

PASIÓN POR APRENDER LO ÚNICO QUE SE POSEE ES LO QUE SE DA

IGNACIO GONZALO MISOL¹

RESUMEN: Durante casi 30 años de colaboración en Comillas, nuestras tareas de formación del profesorado han consolidado una forma de trabajo en equipo, una apertura para compartir lo mejor que hacemos en clase y, en fin, una bella amistad. El Proyecto Educativo de Comillas (Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido) conserva en nuestra Universidad la huella de Pedro Morales.

PALABRAS CLAVE: formación continua del profesorado; trabajo en equipo; seminarios de formación; proyecto educativo.

Passion for learning The only thing you own is what you give

ABSTRACT: During almost 30 years of collaboration in Comillas, our teacher training tasks have consolidated a form of teamwork, an openness to share the best we do in class and, finally, a beautiful friendship. The Comillas Educational Project (The best for the world: shared learning) preserves the footprint of Pedro Morales in our University.

KEY WORDS: in-service teacher training; teamwork; training seminars; educational project.

INTRODUCCIÓN

«Pasión por enseñar» era el primer título que surgió para estas líneas. Podría haber sido «vocación por enseñar». Pero cuando nos acercamos al protagonista de estas páginas, enseguida caemos en la cuenta de que quizá la vocación por enseñar venga de la pasión por aprender, un poderoso motor que cuando es verdadera pasión no se agota nunca... Y entonces volvemos de nuevo a la pasión por enseñar, una vocación que se manifiesta clara y desbordante en la interacción en el aula. La vocación como fuente de una profesión, como sucede en alemán donde emplean una misma palabra de

¹ Universidad Pontificia Comillas. Correo electrónico: igonzalo@comillas.edu

uso común: cuando te preguntan en qué trabajas (el *what's your job* de los ingleses) dicen «qué haces tú *“von Beruf”*», que es la misma palabra, *Berufung*, para vocación, qué haces por vocación. Vocación y profesión unidas. Y si esta pasión tuviera nombre propio, sería *Peter*.

El día que conocí a Pedro Morales me lo presentaron como *Peter*, y lucía el aspecto de un profesor norteamericano que no disimulaba sus 60 años: activo, amable, con varios bolígrafos en el bolsillo de su camisa blanca de manga corta y –sería a primeros de junio–, a punto de embarcarse para tres meses de trabajo en Guatemala durante las vacaciones. Han pasado casi 28 años desde entonces y mi sorpresa al escribir estas líneas es que, si añadimos una computadora portátil bajo el brazo, podría repetir las: activo, amable y siempre disponible. Ahora, con 88 años bien cumplidos, ya pasa más meses del año en Guatemala que en Madrid.

Mi futuro decano en Cantoblanco había invitado a *Peter* a esa entrevista, último paso del proceso de selección para decidir mi incorporación al equipo de Comillas. Me dedicó una atención genuina para conocer mis andanzas y quedamos en vernos en Ciudad de Guatemala, por donde yo también iba a pasar al mes siguiente. Así conocí a la vez al Decano que iba a ser mi jefe y, sin saberlo entonces, a un extraordinario compañero con el que he compartido muchos años de vida personal y profesional. Hoy, cuando yo mismo he llegado a la edad que él tenía cuando nos conocimos, escribo estas líneas para darle las gracias por su amistad.

Vamos a recoger en estas páginas algunas experiencias compartidas en la Universidad en las que su participación ha sido determinante, así como otros intereses comunes sobre la práctica educativa en entornos escolares. Entre las experiencias compartidas, destacan algunos aspectos del itinerario de formación continua del profesorado de Comillas que comenzamos hacia 1994 en el Instituto de Ciencias de la Educación. Mucho se ha avanzado desde entonces, y es probablemente el Diploma de formación para el profesorado universitario (DIFOPU) iniciado en 1998 el que mejor representa los primeros años de ese recorrido. Un buen ejemplo para ilustrar la aportación de *Peter* es el trabajo con pequeños grupos de profesores de alguna Facultad o Escuela que, de manera continuada a lo largo del año, se reúnen para compartir inquietudes, intercambiar experiencias y mejorar su práctica docente. Un trabajo discreto que, como se verá al final de estas líneas, *Peter* ha logrado integrar en el proyecto educativo de Comillas.

Como contrapunto a la experiencia universitaria, quiero destacar nuestro contacto con los colegios de Educación Infantil, Primaria o Secundaria y con sus equipos docentes, en países como el Perú o Guatemala, en los que hemos trabajado por separado. Contextos y países diferentes, pero con

características comunes y un mismo compromiso educativo con las poblaciones vulnerables.

En cada experiencia se refleja la forma de ser y de trabajar con la que Peter nos ha contagiado la pasión por aprender.

