

El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad¹

Miguel Catalán Secondary School: The Strength of Normalcy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-114

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Sociología de la Educación. Madrid, España.

Resumen

Este artículo analiza una experiencia de innovación educativa de un centro de Secundaria situado en una ciudad próxima a Madrid. El principal problema que tal experiencia ha resuelto ha sido el de la convivencia, gracias a la intervención activa de los alumnos junto con los profesores por medio de la resolución democrática de los conflictos. Esto ha conducido a otras innovaciones –que se analizan en el texto– como la presencia de dos profesores en el aula (los cuales pueden ser o bien docentes de la misma asignatura, o bien el profesor titular de esta y el profesor de apoyo), los grupos interactivos (en los que los alumnos que más saben ayudan a los más rezagados con la presencia de dinamizadores, que pueden ser madres de alumnos, estudiantes universitarios en prácticas, etc.), las lecturas dialógicas de estilo platónico (comentario colectivo de un texto previa lectura de este) y el uso intensivo de las TIC (con la creación de la figura del ciberalumno). De acuerdo con los propios protagonistas de esta experiencia son tres los principales obstáculos para el cambio educativo en el centro. El primero es la dificultad para hacer ver al claustro que se puede funcionar mucho mejor de un modo distinto. El segundo es la rémora de un sector del profesorado que espera

⁽¹⁾ Este artículo forma parte de una investigación más amplia financiada en el marco de los proyectos de investigación Santander-Complutense (PR34/87-15827). Se trata de una investigación etnográfica realizada en varios centros escolares madrileños durante los cursos 2007-08 y 2008-09 cuya base empírica procede de la observación participante en aulas, las entrevistas en profundidad con profesores, los grupos de discusión con alumnos y madres y el análisis de diferentes documentos generados por los centros.

tranquilamente a que le llegue la jubilación –suele tratarse de gente que simplemente está al margen del proceso y no en contra de él–. El tercero deriva de la condición funcional del profesorado. El proceso de cambio en que se ha embarcado el instituto depende de la buena voluntad de ciertos docentes. Los datos que aquí se presentan son fruto de la observación participante en aulas y reuniones de profesores y de alumnos, así como de entrevistas y grupos de discusión con profesores, alumnos y padres a lo largo del último trimestre de los cursos 2007-08 y 2008-09.

Palabras clave: innovación educativa, Enseñanza Secundaria, educación inclusiva, escuelas democráticas, aprendizaje cooperativo, enseñanza creativa, participación estudiantil, enseñanza en equipo.

Abstract

This paper scrutinizes an innovative educational experience in a secondary school in a town close to Madrid. The main problem the experience solved was how to get along together. The solution was grounded in active involvement by students and staff through democratic conflict resolution. This led to other innovations, such as having two teachers in the same classroom (possibly teachers of the same subject, or a lead teacher and a remedial teacher), interactive groups (in which more knowledgeable students helped their struggling peers with the presence of facilitators such as parents or university students in their practicum), dialogue readings in a Platonic style (collective commentary of a text that all have read) and intensive use of ICT (invention of the “cyberstudent” concept). According to the experience’s own protagonists, there are three main obstacles to educational change in this particular school. The first is the difficulty of convincing the whole staff that things could be better if teachers did things differently. The second is the attitude of those teachers who are simply waiting out the time left before retirement. They are not actually against the process, but they do not join in. The third obstacle has to do with the fact that teachers are civil servants. The process of change and innovation on which the school has embarked depends on the continued commitment of certain teachers. The data produced here came from participant observation in classrooms, meetings of staff and students, and interviews and group discussions with teachers, students and parents during the last term of the 2007-2008 and 2008-2009 school years.

Key words: educational innovation, secondary education, inclusive education, democratic schools, cooperative learning, creative teaching, student participation, team teaching.

Introducción

Si hay algo de lo que el equipo directivo de este Instituto de Educación Secundaria (IES) quiere dejar inmediata constancia es el dato, nada desdeñable, de que se trata de un centro normal, cuyo claustro ha llegado al centro como lo habría hecho a cualquier otro, es decir, debido al azar de los concursos de traslados. No se trata de un centro especial ni de una suerte de experiencia alentada por los poderes públicos ni de un centro al que los profesores hayan llegado por un concurso singular. Es, nada más y nada menos, que un instituto que reflexiona sobre sus problemas y sobre la manera de afrontarlos y que en el camino descubre posibles vías de cambio en la enseñanza. De hecho, su equipo directivo se plantea la sana duda de si realmente está llevando a cabo un proyecto inclusivo. En la revista del centro (*El Espejo*) el responsable del departamento de orientación escribía lo siguiente:

Muchos de vosotros [alumnos y alumnas] pensáis que estamos en un instituto normal y corriente, y la verdad es que estáis llenos de razón. El profesorado, alumnado, personal no docente y familias del instituto Miguel Catalán somos gente de lo más corriente, lo cual, tal y como están los tiempos, no deja de ser una gran virtud. Ojalá sigamos siendo por muchos años gente normal.

Si bien es cierto que este es un centro 'normal', no cabe perder de vista la importancia de su equipo directivo y de su departamento de orientación. Aquí estamos en presencia de un equipo directivo altamente comprometido y con un claro deseo de aunar voluntades. Ya empezamos a disponer de datos que prueban la mejora del rendimiento cuando los equipos de orientación son especialmente activos (MEC, 2009).

El primer y principal problema al que se enfrentó el centro fue el de la convivencia. Si los profesores no se sienten a gusto, si perciben que el diálogo con los alumnos no es posible, si consideran que el instituto no es un sitio seguro, simplemente tiran la toalla. Los alumnos fueron y son protagonistas claves del proceso de mejora de la convivencia. Tirando del ovillo de la solución de este problema se llega a las prácticas de dos profesores en el aula, de los grupos interactivos, de las lecturas dialógicas, de la biblioteca tutorizada y del uso creativo de las nuevas tecnologías -y la consiguiente creación de la figura del ciberalumno-. A cada uno de estos aspectos le dedicaremos un epígrafe.

La cosa no queda ahí. El centro escolar promueve actividades que van más allá del horario lectivo: lecturas dialógicas de obras literarias, ampliación del horario de biblioteca y un buen abanico de actividades extraescolares.

