, que sustraigamos este derecho que está reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En cuanto al apartado 6, y en virtud de lo que acabo de decir, se propone igualmente añadir la palabra “dirección”, de modo que quedaría redactado de la siguiente forma: “Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación y dirección de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.” En cuanto al apartado 7, también proponemos la inclusión de un inciso que diga “de los fondos públicos.” Y quedaría, por consiguiente, el apartado redactado así: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los fondos públicos de todos los centros sostenidos por la Administración con tales fondos.” Es decir, trato de evitar con ello que se confunda el control de los fondos públicos, que es legítimo, que es obligado, con el control de los centros que perciben estos fondos públicos, porque los centros no se venden con la ayuda económica del Estado. No se trata de controlar a los centros, de hacerles perder su individualidad, su libertad, a cambio del plato de lentejas de la ayuda estatal. El control debe, por consiguiente, quedar muy claro que se circunscribe al control de los fondos públicos. En cuanto a los apartados 8, 9 y 10, nuestra propuesta no representa ninguna alteración respecto de la enmienda suscrita por esa serie de Grupos Parlamentarios. Por consiguiente, aceptaríamos íntegramente la redacción propuesta en la fórmula de la enmienda “in voce” de los Grupos Parlamentarios para los apartados 8, 9 y 10. Con el ruego reiterado de que esta enmienda nuestra sea sometida a votación separada, apartado por apartado, agradezco al señor Presidente que me haya concedido la palabra y termino mi exposición.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor López Rodó.

El señor ROCA JUNYENT: Señor Presidente, simplemente para explicar la posición de la Ponencia, si S. S. lo tiene a bien.

El señor PRESIDENTE: Ha lugar. Tiene la palabra el señor Roca.

El señor ROCA JUNYENT: Examinando las aportaciones que suponen las enmiendas de don Laureano López Rodó, la Ponencia quiere explicar y razonar su posición de rechazo de las mismas, por las siguientes razones: La incorporación de la expresión “reconoce y garantiza” nos parece

absolutamente innecesaria, atendido el contenido del artículo 48 del propio texto constitucional, en el que se dice que “los derechos y libertades reconocidos...” Es decir, exactamente la expresión que se utiliza en el texto del capítulo II, donde se encuentra el que estamos examinando del presente título, vincula a todos los poderes públicos. La vinculación es la máxima de las garantías que el texto constitucional pueda ofrecer. La expresión que se incluye al apartado 2 al decir “propias creencias” nos parece también innecesaria, porque en el artículo 15, apartado 1, del propio texto constitucional ya aprobado se dice concretamente que se garantiza la libertad religiosa, de culto, etc., así como la de profesar cualquier creencia o ideología. Por tanto, como el texto que estamos comentando del artículo 26 hace referencia a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, es obvio, por tanto, que las propias creencias figuran dentro de estos principios democráticos, informadores de la que debe ser el pleno desarrollo de la personalidad humana. En el apartado 3, nos parece restrictiva la incorporación de “los poderes públicos garantizan el derecho preferente”, porque esto daría a entender que existen otros derechos sobre este punto, cosa que el texto constitucional, en todo caso, no contempla. La expresión “tipo de educación” nos parece también innecesaria, porque el reconocimiento que se hace en el apartado 1 de la libertad de enseñanza debe ser contemplado en su amplitud, ya que no se establece limitación. Y esto querría decir, entre otras cosas, la posibilidad de incorporar aquí los tipos de educación. En el apartado 4 se propone la incorporación de “para todos”, expresión que lógicamente es tan obvia que nos parece innecesario incorporarla. No será obligatoria y gratuita para unos sí y para otros no y, por tanto, es evidente que no tiene sentido. En el apartado 5 se propone que se agregue la expresión “en condiciones de igualdad.” Tampoco se entiende necesaria esta incorporación por cuanto el artículo 13 de este propio texto constitucional -ya aprobado- señala que los españoles son iguales ante la ley, sin distinción por razón de nacimiento, de raza, de religión, de opinión y, por tanto, la condición de igualdad inspira no este artículo, sino cualquiera de los artículos que se señalan en el texto constitucional. En el número 6, la incorporación de la palabra “dirección” ha sido ampliamente debatida (y el señor López Rodó lo conoce); pero, se ha llegado precisamente a la conclusión de que la libertad de creación importa (acompañada del tema del reconocimiento a la libertad de enseñanza) la libertad de dirección dentro del respeto de los principios constitucionales y de las propias normas del artículo 26. La incorporación o limitación de los fondos públicos como objeto del control y gestión de todos los centros, la intervención en el control de los padres, profesores y, en su caso, los alumnos, nos parece que es una precisión restrictiva absolutamente impropia, sobre todo cuando se ha incorporado en relación con el texto del 5 de mero, la expresión “en los términos que la ley establezca”, donde precisamente se dirá el alcance exacto y manera de ejercer esta intervención. Por todo ello la Ponencia estima que debe rechazarse la enmienda presentada por don Laureano López Rodó. Nada más.

El señor PRESIDENTE: No hay más solicitudes de palabra para defender enmiendas pendientes con relación al artículo 26. Consecuentemente, procede iniciar la votación. Esta Presidencia consulta a los Grupos Parlamentarios que presentaron la enmienda “in voce” total del artículo 26 si estiman que procede la votación apartado por apartado, tal como ha sido solicitado por Alianza Popular. A la Presidencia le asiste (de conformidad con el artículo 117 del Reglamento) la facultad de agrupar artículos, mucho más la de poner a votación un artículo entero. Ahora bien, si seis Grupos Parlamentarios piden que se vote en bloque un artículo, parece que lo democrático será poner en bloque a votación el artículo 26. (*Asentimiento.*) Se somete a votación la enmienda del señor Barrera al apartada 9. (*Pausa.*)

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 19 votos en contra y ninguno a favor, con 16 abstenciones.

El señor PRESIDENTE: Se somete a votación la enmienda número 74, de don Federico Silva Muñoz, a los diversos apartados del artículo 26. (*Pausa.*)

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 16 votos en contra y dos a favor, con 17 abstenciones.

El señor SILVA MUÑOZ: Reservo mi derecho a defenderla en el Pleno.

El señor PRESIDENTE: De conformidad con el artículo 97 es innecesario, pero consta en acta.

(Risas.) Las diversas enmiendas del señor Gómez de las Rocas al precepto que estamos debatiendo se votan en bloque para adelantar el trabajo de la Comisión.

Efectuada la votación, quedaron rechazadas las enmiendas del señor Gómez de las Rocas al artículo 26, por 16 votos en contra y dos a favor, con 17 abstenciones.

El Señor PRESIDENTE: Las enmiendas del señor López Rodó se ponen a votación conjuntamente.

Efectuada la votación, quedaron rechazadas las enmiendas del señor López Rodó, por 16 votos en contra, 17 abstenciones y dos a favor.

El Señor PRESIDENTE: Finalmente, el texto completo que hizo suyo la Ponencia, presentado por seis Grupos Parlamentarios, excepción hecha de Alianza Popular, se pone a votación.

Efectuada la votación, quedó aprobado el texto del artículo 26, por 33 votos a favor y dos en contra, sin abstenciones.

4.2. El debate en el Pleno del Congreso de los Diputados

El señor PRESIDENTE: Continuando el desarrollo de la sesión, nos encontramos en el artículo 25 del dictamen. Ruego al señor Secretario dé lectura, en su totalidad, al artículo 25.

El señor SECRETARIO (Ruiz-Navarro y Gimeno): Dice así:

Artículo 25.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán al sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

El señor PRESIDENTE: Al artículo 25 existen formuladas diversas enmiendas en todos sus apartados. La primera de ellas, por el señor Gómez de las Rocas, la segunda por el Grupo Parlamentario de Alianza Popular y la tercera por el señor Barrera. Vamos a proceder entonces al debate de las enmiendas en el orden aludido. Tiene la palabra el señor Gómez de las Rocas. Entendemos que aun cuando el señor Gómez de las Rocas tiene formuladas enmiendas a varios, por no decir a la totalidad de los subapartados del artículo, la defensa que va a consumir de su enmienda va a ser en conjunto. Una sola defensa a todas las enmiendas del artículo. ¿Media hora le basta a S. S.? (El señor Gómez de las Rocas hace gestos de asentimiento.)

El señor GOMEZ DE LAS ROCES: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, abordamos lo que, a mi juicio, es uno de los temas capitales, si no el principal, de este proyecto de Constitución. La enmienda que propongo afecta prácticamente a la integridad del ahora artículo 25, antes 26 del

anteproyecto. [...] ⁶ Es ciertamente obligada una consideración general, global, del artículo 25. No es posible su parcelación por apartados y sí sólo el distinguo, no precisamente escolástico, de dos áreas nítidamente definidas. De una parte, la declaración del ya citado apartado 1 expresando el derecho de todos a la educación y reconociendo la libertad de enseñanza. Como este derecho es aspiración de todos, según antes dije, me voy a permitir defenderlo transcribiendo parte de la conclusión que sobre educación y cultura propusiera recientemente el Comité Central de un partido que no es, precisamente, el partido al que pertenezco. Dice sencillamente algo que suscribo en su literalidad: “La libertad de creación y la tolerancia en la lucha de ideas ha de librarse única y exclusivamente con las armas de las ideas mismas”. Todos, en fin, deberíamos estar de acuerdo con el principio del apartado 1 del artículo 25. Las discrepancias empiezan en el apartado 2, lo mismo que surgirían si, por ejemplo, tras reconocerse en el artículo 6º del proyecto que la pluralidad democrática se empezará a través de los partidos políticos, nos hubiéramos empeñado en decir cómo deberán funcionar éstos, quiénes podrán crearlos, quiénes podrán dirigirlos, qué ayuda recibirán de los poderes públicos y si podrán tener o no identidad ideológica. Vemos así, o lo vamos a ver pronto, que si el apartado 1 de este artículo sólo habla de libertad, los demás apartados del mismo artículo del proyecto no hacen otra cosa que restringir cautelas y temerosamente hablar de la deseable y exigible plenitud de la libertad misma de enseñanza. [...] ⁷ Se me puede aducir que la libertad de creencias y las restantes exigencias contenidas en mi enmienda se propician por una interpretación que puede obtenerse igualmente por aplicación de los preceptos que acabo de citar. Pero es que no parece, cuando menos, la Única interpretación del texto constitucional. Cualquiera de las restricciones contenidas en el citado artículo 25 tendrá el mismo rango normativo que los artículos que acabo de citar, de donde se desprende que cualquier excepción a la plenitud de esos artículos ha de tener un sentido, porque donde la ley distingue, congruentemente, hay que atender al efecto de la distinción. Cabría decir que por interpretación sistemática está asegurada la plenitud de la libertad de enseñanza, pero entonces habría que preguntar para qué sirven estas limitaciones efectivas contenidas en el artículo 25. Y, al tiempo que cabe esperar eso, también cabe temer una interpretación que lleve a que la pluralidad, la igualdad, la libertad, no tengan límites allí donde no se pusieron (artículos 1º, 6º, 9º, etc.), y si los tengan donde se ponen, como es el artículo 25, porque, insisto, no hay igualdad de regla donde la ley establece excepciones y no puede olvidarse que formalmente, normativamente, el mismo rango tendrá cualquiera de los apartados del artículo 25 que los preceptos que acabo de mencionar de otros artículos del dictamen. Luego, evidentemente, o se tiene el propósito deliberado de restringir o mediatizar la libertad de enseñanza o sobran cuantas limitaciones contiene el artículo 25. En conclusión, nosotros pedimos que se pondere la posibilidad de reducir, como decía antes, escuetamente, el contenido del artículo 25, a lo que expresa su apartado 1: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”, en cuyo caso, muy gustoso, retiraré mi enmienda, o, en otro caso, que se vote la integridad de la presentada, para la que, consecuentemente, insisto en pedir la votación secreta. Yo sé que la votación secreta no es algo que guste o que, cuando menos, pueda utilizarse como procedimiento ordinario, pero si el tema es capital, me parece que la excepción está legitimada. En todo caso, está reglamentariamente fundado. Cada uno votará con arreglo a su conciencia y, probablemente, esa conciencia coincidirá con el criterio de su partido. Agradeciendo a quienes han tenido la amabilidad, dentro de casi toda la gama de la Cámara, de firmar esta propuesta de votación secreta, quiero decir que aceptaré con una sonrisa el resultado de la misma, y, posiblemente, la derrota. Como a mí no se me suelen ocurrir frases históricas, y aquí se citan tantas, tengo que pedir una prestada a nuestro vecino el Rey Francisco I, para poder decir cuando perdamos la votación que “todo se ha perdido menos el humor” y el sentido del deber, que están a salvo y nos servirá para seguir trabajando.

El señor PRESIDENTE: ¿Algún turno en contra? (*Pausa*) Tiene la palabra el representante del

⁶ El Señor Gómez de Rocas hace un comentario global acerca del proceso de debate. Ver DSCD35, p. 4019.

⁷ El Señor Gómez de Rocas explica. Explica pone de relieve cómo, a su juicio, los subapartados del artículo ponen límites al principio de libertad en educación. Ver DSCD35, p. 4020.

Grupo Parlamentario de Alianza Popular para mantener sus enmiendas.

El señor SILVA MUÑOZ: Quiero comenzar señalando que Alianza Popular se suma, y así figura en el texto, al escrito presentado por el señor Gómez de las Rocas, en relación con la petición de votación secreta, en la forma que él ha expuesto, bien por papeletas o por sistema electrónico, de nuestra enmienda. La importancia del precepto constitucional en proyecto exige una definición previa y fundamental de objetivos. En pocas materias juega mayor papel la concepción del mundo y de la vida que en las materias educativas. Por eso he juzgado necesario arrancar de los cimientos en que se basa nuestra crítica al proyecto y la defensa de nuestra enmienda. [...] ⁸ A la vista de estos principios, queremos entrar en el análisis del texto del artículo 25 del proyecto de Constitución. En primer término, deseamos señalar nuestra plena conformidad con que el artículo constitucional delicado al sistema educativo empiece por declarar el reconocimiento de la libertad de enseñanza, junto con el derecho de todos a la educación. Alianza Popular no sólo está en vanguardia de la defensa de la libertad de enseñanza, sino que, precisamente, por lo que se opone al texto del artículo 25 es porque en determinados puntos de su desarrollo entiende que no está suficientemente garantizado el principio de libertad de enseñanza que figura en su frontispicio. Por eso hemos de deplorar una vez más las manipulaciones informativas que nos han remitido contra el principio de la libertad de enseñanza en la Comisión de Constitución de Libertades Públicas. Alianza Popular votó a favor de la plena libertad de enseñanza y en contra de las restricciones y deformaciones que se introducen en el artículo 25 para vulnerarla. Estamos en discrepancia con el apartado 3 del artículo 25 y mantenemos nuestra enmienda al respecto porque reduce el campo de la libertad de elección al religioso y al moral, cuando en realidad es mucho más amplio. Los padres de familia tienen derecho a elegir el centro de educación de sus hijos no sólo por razón de sus creencias religiosas o morales, no también por sus convicciones filosóficas, preferencias pedagógicas en función de la titularidad del centro, del profesorado, de la seriedad, organización y eficacia que le ofrezca cada uno. Porque entendemos que la redacción del precepto permite la existencia de una escuela pública única ideológicamente pluralista y autogestionada en la que se impartan clases de religión o moral, según las convicciones de los padres, pero en tal sistema, ¿qué quedaría de la libertad de enseñanza? [...] ⁹

El señor PRESIDENTE: ¿Algún turno en contra? (*Pausa.*) El representante de UCD tiene la palabra para mantener un turno en contra de la enmienda formulada por Alianza Popular.

