

“L’Escola Oberta”: la tribu educa a quien quiere ser docente

Miquel Ortells Roca, Universitat Jaume I, España
Marc Pallarés Piquer, Universitat Jaume I, España
Flores Higuera Parra, Universitat Jaume I, España

Resumen: *Todavía hoy, en el siglo XXI, el peligro del “verbalismo academicista” sigue latiendo en la formación universitaria. El Grupo de Innovación Educativa «Agitando Vidas», formado por profesorado del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación de la UJI, propone acciones para superar dicho verbalismo. Para ello diseña, lleva a cabo y evalúa un proyecto de innovación que permite aprovechar la experiencia personal y social de diversos agentes del sistema educativo. Mediante el relato de las experiencias y el posterior diálogo se persigue alcanzar un conocimiento más directo, práctico, intuitivo y con una mayor carga de afectividad, de lo que constituye la intervención docente en la escuela pública actual. El proyecto asume que solo un enfoque basado en la reflexión interdisciplinar, la horizontalidad, el trabajo cooperativo y la confianza en la responsabilidad del alumnado respecto a su propia formación inicial, puede conseguir su concienciación respecto a la tarea transformadora que se espera hoy de una educación progresista. La ponencia describe los antecedentes y fundamentos conceptuales del proyecto, sus diferentes fases de desarrollo, los resultados conseguidos y las implicaciones socioeducativas que plantea.*

Palabras claves: *innovación educativa, horizontalidad, responsabilidad del alumnado, diálogo práctica–universidad*

Abstract: *Even today, in the XXI century, the danger of “academic verbiage” is still present in university. The Educational Innovation Group «Shaking Lives», formed by teachers who belong to Department of Education of the UJI, proposes actions to overcome such verbiage. Focused in this goal it designs, conducts and evaluates an innovative project that takes advantage of personal and social experience of various actors of the educational system. Through the report of practical experiences and the subsequent dialogue it aims to achieve a more direct, practical, intuitive and with a greater burden of affection, of what constitutes today the task of teaching in public schools. The project assumes that only developing an approach based on interdisciplinary reflection, horizontality, cooperative work and confidence in the students' responsibility regarding their own initial training, we can get their awareness of the transformative task expected today in progressive education. The paper describes the background and conceptual foundations of the project, its different stages of development, results achieved and the implications socioeducational posed.*

Keywords: *Educational Innovation, Horizontality, Responsibility of Students, Practice–University Dialogue*

El GIE “Agitando Vidas”

El Grupo de Innovación Educativa (de aquí en adelante GIE) “Agitando vidas” está formado por profesorado del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón (España) (de aquí en adelante UJI). Incluye a la totalidad de miembros del Área de Teoría e Historia de la Educación, profesorado que imparte asignaturas principalmente de los Grados de *Maestro/Maestra de Educación Infantil* y *Maestro/Maestra de Ed. Primaria*. También imparten créditos en materias propias del área en cuatro másteres que implican alguna vertiente educativa. Las asignaturas *Teoría de la Educación*, *Historia de la Educación Contemporánea*, *La educación en el mundo actual* y *Formación para la Convivencia democrática* son cursadas por un total de 730 alumnos y alumnas. Los miembros del GIE participan, independientemente de su categoría académica –titular (1), contratada (1), ayudante (1) o asociado/a (7)–, no solo en la docencia, sino también en la elaboración del programa de las asignaturas, tanto en Grados como en Másteres.



Previo al inicio de cada curso, el área mantiene el hábito de reflexionar conjuntamente con la intención de adaptar y mejorar nuestra propuesta docente, así como de coordinarnos para renovar y actualizar cooperativamente programas y materiales (fichas de trabajo, textos, documentos audiovisuales, bibliografía...). Por otra parte, cada una de las asignaturas mantiene *una sola aula virtual*, de manera que todo el alumnado de los diversos grupos de la asignatura comparte los mismos documentos, orientaciones, actividades... Cada profesor o profesora es responsable de un grupo de estudiantes, pero el grado de compromiso con la globalidad del área es muy alto. Además, es nuestra pretensión que el estudiantado pueda compartir y estar acompañado en su proceso de aprendizaje tanto por el resto de compañeros de las dos especialidades de *Maestro/Maestra* como de todos los docentes que imparten la asignatura a cada uno de los grupos.

Desde esta comprensión del equipo, los miembros del área valoramos los resultados anteriores, revisamos y actualizamos el material disponible, proponemos mejoras y acordamos responsables encargados de intentar mejorar cada uno de los materiales que utilizarán los estudiantes. Dividimos el trabajo y después realizamos propuestas sobre organización y material; que luego serán debatidas colectivamente en una posterior reunión de coordinación. Así, el material pasa por una revisión inicial cada año, y los cambios son analizados por el equipo docente para conseguir que el alumnado disponga de herramientas que optimicen su proceso de aprendizaje. Todo esto presupone y alienta un enfoque de trabajo en el que la horizontalidad y la cooperación son principios fundamentales, tal y como venimos haciendo a lo largo de los últimos cursos (García, Traver, y Candela, 2001; Martí, Ortells y Navarro, 2008; Martí, Ortells y Francisco, 2009; Navarro, Ortells y Martí, 2009; Traver, 2009; Traver y Rodríguez, 2010; Martí *et al.*, 2011; Lozano, 2011).

Por otra parte, también potenciamos el trabajo interdisciplinar, por lo que fomentamos la coordinación de nuestro equipo con profesorado y equipos docentes de otras áreas, departamentos y universidades. Por ejemplo, un proyecto sobre *Aprendizaje Servicio* (APS), elaborado junto a compañeras del Área de Didáctica General y del Departamento de Comunicación; *Proyectos de Aprendizaje Cooperativo*, con profesorado de titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Escuela de Tecnología; o la participación en el grupo nacional de trabajo de la *Jornada de Aprendizaje Cooperativo* (JAC), que engloba a profesorado universitario que innova mediante Técnicas de Aprendizaje Cooperativo (TACs) (Martí, Ortells y Navarro, 2008; Martí, Ortells y Francisco, 2009; Navarro, Ortells y Martí, 2009; Ortells, Martí y Aragón, 2010; Martí *et al.*, 2011) o la red de APS(U), integrada por docentes universitarios de todo el estado que imparten docencia desde el abordaje del APS (Francisco y Traver, 2010; Francisco y Moliner, 2010, 2011; Moliner y Francisco, 2011).

Necesidad del proyecto y objetivos

Entendemos el hecho educativo universitario como un espacio abierto de reflexión, acción y transformación (Traver, 2009; Lozano, 2011; Moliner García, 2011). Pretendemos hacer efectivo este planteamiento en el día a día de nuestras clases mediante la ampliación de los discursos, los tiempos y las prácticas que configuran la dinámica educativa. Así, queremos profundizar en el conocimiento de las buenas prácticas de profesionales de la educación, porque esto implica un gran esfuerzo para la mejor comprensión del mundo educativo. Sin embargo, no podemos olvidar que la escuela es una *red de redes* (Lozano, 2011; Moliner García, 2011) y, por ello, puede conectar con el interés del alumnado desde la participación real de los sujetos con los saberes múltiples desde los que las sociedades complejas están llamadas a construir su proyecto de convivencia.