De acuerdo con los propios interesados, las tres necesidades que se pretenden atender son las siguientes:

- Necesidad de pertenencia. Todos los alumnos necesitan formar parte de un grupo y sentirse integrados en una comunidad educativa donde se reconozca y se acepte la diversidad.
- Necesidad de participación. Todos los alumnos necesitan ser tenidos en cuenta y participar en la toma de decisiones y gestión del centro. En la medida en que participamos de un proceso educativo, nos comprometemos más con su cumplimiento.
- Necesidad de competencia. Todos los alumnos necesitan tener éxito académico. Para ello el dominio de las competencias básicas instrumentales debe estar al alcance de todos (Pérez y Vicente, 2007, p. 75).

Este es un IES de ambiente sosegado y comunicativo, cuyos resultados escolares mejoran constantemente y que se ha convertido en faro de referencia para el necesario e inevitable cambio educativo. Las páginas que siguen a continuación tratan de dar cuenta de este proceso.

En el documento titulado *Carpeta del profesor* se resumen del siguiente modo los objetivos del centro:

- Crear un ambiente de trabajo agradable y eficaz desde la participación de todos los componentes del centro.
- Fomentar una educación basada en el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.
- Incidir en la idea de que la enseñanza es un servicio a la sociedad y al entorno en el que vivimos.
- Interpretar la educación como un valioso elemento compensador de las desigualdades sociales.
- Conseguir una enseñanza de calidad basada en la transmisión de unos hábitos, capacidades e instrumentos imprescindibles para adquirir un apropiado nivel de conocimientos.
- Manifestar el respeto a todas las confesiones religiosas y al pluralismo ideológico.
- Promocionar la proyección del centro y sus actividades al exterior.

Una de las preocupaciones fundamentales en este instituto es la enseñanza inclusiva. En este centro, no se trata solo de que los grupos sean heterogéneos, sino que se busca que los miembros del grupo-clase permanezcan juntos todo el tiempo que sea posible. En lugar de que el profesor de refuerzo se lleve a sus alumnos fuera del aula, lo habitual es que trabaje con ellos dentro del aula convencional.

Cuando las aulas son heterogéneas se puede trabajar de otra manera. Se puede aducir el ejemplo de una escuela de Israel en la que un grupo de profesores de Secundaria conducido por Shlomo Sharan y Hana Schalar (1988)...

...demostraron la rápida aceleración que se produce en las etapas de crecimiento una vez que estudiaron y comenzaron a aplicar el modelo de investigación grupal, una forma compleja de aprendizaje cooperativo. Trabajaron con clases donde los hijos de los pobres (denominada «CSE baja»), se mezclaron con los hijos de padres pertenecientes a la clase media. En un curso de estudios sociales de un año de duración, los docentes sometieron a los alumnos a pruebas de conocimientos previas y también a exámenes finales. De esta manera, pudieron medir los logros de los estudiantes en el aprendizaje académico y compararlos con los logros de aquellos a los que se les enseñó siguiendo el esquema, más común en las escuelas israelíes, de la clase total (Joyce, Weil y Calhoun, 2002).

Los datos que aquí se presentan son fruto del trabajo de investigación etnográfica (en la línea de Willis, 1988) realizado en casi todas las aulas del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y en algunas del segundo ciclo. Tal investigación se complementó con entrevistas en profundidad a buena parte de los profesores del primer ciclo -con el resto se mantuvo al menos alguna conversación informal que no se grabó- y con grupos de discusión con alumnos y algunas madres. Además, se entrevistó a tres componentes del equipo directivo y a varios miembros del departamento de orientación. El trabajo se llevó a cabo durante el último trimestre de los cursos 2007-08 y 2008-09.

A continuación, se analizarán los puntos fuertes de la experiencia innovadora del centro (convivencia, dos profesores en el aula, grupos interactivos, nuevas tecnologías), así como las principales dificultades para su intensificación y consolidación.

Datos básicos del IES

El instituto se encuentra en una zona industrial y comercial de la periferia de Coslada (el polígono), a unos 10 o 15 minutos del centro de la ciudad, en una zona de avenidas por la que están pasando automóviles constantemente. En su zona, es el tercer instituto por demanda de plazas; el más solicitado es un centro más cercano a la parte antigua de la ciudad.

Debido a su proyecto investigador, el IES Miguel Catalán ha estado en diversas ocasiones en el ojo analítico de algunas instituciones, algo que dice mucho de la vocación y del compromiso del claustro y de la dirección.

Se creó como un instituto de Formación Profesional en 1976 y en la zona aún hay quien así lo considera. Su estructura fue diseñada por módulos funcionales, lo que se traduce en una problemática dispersión de los ocho edificios que lo componen. Las instalaciones son muy antiguas y su conservación es deficiente.

El centro era un desastre físicamente. La Formación Profesional estaba tremendamente desprestigiada. El centro estaba muy mal, recogía a los alumnos terminales. [...] Cuando llegué aquí este era un centro degradado y desprestigiado. Como directora emprendí un camino hacia un lavado de imagen del centro para que viniera todo tipo de alumnos y cambiar su aspecto. El objetivo era conseguir un centro que fuera para todo tipo de alumnos. Si se podía, la gente evitaba enviar aquí a sus hijos (entrevista con la directora del IES).

El claustro está constituido por más de 80 profesores. El IES matricula a unos 800 alumnos a los que se imparten clases de ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Grado Medio y de Garantía Social.

De acuerdo con un estudio hecho por el propio centro, en el curso 2007-08, un 45% de las familias con miembros escolarizados en el IES tenía una renta anual de entre 6.000 y 18.000€. Tan solo un 15% estaba por encima de los 30.000€. La edad media de los progenitores era de 44 años. El 5% de las madres y el 7% de los padres tenían estudios superiores. La mayoría (el 60% de los padres y el 48% de las madres) contaba tan solo con una escolarización elemental, lo que situaba al centro por debajo de la media nacional. El 38% de las madres ejercía algún trabajo extradoméstico aunque solo un 26% gozaba de un empleo estable.

Casi todos los padres (87%) y buena parte de las madres (48%) confesó no leer libros. Es sabida la enorme correlación que cabe establecer entre el número de libros en el hogar y los resultados académicos de los hijos (MEC, 2007).

El centro trata, en la medida de sus posibilidades, de compensar este bajo capital cultural familiar. Se propone -y así se expresa en su Programación General Anual-, entre otras cosas, que todo alumno que pase por el centro acuda a un concierto, a una obra de teatro, a ver una película en versión original y que visite museos como el Prado o el Reina Sofía.

Por lo que se refiere al alumnado, el estudio reveló que poco más de la mitad -el 52%- terminaba la ESO sin haber repetido curso, un 13,5% lo hizo habiendo repetido alguna vez y un 16,5% habiendo repetido dos veces. Pese a todo, el 80% consiguió graduarse en ESO. Otro 4% se reincorporó al sistema educativo gracias a la Garantía Social o mediante la prueba de acceso a ciclo formativo. Al comenzar la ESO, un 15% de los alumnos no se creía capaz de acabar este nivel educativo.