El señor CAMACHO ZANCADA : Para consumir un turno en contra de la enmienda presentada por el Grupo Parlamentario de Alianza Popular al artículo 25 del dictamen de la Comisión del texto constitucional. El artículo 25 es literalmente el mismo que el primitivo artículo 28 del primer informe de la Ponencia publicado el 5 de enero de 1978, sin que en aquel momento se presentara voto particular al mismo por el Grupo enmendante, que estuvo representado en la Ponencia. Por ello, no entiendo bien si este texto de la enmienda se limita a adornar el artículo 25 con una serie de párrafos y frases que desarrollan los puntos contenidos en el mismo, sin que resuelva ninguna cuestión práctica ni de principio, por lo que en una segunda vista se podría pensar que el móvil de la enmienda, como tantas veces se ha dicho en esta Cámara, pudiera tener un contenido estrictamente electoral. Después de haber escuchado la brillante exposición del representante de Alianza Popular, en la que ha hecho un detallado examen del programa de Alianza Popular y un detallado examen de un proceso legislativo que habrá de ser seguido después de aprobarse la Constitución, estimo que no ha defendido

⁸ El Señor Silva Muñoz, explica los fundamentos sobre los que se sostienen el subartículo referido al derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos, así como el derecho a crear y dirigir centro y del pluralismo político (del que, a su juicio, la pluralidad de tipos de centros sería también expresión, como así lo es la libertad de prensa o la libertad de creación de partidos políticos). Ver DSCD35, p. 4022-4024.

⁹ El Señor Silva Muñoz, explica las enmiendas a los subapartados 5, 6, 7 y 9. Ver DSCD35, p. 4025.

los puntos, ni se ha opuesto a los puntos concretos del artículo 25, sin que podamos estar de acuerdo en absoluto con la interpretación que de los mismos se ha hecho. Trataré de demostrar por qué las matizaciones de la enmienda no son más que flores electorales, cuya tierra y raíz arrancan del propio artículo 25, sin que el texto de la misma se pueda sostener ante un análisis minucioso de los puntos de discrepancia con el artículo aprobado por la Comisión. En primer lugar, en el párrafo primero de la enmienda se omite la referencia al reconocimiento de la libertad de enseñanza, que es la mayor aportación de la historia constitucional española al reconocimiento de este principio. Ello no necesita más comentario ni interpretación, pues con el reconocimiento de este derecho, tal y como ha dicho el señor Gómez de las Rocas, insertado en el marco de una filosofía democrática, como corresponde a nuestra Constitución, el derecho efectivo a la libertad de enseñanza ya estaría suficientemente garantizado. En dicho párrafo se añade por la enmienda de Alianza Popular, en coincidencia con el apartado segundo del dictamen de la Comisión, que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los “derechos y deberes fundamentales”; es decir, cambia la palabra “deberes” por la de “libertades”. Es evidente que el término “libertades” aprobado en la Comisión tiene un concepto más omnicompreensivo, esto es, menos limitador, porque la cara oculta de toda libertad y su consecuencia lógica es un deber. En este párrafo se conjuga la valoración del cultivo de las potencias personales en la esfera de lo individual con el respeto público a los principios democráticos de convivencia, como reconocimiento expreso de esa inseparable dimensión del hombre que es la dimensión social. [...] ¹⁰Señoras y señores Diputados, como decía al principio, yo me pregunto y pregunto a la Cámara: ¿Qué es lo que añade a la libertad de enseñanza la enmienda de Alianza Popular, si hasta se olvida de recoger el reconocimiento del mismo principio de la libertad? Me atrevo a afirmar, como antiguo e infatigable defensor de la libertad de enseñanza, que no existe ninguna razón que justifique a nadie para decir, ni pensar, sin ignorancia, malicia o egoísmo, que esta Constitución no reconoce ni garantiza la libertad de enseñanza, porque así está claramente definido en el artículo 25 y en todo el texto constitucional. El artículo 13, ya aprobado, dice que los españoles son iguales ante la ley sin discriminaciones de ningún tipo, con lo que la igualdad ante la libertad de enseñanza también viene avalada constitucionalmente. El artículo 48 prescribe que los derechos y libertades reconocidos en el capítulo 2º de dicho título vinculan a todos los poderes públicos. Por último, y definitivamente, el artículo 90 dice que los Tratados Internacionales, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del Ordenamiento Jurídico interno. Y entre ellos se puede mencionar, y pido perdón para no cansar a Sus Señorías, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas; la Convención de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto del Fondo Internacional de las Naciones Unidas de Ayuda a la Infancia; la Convención del Consejo de Europa de Salvaguarda de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales, etc. En todos ellos se reconoce y desarrolla con claridad el contenido efectivo de la libertad de enseñanza que, al ser sobradamente conocido de todos, hago gracias a Sus Señorías de la cita de sus preceptos. [...] ¹¹ El artículo 25, que está siendo sometido a debate en esta Cámara, es un artículo nuevo en la historia constitucional española, enmarcado dentro de la Constitución más joven de los países del mundo libre. Deseamos, y creo que lo vamos a lograr, en materia de educación, una Constitución que abandone los planteamientos tradicionales y arcaicos que no responden a las actuales necesidades educativas. Deseamos pasar desde un Estado intervencionista, exuberante de legislación burocrática, limitador de iniciativas y de posibilidades, controlador impositivo de programas propios enunciados con precisión meticulosa y detallista, a un Estado benefactor, ampliador, facilitador de las iniciativas sociales y promotor, junto con todos los sectores afectados de

¹⁰ El Señor Camacho Zancada, explica cómo, a su juicio, la enmienda de Alianza Popular está equivocada, punto por punto. Ver DSCD35, p. 4026-4028.

¹¹ El Señor Camacho Zancada, explica el contenido de algunas iniciativas legislativas ya en marcha. Ver DSCD35, p. 4029

nuestra sociedad, de amplios cauces programáticos que lleve la educación y la cultura a todos los españoles. No queremos una Sustitución que, como la de 1812, en su artículo 366, mandaba, “Leer, escribir y contar el catecismo de la Religión Católica...” ni una Constitución, como la de 1869, que en su artículo 24 afirmaba el derecho de todo español a fundar y mantener establecimientos de instrucción y educación sin previa licencia, ni una Constitución como la de 1931, que en su artículo 48 exige que la enseñanza tendrá que ser laica. Hemos querido huir de la costumbre inveterada en nuestra historia constitucional de que el partido en el Poder, por sí solo o con la ayuda de alguna minoría, a la hora de hacer la Constitución, plasme en ella sus concepciones e ideario con carácter excluyente y dogmático, sin ningún respeto para los demás partidos que representan sectores importantes de nuestro pueblo. Aunque UCD hubiera tenido una mayoría numérica suficiente en la Cámara, habría propiciado siempre una Constitución para todos los españoles. Porque por no haberse producido así en otras ocasiones anteriores, nuestra historia constitucional está sembrada de inestabilidad política. Porque para nada valían las declaraciones grandilocuentes cuando a la hora de su contrastación con la realidad viva y social no soportaban el más mínimo embate y quedaban vacías de contenido. Este procedimiento inédito en nuestra historia constitucional ha sido el consenso de los Grupos Parlamentarios, que no es ni más ni menos que un alto título de honor para todos aquellos Grupos que lo han asumido con generosidad, comprensión e inteligencia en beneficio exclusivo del pueblo. El consenso es distinto de la unanimidad y pone de manifiesto la existencia de un pluralismo político real. Es el acuerdo de los desacuerdos en frase de un viejo político. El consenso ha sido definido magistralmente por el Presidente de las Cortes en su reciente conferencia, como la constante presencia en cada uno del otro, como un sentido colectivo total de convivencia, una voluntad de aproximación, de encuentro y entendimiento, crisis y superación del dogmatismo de las verdades absolutas, la repulsa de cualquier forma de imperialismo político, el abandono de la estructura de la dominación para adentrarse en la estructura de la integración. El consenso, dijo, es una civilizada esperanza.

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra, para mantener SU enmienda, don Heriberto Barrera.

El señor SILVA MUÑOZ: Señor Presidente, pido un segundo turno. ¿Intervengo ahora o después?

El señor PRESIDENTE: En las discusiones de enmiendas en el Pleno, solamente hay un turno. El señor SELVA MUÑOZ: Me refiero al extraordinario.

El señor PRESIDENTE: Lo que sí cabe es contestar en oposición a la enmienda del señor Barrera. El señor RUCA JUNYENT Supongo, señor Presidente, que para responder a la enmienda del señor Barrera y sobre su contenido.

El señor PRESIDENTE: Se sobreentiende, señor Roca, aun cuando esto sería recomendable que lo entendieran y aplicaran todos los señores Diputados, porque aquí hemos tenido algún ejemplo de salirse de la cuestión.

El señor SILVA MUÑOZ: Pido la palabra para intervenir en turno extraordinario.

El señor PRESIDENTE: Respecto al turno extraordinario, quedaba establecido que se tenía que pedir por la décima parte de los participantes en la Cámara, de manera que se exigirían treinta y cinco firmas.

El señor SILVA MUNOZ: Aquí se ha dado otras veces. Se ha pedido y se ha concedido.

El señor PRESIDENTE: Siempre que se ha pedido lo ha sido por 35 Diputados, Jamás ha habido una solicitud de plazo extraordinario del artículo 118. El señor SILVA MUÑOZ: Me reservo para explicación de voto.

El señor PRESIDENTE: De acuerdo; si hay 35 Diputados que piden el turno extraordinario, se concedería. Pero, en fin, no vamos a interrumpir al señor Barrera, que va a empezar en el uso de la

palabra.

El señor BARRERA COSTA: Esta mañana hemos discutido también con mayor extensión, pero también afortunadamente no excesiva, la cuestión religiosa, y mi enmienda, (hasta cierto punto, puede relacionarse con la posición que he defendido esta mañana, es decir, con el deseo de limitar las obligaciones del Estado en ambas materias. No presento una enmienda a la totalidad del artículo, que tiene diez apartados, sino solamente sobre el apartado 9 del mismo, que, como ustedes recordarán, dice que los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. Mi objeción no es sobre la posibilidad de esta ayuda. Ya en la discusión en Comisión dejé bien sentado que soy partidario realmente de que esta ayuda exista en muchos y numerosos casos; y partidario por dos razones: una de principio y otra de oportunidad. Una razón de principio, porque en esto, como en todas las cosas, soy partidario del pluralismo, es decir, que creo que, realmente, cuando pueden existir, sobre problemas tan importantes como éste, opciones diferentes, es necesario que pueda escogerse con toda libertad entre las mismas, y que cualquier sistema que establezca una opción única y que limite esta posibilidad de elección es un mal sistema. Pero además en el caso concreto de nuestro país hay otra razón importantísima que milita en favor de las ayudas y es que el déficit educativo es tan considerable que sin la existencia del sector privado en la enseñanza habría realmente un colapso y habría centenares de miles y millones de niños y adolescentes que podrían quedar sin escuela; y evidentemente en las circunstancias actuales el sector privado solamente puede existir con ayuda económica. Quiero, por tanto, dejar bien sentado que no soy enemigo de la ayuda y también que soy partidario de la libertad de enseñanza, como lo demuestra el hecho de que mi enmienda, repito, se limita únicamente al punto 9 y esté o no totalmente de acuerdo con los detalles de algunos de los puntos del artículo mi asenso ha sido suficiente para que 110 considerase necesario enmendarlos, y mucho menos el más fundamental de todos, es decir, el punto 1. Entonces ¿por qué razón me parece Superfluo este punto 9? Hay una razón de base que he repetido otras veces y sobre la cual no quisiera extenderme dado lo avanzado de la hora y el cansancio que seguramente SUS Señorías tienen; y es esta razón la de que no considero necesario introducir en la Constitución todo lo que pueda ser objeto de una ley y, sobre todo, aquellas cuestiones en que realmente o bien debería decirse mucho o bien vale más no decir nada. El señor Silva Muñoz ha dicho que este apartado 9 era un modelo de imprecisión. Yo estoy totalmente de acuerdo con él y ésta es una de las razones por las que preferiría haberlo suprimido. Pero aparte de esta razón hay ciertamente otras. Esta mañana (y perdonen que vuelva a referirme a la discusión de esta mañana) nos hemos congratulado todos, creo, de la desaparición de un viejo problema que había dividido el país. En cambio en lo que se refiere a la enseñanza creo que estamos desgraciadamente (y esto no es exclusivo de nuestro país) ante un problema susceptible de desarrollo y de agravarse, un problema que realmente es muy probable dará mucho juego en los años venideros. Este artículo 25 intenta dar un cuadro para tratar de estas cuestiones y yo realmente creo que a pesar del esfuerzo indiscutible realizado por la Ponencia, y luego por los representantes de los Grupos políticos de cara a este artículo, su última forma yo creo que en la práctica, sin duda, dará lugar en el futuro a bastantes dificultades. Por esto también yo haría mía la sugerencia del señor Gómez de las Rocas de suprimir todos los apartados menos el 1, que es realmente el fundamental y sobre el cual estoy seguro que podía haber habido unanimidad en esta Cámara. [...] ¹² Voy a terminar (porque me parece que lo esencial está ya dicho, y no quisiera abusar de su paciencia) señalando que la garantía, a mi entender ilusoria, de pluralismo que este apartado significa, vendrá a distraer de la necesidad de establecer un verdadero pluralismo dentro del sistema de enseñanza pública. En el debate en Comisión aduje unas pruebas que me parecen significativas. Durante muchos años, desde principios de siglo hasta la guerra civil, funcionó en Barcelona un patronato escolar, en el cual, gracias a las subvenciones municipales, el presupuesto del Estado quedaba suplementado de tal forma que, realmente, el sistema educativo para la enseñanza básica era modélico en su época. Modélico no sólo a nivel español, sino a nivel europeo. Este sistema educativo se fundamentaba en el pluralismo, no precisamente en el pluralismo ideológico, si bien eran escuelas

¹² El Señor Barrera Costa, explica los detalles sobre los diferentes problemas que ve a la articulación del subapartado 9. Ver DSCD35, p. 4031-4033.

en las cuales se mantenía una escrupulosa neutralidad, pero sí en un pluralismo en cuanto a concepciones pedagógicas y en cuanto a la forma de la enseñanza. El Patronato escolar de Barcelona mantenía, por ejemplo, la llamada escuela del Mar, que fundaba su enseñanza en un adecuado método pedagógico; tenía una escuela del Bosque, en la que el medio natural, digamos, se utilizaba como soporte del método educativo, y tenía escuelas de todos tipos en las cuales los educadores podían hacer no solamente experimentos educativos, sino que podían desarrollar sus concepciones dentro de unas normas y dentro de unas garantías. De la misma manera que esto funcionó largos años, con Monarquía y con República, y funcionó muy bien, yo estoy seguro de que podría funcionar también un sistema de escuela pública en la cual se asegurase el pluralismo ideológico. Ya sé que podrá decirse que esto es posible en las grandes ciudades, pero que no es posible en las aldeas, en los pequeños pueblos. De acuerdo; pero es que la libertad de opción, la libertad de escoger es siempre, forzosamente, algo limitado. La educación es algo importante, pero también es importante el derecho a la salud y nuestra Seguridad Social no ofrece, por ahora, ni tan solo el derecho a escoger el médico, y desde luego no ofrece el derecho a escoger la clínica, o el derecho a escoger el hospital, lo cual no quiere decir que la salud no sea realmente una cuestión muy importante. El derecho a escoger está siempre, desgraciadamente, limitado por razones económicas. Señoras y señores Diputados, como para la intervención de esta noche no había tenido tiempo de preparar un texto, les ruego me excusen por el descosido que pueden haber tenido mis palabras en esta improvisación. Repito que creo que no se perdería nada suprimiendo este apartado del artículo 25, porque, en realidad, la ley que debe desarrollarlo podría hacerse igualmente figure o no figure este precepto en la Constitución. Ya sé que, aparte de la simpatía que pueda merecer en algunos lo que yo propongo, mi propuesta está condenada de antemano, pero he creído, a pesar de todo, necesario exponerla ante el Pleno, porque, como decía el pasado martes, considero que el sistema parlamentario constituye también una liturgia que es de interés de todos el respetar. Nada más, muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: ¿Algún turno en contra? (*Pausa.*) Tiene la palabra el representante de Unión de Centro Democrático.