Esta coordinación intra e interáreas responde también a la misma filosofía: una forma de entender la educación basada en el trabajo cooperativo y en la autocrítica permanente de nuestra práctica educativa (García, Traver y Candela, 2000; Traver y Rodríguez, 2011; Lozano, 2011). Se apoya fundamentalmente en las ganas y la ilusión de soñar juntos en un proyecto educativo que se va redefiniendo constantemente.

Las fronteras entre educación formal, informal y no formal deben ser hoy más permeables que nunca (Trías, 1999, 2006; Traver, 2009). Hay suficientes evidencias de que la mayoría de los apren-

dizajes significativos no se producen en las aulas, por lo que no debemos impedir la posibilidad de abrir de par en par las puertas de escuelas y universidades. Aspiramos a que nuestros estudiantes de las titulaciones de *Maestro/Maestra* tomen conciencia de que el aislamiento de los ámbitos de socialización sería un error desde el punto de vista democrático: la ciudadanía no es una abstracción, sino una interacción social incardinada en la piel y la vida de las personas. Así, no se pueden formar sujetos políticos –el *zoon politikon* aristotélico– sin atender a la diversidad de lugares y tiempos en los que se construyen las identidades individuales y sociales (Hargreaves, 1999).

Este otro lugar está en la familia, los grupos de iguales, los espacios de educación no formal y en los contextos de recepción y uso de las nuevas tecnologías. Todo ello constituye un entramado imposible de segmentar y fundamenta la apertura de nuestras aulas universitarias a las experiencias que aportan otros agentes educativos (familias, docentes, comunicadores, organizaciones civiles, sindicatos, empresas, ONGs y otros organismos e instituciones públicas y privadas). En definitiva, hoy más que nunca se hace necesario construir *comunidades de aprendices* que, desde una perspectiva socio-comunitaria, afronten los retos de la educación de este siglo (Elboj *et al.*, 2002; Castells *et al.*, 1994). Y los educadores han de estar capacitados y motivados para promoverlas en sus espacios de intervención (Perrenoud, 2012). Asumiendo este principio de apertura a la sociedad, nuestro proyecto se dirigió tanto a miembros del equipo y resto del profesorado del Departamento de Educación, como al alumnado de nuestras asignaturas o de cualquier carrera relacionada mínimamente con la Educación, de otras facultades e incluso público en general.

La mayoría de los componentes del grupo habíamos iniciado, en cursos anteriores, actividades investigadoras y/o formativas relacionadas con la *investigación narrativo-biográfica* (Aguirre *et al.* 2012; Equipo Encontrando Vidas, 2012; Ortells y Roca, 2013) y, como un aspecto de ésta, con el *recurso a las fuentes orales* para profundizar en temáticas educativas. Desde esta base consideramos que no debíamos prescindir, como elemento formativo propio y para el alumnado, de la documentación oral que nos pueden proveer los profesionales de los diversos ámbitos mencionados.

Desarrollando la finalidad esencial enunciada, y de manera coherente con los objetivos propios del GIE, el proyecto se planteó alcanzar los siguientes objetivos:

- Adquirir un conocimiento amplio, profundo y crítico de realidades socio-educativas que a menudo pasan desapercibidas.
- Relacionar la Universidad (institución, profesorado universitario y estudiantado) con la práctica profesional educativa –práctica docente– en toda su amplitud.
- Fomentar el recurso didáctico del *debate socio-educativo*, desde el conocimiento de la práctica, y vinculado a los aspectos menos *escolásticos* de la educación
- De manera concomitante, también contemplamos despertar intereses e inquietudes en los futuros maestros y maestras.

La finalidad principal del proyecto consistió en *que el profesorado y estudiantado adquiriese un conocimiento más amplio y profundo de la realidad educativa a través del intercambio de ideas y experiencias con profesionales del ámbito educativo*. Contemplamos que dicha finalidad general aportaba, en su desarrollo, mejoras educativas relacionadas con “*Competencias y resultados de aprendizaje*”, “*Aprendizaje cooperativo*”, “*Método de casos*”, “*Trabajo en equipo*”, “*Aprendizaje autónomo*”, “*Materiales multimedia*”, “*Coordinación de contenidos*” y “*Coordinación de equipos docentes*”, indicadores todos ellos contemplados en la convocatoria de la Unidad de Apoyo Educativo de la UJI.

Además de la implicación y compromiso del profesorado, nuestro enfoque presupone que el estudiantado debe asumir un papel más activo y participativo en el proceso de su propia formación, sentirse más identificado con dicho proceso y tomar conciencia de que está inmerso en una etapa de un proceso de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esta actitud favorable hacia un aprendizaje participativo le permitirá adquirir una predisposición y compromiso hacia el autoaprendizaje y el trabajo continuado y autónomamente organizado.

Es en el contexto de este GIE y sobre estos fundamentos donde se ha planificado y desarrollado el proyecto de innovación educativa objeto del presente artículo.

Descripción de la práctica

A lo largo del curso 2012-2013 invitamos a participar en sesiones, en formato de *seminario*, a personas relacionadas directamente con realidades educativas de diverso grado de formalidad. Algunas de ellas son –o fueron– docentes de escuelas heterogéneas –de adultos, rurales, circenses, urbanas–; otras, inspectoras o asesoras; incluso otras han representado actividades y acciones con un alto contenido educativo, aunque no dependiente de la institución propiamente escolar (artistas, animadores socioculturales, sindicalistas, comunicadores...). Previmos llevar a cabo, como mínimo, una sesión al mes.

Miembros del equipo docente y el estudiantado nos reunimos con estas personas en sesiones abiertas. La mayoría de las sesiones se llevaron a cabo en el seminario del Departamento de Educación; otras, en aulas con mayor aforo. Los ponentes fueron presentados por miembros del GIE, quienes también avivamos los posteriores coloquios.

En la mayoría de sesiones, la participación de los ponentes invitados se centró, inicialmente, sobre sus vivencias vinculadas con la educación –siempre entendiendo que dichas vivencias incluían opiniones, creencias y puntos de vista ideológicos diversos. En un segundo momento de las sesiones se establecía un coloquio sobre las vivencias descritas así como sobre las ideas expresadas en el que participaron, además del ponente y el profesorado, el alumnado asistente. Al participar profesorado y alumnado de diferentes grados, asignaturas y niveles (los que conforman el abanico implicado en el proyecto) se enriqueció el contexto desde el que profundizar en las diferentes vertientes del hecho educativo.

La oferta de sesiones estuvo, tal y como preveíamos, sujeta a la disponibilidad de los invitados e invitadas y a los horarios académicos. La duración de las sesiones fue de dos horas como promedio. De cada sesión, el profesorado responsable elaboró una reseña que incorporamos a la memoria.

En el desarrollo del proyecto podemos diferenciar tres fases.

Fase 1. Planificación y oferta de la propuesta (septiembre-octubre 2012)

Siendo coherentes con los principios que guían las propuestas pedagógicas de nuestra área, la planificación se realizó conjuntamente entre profesorado y estudiantado interesado. Durante los meses de septiembre–octubre de 2012 se recogieron las propuestas temáticas hechas desde cada grupo–clase. Después, una pequeña comisión de trabajo –mixta profesorado–estudiantado–, desarrolló la propuesta final de seminarios, intentando que fuese equilibrada desde el punto de vista temático. Posteriormente se realizaron los contactos con los potenciales ponentes que condujeron los distintos seminarios. Una vez acordado el calendario, éste se difundió mediante las aulas virtuales al estudiantado de nuestras asignaturas.