En torno a un tercio de los alumnos están solos en casa por las tardes, lo cual se debe, generalmente, a los prolongados horarios laborales de sus padres. Esto es lo que explica que el propio instituto decida programar actividades vespertinas.

Plan de convivencia

Quizá, vista desde fuera, la resolución de los problemas de convivencia (Vicente, 2008) sea la faceta más destacada de este centro. Se trata de una gestión democrática de la convivencia en la que los alumnos cobran amplio protagonismo. En el centro se habla de un proceso dividido en cuatro partes: creación participativa de normas, elaboración de protocolos de intervención, constitución de un observatorio de convivencia y adopción de medidas preventivas.

Uno de los primeros objetivos del Plan de Acción Tutorial es la creación de estructuras de participación en el aula para trabajar diversos temas. Para abordar este, diseñamos una actividad en la que se plantea alguna situación conflictiva vinculada con las relaciones interpersonales, ya sea una pelea o el acoso y maltrato entre iguales. Presentamos un vídeo o documento escrito y ayudamos a los alumnos a reflexionar sobre esa situación con preguntas diri-

gidas que pretenden aumentar su capacidad de análisis. Posteriormente, los invitamos a pensar si en nuestro centro se producen este tipo de situaciones y si desean asumir un papel más activo para evitar que estos conflictos se produzcan. En este momento, los informamos sobre los círculos de convivencia, especialmente a los de primero, y hacemos hincapié en diferenciar entre 'ser un chivato' y asumir la responsabilidad de mejora de la convivencia. El deseo de participar siempre ha sido elevado, pero en los últimos cursos ronda el 70% de cada clase. Seleccionamos a cinco de cada clase intentando compensar las variables sexo, lugar de procedencia y nivel académico.

Los alumnos miembros de los círculos de convivencia se plantean tres objetivos que deben cubrir a lo largo del curso: a) acoger a los alumnos que se incorporan por primera vez al aula, b) acompañar a los alumnos solitarios, c) observar y denunciar las posibles situaciones de maltrato y tejer una red de apoyo social (Vicente, 2010).

Existe un observatorio de la convivencia que tiene por función comprobar el grado de cumplimiento de las normas y que está constituido por los equipos de alumnos delegados, los miembros de los círculos de convivencia y el grupo asesor de alumnos inmigrantes.

Cada uno de estos grupos se reúne al menos una vez al mes con la jefatura de estudios o con los profesores coordinadores del equipo de mediación y tratamiento de conflictos (Vicente, 2010).

Profesores y alumnos -voluntarios en ambos casos- participan en la mediación como vía para resolver los conflictos. Para esto, todos acuden juntos a un cursillo de mediación.

Además de todo esto, y siguiendo la estela de experiencias exitosas de otros centros de Secundaria (VV.AA., 2009), se recurre a la consignación de contratos entre el centro, el alumno y su familia.

El contrato consiste en un compromiso por parte de los alumnos, de sus familias y del centro. Se han planteado tres objetivos hasta final de curso. El primero es el la asistencia: los alumnos deben venir todos los días al instituto. En segundo lugar, deben autocontrolar su conducta y reducir drásticamente sus problemas de disciplina. [...] Por último, les pedimos que se dediquen a trabajar en las clases sobre las materias pendientes.

Pese a todos los esfuerzos que realiza el centro, la relación con los alumnos depende mucho de la actitud del profesor:

Será mi mirada de la vida, llevo 29 años en la docencia, flipada, salgo sonriendo de cada clase, cada día vengo más contenta. El otro día una alumna de segundo me escribió una carta preciosa, me dijo todo lo quería oír, todo lo que yo pienso: «Es que nos das confianza y seguridad en nosotros mismos, destacas nuestros aspectos positivos...» (entrevista a una profesora del centro).

Mi relación con los alumnos es buenísima. Soy una persona muy querida en este centro, yo lo sé. Tenemos una relación emocional muy buena, no con todos. Sobre todo con los que tienen más dificultades. Yo me dejo vacilar a veces un poco, pero cuando quiero saco el genio... (entrevista a un profesor del centro).

Sin embargo, en el mismo centro y con los mismos alumnos, otros profesores tienen la sensación opuesta:

Hay compañeros que están quemados también. Hay clases en las que hay que luchar para impartir docencia y eso quema. La disciplina, eso quema mucho. La falta de educación en casa, eso también tiene que ver (entrevista a un profesor del centro).

Dos profesores en el aula

Se trata de incorporar al aula convencional a los profesores de apoyo a la compensación educativa. Gracias a esta incorporación, el profesor de apoyo no solo se dedica a este menester, sino que trata de atender, junto con el profesor titular, a un alumnado heterogéneo.

Obviamente, es preciso que exista cierta empatía entre los profesores que comparten el aula, una cierta predisposición hacia este tipo de experiencia y a compartir criterios de trabajo.

Previamente, hay que aclarar qué hará el profesor titular y qué el de apoyo. En concreto, y de acuerdo con el propio centro, estas son las tareas que es preciso distribuir:

- Supervisar los deberes
- Exponer los contenidos de la asignatura
- Encargarse de cada grupo de alumnos
- Ayudar a los alumnos en la realización de las tareas
- Elaborar los materiales
- Elaborar las actividades
- Manejar las nuevas tecnologías
- Poner los exámenes, corregir y calificar (y a qué alumnos)
- Gestionar la disciplina y la convivencia en el aula

El centro ha evaluado la experiencia con una encuesta repartida entre los profesores titulares de las asignaturas. Salvo en tres casos, la valoración que se hace es muy positiva. Está claro que los profesores que tienen una mentalidad segregadora son propensos a declarar que es preferible sacar del aula convencional a los alumnos más problemáticos y que las cosas no cambian. Incluso alguno afirma que hay más disrupción en el aula. Es más, hay quien aprovecha para segregar dentro del aula creando tres grupos con niveles diferentes de capacidades: los que rinden más, los de nivel intermedio y los de adaptación con apoyo. O, siguiendo por esta senda de la incoherencia, alguno dice que esto ayuda a los alumnos pero no a él, como si el hecho de que sus alumnos vayan bien no le afectase lo más mínimo. O, reforzando la ideología dominante, hay quien considera que todo depende de la mera voluntad de los sujetos: «No hay gran mejoría. Sigue dependiendo del esfuerzo individual en casa. Mejoran los que tienen ganas de trabajar».