El señor DURAN PASTOR: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, en realidad podría hacer la merced a SS. SS. de no prolongar mi intervención, puesto que mi admirado compañero el señor Barrera ya en realidad ha contestado a su propia enmienda; pero me temo que mi Grupo, que por algo me ha designado para venir a esta tribuna, me lo podría tomar en cuenta. Señor Barrera, de toda su fundamentación únicamente he recogido como síntesis una desconfianza profunda nada menos que en este gran templo donde se legisla. Permítame que le diga que a quienes nos hemos señalado como meta mantener la esperanza y la buena voluntad esto nos desanime. En este sentido quisiera decirle que el Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático apoyará el apartado 9 de este artículo 25. ¿Por qué? Pues porque si todos tienen el derecho a educación, y se reconoce la libertad de enseñanza, que a nivel de básica es obligatoria y gratuita; porque si los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación y, además, se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales; porque si se constitucionaliza que profesores, padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración pública, en los términos que efectivamente la ley establezca, y estos poderes públicos inspeccionan y homologan el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes, es absolutamente lógico que los poderes públicos ayuden a 410s centros docentes que reúnan los requisitos, esto sí, que la ley establezca. [...] La Constitución no es válida únicamente para una opción política, como han dicho muchos de mis compañeros. Ha de ser válida para todos los ciudadanos. Y esta Constitución debe reflejar lo que conviene a los ciudadanos de hoy y del futuro. Cuatro décadas de un régimen no democrático y las disposiciones en determinados momentos de la Segunda República yo creo que han propiciado mucha confusión en este sector. Ha sido fácil montar democráticamente caricaturas. Ortega decía que el hombre es siempre un sistema tenso de preferencias y desdenes. Pero, señores Diputados, en Francia, el país vecino, en Bélgica y en otros países de la Europa occidental, y aun en muchas ciudades de nuestra geografía hispana, no hay duda de que los centros privados, y no sólo los confesionales, han podido demostrar que eran válidos para su programa educativo. El señor Diputado enmendante ha reiterado en la Comisión que su postura no significaba de ninguna manera la privación del derecho de crear escuelas, ni significaba tampoco que no pueda haber subvenciones cuando éstas sean

justificadas. Realmente entendemos que esto ocurre. Tomamos nota, eso sí, de la sugerencia del sistema de cheque escolar, es decir, de la ayuda directa a la familia para que ésta pueda escoger libremente el establecimiento público o privado donde quiera que sean enseñados sus hijos. El señor Barrera ha justificado su enmienda a base de varios puntos. Nos ha dicho que necesariamente no tiene por qué recoger la Constitución que se ayudará económicamente a los centros docentes no estatales. En eso ya le he dicho que discrepamos. Dice que lo fundamental para él es que hay otros problemas en el artículo 25. Entendemos que esta razón no invalida lo que hemos mantenido. Que el tema de las subvenciones es sólo un aspecto del problema. De acuerdo, señor Barrera, pero subsiste el problema de la financiación. Que esta ayuda acabaría favoreciendo a los ricos y a la ideología de los ricos. Esta es una apreciación a nuestro modesto entender gratuita. Que no se limitaría a las escuelas auténticamente gratuitas. La ley, repito, debe hacer inviable toda sospecha. Que obstaculizaría la racionalización del sistema escolar. Estas Cortes yo creo que pueden y deben impedirlo. Todo esto sería válido para un sistema no democrático; pero en un país que está haciendo un esfuerzo para cambiar y que hace de la andadura democrática una firme y convencida voluntad de la que es el más alto ejemplo, esa discusión del texto constitucional no puede ser motivo de suspicacias, porque podría parecer una ofensa a la ciudadanía. [...] El Diputado enmendante, con la enmienda presentada al artículo 1º de la Constitución, subrayó que el Estado debía propugnar la libertad, la justicia y la igualdad. En nombre de esta libertad, de esta justicia y de esta igualdad, solicitamos de la Cámara que se mantenga el apartado 9 del artículo 25 del texto que se debate. Muchas gracias, señor Presidente; muchas gracias, señoras y señores Diputados.

[...]¹³

El señor PRESIDENTE: Vamos a proceder a la votación ordinario de la enmienda del señor Gómez de las Rocas, en primer lugar. Comienza la votación. (*Pausa.*)

Efectuada la votación, dio el siguiente resultado: votos emitidos, 275; a favor, 20; e contra, 246; abstenciones, nueve.

El señor PRESIDENTE: Queda, en consecuencia, rechazada la enmienda formulada por el señor Gómez de las Rocas al artículo 25. A continuación procederemos a votar la enmienda formulada por Alianza Popular.

Efectuada la votación, dio el siguiente resultado: votos emitidos, 275; a favor, 16; en contra, 252; abstenciones, siete.

El señor PRESIDENTE: Queda rechazada la enmienda formulada por el Grupo Parlamentario de Alianza Popular al artículo 25. A continuación, corresponde la votación de la enmienda formulada por el señor Barrera. Comienza la votación. (*Pausa.*)

Efectuada la votación, dio el siguiente resultado: votos emitidos, 276; a favor, seis; en contra, 261; abstenciones, nueve.

El señor PRESIDENTE: Queda, en consecuencia, rechazada la enmienda formulada por el señor Barrera. Y ahora vamos a proceder a votar el texto del dictamen del artículo 25. Comienza la votación del texto del dictamen. (*Pausa.*)

¹³ Bronco debate sobre el sistema de votación de las enmiendas. El diputado Gómez de las Rocas había solicitado votación secreta, pero hay problemas de interpretación del reglamento de la cámara sobre los requisitos necesarios para aceptar esta solicitud. Se resuelve finalmente no autorizando la votación secreta. Ver DSCD35, pp. 4036-4038.

Efectuada la votación, dio el siguiente resultado: votos emitidos, 271; a favor, 248; en contra, 15; abstenciones, ocho.

El señor PRESIDENTE: Queda, en consecuencia, aprobado el texto del dictamen del artículo 25.

[...]¹⁴

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra el representante del Grupo Parlamentario Socialista.

El señor GÓMEZ LLORENTE: Señor Presidente, Señoras, lamente tener que alargar durante los minutos que me conceda vuestra benevolencia la prolongada sesión, pero el Grupo Parlamentario que tengo el honor de representar en estos momentos en la tribuna se siente absolutamente 'en el deber de manifestar su criterio sobre tan importante artículo de la Constitución como el que acabamos de aprobar. Por otra parte, tienen que excusar que hayamos utilizado este momento del trámite procesal, porque nos sentíamos en la necesidad de manifestar nuestro criterio sobre las distintas enmiendas presentadas, así como sobre el propio texto del dictamen. Y en una ortodoxa y correcta utilización de los turnos que prescribe el Reglamento, podía referirse un orador a todas estas cosas en una sola intervención y utilizando el trámite de explicación del voto. (Nuestro Grupo Parlamentario, Señorías, ha votado de manera favorable el texto del dictamen y ha votado en contra de las distintas enmiendas presentadas, por las razones que voy a tratar de explicarles, siquiera sea con la brevedad que impone la hora en que nos encontramos. Entendemos que este artículo era el artículo posible en estos momentos, según el actual estado de la conciencia colectiva de las fuerzas políticas y sociales de nuestro país. Era el texto que podía encontrar el necesario consenso, es decir, que podía expresar el denominador común del pensamiento, al menos de la inmensa mayoría de los Grupos Parlamentarios. Y luego insistiré en que este artículo no recoge la filosofía socialista de la educación, la filosofía específica y particular que nosotros pedíamos mantener. Pero así como ocurre con otros muchos artículos de la Constitución y dada la naturaleza de la empresa histórica que estamos intentado realizar, ello es perfectamente lógico para que esta Constitución sea duradera sobre todo. Hemos votado, además, el texto del dictamen, porque nos parece conveniente en sus términos. Todos y cada uno de sus términos nos parece aceptables y positivos, y luego voy a (referirme a los que entiendo que son más esenciales. Y es también un artículo equilibrado que sabe armonizar las incumbencias del Estado con el respeto a la iniciativa privada, y, también, a la autonomía de las colectividades docentes. El artículo 25 es conveniente en sus términos. En efecto, comienza en su punto uno afirmando que todos tienen el derecho a la educación y que se reconoce la libertad de enseñanza. ¿Qué significa esto? Esto significa, a nuestro juicio, y por ello lo hemos votado, que esta Constitución proscriba toda idea de estatalización del sistema educativo del país y que se respete la iniciativa privada y que se cierre la puerta a toda idea de nacionalización de cualesquiera centros docentes. Y con esto, Señorías, nuestro Grupo Parlamentario está perfecta y absolutamente de acuerdo. [...]¹⁵ Nosotros, sin embargo, no hemos intentado que el artículo 25 de la Constitución recoja nuestra peculiar filosofía en la manera de concebir la educación, precisamente en beneficio y en obsequio de que ese texto (como debemos de hacer que sean todos los textos de toda la Constitución) pueda ser duradero y, como dijo mi compañero de Grupo Parlamentario Felipe González, en una acertadísima conferencia, susceptible de un uso alternativo para poder realizar las distintas políticas que, en definitiva, mande realizar el pueblo español, a través de cada uno de los mandatos electorales de los Parlamentos que por su voluntad soberana se constituyan. [...]¹⁶creemos

¹⁴ Los señores Silva Muñoz y Camacho Zancada explican el sentido de su voto. Ver DSCD35, pp. 4039-4040.

¹⁵ El señor Gómez Llorente explica, subapartado por subapartado, el acuerdo del Partido Socialista con el contenido aprobado. Ver DSCD35 pp. 4041-4042.

¹⁶ El señor Gómez Llorente explica a qué elementos ha renunciado el Partido Socialista en la formulación final

que esta tarde la Cámara ha hecho un gran servicio a la consolidación de la democracia, en la medida en que ha aprobado un artículo sobre educación que la inmensa mayoría de los partidos puede suscribir, que la inmensa mayoría de los españoles puede suscribir, y que desde luego a nosotros nos ayuda y nos anima y nos impulsa una vez más a pensar que con una Constitución de este talante nosotros estaremos siempre decididamente en la primera fila de los que defiendan en su integridad esta Constitución.

El señor PRBSIDENTE: Tiene la palabra el representante del Grupo Parlamentario de la Minoría Catalana.

El señor ROCA JUNYENT: Muy brevemente, pero le parece a nuestro Grupo Parlamentario que no se podía cerrar este debate sin que explicásemos nuestro voto, que ha sido negativo para todas y cada una de las enmiendas formuladas y afirmativo para el dictamen votado. [...] Lo que hoy hemos votado no tiene ningún sentido de peligro, y puede vivir tranquila la sociedad española, que con lo que se acaba de votar lo único que se hace es mejorar el sistema educativo español. No lo contrario. Y esto tiene que decirse, porque de terrorismo intelectual podemos hacer todos. [...] Lógicamente, este artículo tiene, evidentemente, su dificultad. ¿Y por qué? Porque, evidentemente, en el futuro van a producirse muchos más enfrentamientos en nuestra sociedad por el modelo cultural que vayamos a intentar definir que, quizá, por otros tipos de modelos u otros tipos de circunstancias. Pero si es cierto que hemos de defender un modelo cultural pluralista, y lo hemos de hacer, y la Constitución lo hace, también es evidente que este modelo no puede olvidar dos premisas fundamentales. En primer lugar, que la libertad de enseñanza no puede ser la excusa para ocultar la responsabilidad prioritaria de los poderes públicos en el tema educativo. La libertad de enseñanza verdadera empieza cuando no existe déficit educativo. Un segundo punto es que el modelo educativo actual es malo y lo que se trata en este texto constitucional es de encauzar unas vías de superación de esta situación.

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra el señor Solé Tura.