Fase 2. Realización de los seminarios (octubre 2012 a mayo 2013)

El desarrollo de los seminarios se inició en el mes de octubre y finalizó el mes de mayo del curso académico 2012–13. El desarrollo de los 11 seminarios ha tenido una dinámica abierta y participativa: centrada, la primera parte de la sesión, en la exposición del ponente invitado, y abierta al debate de todos los participantes en la segunda parte.

En esta fase, consideramos ilustrativo explicitar el perfil de los ponentes así como un resumen de cada uno de los seminarios.

1º. “Un encuentro con D^a Socorro Mercé, inspectora de Educación”, Funcionaria jubilada, exinspectora de la Inspección Técnica–Educativa [Sesión 22-10-12]

La intervención de D^a Socorro Mercé fue, esencialmente, una representación en directo de una *historia de vida* –un modelo de investigación con el que el alumnado ha debido enfrentarse durante este

curso. Habló de su trayectoria profesional: de la importancia del hecho de que una niña de un pueblo pequeño, de familia humilde, como era ella, llegase a la escuela de Magisterio. Estuvo becada para estudiar en Valencia y en Madrid, Magisterio y oposiciones a Inspección Técnica Educativa. Recordó que en aquellos momentos (finales de los años 60), la carrera de inspectora estaba muy regulada, y se accedía, previa formación específica, mediante oposición. Una vez inspectora, recorrió toda la provincia de Castellón, tras haber trabajado en otras partes de España.

Relató lo que supuso ser la mujer más joven en conseguir plaza de inspección educativa, "costaba mucho ganarse el respeto de los compañeros, que me veían como una intrusa, que además les decía cómo debían educar y enseñar". Recordó y reconoció la influencia de los movimientos pedagógicos y autores que estaban ya implantados en Europa. Mostró la importancia de la educación en el mundo rural, de las desigualdades en el acceso a la educación que había en aquel tiempo entre este ámbito y el urbano; las diferencias de acceso entre chicas y chicos, de cómo luchó para reducir estas situaciones injustas trabajando con las familias y orientando al profesorado para que las involucraran.

Expuso sus consideraciones sobre los grandes cambios en la educación de las últimas décadas, desde la *Ley General de Educación de 1970*. Explicó que entiende la laicidad, la coeducación y la educación en sí misma como derechos de las personas que posibilitan una atención a todo tipo de alumnado, siendo avances importantes y a los cuales el alumnado actual de Magisterio habitualmente no les reconoce su verdadero valor.

2º. *"La Educación de las Personas Adultas: ilusiones y necesidades"*, por D. Cèsar Sebastià, maestro jubilado, exdirector de un Centro de Educación de Personas Adultas (EPA) [14-11-12]

D. Cèsar Sebastià ha sido director del centro de EPA "*Pasqual i Tirado*" de Castellón durante los últimos treinta años y después de haber sido maestro rural en diversos pueblos del interior de la provincia. Durante los últimos años de su carrera docente, D. Cèsar compaginó esta tarea de Educación de Adultos con la de profesor de Historia de la Educación en la UJI, por lo que conoce perfectamente la dinámica de los seminarios del Área de Teoría e Historia de la Educación.

Este ponente expuso la evolución conceptual del *Aprendizaje a lo Largo de la Vida* durante los años que estuvo en ejercicio, destacando el progresivo reconocimiento de los saberes de la persona discente y cómo, cualquier currículo que pretenda tener un sentido y un valor, debe partir de dicho reconocimiento. Profundizó en la diversidad de itinerarios y opciones formativas que ofrecían los centros de EPA, destacando el valor de los procesos de alfabetización y de cómo estos procesos provocan enormes cambios en el autoconcepto y autoestima de los educandos.

También expuso la situación actual de la legislación relativa a esta modalidad educativa y de los cambios que, desde su punto de vista, se deberían contemplar en las actualizaciones que se plantearan. Entre sus propuestas cabe destacar la petición de una mayor autonomía curricular para los centros, pues las realidades vitales existentes en los entornos sociales de cada centro eran extraordinariamente diferentes de unos centros a otros.

En el coloquio el alumnado se interesó por las vías de acceso a esta modalidad docente y si existía la posibilidad de que la UJI ofreciera un itinerario –una mención– en este sentido.

3º. *"Hacia el Sur buscando el Norte: una experiencia de comunidades educativas"*, por Irene Cremades y Valentín Sanmateo, estudiantes de Psicopedagogía y colaboradores del Grupo de Investigación MEICRI (*Mejora Educativa y Educación Crítica*) [12-12-12]

Dos diplomados en Magisterio y actualmente alumnos de Psicopedagogía, volvían de una estancia de 15 días en el barrio de las 3.000 viviendas, Polígono Sur, en Sevilla. Dicha estancia era fruto de una iniciativa personal en la que pretendían compaginar su formación universitaria-académica con el conocimiento personal e intuitivo de aquellas realidades educativas que, por su carácter inclusivo, cooperativo y comunitario, son excelentes ejemplos de un paradigma educativo emergente: las *comunidades de aprendizaje*.

En aquel contexto social conocieron y participaron en la experiencia de distintas iniciativas educativas con diverso grado de formalidad, aunque todas basadas en una concepción cooperativa y comunitaria de la educación. La experiencia estaba relacionada con la impartición de *Talleres de Habilidades Cooperativas* –formación que habían adquirido en la UJI– en un CEIP¹ y en una Residencia de Estudiantes.

Según relataron, la parte más enriquecedora de su experiencia fue la relación humana que establecieron con los equipos docentes de los centros (equipos directivos incluidos), quienes compartieron sus sueños y sus proyectos inclusivos con los *brigadistas* (como se autodenominaban). Durante su relato se evidenció que los docentes que habían conocido en el Polígono Sur les habían transmitido una extraordinaria ilusión y una intensa emoción por la acción comunicativa–educativa de formar seres humanos.

Explicaron que en el momento de la sesión del seminario se encontraban en «pleno proceso de digestión» de tantas emociones e ilusiones, y estaban elaborando todo el cúmulo de información (informes teóricos y material audiovisual) obtenido en los 15 días que duró su estancia.

Por último, insistieron en la necesidad de que los/as estudiantes debían ser responsables con sus estudios, pero que, sin perder nunca de vista esta responsabilidad, se esforzaran en encontrar espacios *menos formales, menos académicos* donde complementar su formación como maestros y maestras. Proponían que, mediante la participación en este tipo de comunidades –o parecidas– “debemos devolverles aquellos saberes compartidos con la calidad y coherencia con la que ellos y ellas se esforzaron en transmitir”.

4º. “*El papel de los sindicatos en la defensa de los trabajadores de la Educación*”, por D^a Lola Vives, maestra, sindicalista, Jefa de Organización del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STEPV) en Castellón [20-2-13]

D^a Lola explicó las raíces del sindicalismo actual, desde la acción sindical de finales del siglo XIX, cuando el movimiento obrero vio en los sindicatos el resorte mediante el cual defender unas concepciones igualitarias capaces de frenar el individualismo devastador de las burguesías, y los inicios del XX, cuando, en cambio, la lucha de los sindicatos, orgánicamente más consolidados, se orientó en la búsqueda de cotas más altas de representación en el ámbito institucional. En esta línea, planteó que los sindicatos no deben ser simples epifenómenos de estructura política, económica y social, sino más bien convertirse en elementos activos del conjunto, orientados hacia la justicia social y las mejoras de las condiciones laborales del colectivo de trabajadores y de trabajadoras.