Otros profesores matizan algo más y consideran que la experiencia funciona mejor en unos grupos que en otros. Una profesora manifiesta que «en 1.º C (donde el nivel es más alto) veo más efectivo que reciban un apoyo fuera para reforzar los mínimos». Esta misma profesora observa que los niveles de disrupción varían en función del grupo.

En algún caso, la disposición del aula se modifica y los alumnos se distribuyen en forma de U -o «en corro» como escribe un profesor- para potenciar las interacciones. En otros casos, se disponen «alrededor de la mesa y se sientan como quieren». Otros refieren que la agrupación del aula es simplemente la «normal». Como hemos visto, a veces, se aprovecha para crear pequeños grupos en función del nivel. Esto es lo que escribe un profesor sobre la agrupación en el aula:

En un principio, en grupo único y en ocasiones estableciendo grupos pequeños según nivel de conocimientos. Finalmente, se ha separado la clase en dos

grupos y en dos espacios distintos. La metodología ha cambiado para el grupo más avanzado.

En ocasiones, se produce un proceso en el que los profesores aprenden unos de otros. Así, un profesor escribe:

De F. [mi compañero] he aprendido la paciencia y el seguimiento que hace de las tareas de casa, además es más cuidadoso que yo a la hora de no dar por supuesto que ciertos alumnos ya saben las cosas. De todas formas, tengo la impresión de que F. se ha acoplado más a mí que yo a él.

Otro manifiesta lo siguiente con respecto a su compañera:

Aprendo mucho de su forma de relacionarse con los alumnos, el respeto que ella tiene a los alumnos y cómo los alumnos la respetan a ella, sin encontrarse distanciados de ella. También aprendo de su forma de explicar y de todo lo que sabe de la asignatura.

Otras veces lo que hay es un mero refuerzo de lo que ya se venía haciendo bien, lo cual suele suceder cuando los planteamientos de ambos profesores son similares. Por el contrario, en otras ocasiones se despacha la colaboración con un lacónico: «A mí no me ayuda, ayuda a los chicos. De F. no he aprendido nada». Como se señala en la documentación del centro, para que esta experiencia funcione se precisa una cierta empatía mutua que, en algún caso, no se ha producido.

La preocupación fundamental de algunos profesores es el resultado y no tanto el proceso o, mucho menos, el aprendizaje de destrezas sociales. Estos docentes son los más proclives a considerar que esta es una experiencia que tan solo beneficia a los alumnos que rinden menos y que deja en la misma situación a quienes van bien (en alguna ocasión se señala que entre los que van mejor la experiencia o provoca un cierto pasotismo o los lleva a considerar que el grupo les suponía una dificultad para acceder al siguiente curso). Esto significa obviar que el ambiente general de la clase mejora, que los alumnos se respetan más unos a otros y que se atenúa el estigma que para los alumnos con dificultades supone abandonar el aula convencional para librar a sus compañeros del fardo de su torpeza. Algunos profesores destacan que con esta experiencia los alumnos se comunican mejor, se tienen más respeto y se desarrollan los hábitos de lectura y escritura.

He aquí un ejemplo de una sesión con dos profesores en el aula. Se trata de una clase de Matemáticas a primera hora de la mañana. La profesora titular explica, de un modo muy didáctico y con una cuidada dicción, cómo calcular la superficie de un cilindro con una hoja (se refiere al concepto de generatriz). Utiliza la pizarra como apoyo. Pregunta a los alumnos y estos responden.

La profesora explica que no es preciso memorizar la fórmula, basta con razonar. Se pretende hallar la fórmula de las áreas laterales y del volumen. Tras la explicación indica que van a aplicar lo aprendido. Dicta un problema: «Calcula el área y volumen de un cilindro de 20 centímetros de altura y de 12 de diámetro».

La profesora de apoyo se levanta y recorre las mesas para ayudar a los alumnos. Ambas profesoras se mueven entre las mesas creando un ambiente acogedor. Uno de los alumnos está perdido y tampoco se esfuerza.

La disposición del aula dificulta que los alumnos trabajen cooperativamente pese a que, al final, los ejercicios se hacen en pareja o en grupo. Hay una fuerte tendencia a trabajar en grupo aunque esto suponga escollos imposibles para los alumnos de las primeras filas de cada subgrupo.

Grupos interactivos

Imagina que va a empezar la próxima clase y que aparece tu profe con cinco chicos y chicas de los mayores. Sus caras te suenan de verlos por el instituto y no sabes exactamente de qué curso son, pero calculas que deben tener tres o cuatro años más que tú. Si tus cálculos no te fallan, deben estar en 4.º de la ESO o en 1.º de Bachillerato. El profesor o la profesora os coloca en grupos de cuatro y en el grupo en el que te ha tocado se sienta uno de esos chicos. De momento, las sensaciones son bastante diferentes, parece interesante ponerte en grupo con alguno de tus compañeros aunque no sean exactamente con los que mejor te llevas, pero además te gusta que en tu grupo se sienta uno de los mayores (Vicente, s.f.).

De este modo describe -en la revista del IES- el responsable del departamento de orientación el funcionamiento de los grupos interactivos cuando, en sus inicios, incorporaba a grupos de 1.º y 2.º de la ESO a alumnos de cursos más avanzados.

El objetivo de esta experiencia es que los alumnos aprendan formando pequeños grupos heterogéneos en cuanto al rendimiento. Tales grupos están constituidos por cuatro o cinco alumnos de manera que los que más saben ayuden a los que van peor. Para impulsar el proceso en cada uno de estos grupos hay una persona voluntaria ajena al aula que alienta las interacciones. Estos voluntarios se han nutrido de las siguientes fuentes (Aceña y Vicente, s.f.):

- Alumnos de 2.º de Bachillerato de la asignatura de Psicología. A estos alumnos se les ofrece llevar a cabo la experiencia durante un trimestre como parte práctica de la asignatura. Toda la clase suele implicarse positivamente en la experiencia.
- Alumnos de 1.º de Bachillerato y de 4.º de la ESO. Son alumnos que en las horas que van como voluntarios a los grupos interactivos tienen clase de Sociedad, Cultura y Religión o de Religión. En ambos casos, los profesores de estas materias están conformes con que sus alumnos participen como voluntarios por el valor educativo de la experiencia.
- Alumnos en prácticas de las universidades de Madrid. En este caso acuden alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá de Henares y del Máster de Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Otros miembros de la comunidad educativa: madres de alumnos, conserjes y profesores del centro.