El señor SOLE TURA: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, a estas alturas, efectivamente, no vamos a extendernos demasiado, pero me parece que ante la trascendencia del debate que hemos resuelto con nuestro voto positivo, es necesario dejar claras las opciones de cada Grupo Parlamentario. [...] Se ha combatido este texto en nombre de la libertad de enseñanza. Bien, pero, ¿qué es la libertad de enseñanza? Creo que, por el planteamiento que han hecho los representantes de Alianza Popular, por libertad de enseñanza se entiende, pura y simplemente, dejar las cosas como están planteadas hoy, sin aportar soluciones reales a los problemas concretos. En cambio, para nosotros, y creo que para otros Grupos que han votado positivamente el artículo, la libertad de enseñanza es, efectivamente, otra cosa muy distinta. Nosotros partimos de que el sistema educativo que hemos heredado, y heredado concretamente de esos cuarenta años de dictadura, es malo, es insuficiente y es discriminatorio; es un sistema que genera graves injusticias sociales y perpetúa los privilegios existentes. Abordar la solución de este problema significa, por encima de todo, dedicar los recursos necesarios y programar las instalaciones y las medidas indispensables para asegurar el acceso de todos a la enseñanza con una verdadera igualdad de oportunidades. Este, a nuestro entender, es el sentido exacto del párrafo 5 del artículo que estamos comentando. Porque libertad de enseñanza significa y empieza por tener acceso a la enseñanza. Sin tener asegurado este acceso, sin disponer de una enseñanza en condiciones dignas para todos y sin igualdad real de Oportunidades para seguir adelante en el ciclo educativo no hay libertad de enseñanza; no hay libertad de elección de escuela, como decía el señor Silva Muñoz, si no hay escuela para todos en buenas condiciones pedagógicas. Este es el punto de partida. Pero hay más. La educación es formación, y si queremos cumplir lo que dice el párrafo 2 del artículo que estamos comentando, la educación debe fomentar los valores de igualdad de oportunidades y de libertad y combatir las discriminaciones y las desigualdades. Este es el aspecto más general de una sociedad que es plural y que queremos que sea plural. Los poderes públicos, en consecuencia, deben poner el acento en ese aspecto general, es decir,

del artículo, y por qué no estaban de acuerdo con las enmiendas presentadas (DSCD35, pp. 4042-4045).

en lo que es y debe ser común a todos. En una sociedad plural, la educación debe poner el acento en el pluralismo y, dentro de éste, en lo que es común a todos. Por ejemplo, en función de este respeto al pluralismo, los poderes públicos deben asegurar que los padres que quieran dar a sus hijos una educación religiosa o moral, puedan hacerlo, y eso es lo que se dice en el párrafo 3 de este artículo; pero no pueden convertir una determinada concepción religiosa del mundo en norma obligatoria para todos. Si un sector de la sociedad la comparte, debe tener la posibilidad de que a sus hijos les sea impartida tal enseñanza; pero asegurar esa posibilidad para sus hijos no significa que deba imponerse a los hijos de los demás. Este es el sentido concreto de este párrafo. Ahora bien, está claro que hoy no se pueden resolver todos estos problemas -aunque nosotros pensamos que la vía principal de desarrollo es la escuela pública-, que esos problemas no se pueden resolver hoy impulsando sólo la escuela pública y dejando la escuela privada abandonada a su suerte, como han dicho los dos oradores que me han precedido. Sin las subvenciones del Estado, un sector importante de la escuela privada podría desaparecer y la escuela pública no estaría en condiciones de llenar el vacío dejado, con lo que el déficit que queremos corregir aumentaría. Pero si hoy no se puede abandonar la subvención a la escuela privada, es evidente que el esfuerzo principal debe consistir en intentar resolver el problema educativo por la vía de la iniciativa pública, porque la enseñanza es, fundamentalmente, un servicio público y no un negocio privado. Una vez establecido esto, los poderes públicos deben dejar la puerta abierta para que también se pueda seguir ayudando a la escuela privada con fondos públicos, si ésta cumple los requisitos generales implícitos en el artículo 25, es decir, no discriminación, igualdad de oportunidades, respeto a los valores del pluralismo democrático y los demás requisitos que el propio artículo contiene. Es más; esta puerta no sólo debe estar abierta ahora, sino que puede estarlo en el futuro, y así lo dice el propio párrafo 9, como forma subsidiaria, pero subsidiaria en el sentido de luchar contra el déficit escolar y de asegurar el pluralismo ideológico que queremos mantener, sin olvidar -y esto me parece muy importante- que el pluralismo no consiste en multiplicar islas educativas particulares, sino en asegurar que todo el sistema, el público y el privado, se base en este pluralismo. [...]

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra el representante de Unión de Centro Democrático para explicación de voto.

El señor ALZAGA VILLAMIL: Señor Presidente, elocuentísimo señor Vicepresidente, señoras y señores Diputados que resisten a estas horas de la noche y no han tenido que desplazarse fuera; meritorios Taquígrafos, dignísimos representantes de la Prensa, que hacen horas extraordinarias en estos momentos, y público "forofo", en general; son las diez y cinco de la noche y me veo en la obligación de prometer brevedad, aunque no sea nada más que por un elemental sentido de la autodefensa. [...] Nosotros pensamos que el artículo en cuestión satisface, con suficiente holgura, los mínimos de nuestro programa electoral, de nuestro programa de partido y de nuestras convicciones profundas en materia de enseñanza. Hemos votado un precepto que posibilita la libertad de enseñanza, que es una libertad señera, que está en la encrucijada de la libertad de creencias, de la libertad de pensamiento, de la libertad de expresión, de la libertad de difundir la cultura; en suma, es una auténtica libertad de libertades. Estarnos poniendo las bases de una auténtica sociedad pluralista y no podemos salir a la calle con alarmismos simplistas [...] Aquí se ha dicho por el digno representante del Grupo Socialista del Congreso y se ha repetido por el representante, no menos digno, del Grupo Comunista, que no les satisface este precepto en su totalidad. Pues bien, esto mismo parece ser que nos ocurre a todos, y esto mismo acredita que hemos echado un cordial pulso en la materia y hemos alcanzado un grado de acuerdo que puede ser suficiente. [...] Nosotros, señores, vamos a defender una libertad de enseñanza plena, como creemos que corresponde a una sociedad moderna y democrática, que es a la que aspiramos para nuestra España. Y esa libertad de enseñanza plena, señor Silva, incluye la elección de centros e incluye la elección de los directores de los centros [...] No se puede hablar en un momento constituyente de la enseñanza y de la libertad de enseñanza sin rendir un merecido tributo a don Francisco Giner de los Ríos, alma y vida de la Institución Libre de Enseñanza. Pues bien, don Francisco Giner escribió, entre tantas cosas que nos ha legado, ya en 1882, que "la enseñanza seglar de las escuelas, a menudo ha sido la bandera agresiva de un partido que, en vez de libertad de conciencia, paz y tolerancia, simbolizó exactamente lo contrario". Nosotros, como él, queremos una libertad de enseñanza plena; como él y como el venerable e insigne

republicano don José Castillejo, cuyo juicio compartimos cuando juzgó la legislación republicana sobre libre competencia en materia de enseñanza entre el Estado y las escuelas privadas, diciendo tajantemente que si la intención de los legisladores era antiliberal, el efecto fue inevitablemente totalitario. Señores, Unión de Centro Democrático, siendo fiel a SUS principios doctrinales, a su programa, a sus convicciones y a Su electorado, acepta, como lo ha hecho 'con su voto afirmativo, el artículo 25 del dictamen de Constitución y anuncia una obra política esforzada para lograr una plena libertad de enseñanza, porque sin libertad de enseñanza no hay autentica democracia. (*Aplausos.*)

[...]¹⁷

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra para explicación de voto la representante del Grupo Parlamentario Socialistas de Cataluña.

La señora MATA GARRIGA: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, amigos de las tribunas, luz, taquígrafos, prensa y lo que queda. Como es obvio, Socialistas de Cataluña hemos votado afirmativamente la redacción actual del artículo 25 del texto constitucional, en el que consideramos hay puntos no del todo satisfactorios, unos confusos y otros positivos, y texto en el cual, al parecer de nuestro Grupo, faltan referencias a aspectos importantes de la educación, de la escuela y del sistema educativo en general. Pero creemos que puede propiciarlas. Brevemente, diré que, a nuestro parecer, lo más insatisfactorio del tratamiento constitucional de la educación no se encuentra en la letra del texto aprobado, ni aun en el tono de la polémica que lo ha envuelto, sino en su ausencia de referencias a la realidad. Nadie diría, leyendo estos párrafos del texto constitucional y después de asistir a este debate, que nos encontramos en el país de Europa que con Portugal y Grecia tiene un sistema educativo de peor calidad y desarrollo, que somos un país educativamente subdesarrollado. Y todo ello nos lo parece no sólo observando la cantidad de centros, puestos escolares y profesorado, sino mirando la calidad pedagógica y sociológica del servicio a la sociedad de nuestro sistema educativo. Estoy haciendo este balance como socialista de Cataluña, este pueblo que tanto ha trabajado en lo que va de siglo para conseguir una auténtica escuela al servicio de todo el pueblo de Cataluña, nativo e inmigrado, y que no ha trabajado solo. [...] Quiero terminar expresando aquí nuevamente nuestra satisfacción por ver recogida, por primera vez en una Constitución española, la desestatalización de la enseñanza con la participación de todos los sectores y personas en ella incluidos. Desde que el Estado moderno puso sobre las débiles espaldas infantiles la obligatoriedad de la enseñanza, su libertad personal, su condición de futuro ciudadano libre se han visto limitadas. El niño que no cumple con esta obligación será un ciudadano de tercer orden, un analfabeto que a menudo no puede votar ni encontrar trabajo. Y es que el primero que hubiera tenido que sujetarse al cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza es el Estado que la impone, ofreciendo escuelas a todos para que todos lleguen a ser ciudadanos abales, cosa que no se hizo en nuestro caso. Pero, además, como la educación no sólo hace del niño un ciudadano, uno de ese “todos” que ayer éramos, sino persona, es decir, uno distinto de “todos” y fuente de la propia entidad, ni el Estado central, ni los poderes públicos, ni mucho menos la empresa privada, sobre todo en un país de economía de mercado, puede garantizar esta libertad personal. S610 la puede garantizar la participación personal. [...] Quiero terminar remarcando otra vez nuestra satisfacción por la aprobación de un texto que retira el término “Estado” y sitúa el de “poderes públicos”, que incluye por vez- primera la participación, que tiene mucho de positivo y de progresivo y que ha de permitir mucho más, según creo. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Se levanta la sesión hasta el próximo martes, a las diez de la mañana. *Eran las diez y cuarenta minutos de la noche.*

¹⁷ Hay turno de réplica por alusiones del señor Silva Muñoz (DSCD35 pp. 4052-4053).

4.3. El debate en la Comisión de Constitución del Senado

El señor PRESIDENTE: Señoras y señores Senadores, entramos a discutir el artículo 25. La primera enmienda, número 194, es la del señor Cacharro, quien tiene la palabra para defenderla.

El señor ARESPACOHAGA Y FELIPE: El señor Cacharro, ausente, ha encomendado al portavoz del Grupo Mixto que haga su defensa. Me limito, pura y simplemente, para no cansar la atención de todos, a dar por repetidas las justificaciones que constan tanto en este apartado como en los siguientes de la enmienda del señor Cacharro.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Arespacochaga. ¿Algún turno a favor? (Pausa.) ¿Algún turno en contra? (Pausa.) Tiene la palabra el señor Del Burgo.

El señor DEL BURGO TAJADURA: Gracias, señor Presidente. Toda la acción política de Unión de Centro Democrático, como partido y como Grupo Parlamentario, está inspirada por el propósito de instaurar en España un sistema plenamente democrático. La democracia es, ciertamente, una forma de gobierno en la que el pueblo designa a sus gobernantes, pero es también y principalmente un régimen de libertad. Sin libertades personales y, de modo fundamental, sin la libertad de ser persona no hay democracia. Y regla esencial y elemental de la democracia —de una verdadera democracia— es el respeto a la libertad de pensamiento y, con ella, a la libertad de palabra. No sin razón, las Naciones Unidas acogieron como piezas clave de la Declaración Universal de Derechos Humanos las cuatro libertades con cuyo enunciado Roosevelt resumió el ideario de los aliados en su lucha contra el totalitarismo nazi y contra el fascismo: la libertad de palabra y de expresión, la libertad religiosa, la libertad de vivir sin miedo y la libertad de vivir a cubierto de la necesidad. He aquí un principio fundamental: no hay sociedad libre si la cultura y su transmisión están en manos del poder, es decir, si el Estado se convierte en sujeto de la cultura y en sus manos está el medio de su transmisión que es la enseñanza. Para construir una sociedad verdaderamente libre es indispensable que la ciencia y la cultura estén en manos de la propia sociedad. Esto es lo que, en la ideología política de Unión de Centro Democrático, quieren decir las libertades de pensamiento, de conciencia y religiosa. Los sistemas culturales, la ciencia, la decisión de vivir según conciencia, el culto a Dios, pertenecen a la persona y no al Estado, porque son aspectos de un derecho que, como he dicho antes, está en la raíz de todos ellos: el derecho a ser persona. Para una sociedad libre es necesario que la cultura y su transmisión estén en posesión de la sociedad y no del Estado. En el caso de las libertades a las que nos referimos, derecho y libertad significa que el sujeto de esos bienes —y, por consiguiente, de su transmisión— no es el Estado, sino las personas. Significa que el sistema de ideas, de cultura, de ciencia y de moralidad pertenecen a la persona y a su libre desarrollo. No hay mayor encadenamiento de la persona y de la sociedad que el dirigismo cultural, o sea, atribuir al Estado la función de dirigir la cultura y su transmisión. La ilación entre estas libertades nucleares y la libertad de enseñanza es evidente. Enseñar y educar no es otra cosa que transmitir el sistema de ideas, de cultura, de ciencia, de moralidad y de religión. Por consiguiente, las libertades de pensamiento, de conciencia y religiosa quedarían gravemente cercenadas —y reducidas a la triste condición de libertades residuales— sin la verdadera libertad de enseñanza, lo que quiere decir que la enseñanza ha de estar en manos de la sociedad, o sea, de los ciudadanos. La libertad de enseñanza no es, pues, un tema más o menos importante, sino un punto capital de la construcción y la organización de una sociedad libre y de la estructuración política de una democracia en sentido moderno, es decir, de un régimen democrático de libertad. Nada de lo dicho significa que el Estado deba desentenderse de la enseñanza y de la educación. Conlleva, sin embargo, que el Estado suma su propio papel sin invadir el de la sociedad. Y este papel es el mismo que respecto de las demás libertades: el Estado debe reconocer, garantizar y regular el ejercicio de la libertad de enseñanza. Ante todo, debe reconocerla, y esto se hace, como paso imprescindible, asumiéndola como base de toda la legislación educativa y como principio fundamental de gobierno en materia de enseñanza. En segundo lugar, garantizándola o, dicho de otro modo, posibilitando su ejercicio. Y es aquí donde entra la necesaria a reconocer la libertad de enseñanza como una libertad meramente formal, sino, sobre todo, como libertad real. Ciertamente que en este tema hay que distinguir entre la iniciativa- negocio y la iniciativa socialmente responsable. Pero sería absurdo acusar de “discriminatoria” una iniciativa ciudadana que, por carecer de recursos económicos, debe cobrar el coste real de la enseñanza. La supuesta discriminación que esto produzca