Luego se centró en la tarea sindical referida a la docencia. En concreto, desglosó las diferentes áreas en que se divide la acción del sindicato: área de la mujer, servicios jurídicos, etc.; y explicó las competencias, el funcionamiento y las tareas que desarrollan. Destacó el carácter asambleario de su Sindicato, en el que toda su afiliación tiene voz y voto en las asambleas intermarcales, consejos y congresos.

En la tercera parte de su intervención, Lola Vives explicó las líneas de trabajo sindical marcado para el futuro: postularse a favor del consenso político y social en materia educativa, promover una sociedad en la que una educación de calidad llegue al conjunto de la ciudadanía. También reivindicó la necesidad de reforzar el *prestigio del conocimiento*, semejante al que los diferentes sectores sociales otorgan a la medicina, la ciencia, el pensamiento o el arte, potenciar la autoestima del profesorado y permitirle el ejercicio de un pensamiento crítico y una capacidad de iniciativa.

La ponente cerró el seminario reflexionando la necesidad de ir alcanzando una educación de calidad, esencialmente de la mano de la equidad. Calidad para todos y todas y que con métodos de aprendizaje adaptados a las exigencias derivadas del entorno diverso del alumnado.

¹ Centro de Educación Infantil y Primaria.

5°. “*Perspectivas de la formación docente en México. Controversias entre procesos de escolarización con la intervención educativa*”, por la Dra. Teresa Negrete, coordinadora de la Licenciatura de Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México [13-3-13]

Charla de la profesora Teresa Negrete de la UPN (México) sobre el surgimiento de la profesión docente en México como profesión de estado (fines s. XIX y principios del s. XX). En ese tiempo se da el ordenamiento de la tarea docente (89/90), la unificación de la enseñanza, la tensión entre el dominio técnico y el pedagógico, en la idea de la prevalencia o no del método. Un tercer elemento que se da en ese momento es el de la obligatoriedad (laicidad, derecho a la educación, etc.).

Las pautas de la escolaridad estaban sujetas a reconocimiento social del establecimiento mediante mecanismos de vigilancia–supervisión y a la formación–certificación. La identidad docente viene subjetivada por atributos morales: carácter, conciencia moral, etc.

A partir de estas premisas, en la UPN la formación docente parte de la práctica docente como objeto de análisis, reflexión e intervención. Las propuestas de formación se centraron en primer lugar en los aspectos sociopolíticos de la sociedad mexicana y del sistema educativo. Posteriormente se orientaron hacia aspectos filosófico–sociales. Finalmente, emergen en escena aspectos psicopedagógicos y socioeducativos asociados a la escolaridad, esquema que sigue prevaleciendo en la actualidad, sobre todo en la *Licenciatura en Intervención Educativa* (LIE). Los proyectos de innovación desde este momento se centran en tres elementos: la gestión, la acción docente y la intervención pedagógica.

La charla fue valorada de manera muy positiva por las personas asistentes ya que a la vez que descubre paralelismos históricos en el avance del hecho educativo entre México y España, abre nuevos horizontes a su reflexión sacando la educación de la esfera exclusivamente escolástica.

6°. “*La escuela en el comunismo: el caso de la antigua Yugoslavia (Bosnia–Herzegovina)*”, por Hadi Kurich, autor, director y actor de teatro [11-4-13]

El señor Kurich hizo un relato de lo sucedido en la antigua Yugoslavia, su posicionamiento ante la guerra y su adhesión a un programa incentivado por el gobierno español y el ACNUR para proteger a la infancia en situación de riesgo. El “Teatro de la resistencia” –compañía fundada por él– tuvo el origen en la representación de su obra “Opus Primum”, que relata el horror de la guerra, de cómo quedan afectadas las personas, las familias y hasta la sociedad en su conjunto. Su acción como autor dramático introduce la necesidad de posicionarse ante los acontecimientos y la importancia de estar activo frente a la construcción social de lo cotidiano. Esta implicación pasa por construir un pensamiento crítico que obliga a estar formado e informado, extraer las propias conclusiones y desarrollar la capacidad para intervenir.

La educación fue la herramienta fundamental en la que se apoyó el sistema comunista para promover el cambio social. Su valor esencial fue la construcción de una sociedad solidaria, igualitaria y de justicia social, donde era importantísimo el acceso universal y gratuito a la educación y a la cultura, entendida ésta como una forma de educación que hace que las personas puedan conocer su propia cultura, sus costumbres y sus raíces, conectando el pasado y el presente para permitir proyectar el futuro. Afirmó que, hasta ahora, nadie ha demostrado que los valores defendidos por el sistema capitalista o liberal, asentado en la competitividad entre las personas, entidades y estados, creen más justicia social. Al contrario, conduce a un mayor individualismo y a un crecimiento desigual de la riqueza puesto que prima el poder individual sobre el colectivo y social.

Sin embargo, como crítica del sistema comunista, explicó que falló al convertirse en un culto a una persona, lo que desvirtuó la práctica y la filosofía que lo apoyaba. Le escuela reflejó el adoctrinamiento propio del pensamiento único, lo que fue su punto más débil. Insistió en promover la educación basada en la formación del pensamiento crítico, en los valores de justicia social y de solidaridad; en el compromiso con el tiempo histórico y en la necesidad de construir un mundo accesible y equilibrado para la raza humana.

Por último, abordó también la función educativa que cumple el teatro. Como en la educación, en el género teatral la historia y los personajes deben interpretar la esencia y los mensajes que transmite el autor y ponerlos al servicio de la reflexión personal del lector o espectador para que extraiga sus propias conclusiones y sepa qué hacer con ellas.

7º. “*Ser maestro, ser renovador: la Renovación Pedagógica*”, por D. Hermini Segarra, *Maestro jubilado, ex-asesor del Centro de Profesores de Castellón (CEP), miembro del MRP*² “*Escola d’Estiu*” [22-4-13]

Para D. Hermini Segarra, el concepto *maestro* lleva implícito el espíritu de enfrentarse a los riesgos y a la incertidumbre e implica la necesidad de ir modificando el futuro con los saberes que se van construyendo a lo largo de la vida profesional. ¿Qué significa *ser maestro*? A lo largo de una trayectoria de vida, ésta es una pregunta esencial que cabe hacerse siempre y que va elaborando la vida misma. A veces pensamos que cuando empezamos a ejercer vamos –o deberíamos ir– con una idea firme de lo que significa. Haciendo repaso a su trayectoria, D. Hermini recuerda que no todo lo que encontró en el aula tenía respuesta o explicación desde lo que le habían explicado en la *Normal*, por lo que empezó a hacerse evidente la separación artificiosa entre teoría y práctica. También aparece uno de los grandes conflictos, el definido entre “lo que me han explicado”, “lo que yo pretendía” y “lo que es la realidad”.

El día a día del aula se encarga de exhibir que la realidad es muy tozuda y de demostrar que no se corresponde con los discursos que esconden las clases teóricas de la universidad. La realidad, aunque asuste, siempre es mucho más rica y diversa, siempre ofrece muchas más posibilidades. Ahora bien, también siempre nos interroga sobre lo esencial, lo imprevisto, lo desconocido o lo peculiar. Esto nos hace replantearnos el sentido y el alcance de la educación. Esa capacidad para sentirnos interpelados es la que nos da la posibilidad de crecer, de aprender, de hacernos *maestros* (lo que nos lleva a los tópicos de la Teoría de la Educación). Según el ponente, la figura del maestro es *la persona que es capaz de dudar*, de renovarse cada momento; hace falta desterrar el dogmatismo de nuestra tarea como maestros.