Los voluntarios realizan una formación de fin de semana para aprender a gestionar pequeños grupos. He aquí algunos ejemplos, tomados de la observación participante, de cómo se desarrolla la experiencia. En un caso se trata de una clase de Ciencias Sociales de 2.º de la ESO cuyo profesor es enormemente partidario de la experiencia. En el aula se forman cinco grupos de alumnos y las voluntarias –todas mujeres– son cuatro madres y una de las bedelas del instituto. Cada dinamizadora dedica 10 minutos a cada grupo durante los cuales lo ayuda a completar su respectiva hoja de ejercicios. El profesor indica el momento en que hay que realizar el cambio de grupo. De hecho, el tiempo pasa volando.

En esta ocasión, se trata de responder a cuestiones que aparecen en el libro de texto o que han sido seleccionadas por el profesor. De hecho, están ensayando preguntas que entrarán en el examen que se celebrará esa misma semana. No se trata tanto de razonar con la información presentada como de asegurarse de que se está trabajando el currículo oficial y de facilitar su memorización.

Pese a que el objetivo es un diálogo a múltiples bandas, tiende a predominar el intercambio de información con la dinamizadora, la cual se convierte en una suerte de profesora que indica si se ha acertado o no. No obstante, el tipo de interacciones que se suscitan resultan de lo más productivo. Ahora las palabras cobran otra dimensión. Por ejemplo, una alumna utiliza el participio 'gratificada' en lugar de 'ratificada', lo que provoca, además de una hilaridad lógica y distendida, una reflexión sobre los significados completamente distintos de palabras formalmente tan similares.

Ya no se trata de responder al azar, sino que se pretende reflexionar la respuesta, aunque sea mínimamente. Por ejemplo, a la hora de definir qué es la monarquía absoluta, una de las dinamizadoras pregunta qué quiere decir tener el poder absoluto para desde ahí llegar a la respuesta. Pese a todo, la labor de los alumnos no pasa de buscar en sus apuntes -u ocasionalmente en el libro de texto- la única respuesta acertada. Hay un serio riesgo de no ir más allá de la mera reproducción del conocimiento oficial.

Cada dinamizadora tiene su propio estilo: desde un desbordante entusiasmo gesticulador a actitudes más ensimismadas. La sensación que se transmite es la de un trabajo trepidante y en el que los alumnos se implican de manera generalizada. Se crea un ambiente distendido y a veces un tanto hilarante, que, sin duda, facilita el proceso de aprendizaje.

En otra ocasión, uno de los investigadores se convierte en un dinamizador más. Se trata de una clase de Matemáticas de 1.º de la ESO a la que tan solo acuden dos voluntarias (además del observador). En esta sesión, comparada con la anterior, hay varias diferencias. La primera es que, al haber tan solo tres dinamizadores, los grupos de alumnos son de mayor tamaño. La segunda tiene que ver con algunos de los problemas, que exigen para su resolución tediosos cálculos con decimales que incitan a los más rápidos a retirarse de la dinámica del grupo para efectuarlos², lo que de paso crea una agobiante sensación de falta de tiempo. Y la tercera es que el dinamizador está obligado a saber algo sobre la materia, lo que puede retraer a muchos voluntarios.

En este escenario, los alumnos que más saben del grupo se convierten en mentores de sus compañeros. No es lo mismo que un profesor explique a que lo haga un compañero. Este último es alguien que acaba de acceder a los conocimientos en cuestión, por lo tanto, los explica con un lenguaje más próximo al mundo de sus compañeros que el profesor. A su vez, como ya decía Comenio (1986), quien explica reelabora y refuerza sus conocimientos al pasar por el tamiz de la comprensión de los demás y el diálogo con ellos. «Hay veces que tus compañeros te ayudan a

⁽²⁾ En concreto, nos referimos a un problema en el que se pide hallar la superficie que queda entre un círculo y un cuadrado inscrito en él. El único dato que se suministra es que el diámetro del círculo es de 9 centímetros.

comprender mejor los problemas», declaraba un alumno en las encuestas de valoración de los grupos interactivos.

Algo similar es lo que se describe en una visita a un centro de Secundaria en Finlandia:

Ari, por ejemplo, saca sobresalientes sin necesidad de una dedicación extraordinaria. En clase se dedica a investigar sobre los juegos de rol, su gran pasión, cuando espera a que los demás terminen. Se ofrece a echar una mano en los problemas de matemáticas a los compañeros. «Es entretenido y relajante», dice. El profesorado piensa que se obtienen mejores resultados haciendo más caso a los alumnos con dificultades que dedicándose a los brillantes. La idea es que los más capaces puedan echar una mano sin que su progreso se resienta. Alumnos y profesores se llaman por sus nombres de pila (Campo, 2009).

En la revista del IES una alumna colaboradora de 1.º de Bachillerato decía lo siguiente:

Me sirve como repaso a la hora de estudiar esa asignatura y aprendo a controlar mi paciencia (*El Espejo*, XII).

La experiencia, pese a que algunos profesores no la ven así, es del todo satisfactoria. En general, los resultados mejoran de un modo espectacular. Más de la mitad de los alumnos progresa y en algunas clases -y esto depende mucho del profesor- mejoran todos. En el curso 2006-07, por ejemplo, de un total de 112 estudiantes de 10 asignaturas o grupos distintos, 55 han mejorado, 25 han empeorado y los otros 32 se han mantenido igual.

La valoración, en general, es positiva. Se han realizado encuestas entre los profesores, los alumnos y los voluntarios en las que se preguntaba, además de por la valoración global, por aspectos más específicos como los siguientes: los resultados académicos; la implicación en la tarea; la incidencia en la interacción, la participación y la comunicación; la metodología y las actividades; los voluntarios, las dificultades para la consolidación de la experiencia; la evaluación del funcionamiento y la incidencia de este tipo de actividad en otras clases de las mismas asignaturas en las se cuenta con grupos interactivos.

Se destaca que se fomenta una cultura colaborativa en los alumnos; que se trabaja más en grupo, en equipo; que se aprende al escuchar la explicación de un igual; que hay menos problemas para plantear las dudas; que mejora la convivencia; que la asignatura se hace más amena, etc.

En el caso de que los voluntarios sean alumnos de 4.º de la ESO o de Bachillerato se destaca su proximidad emocional y generacional y el hecho de que hayan trabajado

recientemente los contenidos que están aprendiendo los alumnos de las clases de los primeros cursos de la ESO. Para los estudiantes de estos grupos es una gran experiencia conocer a alumnos mayores, ya que «ven un ejemplo de lo que van a llegar a ser. Al mismo tiempo que van aprendiendo los contenidos que nos asignan, nos preguntan por nuestras experiencias como alumnos» (alumna voluntaria).