no es resultado de la iniciativa privada, sino de la falta de imaginación política que representa encerrarse en el binomio decimonónico en el que caen determinados grupos: o el Estado-gendarme o el Estado absorbente. Lo que hoy postula el momento político —y UCD como partido defiende— es una nueva concepción del Estado posibilitador de la libertad. Esto es, por una parte, una iniciativa y una acción ciudadana solidarias y socialmente responsables y, por otra, el Estado posibilitador de esa iniciativa y de esa acción. La libertad de enseñanza está al servicio de la libertad de pensamiento y de conciencia; es su corolario necesario. Por tanto, constituirá un atentado frontal a esas libertades no garantizar y, sobre todo, imponer una regulación de la iniciativa ciudadana que yugule, dificulte o haga difícil el mantenimiento de las convicciones filosóficas, morales y religiosas que constituyen el ideario de las respectivas escuelas y lo que, frecuentemente, ha motivado su creación. En tales supuestos no hay respeto a la libertad de enseñanza, como no lo hay a las libertades de pensamiento y de conciencia. Quienes crean un centro de enseñanza han de tener en sus manos los resortes de su dirección. Finalmente, este planteamiento doctrinal quedaría incompleto sin hacer referencia a la conexión directa que existe entre la libertad de enseñanza y el derecho, irrenunciable y educación. Las referencias a la igualdad como principio rector de nuestra Constitución serán meras declaraciones teóricas si ese derecho a la educación no queda asegurado en su plenitud. Pues bien, teniendo en cuenta el valor interpretativo que la Constitución, en su artículo 10, párrafo segundo, ha conferido —como no podía ser menos en un estado democrático— a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a los tratados que en esta materia han sido suscritos por España, para Unión de Centro Democrático el artículo 25 resulta satisfactorio al armonizar la libertad de enseñanza, en el sentido antes expresado, con el derecho de todos a la educación. Y quiero destacar lo que, en mi opinión, constituye uno de los acuerdos del texto que se debate: por vez primera se constitucionaliza en nuestro país la libertad de enseñanza, y se constitucionaliza en el marco de los derechos y libertades fundamentales, lo que impediría toda interpretación meramente declarativa. El reconocimiento de la libertad de enseñanza es inseparable de las notas características que configuran este derecho y que han quedado anteriormente expuestas. Queda claro que es a partir del texto constitucional, y no antes, como se eleva a principio básico de nuestro ordenamiento la libertad de enseñanza, una libertad que fue conculcada en la Constitución de la República y que también lo fue en el régimen del General Franco. No puede afirmarse con fundamento que hoy existe en nuestro país un régimen de libertad de enseñanza; por el contrario, llegaremos a él de un modo auténtico tras la aprobación del texto constitucional. Asegurados en un texto que constitucionaliza, entre otras cosas: el derecho de todos a la educación; el reconocimiento de la libertad de enseñanza en el ámbito de la Declaración de los Derechos Humanos como marco de la acción legislativa del Estado en su facultad de regular la educación; la garantía del derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, lo que constituye uno de los aspectos esenciales del derecho de escoger el tipo de educación que consideren más adecuado para sus hijos y supera la vieja discusión sobre el carácter laico que ciertas concepciones políticas atribuyen a la escuela pública; la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica; el reconocimiento del derecho de las personas físicas y jurídicas a crear centros docentes, lo que lleva inseparablemente unido el derecho a dirigirlos; la intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, lo que entraña la constitucionalización de las subvenciones a la enseñanza de iniciativa privada a que se refiere el número 9 del artículo, no altera la naturaleza del derecho a crear y dirigir que es inseparable de la libertad de enseñanza y asegura, por otra parte, el legítimo derecho a la participación de los sectores afectados, propio de toda sociedad democrática; la autonomía de las Universidades. Gregorio Peces-Barba, en su libro “Derechos fundamentales”, ha escrito que “las exigencias necesarias para que la filosofía de los derechos humanos se convierta en Derecho positivo vigente en un país determinado son las siguientes: “1. Que una norma jurídica positiva los reconozca (normalmente con rango constitucional —como es este caso de la ley ordinaria).” 2. Que de dicha norma derive la posibilidad para los sujetos de ese derecho de atribuirse como facultad, como derecho subjetivo, ese derecho fundamental.” 3. Que las infracciones de esas normas... legitime a los titulares ofendidos para pretender de los tribunales de justicia el restablecimiento de la situación y la protección del derecho subjetivo, utilizando si fuese necesario el aparato coactivo del Estado. “Solamente en este caso —concluye Peces-Barba— estaremos ante la plenitud de un derecho fundamental.”

El señor PRESIDENTE: Le queda un minuto, señor Del Burgo.

El señor DEL BURGO TAJADURA: Estoy terminando, señor Presidente. Pues bien, para nuestro partido no hay duda de que la regulación constitucional de la libertad de enseñanza y del derecho de todos a la educación cumple las exigencias para la plenitud de un derecho fundamental, conforme a la Declaración de Derechos Humanos. Por ese motivo, nuestro partido y su Grupo Parlamentario, aunque pueda estar acorde con el espíritu que anima a muchas de las enmiendas presentadas, considera que no es necesario alterar un texto que fue fruto del consenso que no constituye, como se ha dicho, ninguna vergüenza pactada, sino un intento extraordinariamente positivo para hacer posible la convivencia democrática en España.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Del Burgo. En el turno de portavoces tiene la palabra el señor Martín-Retortillo.

El señor MARTIN-RETORTILLO BAQUER: Señor Presidente, querría, si la Presidencia fuera tan benévola, aprovechar esta oportunidad para exponer las ideas del grupo PSI sobre el artículo 25 que comienza a debatirse, tiene presentadas, de forma que ahorraremos bastante tiempo.

El señor PRESIDENTE: Escuchamos al señor Martín-Retortillo.

El señor MARTIN-RETORTILLO BAQUER: Entonces anuncio desde ahora que retiramos las siguientes enmiendas: la número 577, al apartado 3; la número 222, al apartado 6; la 577, al apartado 6, y la 222, al apartado 9. Aunque, eso sí, mantenemos la enmienda al apartado 10 y nos reservamos la intervención en el último turno de portavoces. La idea del Grupo Partido Socialista Independiente en torno a este precepto se expresaría en los siguientes términos: 1. Valoramos muy positivamente los esfuerzos de los partidos de la izquierda y su comportamiento en relación con este precepto, así como el decidido propósito de no caer en la trampa del problema confesional. Fue demasiado dolorosa la experiencia de un precepto similar, el artículo 16 de la Constitución de 1931, y está bien este esfuerzo por demostrar que se puede vivir sin estar anclados en el pasado. 2. Nosotros, como Grupo que no queda ligado por el compromiso del consenso (sin que se vea en esto ni un ápice de reticencia), y sabiendo que nuestra independencia a nadie compromete, anunciamos nuestra disconformidad con una serie de apartados del artículo que no nos convencen. 3. Celebramos vivamente que el precepto en su umbral proclame la libertad, este derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Pondremos nuestro esfuerzo para construir esta libertad y celebramos que la libertad de enseñanza sea una más de las libertades que la Constitución quiere instaurar para la sociedad española. Pero decimos construir, pues es mucho lo que hay que andar en este campo y casi, casi, comenzamos desde abajo. Queremos rendir homenaje a todos aquellos que en la escuela, en el Instituto, en el Colegio, en la Facultad o en cualquiera de los centros docentes, han luchado en las peores condiciones porque no se apagara, a lo largo de estos años difíciles, la llama luminosa, pero tan reducida, de la libertad de expresión. En efecto, muy difícil es hablar de libertad de enseñanza bajo un régimen que, por no citar sino una muestra muy concreta, ha mantenido como principios rectores del sistema escolar, preceptos como los siguientes que paso a leer. 1943, que estuvo casi treinta años vigente, disponía en su artículo 3.º: “La Universidad, inspirándose en el sentido católico consustancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho Canónico vigente”. O la Ley de Enseñanza Primaria, texto refundido, de 2 de febrero de 1967, cuyo artículo 3.º decía así: “Se reconoce también a la iglesia el derecho a la vigilancia e inspección de toda la enseñanza en los centros públicos y privados de este grado en cuanto tenga relación con la fe y las costumbres”. O la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, cuyo artículo 2.º imponía: “La Enseñanza Media se ajustará a las normas del dogma y de la moral católicos...” y cuyo artículo 4.º establecía: “El Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia. Igualmente el Estado protegerá la acción espiritual y moral de la Iglesia en todos los Centros oficiales y no oficiales de enseñanza media...” Preceptos que, evidentemente, nos demuestran que la libertad de enseñanza estaba muy lejos de estar arraigada en nuestra Patria. No entendemos por qué tanta bulla; no entendemos por qué tantas críticas torticeras a la Constitución que ahora queremos aprobar, cuando quiere ser en este tema decidida correctora de una lamentable situación anterior. No entendemos bien el fervor que algunos grupos de presión muestran ahora por lo que ellos llaman la libertad de enseñanza.

[...]¹⁸

Con estas salvedades, y sin perjuicio de que no entendemos el párrafo 5, votaremos muy gustosos a la gran mayoría de los preceptos de este artículo 25 que se está debatiendo en este momento.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Martín- Retortillo. Tiene la palabra el señor Portabella.

El señor PORTABELLA RAFOLS: Brevemente para anunciar a la Presidencia que haremos solamente uso de la palabra en este turno en razón de que nosotros, Entesa deis Catalans, creemos que remitiremos nuestro voto afirmativo todas las enmiendas que se mantengan en razón de la importancia política de este artículo por entender que así colaboraremos a hacer más operativo y flexible el recorrido de la discusión de esta Comisión, colaborando también de esta manera con la Mesa y con la Presidencia en un tema como éste. Después que ésta es la actitud realmente política y pragmática que puede ayudarnos a resolver este aspecto en las mejores condiciones, sin caer en discusiones que puedan crear un nivel de complejidad que podría distorsionar el recorrido que llevamos hecho y crear dificultades en los próximos artículos. Por tanto, Entesa deis Catalans anuncia que votará afirmativamente el texto. No hacemos una exposición crítica de los aspectos ideológicos y políticos que como coalición podríamos hacer, para ahorrar tiempo, pero son obvias y reservamos la abstención y el voto negativo a todas las enmiendas que se mantengan. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Portabella. ¿Algún otro señor portavoz? (Pausa.) Tiene la palabra el señor Escudero.

El señor ESCUDERO LÓPEZ: Señor Presidente, señoras y señores Senadores, aprovechando este momento procesal de la primera enmienda al artículo 25, no quisiera yo esta tarde, interviniendo en calidad de portavoz del Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático, dejar desapercibida la ocasión para hacer una breve reflexión en torno al texto del artículo 25. Decía yo hace unos días en esta misma sala, y pido perdón por la autorreferencia, que el conjunto de derechos y deberes fundamentales constituye la médula del texto constitucional, y recordaba también que esas libertades, nacidas y crecidas dentro de nuestras fronteras, habían emigrado en una tarea urgente proceder a repatriarlas. De ahí que quiera significar que el Grupo Parlamentario de Unión de Centro Democrático se felicita por este reconocimiento explícito de la libertad de enseñanza en los frontispicios del artículo 25, y que para nosotros dibuja de cara al futuro el paisaje vital de una sociedad libre, democrática, justa y respetuosa. Justifico así esta adhesión inicial al texto que yo me atrevería a calificar en el día de hoy como la aportación espiritual de más rango que la Constitución trae en estos momentos a la vida pública española. Quisiera proclamar una vez más que Unión de Centro Democrático no defiende, señoras y señores Senadores, intereses de grupos, no defiende intereses de sectores privilegiados, no defiende residuos estamentales del peor desván de la historia o de la vida; y quisiera también decir en alta voz, e incluso despacio, por si algunos a la hora de fletar este barco de la libertad pretenden adquirir carta de polizones privilegiados, que Unión de Centro Democrático desea la libertad de enseñanza de todos y para todos; que Unión de Centro Democrático, como se ha recordado en otras ocasiones, es un partido interclasista y que, por consiguiente, repudia abanderar facciones de cualquier tipo, y mucho menos en esta gran hora de la concordia nacional. Unión de Centro Democrático, señores Senadores, sabe que la educación implica una ideología y una axiología; pero precisamente porque no quiere que haya una ideología y una axiología; pero precisamente porque no quiere que haya una ideología y una axiología, la del Estado, y curiosamente en los momentos en que Unión de Centro Democrático gobierna, pretendemos esa pluralidad, pluralidad en definitiva de ideas, y esa pluralidad y concurrencia de valores. Unión de

¹⁸ La exposición del señor Martín-Retortillo continúa haciendo algunas alusiones a los apartados 6, 3 y 9 del entonces artículo 25, que se han omitido por centrarse esta recopilación en lo concerniente al apartado 1. Los extractos omitidos se pueden consultar en el DSS6, pp. 1912-1913.

Centro Democrático, señoras y señores Senadores, conoce la distinción de las libertades formales y de las libertades reales. Sabe, por consiguiente, y es consciente con la gravedad de ello, que una formulación de la libertad de enseñanza como principio teórico a aplicar en la práctica en algunas ocasiones en un país con una población rural dispersa es algo, de momento, no fácilmente asequible para todos, pero que, en definitiva, constituye un programa de cara al futuro. Esto significa que esa defensa, que espero que haya sido por parte de mi compañero, e intento que lo sea por la mía, vigorosa y al mismo tiempo llena de respeto de la libertad de enseñanza y de la libertad de enseñanza privada, sea también una afirmación rotunda de la preocupación del Estado por la enseñanza pública. Unión de Centro Democrático sabe también algo de Historia; os está hablando un modesto aprendiz de historiador, y conoce que el fanatismo es un hijo legítimo de la ignorancia. La defensa y el valor de la enseñanza, señores, es la defensa de la cultura, es la defensa de las reglas de respeto en la futura convivencia democrática que Unión de Centro Democrático, hombro con hombro con los restantes partidos políticos, intenta construir. Unión de Centro Democrático, en fin, y concluyo, sabe y conoce que la libertad no se otorga, sino que la libertad se reconoce. Por ello piensa que al no ser esta libertad de enseñanza patrimonio ideológico exclusivo de ningún partido político ideológico exclusivo de ningún partido defendido a todas las horas y en todas las instancias, desea que reconociéramos y sancionáramos todos juntos, ante este inmenso protagonista y testigo que es hoy en esta hora del artículo 25 el pueblo español, el texto constitucional. Nada más y muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Escudero. Tiene la palabra el señor Arespacochaga para rectificar.

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: El Grupo toma nota de las manifestaciones que se han hecho y, teniendo en cuenta que dentro del Grupo Mixto se han presentado una serie de enmiendas, quizá las mayores en relación con el número propio de Grupo dentro del Senado, amparará todas las que se han presentado, simplemente a los efectos de la máxima libertad y representación a las opiniones de cada uno. Y aquellas que se hayan retirado, y las que se van a retirar, seguirán el curso de la discusión.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Arespacochaga. A continuación se pasa a discutir la enmienda 268, del señor Zarazaga, que tiene la palabra.

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: El señor Zarazaga me ha recomendado la formalidad de la defensa de la misma, y dado que está publicada, me remito simplemente a las justificaciones formales, a los efectos de que quede defendida en su momento.

El señor PRESIDENTE: ¿Turno a favor? (Pausa.) ¿Turno en contra? (Pausa.) ¿Portavoces? (Pausa.) Enmienda 460, del señor Xirinacs, que tiene la palabra.

El señor XIRINACS DAMIANS: Intentaré hacer una defensa del conjunto de las cinco intervenciones sobre este artículo para agilizar el debate.

El señor PRESIDENTE: En ese caso, la Presidencia dará más tiempo, si lo necesita el señor Xirinacs.

El señor XIRINACS DAMIANS: Gracias. Tomará un poco forma de declaración como las intervenciones anteriores. Al apartado 1 solamente se añade a la frase: "Todos tienen derecho a la educación" la otra frase: "... en condiciones de igualdad". Añadir "en condiciones de igualdad" al derecho que todos tienen a la educación es trascendental, y soy consciente de que puede entenderse como revolucionario. Tengo mi casa y el casillero del Senado invadido de cartas de padres de familias, que dicen ser millones, y que temen que el derecho a la libertad de enseñanza sea coartado por la Constitución. Dicen que si existe libertad, los padres tienen el derecho de transmitir sus ideales a sus hijos y que, con el actual proyecto, se puede constitucionalizar la escuela única. Son todos señores de escuela privada. En cambio, ni una sola carta he recibido de los verdaderos millones y millones de padres de familia que no tienen otra opción que enviar a sus hijos a la escuela pública. También ellos quisieran la escuela privada, sobre todo la privada de los señores de las cartas, que no es una vulgar

academia, porque se suele enseñar más en ella, como comúnmente se dice. Pero una declaración constitucional en este sentido no les arreglaría su problema. Lo que necesitarían no son artículos 25, sino dinero para pagarse esa escuela. Por eso no envían cartas al Parlamento. Los defensores de la escuela privada no quieren libertad de enseñanza. Quieren libertad de enseñanza para los económicamente fuertes, que es la cosa más antidemocrática y contraria a la libertad que pensar se pueda. Quieren escuelas de “apartheid”, escuelas de la clase dominante, bien separaditas de la chusma y, encima, pagadas por todos. La enseñanza es algo demasiado fundamental para que los ricos y poderosos la manipulen a su gusto. Es uno de los instrumentos de dominación ideológica más importantes. No puede quedar en manos de unos pocos. Los argumentos del Grupo Parlamentario Socialista del Senado a favor de una televisión socializada valen igual aquí. La única garantía de que la enseñanza sea libre e igual para todos es que sea controlada socialmente y no quede este control, especialmente por vía económica, en manos privadas. Me ha parecido, en algunas intervenciones anteriores, que se confunde continuamente la estatalización y socialización. Y dentro de la estatalización, que me parece que es lo que quieren decir cuando hablan de socialización, se refieren al control por parte del ejecutivo nada más, y no al control que puede venir por vía de los representantes elegidos directamente por el pueblo. Nada más sobre el punto primero.