También habló sobre el papel de la administración como reguladora de este proceso, los estándares de exigencia, los *rankings* que ordenan el éxito de las escuelas, cuestionan demasiadas veces el trabajo de los docentes. Presiones sobre las que debemos saber posicionarnos y combatir, dar respuesta que preserve la libertad y la complejidad del hecho educativo.

8º. “*Del ‘cuaderno de rotación’ al ‘tamagochi’³: una historia y 12 leyes*”, por D. Josep Velilla, *Maestro jubilado, Lic. En Geografía e Historia y en Filosofía y Ciencias de la Educación, ex-profesor de Educación Secundaria, ex-asesor del CEP, Experto Europeo en Multiculturalidad y Multilingüismo* [24-4-13]

La intervención del profesor Velilla se inició con un recorrido histórico desde lo que significó la aparición de la Ley Moyano (1857) hasta el desarrollo de la LOGSE.⁴ Describió diversos rasgos de la educación franquista, periodo en el que él inició, con 17 años, su magisterio. Destacó el alto nivel de analfabetismo (entre el 60/70%), la precariedad de las instalaciones educativas, la frecuencia de los castigos físicos –que rayaban la tortura (“la letra con sangre entra”)–, los métodos basados en el memorismo, la censura de contenidos, el lugar omnipresente de la religión, la represión sexual (especialmente hacia las mujeres)... Se detuvo en lo que significó en la historia de la educación española los procesos de depuración del Magisterio tras la Guerra Civil. Relató aspectos rela-

² Movimiento de Renovación Pedagógica.

³ El “*tamagochi*” es el artilugio electrónico mediante el cual el profesorado de Educación Secundaria puede llevar un control administrativo de la clase. El nombre proviene de su similitud visual con un juguete electrónico de origen japonés, de moda en la década de los 90, que simulaba una “mascota virtual”.

⁴ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

cionados con su función docente durante el servicio militar obligatorio, donde enseñó a leer a reclutas analfabetos, e incidió en hechos propios de la época tales como la prohibición de escribir con la mano izquierda o la feroz represión hacia el uso de las lenguas vernáculas.

En este periodo se usaba el "cuaderno de rotación", que recopilaba la actividad escolar de cada día, pasaba de alumno a alumno –por el orden que decidía el maestro– y debía estar absolutamente perfecto: *en limpio*.

En 1970 aparece la Ley General de Educación del ministro Villar Palasí, que inicia un cambio en la comprensión del sistema educativo. La LOECE (1980), la LODE (1984)⁵ y la LOGSE (1990), con la innovación curricular que implicaron, marcaron un cambio de paradigma muy patente (al menos a nivel legislativo). Personalmente, él se introdujo –inicialmente, de forma clandestina– en el estudio de la lengua vernácula, que más tarde pudo llevar a la escuela.

Desde su dilatada y multivariada experiencia, propuso al alumnado asistente una serie de consejos y orientaciones tales como "olvidarse de recetas: cada niño o niña son diferentes", "hay que enseñar a ser críticos", "un aula educativa es mucho más que una silla y una mesa", "resalta el valor del trabajo en grupo", "no obviar los valores", "ser maestro es ser también actor o actriz de teatro: hay que crear empatía" o "si en una escuela hay prácticas que consideramos inadecuadas hay que protestarlas, aunque seamos la única persona del Claustro que lo haga".

9º. "La escuela itinerante" por Dª Miriam Ferreres, maestra de los niños de un circo (Circo Alves). [8-5-13]

Dª Miriam habló en primer lugar sobre la motivación para embarcarse en la tarea de maestra de alumnos circenses: la necesidad de un cambio. Consideró que muchos cursos que ya no le aportaban nada. La opción de ir al extranjero era muy difícil. Casualmente, vio la convocatoria del Ministerio de Educación para ser maestra de una aula de circo. En su casa no se lo tomaron bien: excepto su novio, todos lo veían con reservas.

La normativa del MEC para formar parte del programa planteaba un proceso de selección en dos fases: a) presentación de méritos, y b) presentación de un proyecto. Por parte de las empresas circenses se exigían una serie de requisitos en cuanto a espacio para acoger la escuela y un número mínimo de alumnado. El circo recibió una subvención que debía destinarse a material y el resto a mantenimiento y el sueldo lo pagaba el MEC (la nómina era más baja que en una escuela ordinaria, pero existían *dietas*, con lo que a fin de mes se compensa). El programa depende del *Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia*.

El alumnado incluía también estudiantes de Secundaria, que también formaban parte del programa aunque sin disponer de ningún/a tutor/a ni profesorado a su servicio. Estudiaban exclusivamente *a distancia*: libre. Sin estar obligada, su ética no le permitía desatenderlos.

Ser maestra de circo tenía unas condiciones específicas:

- Viajar y vivir con el circo, aunque los fines de semana se libra.
- Se atiende a todo el alumnado, de 3 a 12 años –y más– independientemente de sus características. El número es reducido, pero muy heterogéneo. Por otra parte, la ratio no fue constante: la itinerancia habitual en el circo aumentaba o reducía el número.
- Aunque la lengua vehicular en la mayoría de circos es el italiano o el portugués, el aula es territorio MEC. Los apoyos con los que cuenta la maestra son la inspección, una psicopedagoga, compañeros de otros circos y personal administrativo.
- El aula era una caravana típica de las de circo en la que ella estableció tres zonas: a) Zona infantil, primaria y docente, b) Zona ESO (Educación Secundaria Obligatoria), y c) Material y WC.

⁵ La LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) y la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) fueron leyes, con gran carga ideológica, que regularon el funcionamiento del sistema educativo español hasta su sustitución por la LOGSE.

- El *horario* comprendía *asignaturas instrumentales, especialidades* (donde dice que hacía lo que podía) y *recuperación de horas* debido a la frecuente movilidad. A menudo estas horas se recuperaban fuera del horario legislado.
- Hizo un uso *exhaustivo* de los recursos propios de las poblaciones que visitaban: un museo, una ruta naturalista, un parque de bomberos, una piscina, una biblioteca...

¿Qué se llevó de esta experiencia? Un conocimiento experimental de la vida itinerante, adaptación a condiciones de vida en ocasiones difíciles, acostumbrarse a vivir sin comodidades, aprendizaje de valores, convivencia permanente con alumnos y familias... y ¡ser artista por un día! Pues llegó a tomar parte en una función.

Gracias a esta experiencia, descubrió que la figura de la maestra está muy bien valorada en el mundo del circo.

10°. “*Aprendiendo en clase*”, por D^a Amparo Gaspar y D^a María Pascual, maestras en activo de Educación Infantil del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Villar Palasí”, de Sagunto (Valencia) [10-5-13]

Estas maestras de Educación Infantil expusieron su quehacer cotidiano mediante un conjunto de vídeos ensamblados mediante el programa de presentaciones *Prezi*.