Las madres –no hay ni un solo padre– señalan que comprenden mucho mejor los retos del trabajo de los profesores, la paciencia de su labor y la necesidad de que la sociedad apoye su tarea. Alguno destaca que la profesión de la enseñanza no es fácil, pero que es gratificante.

Pese a todo, hay opiniones encontradas, especialmente entre los alumnos. Alguno declara despistarse, no concentrarse con los grupos interactivos. Las encuestas no suministran ningún dato sobre los alumnos, de modo que no podemos saber hasta qué punto su rendimiento escolar influye en su opinión. Otros se quejan porque, a pesar de todo, han suspendido.

Los profesores indican que se requiere un trabajo previo de planificación de tareas mayor que en la docencia convencional. «El trabajo previo que tiene que elaborar el profesor es mayor y requiere más rigor metodológico», confiesa una profesora. Hay que tener muy bien preparado el material sobre el que va a trabajar cada uno de los voluntarios y calcular que puedan dedicar el mismo tiempo a cada uno de los grupos interactivos. Igualmente, indican que esta es una estrategia que favorece más a los alumnos que van peor. De hecho, hay quien confiesa «que esta metodología incide más en el aprendizaje que en los resultados académicos concretos (más en el proceso que en los resultados)».

Uso de las nuevas tecnologías

El IES Miguel Catalán apuesta por la innovación educativa y eso lo ha convertido en pionero en el uso de las nuevas tecnologías. Por de pronto, esto se ha traducido en el uso de las pizarras digitales en las pocas aulas que disponen de tal facilidad y en la creación de la colaboradora figura del ciberalumno. Con los ciberalumnos se pretende, una vez más, incluir al estudiantado en sus procesos de aprendizaje. De momento, su labor no consiste tanto en buscar contenidos curriculares como en hacerse responsables del correcto funcionamiento de los equipos informáticos, de modo que los profesores pueden llegar al aula y arrancar directamente la clase.

Además de las que cuentan con pizarra digital, hay algunas aulas informatizadas en las que pequeños grupos de alumnos pueden trabajar ciertos contenidos específicos de algunas asignaturas formando parejas ante el ordenador.

He aquí un ejemplo de una clase de Física de 4.º de la ESO con la pizarra digital. La explicación gira en torno a las fuerzas, sus tipos y la ley de gravitación universal. El profesor recurre a esquemas usando una aplicación de Windows Vista para la pizarra. Primero, muestra un vídeo que explica las fuerzas y los movimientos planetarios. Después, se usa un simulador de lanzamiento de objetos en el que se ve a Newton arrojando una manzana (tiro horizontal) para llevarla a órbita con una fuerza ajustable. La manzana cae a la Tierra de nuevo. Después, sale disparada al espacio. La manzana entra en órbita alrededor de la Tierra, a velocidad constante.

Los alumnos intervienen muchísimo, con preguntas y dudas elaboradas, y todo el mundo atiende. Algunas preguntas las responden los propios alumnos o se las redirigen al profesor, continuamente levantan la mano para ofrecerse a leer, a responder, a preguntar... Sin ningún género de dudas, el estilo del profesor resulta fascinante. Él mismo confiesa evitar la formalidad de la clase magistral para convertirla, en su lugar, en un espacio dinámico y participativo haciendo que los propios alumnos se controlen entre sí, por ejemplo, respondiendo a sus propias preguntas y dudas.

Se usan intensamente los lápices digitales y se maneja muy ágilmente la pizarra. Hay un intercambio continuo de posiciones.

Profesor: ¿Quién sabe hacer esto? Bien. Pues sal a explicarlo a tus compañeros, que entendéis mejor a vuestros compañeros que al profesor.

Entre todos resuelven un ejercicio usando la fórmula de la gravitación universal. Al final de la clase se resume lo explicado –para fijar los aprendizajes del día– y se elaboran unas conclusiones.

Lectura dialógica

La lectura dialógica, que nos remite a los diálogos de Platón³ consiste en provocar una discusión en torno a una lectura común que han realizado los profesores, los alumnos

³ Esta experiencia sigue la línea marcada por el profesor Ramón Flecha en su obra *Compartiendo palabras* (1997), en la que explica, basándose en ciertas teorías sociológicas claves, cómo colectivos no universitarios aprenden a

y los voluntarios. Es una actividad que se lleva a cabo en la biblioteca del centro. Ocasionalmente, algunas de las clases de Lengua pueden adoptar este formato -aunque sin voluntarios- en el aula convencional.

Veamos un ejemplo. Se trata de una sesión en la biblioteca en la que participan alumnos de 2.º de la ESO, un profesor del departamento de orientación y un par de madres -las mismas que participan en los grupos interactivos-. Se dedican unos 10 minutos a la lectura en silencio del texto. El profesor abandona la sala con varias chicas rumanas que aún tienen problemas para leer en castellano.

El texto es un cuento breve de Mario Benedetti titulado «Corazonada» (1986). Se trata de un texto de difícil lectura, con párrafos enormes y con profusión de términos del español de Uruguay. En poco más de dos páginas aparecen numerosos personajes. Es la historia de una criada que entra a trabajar en un hogar compuesto por un matrimonio y sus hijos, un niño y una niña. Los dos varones mantienen un comportamiento un tanto ríjoso con la criada, la cual termina casándose con el hijo.

Pese a la dificultad de la historia, enseguida se inicia el debate. Primero, el profesor pregunta por el contenido general del cuento, de qué trata. Se avanza en la historia: ¿por qué se titula «Corazonada»? ¿a qué se dedica la protagonista?, ¿cómo se casa con el hijo?

Al hilo de ciertas preguntas, el debate se intensifica. Por ejemplo: ¿se considera que la criada recurre a estrategias arteras para casarse con el hijo?, ¿es vengativa?, ¿cómo reacciona cuando la señora le pega? Esto da lugar al debate de qué significa que una mujer diga no a las pretensiones sexuales de un hombre. Se discute sobre matices en diferentes tipos de no, sobre si chicos y chicas entienden lo mismo en sus relaciones. Como el debate es intenso, el profesor, sin alterarse lo más mínimo, expulsa de la mesa de debate a dos alumnos que se van a otra parte de la biblioteca a copiar el texto objeto de comentario.

Las madres también intervienen y se han enterado perfectamente del contenido del texto.