[...]¹⁹

El señor PRESIDENTE: La Presidencia agradece al señor Xirinacs que haya empleado solamente tres minutos más del tiempo reglamentario. Pasamos a la enmienda 843, del señor Enciso.

Varios señores SENADORES: Está retirada, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Pasamos a la enmienda 232, del señor Carazo.

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: No estando presente el señor Carazo y habiéndome encargado su defensa, me limitaré pura y simplemente a los propios argumentos de él.

El señor PRESIDENTE: ¿Hay petición de palabra para el turno a favor? (Pausa.) ¿Para un turno en contra? (Pausa.) ¿Señores portavoces? (Pausa.) Enmienda número 149, del señor Cela, que tiene la palabra para defenderla.

El señor AZCARATE FLOREZ: Ha sido retirada, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Pasamos, pues, a la votación de las enmiendas a este primer apartado del artículo 25. En primer lugar la enmienda número 194, del señor Cacharro.

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 22 votos en contra, con una abstención.

El señor PRESIDENTE: ¿El señor Arespacochaga mantiene la enmienda para defenderla en el Pleno?

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: Me reservo el derecho en su nombre.

El señor PRESIDENTE: Se procede a la votación de la enmienda número 268, del señor Zarazaga.

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 21 votos en contra, con una abstención.

¹⁹ El señor Xirinacs continúa haciendo referencia a las enmiendas al apartado 2, 4 y 7, así como la propuesta de enmienda “in voce” para añadir un apartado 11. Los extractos omitidos se pueden consultar en DSS6, pp. 1915-1917.

El señor PRESIDENTE: ¿El señor Arespacochaga también la hace suya para defenderla en el Pleno?

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: Me reservo en nombre del señor Zarazaga su defensa.

El señor PRESIDENTE: Enmienda número 460, del señor Xirinacs. Procedemos a su votación.

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 17 votos en contra y dos a favor, con tres abstenciones.

El señor PRESIDENTE: ¿El señor Xirinacs la mantiene para su defensa en el Pleno?

El señor XIRINACS DAMIANS: Sí, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: El señor Arespacochaga también la mantiene y la enmienda del señor Enciso está retirada. Pasamos a votar la enmienda número 232, del señor Carazo.

Efectuada la votación, fue rechazada la enmienda por 21 votos en contra, con una abstención.

El señor PRESIDENTE: ¿El señor Arespacochaga se reserva el derecho para su defensa en el Pleno?

El señor ARESPACOCCHAGA Y FELIPE: En nombre del señor Carazo, sí, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Pasamos, pues, a votar el texto del proyecto.

Efectuada la votación, fue aprobado el texto del proyecto por unanimidad, con 22 votos.

El señor PRESIDENTE: El señor Secretario dará lectura al texto tal como ha sido aprobado.

El señor SECRETARIO (Vida Soria): Dice así: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”.²⁰

4.4. El debate en el Pleno del Senado

El señor PRESIDENTE: Reanudamos la sesión y pasamos al artículo 27.

El señor HUERTA ARGENTA: Para una cuestión de orden. La sesión se interrumpió, según manifestación de la Presidencia, por media hora. Ha transcurrido con exceso una hora, y yo estimo que, al menos, al reanudarse la sesión merecemos que se nos dé cuenta de a qué ha obedecido este retraso.

El señor PRESIDENTE: No es la primera vez que las interrupciones de las sesiones que se señalan

²⁰ A continuación se debatieron y votaron las enmiendas correspondientes a los restantes apartados del artículo 25. A lo largo del proceso se retiraron las enmiendas 149, 222, 577, 710 y 843. Las restantes enmiendas fueron sometidas a votación y se rechazaron, aprobándose el texto del proyecto propuesto para todos los apartados. Tanto las enmiendas omitidas como los debates y votaciones realizados en torno a las mismas pueden consultarse en PrCEn.

para un cuarto de hora o para media hora se prolongan más de lo debatido. La Presidencia ha estado estudiando la ordenación de una serie de votos particulares que van a ser deliberados y debatidos ahora, en esta reanudación de la sesión. Creo que está dentro de los usos parlamentarios que puedan ocurrir estos retrasos, y por la experiencia que ya tenemos, y tendremos, es probable que en lo sucesivo puedan repetirse retrasos como éste. En la medida en que este retraso sea de la responsabilidad de la Presidencia y a alguno de los señores Senadores le cause especial trastorno, la Presidencia, en nombre propio y en el de la Mesa, ofrece sus excusas, pero no puede hacer otra cosa. Los votos particulares presentados al artículo 27 son muy numerosos. En primer lugar, los votos particulares presentados a los apartados 1 al 7 por el Senador don Francisco Cacharro Pardo: voto particular número 104, al apartado 1; número 109, al apartado 2; número 116, al apartado 3; número 121, al apartado 4; número 124, al apartado 5; número 126, al apartado 6, y número 132, al apartado 7. En alguna de estas conversaciones que algunos señores Senadores han tenido oportunidad de mantener con la Presidencia, el señor Cacharro, acogiéndose a los usos establecidos, ha manifestado su propósito de hacer la defensa conjunta de los siete votos. Después él nos dirá si la votación es conjunta o si se hace apartado por apartado, puesto que se trata de votos particulares distintos. Tiene la palabra el señor Cacharro.

El señor CACHARRO PARDO: Señor Presidente, señoras y señores Senadores, voy a intentar defender esta enmienda a la totalidad del artículo 27. Considero que este artículo es de la mayor importancia, puesto que en él se proclama el derecho y el deber a educar que tienen todos los españoles. Creo también que este artículo reviste esa gran importancia a que me refería y está centrada por ello en él la atención de amplios sectores de la opinión pública. Efectivamente, la Constitución constituye un marco dentro del cual se desarrollará la vida española en los próximos años, y ese marco debe ofrecer las garantías suficientes para el establecimiento y la consolidación de una sociedad democrática, es decir, de una sociedad libre, de una sociedad justa y de una sociedad plural. El sistema educativo constituye un medio para la reforma social, pero sin olvidar que también de alguna manera, en cierta medida, debe reflejar la naturaleza de la propia sociedad a la que sirve. De ahí el gran interés que despierta el tema, la preocupación de los grupos sociales que, en la actual redacción del artículo 27, pueden apreciar en algunos aspectos una falta de garantías al derecho que les asiste para el cultivo, para la conservación y para el desarrollo de las ideas y actitudes que les son propias. De todas formas, no puedo tampoco dejar de reconocer los aspectos positivos que se ofrecen en la redacción actual del dictamen. Así tenemos, en primer lugar, el reconocimiento del principio de libertad de educación. Yo les confieso que si en la redacción actual no figurasen más concreciones, para mí, con éste, sería suficiente para poder ser aceptada por todos. Pero lo que ocurre es que la forma en que expresan algunas de esas concreciones después pueden ofrecer serios reparos.

[...]²¹

El señor PRESIDENTE: ¿Turno en contra? (Pausa.) Tiene la palabra el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO: Señor Presidente, señoras y señores Senadores, la importancia de este artículo que estamos debatiendo no escapa a SS. SS. ni escapa a la inmensa mayoría, por lo menos, del pueblo español. Y por ello, no es casual que justamente a partir de este artículo se iniciara eso que tantas veces hemos oído y tantas veces hemos leído, que se ha denominado, en un término un tanto extraño, “consenso”. Para nosotros los socialistas, el tema educativo, el artículo hoy 27 en concreto, es uno de los pilares básicos en los que se apoya, se apoyará la Constitución democrática del pueblo español. Los socialistas hemos mantenido posiciones muy claras, posiciones permanentes en el tema educativo; no nos hemos dejado arrastrar, como ha ocurrido con otros sectores, por un aspecto concreto, o un aspecto particular de la problemática educativa. A pesar de ello, y desde posiciones

²¹ Se han omitido extractos relativos a la exposición del señor Cacharro Pardo por no hacer referencia al apartado 1 del artículo 27, y tratarse de los apartados 3, 6 y 9. Los extractos omitidos pueden consultarse en DSS34, pp. 2989-2990.

tremenda y evidentemente interesadas en el problema, se ha tratado de crear una cierta confusión, un cierto desconcierto sobre nuestra postura, creando falsos dilemas, introduciendo términos equívocos. Pero nosotros hoy podemos seguir afirmando que la educación ha de ser democrática, que la educación ha de ser científica, ha de ser respetuosa de las convicciones personales, ha de estar conectada con la comunidad escolar y con la sociedad; que ha de ser no confesional, no discriminatoria y, en fin, ha de ser una educación que sirva para formar hombres libres en una sociedad libre. Por todas estas razones, mi Grupo ha considerado oportuno, aprovechando que el Senador señor Cacharro ha agrupado en un solo turno de defensa todos sus votos particulares, mantener y exponer ante SS. SS. nuestras posiciones y nuestra postura, que se va a traducir en el voto de este artículo y de los votos particulares que se han presentado a su respecto. Qué duda cabe que existen una serie de votos particulares positivos, aceptables diría yo, pero que estimamos en nuestro Grupo pueden y deben ser objeto de desarrollo en una ley ordinaria, en el desarrollo coherente del texto constitucional, una vez aprobado éste. Porque de lo contrario nuestra Constitución en el campo educativo, como en otros campos, puede estar ocurriendo, va a ser excesivamente prolija, va a bajar excesivamente al detalle, va a tratar de determinar excesivamente la vida del país, y creemos que esto no es aconsejable. ¿Qué es lo que mantiene el texto del dictamen de la Comisión y niegan o tratan de corregir los votos particulares? ¿Qué es lo que se consagra? ¿Qué es lo que se excluye? Nosotros creemos, en primer lugar, que hay un principio fundamental que preside el artículo: la libertad de enseñanza. La libertad de enseñanza es un principio que nosotros entendemos en un triple sentido: en primer lugar, la libertad de elegir el tipo de educación, que corresponde a los padres; en segundo lugar, la libertad de cátedra, que corresponde al profesor; en tercer lugar, la libertad de respeto a las propias convicciones, que corresponde a los alumnos. Otro aspecto que recoge el texto del dictamen de la Comisión es el derecho a la educación, derecho que no sólo se reconoce, sino que también se garantiza; y esta garantía se realiza a través, dice el texto, de una programación, programación que supone —debe suponer, diríamos nosotros, y tenemos un especial interés en remarcar esto— la garantía por parte de los poderes públicos de que el número de plazas escolares sea suficiente para la satisfacción y el acabamiento de este derecho. [...] En definitiva, porque se constitucionaliza la democracia del sistema educativo y de los centros educativos, porque se garantiza la estrecha conexión entre sistema educativo y sociedad, porque se evita la estatalización de la educación, porque se reconoce y se garantiza el derecho a la educación, porque se constitucionaliza, en fin, la libertad de enseñanza y los derechos de alumnos, profesores y padres que le son anejos, por todas estas razones, y para que sea verdad el aserto de que cambiar la enseñanza es cambiar la vida, los socialistas vamos a votar, sin reserva mental alguna, con entusiasmo, incluso, diría yo, el texto del dictamen de la Comisión.

El señor PRESIDENTE: Votos particulares al artículo 27 del Senador Lluís María de Xirinacs, 106, al apartado 1; 113, al apartado 2; 120, al apartado 4; 123, al apartado 5, y 142, a un apartado nuevo 11.

El señor XIRINACS DAMIANS: Señor Presidente, señoras y señores Senadores, empecemos con el apartado 1. “Todos tienen derecho a la educación”. Mi enmienda añade: en condiciones de igualdad. Y no suprime “se reconoce la libertad de enseñanza”. Es una adición pequeña, exigua casi, que insiste en el tema, coherente con otros votos particulares, de neutralidad, y defiende además el principio de igualdad constitucionalizado en el artículo 14. Seguramente todos los Senadores hemos recibido un alud de cartas hablando de los temas de la educación y del problema en especial de la libertad de enseñanza, y curiosamente De hecho se ha insistido mucho en el aspecto de la libertad y no en el aspecto de la igualdad, y los recelos que se suele tener por parte de la derecha a este artículo 27, tal como está redactado, son que va a fallar la libertad. A mí me preocupa que va a fallar la igualdad. Porque somos herederos —aquí, de hecho, lo vemos, y lo vamos a ver a menudo— de una especie de coto cerrado. Salimos de una etapa de dictadura, de una etapa medievalizante. Y con esto nos parece que pasamos a través del liberalismo a todas esas cosas conseguidas con la Revolución francesa, etc. Pero, por otro lado, el mundo ha corrido en este tiempo. Estamos en una fase final del liberalismo, que ya, quizá, no se puede llamar liberal. Hemos descubierto, o han descubierto otros países, que lo que llamábamos libertad, para que cada este alud de cartas viene de parte de la escuela privada. En cambio, ninguno de los millones de padres de familia que tienen sus hijos en la escuela pública, al menos a mí, no han enviado ninguna carta, y no obstante ellos tienen muchos problemas

de educación, uno hiciera lo que quisiera, ha resultado la libertad de los ricos, sólo para ellos. Afirmar la libertad de enseñanza da la posibilidad de que se eduquen a su manera y a su gusto los que tienen dinero, y los pobres tendrán que ir a escuelas estatales. Entonces la escuela privada se convierte en un “apartheid” clasista, en un instrumento de dominación ideológica, que programa unos niños para toda la vida en un sentido determinado, apartados de los otros niños. Por consiguiente, me parece que el tema de la igualdad es importantísimo que conste como un punto esencial en este primer apartado.

El señor PRESIDENTE: El Senador señor Martínez Fuertes tiene la palabra.