Los vídeos mostraron un enfoque globalizado, activo y participativo de la actividad escolar en las 9 aulas de Ed. Infantil. Mediante asambleas periódicas, los alumnos de 3, 4 y 5 años eligen aquellos centros de interés sobre los que quieren aprender. A partir de esta demanda, las maestras ayudan al alumnado a recopilar información y a presentar organizadamente los conocimientos que van adquiriendo. Esta recogida/expresión de conocimientos se articula con el aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento matemático. Otro elemento estructurante de la cotidianeidad es el interés en que el alumnado acuda contento a la escuela (ámbito afectivo-emocional). También contribuye a la afectividad la seguridad que generan las rutinas a lo largo de la jornada escolar y el trabajo sobre hábitos de autonomía. Las celebraciones y las fiestas a lo largo del curso se marcan en el calendario igualmente como elementos estructurantes. Celebran festividades civiles, Navidad, Carnaval...

El alumnado asistente tuvo una actitud muy participativa, planteando numerosas preguntas y realizando un buen número de comentarios tanto sobre los vídeos presentados como sobre el blog que mantienen este grupo de maestras de Educación Infantil (<http://lesbarraquetes.blogspot.com.es/>).

11°. “*Conversando sobre nuestro ser en el aula*”, por D^a Pilar Tormo. Maestra jubilada [17-5-13]

D^a Pilar tiene experiencia educativa en educación primaria, secundaria y en la universidad, en zonas diversas de ámbito rural y urbano. Ha formado parte del MRP, en el Movimiento Freinet y Escuela de Verano. Formó parte del grupo “*Sembra*”: un grupo que orientó su *ser maestra*. Actualmente jubilada, no ha abandonado totalmente la docencia, pues imparte clases a un grupo de Madres al CEIP “*l’Orba*” de Alfafar (Valencia, España). El grupo se denomina “*Aprender entre Mujeres*”, y en él tratan de aprender *qué es eso de hablar, leer y escribir*.

D^a Pilar ha hecho de su práctica docente una forma de relación humana para la transformación personal y comunitaria. Presenta sus reflexiones sobre el proceso educativo descubierto como un encuentro, una experiencia de alteridad fundamentada en la atención y el deseo. La mediación que se produce en la escuela es efectiva en la medida en que se establecen vínculos de confianza que hacen posible que la autoridad docente tenga sentido pedagógico. Algunas de las claves para revitalizar el magisterio deberían ser: mirar lo que hay en las criaturas más que lo que les falta, ver necesidades donde otros ven problemas, aceptar lo negativo para que no se convierta en mal, decir la verdad, hablar en primera persona, hacer existir aquello que queremos que ocurra, tener maestros e intercambiar experiencias para pensar en relación a ellas.

Fase 3. Evaluación del proyecto (mayo-junio 2013)

La evaluación del proyecto se realizó durante la última semana del mes de mayo mediante una reunión del *GIE*. En dicha reunión, los responsables de cada una de las sesiones aportamos, en forma de memoria, información y valoraciones referidas a:

- *Grado de cumplimiento de la actividad propuesta*: implementación de acuerdo a lo programado –calendario, puntualidad, espacio de realización...–, detalles de la presentación, existencia o no de material gráfico...;
- Resumen extenso de los *contenidos* (un resumen breve lo acabamos de leer en el apartado anterior), valorando la diversidad y riqueza de los conceptos propuestos y su valor innovador;
- *Número de alumnado y profesionales participantes*;
- *Valoraciones personales y grado de satisfacción* de los/las asistentes (incluyendo las de los/las ponentes);
- *Propuestas de mejora*.

El método de evaluación ha sido, pues, esencialmente cualitativo y comunicativo.

A esta evaluación del desarrollo de los seminarios, el grupo aportó una revisión global, valorando la idoneidad de las temáticas, del los ponentes, del calendario,... y otras propuestas que contribuirán a la optimización de futuras ediciones del proyecto de innovación.

Todas las aportaciones se han recogido y conforman, junto a posibilidades que quedaron *en reserva*, la estructura de la propuesta para el curso académico 2013-2014.

Los resultados observados han sido, someramente, los siguientes:

(a) Grado de cumplimiento de la actividad propuesta

De las 11 sesiones realizadas, 9 se llevaron a cabo en el aula–seminario del Departamento de Educación. Las otras dos, como el número de asistentes superaba el aforo, debieron llevarse a cabo –modificando la programación sobre la marcha– en un aula–clase que se encontraba disponible.

El calendario fue el previsto inicialmente en todos los casos excepto en el del Sr. Kurich, cuyos compromisos laborales exigieron un retraso respecto a la fecha original (primera semana de marzo).

Las sesiones se iniciaron puntualmente; la duración, en cambio, varió, extendiéndose por lo general más allá de lo anunciado, pues el alumnado interrogó o conversó con el/la ponente tras haber concluido la sesión formal. El horario fue conscientemente diversificado para que todo el alumnado pudiese tener la oportunidad de acudir al menos a una o dos de las sesiones, por lo que éstas se desarrollaron a mediodía (de 13:00h a 15:00h) y por la tarde (de 18:00h a 20:00h). Los días fueron, generalmente, lunes (3), miércoles (5) o viernes (2), excepto el del Sr. Kurich que, por razones de agenda, hubo de realizarse un jueves.

Excepto en la primera sesión (inspectora), el resto de los y las ponentes ilustraron sus sesiones mediante presentaciones visuales (*Powerpoint* o *Prezi*) con gráficas, fotografías, vídeos y texto. La extensión de sus presentaciones –número de diapositivas– ha sido muy variable, oscilando entre 14 (ex–director de centro de EPA) y 36 (coordinadora de la LIE, de la UPN).

(b) Resumen de los contenidos

Los contenidos han estado directamente relacionados con aspectos tradicionales o novedosos de la Teoría y la Historia de la Educación. A destacar:

- concepto de educación;
- la construcción del saber;
- la reflexión personal sobre la educación por parte del/de la docente;
- aspectos sociopolíticos del papel de la educación y la escuela en la sociedad actual – sistemas sociopolíticos actuales o del pasado reciente;
- escuela y adoctrinamiento;
- figura y perfil del/de la docente, incluyendo aspectos laborales–sindicales;
- la necesidad de ilusión, compromiso y optimismo en el docente;

- revisión histórica de las condiciones de trabajo educativo durante el siglo xx;
- figuras diferenciales de supervisión y/o apoyo al sistema educativo (inspectores, asesores, psicopedagogos...);
- calidad y equidad de la educación y prestigio de la escuela;
- innovación educativa;
- modalidades educativas;
- diversidad curricular;
- autonomía de los centros;
- educación en el mundo rural;
- alfabetización y autoestima;
- educación a lo largo de la vida;
- mujer y educación superior;
- acciones educativo–culturales no formales (teatro);
- comunidades de aprendizaje.

c) *Número de alumnado y profesorado participante*

Durante la evaluación consideramos que expresar la asistencia mediante una cifra que indicase la *media* no era de ningún modo un dato relevante, pues, teniendo en cuenta la interrelaciones entre el interés de la temática, los compromisos del alumnado por su calendario, el horario en que se realizó la sesión... una *media* no aportaba casi nada sobre el valor intrínseco del proyecto. Sí que es relevante, en cambio, conocer el número de asistentes a cada sesión, pues este dato puede efectivamente ayudarnos a valorar aspectos como la idoneidad del horario, del calendario o del interés del tema (o capacidad de convocatoria del nombre del/ de la ponente).