Lo cierto es que casi todo el mundo participa gracias, en buena medida, al contagioso estilo dinamizador del profesor.

disfrutar las mejores obras de la literatura universal. La obra de Joyce, Lorca, Cortázar, Kafka o Cervantes se mezcla creativamente con temas como el multiculturalismo, la liberación de la mujer o la educación igualitaria.

La enseñanza convencional

No todas las clases toman parte en estas actividades innovadoras. Es preciso ponerse en el lugar de los alumnos para comprender lo difícil que es tener en un mismo día sesiones interactivas en las que el estudiante es protagonista y otras en las que predominan la palabra del profesor y el seguimiento pasivo del libro de texto.

He aquí un ejemplo de las enormes dificultades de la enseñanza convencional en la que prima la relación jerárquica. Se trata de una clase de Ciencias Naturales en un grupo de 3.º de la ESO.

Hay problemas para empezar la clase. Es llamativo que alumnos que en otras sesiones están tranquilos aquí se muestran claramente inquietos. En esta sesión nadie, salvo la profesora, puede hablar sin haber levantado la mano. No obstante, puede ocurrir que alguien levante la mano y no se le conceda la palabra o que, a medida que avanza el tiempo de clase, se pueda intervenir sin levantar la mano.

La clase comienza con la indicación de abrir el libro de texto por la página correspondiente. A continuación, la profesora recorre las mesas viendo los cuadernos y haciendo una rápida valoración. De una chica alaba su trabajo al tiempo que se sorprende, por lo inesperado, de que lo haya hecho. Posteriormente, hace lo mismo con otro alumno.

Con la intención de calmar los ánimos dice: «Llega el calor y hay varios alumnos dudosos». Esto da lugar a una pequeña interrupción en torno a las calificaciones. Una alumna dice que la tiene que aprobar. La profesora responde que se limita a transcribir las calificaciones. Mientras pasea por las mesas va haciendo observaciones, a veces de carácter agrídulce:

- Esto está bastante bien. Cosa rara.
- Lo que viene en el libro, lo resumimos. No hace falta copiar todo.
- Tengo otra manía: que todos los alumnos estén bien sentados.

Se pasa a uno de los ejercicios, que la profesora lee:

- Poned, en un minuto, un ejemplo de una planta con reproducción sexual y otra asexual.

Los alumnos buscan la respuesta en el libro de texto mientras la profesora interviene en voz alta:

- A ver, ¿quién lo tiene ya? Manos.
- No me digáis que va a costaros tanto...
- Concepto de reproducción, dime.

Una alumna lee su respuesta, la cual está tal y como aparece en el libro. Se trataría, según estipula la profesora, de que lo dijese con sus propias palabras:

Profesora: Hemos de tratar de escribirlo con nuestras propias palabras.

Alumno: Eso es difícil.

Profesora: Eso es difícil, al principio. Pedro, ¡me estás poniendo nerviosa!

Alumno: ¿Por qué?

A este último alumno lo manda hacer unos dibujos del libro -mera copia- para que se calme. Continúa la clase:

Profesora: Reproducción asexual ¿qué es eso?

Alumno: Lo hace un progenitor.

Profesora: Un ejemplo.

Alumno: He puesto una planta acuática, elodea.

Profesora: A ver, pon una más normal.

Alumno: Bueno, geranio o rosal.

Alumna: ¿En el examen vamos a tener que poner un ejemplo?

Profesora: El objetivo es venir a aprender. No es el examen. A mí no me gustan los exámenes, pero me obligan a hacerlos, tiene que haber algo escrito.

Alumna: Alberto [otro profesor] no los hace.

Profesora: Yo no me meto en lo que haga ese profesor.

Al hilo de la explicación varios alumnos levantan la mano:

Profesora: A ver, un rosal. ¿Época del año?

Alumno: Primavera.

Profesora: A ver, manos. Aquí en el ayuntamiento los árboles los suelen podar en invierno.

Alumno: ¿Por qué?

Profesora: Se han caído las hojas. Pero ¿por qué? Vamos pensando un poco. Afinamos.

Alumna: Porque así cuando llega el verano puede florecer.

Profesora: Sí, pero no [señalando al patio]. Este árbol que está aquí ¿cuál es?

Alumna: Un olmo.

Profesora: Ahora, ¿qué está haciendo?

Alumna: Fotosíntesis.

Profesora: ¿Qué es la fotosíntesis?

La alumna lo explica. Habla de la savia elaborada. Mientras, hay dos o tres alumnos que adoptan una postura clara de no atender, medio tumbados, con la cabeza sobre el banco. Un alumno pide que se abran las ventanas por el calor. La profesora dice que es peor el ruido de la carretera, así que abre una ventana del pasillo interior y la puerta del aula.

Alumna: Hay que poner ventiladores.

Otro alumno: Para que se vuelen todos los papeles.

Profesora: Amelia, te veo dormida. ¿Crees que esta es la actitud? ¿Te pasa algo?
Bipartición. ¿Qué significa bipartición?

Apenas se va más allá de los contenidos de los libros de texto:

Profesora: Rápidamente vamos a las páginas 194 y 195. Reproducción asexual en los animales. Os digo lo más importante porque este libro es muy amplio. De la reproducción asexual subrayamos todo. Las ventajas de la reproducción asexual, también lo subrayamos. A ver, Nacho [un alumno], poliembronía [Nacho lee la explicación del libro]. *Poli* es muchos. Laura, ¿cómo se reproduce una estrella?

Alumna: Pierde un brazo y ese brazo genera una estrella.

Mientras uno de los alumnos lee, la mayor parte de la gente se va desconectando. Al hilo de la lectura, la profesora hace una pausa para explicar. Suena el timbre y la clase concluye brusca y ruidosamente obligando a la profesora a indicar a voz en grito las tareas para la sesión siguiente.

Principales dificultades para el cambio

De acuerdo con la directora, para el cambio educativo en el centro hay tres obstáculos principales. El primero es la dificultad para hacer ver al claustro que se puede

funcionar mucho mejor de un modo distinto. El segundo es la rémora de un sector del profesorado que espera tranquilamente a que le llegue la jubilación –suele tratarse de gente que simplemente está al margen del proceso y no en contra-. El tercero deriva de la condición funcionarial del profesorado. El proceso de cambio en que se ha embarcado el instituto depende de la buena voluntad de ciertos profesores.

Además, no se llega a todo el instituto. Este es un centro particularmente grande en el que es posible que haya profesores que apenas se conozcan y que ignoren las experiencias innovadoras que se están llevando a cabo o que se opongan radicalmente a ellas. No obstante, la oposición de estos profesores no se traduce en la aparición de un grupo articulado contra el cambio. En una entrevista, un profesor que reconoce y aprecia los valores democráticos que fomenta el centro confesaba que en los claustros, a diferencia de lo que ocurre en reuniones más pequeñas de profesores –de coordinación, de convivencia-, lo habitual es una actitud pasiva de escucha.