El señor MARTÍNEZ FUERTES: Señor Presidente, señoras y señores Senadores, nuestro Grupo parlamentario va a votar favorablemente al texto del dictamen de la Comisión, que es idéntico al aprobado por el Pleno del Congreso, y lo va a hacer porque entiende que en todos y cada uno de sus apartados recoge el planteamiento educativo que tiene como Grupo y como Partido. En efecto, el artículo, hoy 27, que regula el derecho a la educación, comprende para nosotros, en primer lugar y ante todo, el reconocimiento de los derechos humanos a la educación y a la libertad de enseñanza. Por primera vez aparece en un texto constitucional español el reconocimiento explícito de la libertad de enseñanza y debemos felicitarnos por ello, especialmente porque se recobra así una libertad que, dígase lo que se quiera, no han tenido los centros, profesores y padres de alumnos en los dos Regímenes anteriores. Nuestro Grupo no ha estimado necesario utilizar la expresión “se garantiza la libertad de enseñanza”, habida cuenta de que el reconocimiento de esta libertad apareja una consecuente garantía constitucional, que como dice el artículo 48, vincula a los poderes públicos. Como hizo constar el Diputado señor Roca Junyent, en nombre de la Ponencia del Congreso, la expresión “se reconoce y garantiza” nos parece innecesaria porque el reconocimiento lleva implícito la garantía. De otro lado, estimamos que resultaría excesivo que el texto constitucional tuviera que detallar qué entiende por libertad de enseñanza, cuando tal expresión comprende un conjunto de conceptos perfectamente acuñados por la doctrina, así como por los textos internacionales de declaraciones de derecho. La libertad de enseñanza consiste, por una parte, en la facultad de los padres de escoger la clase de educación de sus hijos, y por otra en la facultad de los centros de programar los contenidos y utilizar la metodología que estimen conveniente. En definitiva, la libertad de enseñanza, además de comprender la libertad de cátedra y la libertad de fundación docente, que por cierto se recoge en otros textos, ampara, tanto la libertad de escoger la clase de educación como la libertad pedagógica de ofrecerla. [...] ²² Por todas estas razones es por lo que nuestro Grupo entiende positivos todos los aspectos de este artículo y lo va a votar a favor, oponiéndose a las enmiendas que a él se presenten. Pero, justo es decirlo, también lo ha votado favorablemente para facilitar el consenso de todos los Grupos políticos, singularmente en una materia tan polémica como la educación; consenso que va a seguir intentando en la materia en el desarrollo educativo, en la medida en que sea razonable. Señorías, el país, los padres, los profesores, los alumnos, los Centros educativos en definitiva, no pueden vivir pendientes de que cada Partido tenga una política educativa, pero todo ello dentro de una definitiva paz escolar, que nos lleve a todos a entender la educación como un bien del Estado.

[...] ²³

²² Se han omitido extractos de la intervención del señor Martínez Fuertes por no referirse al apartado 1 del artículo 27. Los extractos omitidos remiten a los apartados restantes y pueden consultarse DSS6, pp. 2994-2995.

²³ Se ha omitido la intervención del señor Gamboa Sánchez-Barcaiztegui para la defensa de los votos particulares 112, 115, 118 y 136 de distintos apartados del artículo 27, a excepción del apartado 1. La intervención del señor Gamboa Sánchez-Barcaiztegui se puede consultar en DSS6, pp. 2995-2997.

El señor PRESIDENTE: ¿Algún turno en contra? (Pausa.) Votos particulares a este artículo del Senador don Isaiás Zarazaga.

El señor ZARAZAGA BURILLO: Señor Presidente, por economía procesal me permito indicar a la Presidencia que el voto particular número 105, teniendo en cuenta que dice: “Todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación en plenas condiciones de igualdad” y que el Senador señor Xirinacs ha defendido el suyo simplemente diciendo: “en condiciones de igualdad”, creo que plenamente ha defendido también mi voto particular y únicamente me reservo el acto procedimental de la votación.

[...]²⁴

El señor PRESIDENTE: ¿Turno en contra? (Pausa.) Vamos a pasar a las votaciones. Los siete votos particulares del señor Cacharro, a los apartados 1 a 7 del artículo, constituyen una nueva redacción. Sugiero, en nombre de la Mesa, que se voten conjuntamente. ¿Lo acepta la Cámara? (*Asentimiento.*) Vamos a votar la redacción ofrecida por el Senador don Francisco Cacharro a los apartados 1 a 7 del artículo 27, contenida en los votos particulares números 104, 109, 116, 121, 124, 126 y 132.

Efectuada la votación, fueron rechazados los votos particulares por 158 votos en contra y uno a favor, con 29 abstenciones.

El señor PRESIDENTE: Vamos a efectuar la votación de los votos particulares del Senador Xirinacs a los apartados 1,2,4 y 7 en los que propugna la adición de un apartado 11; votos particulares números 106, 133, 120, 123 y 142.

Efectuada la votación conjunta de los cinco votos particulares, fueron rechazados por 148 votos en contra y uno a favor, con 39 abstenciones.

[...]²⁵

El señor PRESIDENTE: Pasamos ahora al voto particular número 105, del Senador señor Zarazaga Burillo al apartado 1 del artículo 27, mantenido a efectos de votación.

Efectuada la votación, fue rechazado por 140 votos en contra y nueve a favor, con 40 abstenciones.

²⁴ Se han omitido las intervenciones para la defensa, así como las intervenciones por alusiones o rectificaciones, de los votos particulares de la señora Landáburu González (votos particulares 118 al apartado 3, 130 al apartado 6 y 138 al apartado 9); del señor Osorio García (voto particular 117 al apartado 3 y 133 al apartado 7); del señor Audet Puncernau (votos particulares 122 al apartado 4 y 135 al apartado 9) y el voto particular del Grupo Parlamentario de Socialistas y Progresistas Independientes al apartado 10. Los extractos omitidos pueden consultarse en DSS6, pp. 2997-3014.

²⁵ Se han omitido las votaciones de los votos particulares que no hacían referencia al apartado 1 del artículo 27, si bien todos los votos particulares fueron rechazados. Las votaciones pueden consultarse en DSS6, pp. 2997-3014.

[...]²⁶

El señor PRESIDENTE: Pasamos a votar el texto del dictamen da1 artículo 27 conforme nos ha sido elevado desde la Comisión.

Ejecutada la votación, fue aprobado por 177 votos a favor y tres en contra, con 15 abstenciones.

El señor PRESIDENTE: La sesión continuará mañana a las diez y media de la mañana. Se levanta la sesión.

Eran las diez y veinte minutos de la noche.

5. Epílogo

Al darse diferencias entre los textos aprobados por el Congreso y el Senado, se constituyó una Comisión Mixta de Diputados y Senadores que llegara a un único texto para ser sometido a los Plenos de ambas Cámaras. Las sesiones de dicha Comisión fueron secretas y su Dictamen se publicó (BOC170 y BOC172). Este Dictamen fue sometido a votación nominal y pública de cada Cámara en sendas sesiones plenarias celebradas el 31 de octubre de 1978, resultando aprobado por ambas.

En el Congreso los resultados de la votación fueron los siguientes: votos emitidos, 345; 325 favorables; 6 en contra; 14 abstenciones. Los votos negativos correspondieron a 5 diputados del Grupo Parlamentario de Alianza Popular, y a 1 diputado de Euskadiko Ezquerria. Las abstenciones corresponden a los 7 diputados del Partido Nacionalista Vasco; a 3 diputados de Alianza Popular; a 2 diputados de Unión de Centro Democrático y a 2 diputados de la Minoría Catalana (DSCD52). En el Senado, se emitieron 239 votos, de los cuales fueron 226 favorables; 5 en contra y 8 abstenciones. Los votos negativos correspondieron a 2 senadores de la Minoría Vasca; a 2 senadores del Grupo Mixto, y al senador del Grupo Entesa dels Catalans. Las abstenciones a 5 representantes del Grupo Parlamentario Senadores Vascos; a 1 senador del Grupo Entesa dels Catalans; 1 senador del Grupo Parlamentario Independiente y 1 senador del Grupo Parlamentario Mixto (DSS68). Informados los resultados de la votación y se declaró formalmente aprobado el Dictamen de la Comisión Mixta (BOC177).

El inicialmente artículo 28, luego 26, en algún momento 25 y finalmente 27, que articula el derecho a la educación en la Constitución Española de 1978, votado y aprobado en referéndum el 6 de diciembre, queda finalmente redactado en los siguientes términos (CE1978):

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

²⁶ Se han omitido las votaciones restantes de los votos particulares; pueden consultarse en DSS6, pp. 3014-3015.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

6. Referencias

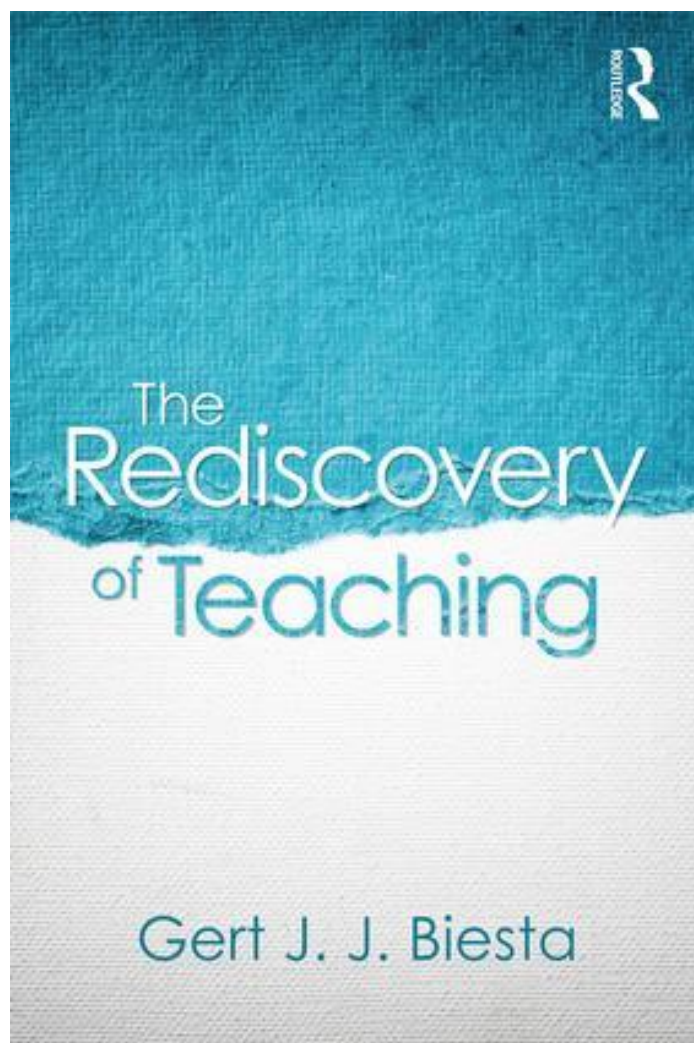
- Actas de la Ponencia Constitucional. *Revista de las Cortes Generales*, 2, pp. 251-419. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/actas/actas.pdf>. Citado en el texto como APC.
- Anteproyecto de Constitución. *Boletín Oficial de las Cortes*, 5 de enero de 1978, núm. 44, pp. 669-697. Recuperado el 7 de marzo 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_044.PDF. Citado en el texto como AprC.
- Anteproyecto de Constitución: enmiendas por artículos. Congreso de los Diputados. Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/enmiendas/enmcongreso.pdf>. Citado en el texto como AprCEn.
- Anteproyecto de Constitución: informe de la Ponencia. *Boletín Oficial de las Cortes*, 17 de abril de 1978, núm. 82, pp. 1519-1616. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_082.PDF. Citado en el texto como AprCIn.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.1, pp. 29314-29339. Recuperado el 12 de marzo 2018, de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>. Citado en el texto como CE1978.
- Comunicaciones de la Presidencia del Congreso de los Diputados y de la del Senado, dando cuenta de la aprobación en una y otra Cámara del dictamen de la Comisión Mixta Congreso-Senado sobre el proyecto de Constitución. *Boletín Oficial de las Cortes*, de 6 de noviembre de 1978, núm. 177, p. 3876. Recuperado el 12 de marzo 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_177.PDF. Citado en el texto como BOC177.
- Corrección de errata en el texto del Dictamen de la Comisión Mixta Congreso-Senado sobre el proyecto de Constitución: Anuncio. *Boletín Oficial de las Cortes*, 30 de octubre de 1978, núm. 172, p. 3817. Recuperado el 12 de marzo 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_172.PDF. Citado en el texto como BOC172.
- Dictamen de la Comisión de Constitución del Senado relativo al proyecto de Constitución. *Boletín Oficial de las Cortes*, núm. 157, pp. 3415-3448. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_157.PDF.
- Dictamen de la Comisión Mixta, Congreso-Senado sobre el Proyecto de Constitución. *Boletín Oficial de las Cortes*, 28 de octubre de 1978, núm. 170, pp. 3701-3736. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_170.PDF. Citado en el texto como BOC170.
- Proyecto de Constitución. Enmiendas de la Comisión de Constitución del Senado. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de <http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/enmiendas/enmsenado.pdf>. Citado en el texto como PrCEn.
- Sesión número 11 de la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas, del 23 de mayo de 1978. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 72, pp. 2583-2631. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de

- http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_072.PDF. Citado en el texto como DSCD11.
- Sesión número 35, de 7 de julio de 1978. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 106, pp. 3969-4055. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_106.PDF. Citado en el texto como DSCD35.
- Sesión número 52, del 31 de octubre de 1978. *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, núm. 130, pp. 5179-5206. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_130.PDF. Citado en el texto como DSCD52.
- Sesión número 6, del 25 de agosto de 1978. *Diario de Sesiones del Senado*, año 1978, núm. 44, pp. 1789-1937. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/SEN/DS/S_1978_044.PDF. Citado en el texto como DSS6.
- Sesión número 34, del 27 de septiembre de 1978. *Diario de Sesiones del Senado*, año 1978, núm. 60, pp. 2973-3015. Recuperado el 7 de marzo de 2018, http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/SEN/DS/S_1978_060.PDF. Citado en el texto como DSS34.
- Sesión número 42, del 31 de octubre de 1978. *Diario de Sesiones del Senado*, núm. 68, pp. 3393-3430. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/SEN/DS/S_1978_068.PDF. Citado en el texto como DSS68.
- Votos particulares al dictamen de la Comisión de Constitución del Senado relativo al proyecto de Constitución. *Boletín Oficial de las Cortes*, núm. 157, pp. 3448-3527. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/BOCG/BOC_157.PDF. Citado en el texto como VPSen.

La importancia del docente y la docencia en el mundo actual: la obra más existencialista de Biesta

The importance of the teacher and teaching in today's world: the most existentialist work of Biesta

Tania Alonso Sainz
e-mail: tania.alonso@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España



Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge. 112 páginas. ISBN: 978-1-315-61749-7.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Alonso, T. (2018). La importancia del docente y la docencia en el mundo actual: la obra más existencialista de Biesta. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 257-258.

Desde el inicio vemos que “El Redescubrimiento de la Enseñanza” apunta en la misma dirección que las obras de los últimos años del profesor Biesta: *recuperar* la enseñanza en tiempos de aprendizaje y *redescubrir* así el significado y la importancia de la enseñanza y del docente. Con esta obra cierra el cuarteto o la “trilogía más uno”, como a él le gusta definirlo, de sus últimas obras en 2006 (*Beyond Learning*), 2010 (*Good Education in an Age of Measurement*) y 2014 (*The Beautiful Risk of Education*). Él mismo confiesa el riesgo de no añadir nada nuevo, a lo que se responde descubriendo el objetivo de la obra: dar cuenta de modo explícito de la importancia del docente y la docencia. Si bien a mi juicio en las obras anteriores esta idea de la importancia ya era evidente, este trabajo es una gran y útil fuente para los que nos dedicamos al tema concreto de la relevancia de la docencia y el docente. Apoyado en existencialistas, Biesta reflexiona sobre nuestra existencia como sujetos-en-diálogo-con-otros para pensar al docente y la enseñanza desde ahí. Además, como viene haciendo desde hace años, se propone y consigue desmontar mitos a través de lenguajes que hemos adoptado, como, por ejemplo: la necesidad de control, los resultados de aprendizaje, los docentes como guías o la educación centrada en el alumno. El libro es un esfuerzo muy persuasivo por explicar que la educación no se puede controlar, que la educación es mucho más que resultados de aprendizaje y que el docente es más que un diseñador de espacios de aprendizaje. Consciente del tono conservador y autoritario que puede destilar su lenguaje, el libro quiere ser un compendio de argumentos progresistas para lo que hoy es visto como una idea conservadora.