En este sentido, destacamos el escaso atractivo que tuvo para el alumnado la sesión sobre “Perspectivas de la formación docente en México”, implementada un miércoles a mediodía, a la que solo asistieron 4 alumnos. Los condicionantes de agenda de la ponente –conocidos desde el principio–, junto a la *lejanía geográfica, profesional y afectiva* del tema, motivaron posiblemente esta escasa asistencia de alumnado.

La sesión que contó con mayor asistencia fue la conducida por el Sr. Kurich, sobre “La escuela en el comunismo”. Por una parte tenía una relación directa con uno de los temas de la asignatura de Historia de la Educación Contemporánea (“la Educación Socialista”), que estaban cursando durante este cuatrimestre; por otra, esta sesión sustituyó una de las clases, por lo que acudió un número muy alto (86) de alumnado. También la conducida por los estudiantes Irene Cremades y Valentín Sanmateo, sobre su experiencia en “*Comunidades de Aprendizaje*” contó con un número alto de asistentes (33). El resto de sesiones oscilaron entre 8 y 13 asistentes.

El número de profesorado ha oscilado entre 3 (seis sesiones) y 6 (sesión de la Dra. Negrete, pues suponía la continuación natural de otra reunión previa).

d) *Valoraciones personales*

Del total de 208 asistentes a las once sesiones (algunos de ellos acudieron a más de tres sesiones), solo 15 rellenaron y entregaron valoraciones personales de la actividad.⁶ Éstas debían tener un formato literario, respondiendo simplemente a “¿Qué te ha parecido la sesión?”, sin tablas ni preguntas que les orientasen ni escalas de valoración. Nos interesaba saber los detalles que les habían impactado personalmente, sin posibilidad de aquiescencia ni de coerción.

⁶ Cabe decir que las sesiones no se impusieron en ningún momento como obligatorias, no se ofrecieron créditos, diplomas ni otros beneficios académicos por asistencia o participación, considerando que con esta falta de alicientes extrínsecos garantizábamos que los asistentes participasen por un interés intrínseco en el tema presentado. No hubo, por tanto, *listas de asistencia ni firmas*.

En muchas de las valoraciones recibidas se destacaban conceptos como

- el “valor de la experiencia propia” (del/de la ponente), (“lo que ha contado que le pasó y lo que sintió me parece que es más la verdad que lo que nos dicen en las asignaturas” [Miriam]; “dotarlos de experiencias atractivas para que amen la vida y elaboren pensamientos propios de respeto, de curiosidad por aprender” [Jéssica])
- la “practicidad” (“las cosas del día a día, lo inesperado, no se aprende en los libros” [Marta]; “las anécdotas y ejemplos me ayudaron a comprender lo que en realidad es una de las grandes cuestiones de la educación: la autoridad” [Débora])
- el “contraste entre lo que se les enseña y la realidad» (“después de haber estudiado tantos años, cuando llegas a la escuela, resulta que no sabes muy bien por donde empezar” [Jénnifer]; “en la carrera se nos ha explicado que los niños aprenden en todo momento, pero tras escuchas las palabras de Pilar hace que te cuestiones cualquier situación, que por insignificante que sea aprendemos mucho sobre ella” [Ana];),
- la “importancia de aspectos poco centrales en la formación inicial” (“lo de la necesidad de despertar la curiosidad no lo dicen en ninguna asignatura” [Abraham]; “aprendí que los silencios tienen diferentes significados” [Loli]),
- el “compromiso de los profesionales con su idea de desempeño de su función” (“hay cosas que si no te las crees de verdad son muy difíciles de llevar a cabo, tienes que estar muy convencido para hacerlo” [Joan]; “la pasión que siente por esta profesión, siendo capaz de transmitirla a todo el mundo que la escuche” [Helena])...

Otras valoraciones se refieren a aspectos formales –menos centrales–, de las sesiones: “los vídeos han sido muy interesantes”, “ha sido demasiado larga”, “la conversación posterior se me hizo corta”, “la luz de la ventana hacía que no se viesen bien las diapositivas”, “las anécdotas que ha contado eran muy graciosas”...

e) Propuestas de mejora

El resultado del proyecto se ha estimado globalmente como “bastante bueno”, valorando como especialmente positiva la diversidad de voces representadas por los ponentes.

Sin embargo, resulta evidente que la participación no alcanzó los números esperados *a priori* por el GIE. Si bien en ningún momento se pronosticó –ni se pretendió– una participación masiva⁷, sí que se esperaba una mayor participación del alumnado. Los miembros del GIE explicamos esta discreta participación por diversos factores:

- Resultaba ineludible que el horario coincidiese con las clases de algunos de los grupos. El alumnado prefería asistir a las clases de sus asignaturas que a las sesiones del seminario.
- Las sesiones de los viernes por la tarde –cuando no había ningún grupo que tuviese clase– presentaron una asistencia aun menor. El estudiantado se ha resistido a *alargar su semana académica*.
- Alguna de las sesiones no respondía realmente a ninguno de sus intereses; fue más el fruto de compromisos profesionales del equipo que de una demanda.
- La publicidad de las sesiones llegaba con facilidad al alumnado del Grado de Maestro/Maestra –Aula virtual–, pero muy difícilmente a otras carreras y/o másteres.
- Otras áreas de conocimiento –e incluso profesorado aislado– han organizado por su cuenta actividades similares (lo que evidencia una falta de coordinación entre el profesorado de la misma carrera).
- Ha habido una excesiva concentración de sesiones en los últimos meses del curso (cuando el alumnado ya está más preocupado por los exámenes y la entrega de trabajos que por su formación).

⁷ El espacio previsto desde el inicio era el aula–seminario del Departamento de Educación, con un aforo máximo de 18 personas.

Algunos de estos factores son difícilmente superables, como los relativos al horario (puntos 1 y 2) o a la coordinación con el resto de profesorado de los grados o másteres (5). En el primer caso, a causa de la existencia de grupos de mañana y de tarde, sin posibilidad de *zonas horarias intermedias* o de común disponibilidad; esto se ha visto agravado por la resistencia a alargar la semana académica hasta el viernes por la tarde. En el segundo, el hecho de que la mayoría del profesorado sea de la categoría “asociado/a”, con dedicación laboral extra-universitaria, unida a una *falta de tradición de coordinación en el profesorado universitario*, parece alzarse como un muro.

El resto de factores son considerados *superables*: Para el factor (3), las sesiones pueden responder mejor a los intereses del estudiantado si en las futuras reuniones conjuntas de programación se recuerdan los temas y los intereses reflejados en el curso anterior; esto puede permitir una negociación entre repetición de sesiones e introducción de temas nuevos pero que respondan a los intereses reflejados. La publicidad (4) se incrementará verificando que se anuncia en las aulas virtuales de *todas las asignaturas* en las que intervengan miembros del GIE y, dependiendo de las posibilidades económicas, la edición trimestral de carteles, en formato A3, anunciando los seminarios a realizar durante el trimestre. Por último, evitaremos la concentración de sesiones (6) durante el mes de mayo; por otra parte, evitaremos igualmente la convocatoria de sesiones en intervalos inferiores a quince días.

Se desestimó, en cualquier caso, fomentar la asistencia mediante créditos o cualquier otro beneficio académico.

Otras propuestas de mejora no directamente relacionadas con la asistencia son:

- Grabar en vídeo las sesiones.
- Crear un blog del GIE donde ubicar los vídeos de las sesiones permitiendo comentarios por parte de las visitas.
- Confeccionar una “*Hoja de valoración*” a rellenar por el alumnado y el profesorado participante. Los y las ponentes también podrán realizar su propia valoración.