A veces las experiencias de innovación no llegan a todos los grupos que tiene asignados un docente. Es decir, no es extraño que este conviva en un mismo día con distintas fases de la evolución del cambio educativo: desde lo más convencional a lo más innovador.

Todo esto es prueba de las enormes dificultades que supone afrontar un proceso de cambio en la Secundaria desde la ‘normalidad’. No es este un claustro cohesionado en torno a una manera de entender la enseñanza: hay quien interpreta que la labor del profesor consiste en transmitir conocimientos desde su palabra –o desde el libro de texto- a las cabezas vacías de los estudiantes. El instituto quedaría reducido a una mera academia que certificaría el nivel de adquisición de conocimientos.

Se sabe que en el centro hay departamentos enteros en los que «sigue habiendo una valoración del aprendizaje memorístico e individual» (entrevista a una profesora del centro).

Currículo, horarios, exceso de asignaturas, libros de texto. ¿De dónde saca su tiempo el chaval? El saber es único. Habría que trabajar por bloques. El aprendizaje no funciona así: de 10.00 a 10.45 tal asignatura. Hay un exceso tremendo de asignaturas, pero luego preguntas a los profesores y para Sociales necesitan una hora para preparar la asignatura... El juego es lo importante, es lo que te relaciona con los demás. Tantas horas no dejan espacio para esto. Habría que trabajar más de otra manera, por bloques o áreas. La metodología es tan importante como el contenido (entrevista a una profesora del centro).

La implicación de las familias, pese a las vías de comunicación abiertas, no termina de desarrollarse. En su mayoría no participan de las dinámicas del centro. Sigue existiendo el temor entre parte de los profesores a que alguien pudiera acceder a su *sancta sanctorum*. La mayoría de los padres no ejercen su derecho a una educación de calidad.

No hay suficientes caminos para la participación familiar. Las AMPA y los consejos no son suficientes. Todavía se siguen viendo como entrometidos cuando vienen a preguntar por sus hijos. Hay gente que está contenta. A los padres no se les da medios para participar. Los padres quieren estar al tanto. Cuando preguntan más de lo que tienen que preguntar, malo (entrevista a una profesora del centro).

Un centro como este, advertía la directora, puede morir de éxito. Hay una tendencia a que se envíe desde otros centros a alumnos problemáticos en el entendido de que aquí se los puede atender e incluir. Esto es, sin duda, una prueba inequívoca de su ejemplar funcionamiento.

Conclusiones

Lo que este instituto está haciendo es a todas luces admirable. Los resultados académicos y la titulación en la ESO han mejorado considerablemente. Y, como hemos visto, no solo eso. Este centro forma personas capaces de resolver conflictos, de dialogar con los demás, de leer creativamente, de trabajar con nuevas tecnologías.

Pese al trecho avanzado, el camino que queda por recorrer es muy largo. Conviene no perder de vista que la experiencia no está consolidada. Bastaría con que faltaran, o cesaran en su empeño, varios profesores clave para que todo el proceso se viniera abajo.

Quizás el principal problema -y clave de bóveda del proceso educativo- es la lucha por el currículo, por el conocimiento escolar. No todos los esfuerzos realizados han logrado entusiasmar a los alumnos por el aprendizaje. De hecho, la innovación parece encaminada a hacer más digerible la asimilación del aceite de ricino del conocimiento oficial. Con los grupos interactivos o las nuevas tecnologías, su asimilación

es menos dificultosa. Sin embargo, es posible que esto sea tan evanescente como en un centro convencional.

La conexión entre unas asignaturas y otras es inexistente. Basta sentarse en un aula y compartir con un grupo clase la experiencia de una mañana para percatarse de que cada profesor aporta el mundo de conocimientos de su asignatura y que, salvo las excepciones aquí descritas, hace una transmisión tediosa de estos conocimientos.

En este escenario resulta difícil percibir dónde queda el aprendizaje auténtico, aquel que sirve para cambiar nuestra concepción del mundo y transformarlo solidariamente. El aprendizaje por competencias y la transferibilidad de los conocimientos a situaciones distintas de las propiamente escolares solo tienen lugar episódicamente. Es cierto que las lecturas dialógicas permiten comprender los textos, analizarlos en compañía de otros, expresarse en público. Sin embargo, no son los alumnos quienes proponen los textos, así que estos no forman parte necesariamente de sus inquietudes.

Los grupos interactivos potencian, igualmente, trabajar con otros, comunicarse en pequeños grupos, explicar a un compañero o recibir su explicación. Pero, se trata de un conocimiento que viene desde fuera, impuesto, y que no conecta con el resto de las asignaturas. Se acepta la confusión al enseñar conocimientos de un modo superficial y fuera de contexto. El constante cambio de una materia a otra contribuye a asentar la indiferencia frente al conocimiento.

La actividad de dos profesores en el aula potencia la inclusividad y el conocimiento mutuo. Pero, una vez más, es una actividad que sobre todo incide en facilitar que los más atrasados absorban un conocimiento que ni les va ni les viene.

Referencias bibliográficas

- Aceña, A. y Vicente, J. de (s.f.). Grupos interactivos. *El Espejo*, XIII.
- Benedetti, M. (1986). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.
- Campo, A. (2009). Las razones de Finlandia. *Cuadernos de Pedagogía*, 386.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, B, Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

- MEC (2009). *Evaluación general del sistema educativo*. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/presentacion-primaria-2007.pdf?documentId=0901e72b80044508>
- Pérez, A. L. y Vicente, J. de. (2007). Participación e inclusión en el IES Miguel Catalán de Coslada. Proyecto Atlántida. Madrid.
- Sharan, S. y Schalar, H. (1988) *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York: Springer Verlag.
- Vicente, J. de (2008). Cooperación en convivencia y aprendizaje: mediación y alumnos ayuda. En J. C. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- (2010). El IES Miguel Catalán: un centro donde la convivencia se gestiona de forma participativa. Recuperado de <http://www.miguelcatalan.org/docs/d%20orientacion/ARTICULOCONVIVENCIA.pdf>
- (s.f.). Otra forma de aprender. *El Espejo*, XII.
- VV.AA. (2009). *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica*. Instituto de Educación Secundaria Mariano José de Larra. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Dirección de contacto: Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Sociología; 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid, España. E-mail: rfeito@cps.ucm.es