Las cinco ideas centrales que dan respuesta a los cinco capítulos son las siguientes:

- La *tarea educativa* consiste en hacer la existencia adulta de otro ser humano posible, haciendo crecer el deseo en el niño de existir en el mundo de un modo adulto. Esto, además, no resulta de una trayectoria de desarrollo evolutivo sino de mantener las preguntas sobre lo que deseo (y de si eso es lo que debería desear) vivas, en juego, en cada encuentro.
- *Liberar a la enseñanza del aprendizaje* hace paradójicamente a los alumnos aprender más. Enseñar, desde el punto existencialista que veíamos anteriormente, tiene muchas más posibilidades que ofrecer a los estudiantes que simplemente el aprendizaje. De hecho, lo prueba en un experimento con sus estudiantes, y resulta que aprendieron más cuando no se preocupaban por aprender.
- Cuando entendemos al docente como algo más importante que un factor más del sistema, podemos comprender, siguiendo a Levinas, que la tarea educativa requiere ser alcanzado por otro, y sólo a partir de ese momento, uno puede construir significados del mundo. Por ahí pasa el *redescubrimiento de la tarea de enseñar*.
- Del punto anterior se deriva que nos cuidemos de *no ser engañados por maestros ignorantes*, ya que la verdadera emancipación, que sin duda es el fin de la educación, no tiene que ver con mantener las influencias de los docentes lejos del alumno.
- Si no queremos reducir la tarea educativa, entonces *pediremos lo imposible: la enseñanza como disenso*. El disenso, en el sentido de tener elementos en la tarea educativa que no podemos medir, tiene dos puntos de vista. El negativo, que se lamenta de perder el control; y el positivo, que ve en este “descontrol” la única posibilidad de abordar al alumno como sujeto. Esperando lo imposible, en contra de todas las evidencias disponibles.

La obra de Biesta es una propuesta de adoptar una nueva perspectiva y una nueva narrativa: de la creación de espacios de aprendizaje donde los estudiantes puedan ser libres para aprender, a la creación de posibilidades existenciales mediante las cuales los alumnos encuentren su libertad y deseo de vivir en el mundo como sujetos adultos.

Referencias

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education (Interventions: Education, philosophy and culture)*. Boulder: Paradigm.

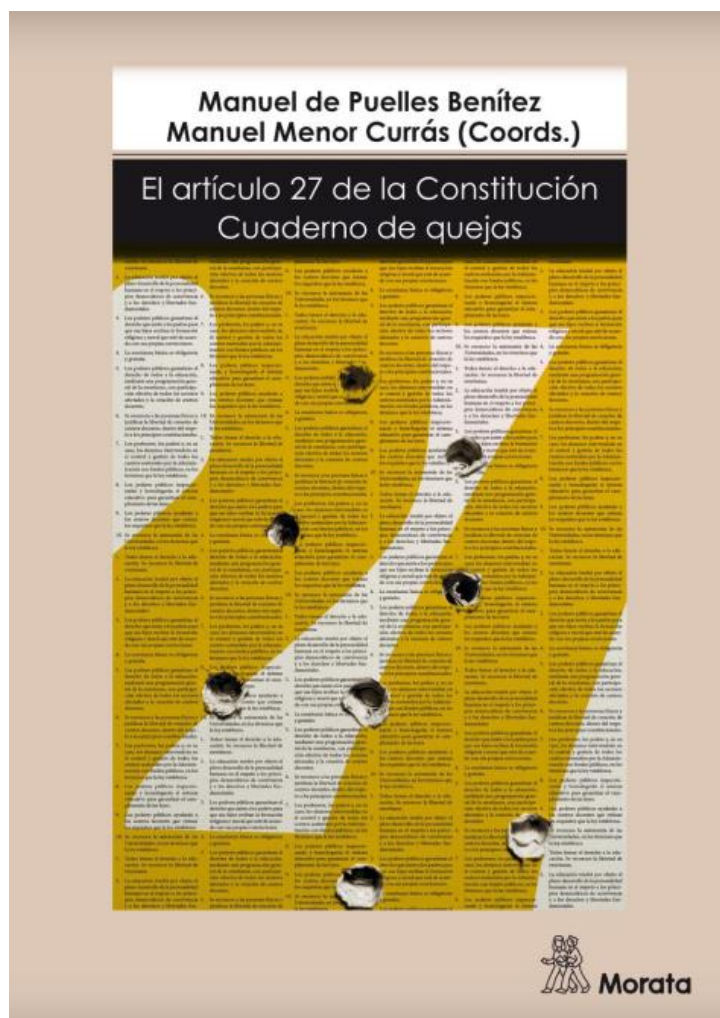
Del pacto educativo de 1978 a la falta de acuerdos 40 años después

From the education pact in 1978 to the lack of agreements 40 years later

Jesús Manso

e-mail: jesus.manso@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España



De Puelles, M., & Menor, M. (Coords.) (2018). *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas*. Madrid: Morata. 252 páginas. ISBN: 978-84-7112-880-5.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Manso, J. (2018). Del pacto educativo de 1978 a la falta de acuerdos 40 años después. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 259-260.

De Puelles y Menor coordinan una propuesta editorial destinan a celebrar los 40 años del que podemos considerar como principal pacto educativo en España. En la lectura de estas páginas queda claro que el acuerdo en materia de educación nunca ha sido sencillo. Incluso podemos preguntarnos, como lo hacen los autores, si es posible afirmar que el artículo 27 de la Constitución es un verdadero acuerdo en vigencia o, por el contrario, hace mucho que dejó de serlo pues, en realidad, en el marco de este artículo se han puesto en marcha leyes educativas, en algunos aspectos, antagónicas.

El libro colabora ampliamente al debate actual sobre los dos grandes ejes del denostado concepto de la “calidad educativa”. Nos referimos a la igualdad y a la libertad. Tras la introducción, a cargo de Menor, en la que discute si el artículo 27 es realmente nuevo o, más bien, se deja reflejado en él el peso de la historia, da comienzo la primera parte del libro. Esta hace un recorrido histórico del mencionado equilibrio entre la igualdad y la libertad. Para ello, los coordinadores han contado con aportaciones de grandes conocedores de los aspectos que se desarrollan en los cinco capítulos que configuran esta primera parte del libro. Viñao Frago es el responsable del primer capítulo que se destina a reflexionar sobre los orígenes del debate y lo hace aportando una discusión entre el liberalismo, el Estado, la educación y la iglesia; más en concreto se centra en el periodo que va desde 1813 hasta 1936. Un segundo capítulo continúa con la situación de la educación en el franquismo nacional católico; en él, Castillejo Cambra sostiene la clara negación, en este periodo, tanto de la libertad como de la igualdad en materia educativa. Llegados a este punto del libro, Baylos Grau realiza el análisis propiamente dicho del artículo 27 de la Constitución; lo más interesante de este capítulo es la propuesta en la cual sistematiza los principales debates que en dicho periodo tuvieron lugar y que, sin duda, evidenciaron una clara tensión entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Tensión, como se puede comprobar en el libro, del pasado y del futuro. Los dos últimos capítulos (el cuarto y quinto) con los que finaliza esta primera parte del libro, confirman la mencionada polarización. El cuarto de los capítulos tiene como título “El desarrollo conflictivo del artículo 27 en años decisivos”; Tiana Ferrer realiza un recorrido tanto por las principales leyes socialistas de la época del presidente González, así como por las “reorientaciones de la política educativa en el periodo aznarista (1982-2008) y de “la recuperación de una política educativa progresista” hasta el 2008 a través de la LOE, en la que el autor tuvo un claro protagonismo como Secretario General de Educación. Por último, el también Secretario de Estado de Educación, Bedera Bravo aborda la segunda legislatura del gobierno de Zapatero en la que destaca el pacto “acordado, pero no firmado”, liderado por el Ministro Gabilondo, así como la “contrarreforma educativa” asociada a la entrada en vigor de la LOMCE en 2013 estando en el gobierno en Partido Popular.

En el momento actual en la Subcomisión para el Pacto Social y Político por la Educación ha dado por finalizado su trabajo, sin ni siquiera un informe final que sintetiza o sistematice el proceso seguido, este libro emerge como un elemento que puede explicar el por qué es tan complicado llegar a acuerdos e incluso cuestionarnos si son necesarios dichos pactos. Pero el libro aporta una segunda parte también de gran valor para la comunidad educativa. Sus tres últimos capítulos (del seis al ocho) dan voz a estudiantes, familias y docentes de la mano de Delgado Rivero (Presidente de la Federación de Estudiantes Progresistas de España –FAEST–), Pazo Jiménez (quien fuera presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado –CEAPA–) y Pérez-Ugena Coromina y Perono Mata (Secretaria General del Instituto de Estudios Jurídicos Internacionales de la URJC y abogada administrativa, especializadas en la función docente), respectivamente. La lectura de estos capítulos pone de manifiesto que al amparo del artículo 27 de la Constitución se han aprobados once leyes orgánicas con cierto carácter de reformas y contrarreformas que incluso, en ocasiones, se valoran como antagónicas y, en algunos aspectos, rozando la inconstitucionalidad. Los matices de cada uno de los miembros de la comunidad educativa son de gran interés y enriquece el debate que se aborda en el libro. Para finalizar, De Puelles ofrece el análisis que cierra esta propuesta editorial con una pretensión clara en su epílogo: superar el peso de la historia. Tras sistematizar las principales aportaciones históricas de la primera parte del libro, De Puelles pretende dar respuesta a los motivos por lo que es tan difícil consensuar políticas educativas. Defiende la necesidad de revisar el artículo 27 con el objetivo de “restablecer el equilibrio que la Constitución otorgó los derechos de libertad e igualdad”. Y para ello, tal y como sostiene el autor, la solidaridad y la fraternidad se dibujan como valores indiscutibles para generar un espacio en el que el debate sea constructivo y superador de discrepancias históricas.



La educación más allá de su propia crítica

Education beyond its own critique

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas

e-mail: tendencias.pedagogicas@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

1 There are principles to defend. 2 Pedagogical hermeneutics. 3 From critical to post-critical pedagogy. 4 From cruel optimism to hope in the present. 5 From education for citizenship to love for the world.

Manifesto for a Post-Critical Pedagogy

Naomi Hodgson
Joris Vlieghe
Piotr Zamojski



Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: Punctum Books. 104 páginas. ISBN: 978-19-4744-738-7.

Cómo referenciar esta reseña/ How to reference this book review:

Equipo Editorial de Tendencias Pedagógicas (2018). La educación más allá de su propia crítica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 261-262.

Este “Manifiesto por una pedagogía post-crítica” es, sin duda, una obra singular. Y lo es por varias razones. Singular por su forma inicial, la de un manifiesto que como tal, y según indican los propios autores, debe “ser corto y no incluir referencias” (12). Singular por el modo en que fue producido, inicialmente presentado en un evento abierto el 17 de octubre de 2016 por los profesores Naomi Hodgson, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski en la *Liverpool Hope University* (Reino Unido), y que fue discutido a continuación en sesión pública por Tyson Lewis, Geert Thyssen y Olga Ververi. Tres respuestas más siguieron a la presentación del manifiesto: Oren Ergas, Norm Firesen y Stefan Ramaekers. Todas ellas están también incluidas en el libro. Tras estas, Naomi, Joris y Piotr responden a su vez, pero de una forma distinta a la habitual: a modo de conversación entre ellos tres a lo largo de la cual van abordando los diferentes puntos críticos defendidos por los *respondents* al Manifiesto, con vistas a mantener abierta la conversación que este inicia. Singular también, por su forma de distribución. Editado por Punctum Books, editorial comprometida con las políticas de acceso abierto hasta el punto de que es posible descargar todo su catálogo (incluido este libro que aquí reseñamos) de forma gratuita a través de su Web. Puede encargarse en formato impreso también (donde ahí sí hay coste obligado), y también se puede ofrecer un donativo de 5\$ o más en el momento de la descarga. Pero quizá, la singularidad más fundamental que presenta este volumen es más de fondo que de forma, y que puede resumirse en la siguiente idea: recuperar para el contexto anglosajón el concepto de pedagogía. Explicaremos a continuación en qué consiste la modalidad particular de pedagogía (“post-crítica”, en el sentido no de más crítica, sino de ir más allá de esta) que nos proponen sus autores y que nos lleva a recomendarlo a nuestros lectores.

El Manifiesto se articula en torno a cinco principios centrales, que resumimos brevemente a continuación a modo de invitación para su lectura completa:

- *Hay principios que defender.* No en el sentido de “definir un estado ideal actual o futuro contra los que enjuiciar nuestra práctica actual”, sino en el de promover un cambio “desde una normatividad de procesos hacia una normatividad de principios” (15).
- *Hermeneútica pedagógica.* Son, precisamente, los desafíos y las dificultades que representa el ideal de la convivencia de todos en un mundo común, los que “constituyen la esperanza que hacen que la educación siga pareciendo una actividad que merece la pena” (16). Los educadores deben crear una hermenéutica propia: “no deberíamos hablar y actuar sobre la base de asunciones apriorísticas acerca de la (im)posibilidad de una mutua comprensión y respeto reales, sino, más bien, hacerlo mostrando que, en lugar de las muchas diferencias que nos dividen, hay un espacio de lo común que solo aparece a posteriori” (ídem.).
- *De una pedagogía crítica o una pedagogía post-crítica.* Tomando como base la asunción de igualdad (tal y como es entendida por Rancière) y de transformación (individual y colectiva), los autores señalan que en lugar de seguir por la senda del estudio de las disfunciones de las instituciones sociales y de la crítica utópica, “creemos que es el momento de centrarnos en realizar intentos de reclamar las partes suprimidas de nuestra experiencia” (17). Un espacio post-crítico “no para desenmascarar sino para proteger y cuidar” (ídem.), donde quepa volver a preguntarse por lo que son la educación, la crianza, el estudio, el pensamiento, o la práctica. Ello implica “(re)establecer relaciones con nuestras palabras, ponerlas en cuestión, y prestar atención filosófica a estos aspectos devaluados de nuestras formas de vida, y, por lo tanto –en línea con la normatividad de principios– defender estos acontecimientos como autotélicos, no funcionalistas, sino simplemente como merecedores de cuidado” (ídem.).
- *De un optimismo cruel a la esperanza en el presente.* La idea que sostiene este cuarto principio es que “el cinismo y el pesimismo no son un reconocimiento de cómo son las cosas, sino una estrategia de evitación” (18). No se trata de aceptar cómo son las cosas, sino de “afirmar el valor de lo que hacemos en el presente y, por extensión, de las cosas que valoramos como dignas de ser transmitidas (...) La esperanza educativa tiene que ver con la posibilidad de renovar nuestro mundo común” (ídem.).
- *De la educación para la ciudadanía al amor por el mundo.* Señalan los autores que “es el momento de reconocer y afirmar aquello que de bueno hay en el mundo y que merece ser preservado” (19), como un esperanzador reconocimiento del mundo. Y puede que tengan razón. ¡Feliz lectura!