Implicaciones docentes y socio-educativas

Los resultados del proyecto, así como la reflexión llevada a cabo sobre el mismo por parte del GIE, sugieren una serie de implicaciones de carácter pedagógico de suficiente entidad como para tenerlas en cuenta.

Por una parte, observamos una *gran diversidad en cuanto a perfiles de los y las ponentes*. Esto aumentó el número de miradas, voces y perspectivas sobre la educación, objetivo pretendido en nuestro proyecto y que las personas asistentes han valorado de manera muy positiva, pues permite afrontar su análisis desde una perspectiva compleja y abre la formación universitaria a nuevas posibilidades menos formales.

Las sesiones han sido muy participativas y una buena parte de nuestro alumnado se ha interesado por este *enfoque global*. Como apuntan en sus valoraciones, los beneficios que esta ventana aporta para su formación son muy interesantes, pues abren sus enfoques a otros planteamientos, experiencias e incluso opciones profesionales del hecho educativo.

Advertimos que no está extendida una cultura educativa basada en la responsabilidad del alumno universitario hacia su propio aprendizaje. Más bien parece necesaria una cierta dosis de motivación extrínseca o, al menos, más publicidad que les estimule. Precisamos avanzar hacia un cambio de cultura universitaria mucho más participativa, comunicativa y plural y de compromiso social en el que la Universidad tiene gran responsabilidad. Pensamos, que proyectos como «*La Escuela Abierta*» pueden facilitar e ir introduciendo al alumnado a implicarse en la reflexión personal y conjunta sobre la acción educativa y del efecto que ésta ha de tener en la transformación personal y social este camino. El GIE y la misma UJI deben *devenir nodos de la red de redes que constituye el sistema educativo* entendido en sentido amplio.

Por lo que respecta a la implicación del equipo profesoral en la dinámica del proyecto, hemos detectado que, a pesar del alto nivel de compromiso con el GIE en general y con el proyecto

en particular, existen grandes dificultades para organizar reuniones en las que puedan participar presencialmente la mayoría de los miembros. El hecho de ser mayoritariamente profesorado asociado, con ocupaciones laborales extrauniversitarias diversas y horarios con frecuencia incompatibles, he exigido a menudo el recurso a diversas tecnologías de la comunicación para poder participar. En algunos casos, las reuniones han debido ser virtuales y en horarios de noche. Sin embargo, este recurso a las TICs ha sido percibido como un campo con enorme proyección didáctica y organizativa en el que el equipo debe y desea profundizar.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de mejora educativa presentado a la *Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación educativa (GIE) de la Universitat Jaume I del curso 2012/13*. El proyecto "L'Escola Oberta" ("La Escuela Abierta"), presentado por nuestro GIE, fue aprobado con el número de referencia 2563/12.

REFERENCIAS

- Aguirre, A., Doménech, A., Escobedo, P., Francisco, A., García, K., Higuera, F., Martínez, A. M^a, Moliner Miravet, L., Ortells, M., Parra, S., Pastor, Ll.; Vidal, E. y Zancada, L. (2012). “Relatos de vida. Una forma de aprendizaje y empoderamiento personal”. *Quaderns Digitals*, 73.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Equipo Encontrando Vidas (Coord.) (2012). *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales*. Valencia: Ed. Novadors.
- Francisco, A. y Moliner Miravet, L. (2010). “El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica”. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4). 69-77.
- Francisco, A. y Moliner Miravet, L. (2011). Service-Learning In The University: An experience with interdisciplinary groups. *INTED2011: International Technology, Education and Development Conference*. International Association For Technology, Education and Development (IATED). Valencia, 2011.
- Francisco, A. y Traver, J. (2010). El APS como herramienta para la formación ciudadana en la universidad. *XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad Complutense*. Madrid, 2010.
- García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata
- Lozano, M. (2011). *Saberes enredados*. Proyecto Docente. Castellón: Departamento de Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación. Universitat Jaume I de Castelló (inédito).
- Martí, M., Ortells, M. y Francisco, A. (2009). “Los roles dentro del aprendizaje cooperativo”. *9ª Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería.
- Martí, M., Ortells, M. y Navarro, J. P. (2008). “La técnica del grupo de investigación aplicada a la asignatura de H^a de la Educación”. *8ª Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. I Jornada sobre Innovación Docente*. Lleida.
- Martí, M., Ortells, M., Sebastià, C., Blasco, C., e Higuera, F. (2011). “Debates: El valor del diálogo en la enseñanza de la Historia de la Educación”. *JAC-II, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*. SPIEU, USE-UJI. Castellón.
- Moliner García, O. (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Moliner Miravet, L. y Francisco, A. (2011). *Conociendo el Aprendizaje Servicio: aspectos clave para esta metodología*. En Sanchis, M^a L., Martí, M. y Cremades, I. (Eds.). *Orientación e intervención educativa. Retos par los orientadores del Siglo XXI*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Navarro García, J. P., Ortells Roca, M. y Martí Puig, M. (2009). “Las ‘Rúbricas de Evaluación’ como instrumento de aprendizaje entre pares”. *9ª Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. II Jornada sobre Innovación Docente*. Almería.
- Ortells, M., Martí, M., y Aragón, F. (2010). “Guiones, pósteres y debates: Expresión colaborativa del conocimiento histórico-educativo en tres soportes”. *X Jornades d’Aprentatge Cooperatiu*, Barcelona.
- Ortells, M. y Roca, J. (2013). “Juan Roca: relats autobiogràfics d’un xiquet de la fam”. En R. Monlleó (Coord.). *Biografies de guerra i posguerra*. Castelló: Publicacions de la UJI (en prensa)

- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Traver, J. A. (2009). *Una estrella dansaire*. Proyecto Docente. Castellón: Departamento de Educación, Área de Teoría e Historia de la Educación. Universitat Jaume I de Castellón (inédito).
- Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el trabajo cooperativo*. Sueca: Ed. La Xara-Novadors.
- Traver, J. A., Francisco, A., Moliner, L. y Ortells, M. (2011). "Diálogo y cooperación en el aula a través de estrategias de horizontalidad en el aprendizaje y el desarrollo de vínculos entre la institución escolar y el territorio". *Foro Intervención Educativa y Desarrollo Comunitario*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F., 27 de enero de 2011.
- Trías, E. (1999). *La razón fronteriza*. Barcelona: Destino.
- Trías, E. (2000). *Ética y condición humana*. Barcelona: Península

SOBRE LOS AUTORES

Miquel Ortells: Profesor asociado universitario, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como maestro en un Centro Específico de Ed. Especial. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".

Marc Pallarés: Profesor asociado universitario, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como profesor de Lengua en un Instituto de Educación Secundaria. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".

Flores Higuera: Profesora asociada universitaria, perteneciente al Área de Teoría e Historia de la Educación, del Dpto. de Educación de la Universitat Jaume I, de Castellón (España). Imparte las asignaturas de Teoría de la Educación e Historia de la Educación Contemporánea, pertenecientes ambas a los Grados de Maestra de Educación Infantil y Maestra de Educación Primaria. Ejerce además, como actividad profesional extra-universitaria, como profesora del Ciclo Formativo de Integración Social. Pertenece al Grupo de Innovación Educativa "Agitando Vidas".