1. SEMINARIO PERMANENTE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como acabamos de mencionar, las actividades de formación del profesorado que voy a relatar se iniciaron hace más de 25 años, y habrá que confiar en la memoria para describirlas, un digno peaje si refleja la pasión que aún se mantiene. A principios de los años noventa del siglo pasado, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de Comillas, compuesto entonces apenas por un par de personas, organizaba cursos y actividades de formación ligadas a las necesidades concretas del profesorado de las diferentes Facultades o Escuelas: tutoría, evaluación educativa, didáctica de matemáticas para ingenieros informáticos, asertividad en el aula, guía para doctorandos o técnicas para el manejo y cuidado de la voz... Aunque había algunas sesiones específicas a solicitud de un equipo concreto –por ejemplo, con ocasión del nuevo plan de estudios en la Escuela de Informática, para analizar sus características y proponer mejoras metodológicas–, en general la procedencia diversa de los participantes permitía intercambiar experiencias y formación entre el profesorado de toda la Universidad. Sería en septiembre de 1994 cuando se hicieron por primera vez unas *Jornadas de formación inicial para la docencia*, que reunieron durante dos días en Cercedilla (Madrid) a casi un centenar de profesores, con el propio rector a la cabeza. Se invitaba a los profesores y profesoras de reciente incorporación a la Universidad, con un doble objetivo: por una parte, acercarlos al carácter propio y a la estructura de nuestra Universidad y, por otra, ofrecer orientaciones de carácter metodológico y didáctico. Participaban también otras personas del equipo con más años de pertenencia a las distintas Escuelas y Facultades, lo que permitía a la vez conocer mejor nuestra Universidad e intercambiar impresiones con personas más experimentadas.

Una manera de dar continuidad a esta formación inicial fue la convocatoria de seminarios permanentes de evaluación en los dos campus (Cantoblanco y Alberto Aguilera), con el fin de intercambiar información y experiencias. Siempre el mismo binomio: partir de lo que hacemos y obtener información nueva. Detectar las buenas prácticas y conocer herramientas didácticas para contribuir a resolver los problemas que se presentan. Por poner un ejemplo,

para mejorar la evaluación trabajamos en cómo preparar pruebas objetivas, cuestionarios y otros instrumentos, así como en iniciativas para prevenir el plagio, o recursos para evaluar trabajos colectivos. Un acierto para facilitar la participación era aprovechar una «hora de mediodía», en diferentes días de la semana, para ese pequeño espacio de reunión e intercambio.

En esas fechas había una colaboración frecuente con la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, por solicitud de su decana, para facilitar el proceso de implantación de nuevos planes de estudios (se iba incorporando un curso por año), mediante la realización de sesiones específicas de formación de contenido didáctico. Las licenciaturas en Investigación y Técnicas de Mercado y en Ciencias Actuariales y Financieras eran objeto de especial interés en ese momento, pero cito estos detalles solamente para rescatar dos ideas: los cambios en los planes de estudio o la incorporación de nuevas titulaciones funcionaban como motores para la formación y el trabajo en equipo; y la iniciativa o el liderazgo de una decana, su jefe de estudios o un jefe de departamento se revelaban como un factor crucial para la formación continua. En otras palabras, una buena excusa para ponerse en marcha y un empuje motivador con mando reconocido que lo inicie (hacerlo sostenible es otro cantar), dos factores que en nuestra experiencia de estas últimas décadas siguen influyendo.

Un poco más adelante, en 1998, estas actividades del ICE progresan hacia un plan sistemático de formación (el DIFOPU citado más arriba, como es conocido en Comillas desde entonces), que respondía a los dos criterios básicos que cabe reiterar: proporcionar a los profesores la formación pedagógica precisa para una docencia universitaria de calidad, e introducirles en el proyecto educativo y en el estilo propios de una institución de la Compañía de Jesús. La Junta de Gobierno se comprometió a fondo con este mensaje al convertirlo de inmediato en un requisito para la incorporación como profesor propio de Comillas, lo que contribuyó a su extensión y moduló sin duda la percepción de la importancia de la calidad de la docencia entre el profesorado. Era un programa no especialmente opresivo, pero que sí constituía un esfuerzo evidente –tres o cuatro cursos cortos al año, de libre elección, a lo largo de dos o tres años–, con seguimiento de las personas responsables. Con más de 20 años de recorrido a estas alturas, y ahora con un equipo estable y consolidado en el ICE, el DIFOPU sería motivo de otro artículo dedicado a conocer con más detalle su planteamiento, sus ejes formativos, la orientación de las acciones realizadas y, sobre todo, el significativo impacto que ha tenido en la cultura de formación continua en Comillas. Sirva como muestra que, cuando en este último año 2020 hemos tenido que dar una respuesta inmediata y generalizada a «las aulas sin alumnos» por causa de la pandemia, el

ICE venía con un largo impulso de formación y el profesorado contaba con esa cultura que ha permitido poner en marcha, literalmente en muy pocos días, decenas de actividades de formación continua. A lo largo de los meses transcurridos en primavera y verano, la oferta se ha consolidado y las sesiones a distancia cuentan sus participantes por centenares. Seguir formándonos es parte de nuestra vida cotidiana, y ha resultado muy útil para expresar las posibilidades de las herramientas tecnológicas que ahora –cuando buena parte de la actividad presencial ha sido recuperada– siguen siendo el soporte imprescindible para la docencia de calidad.

En este marco que acabamos de bosquejar es donde nacen los seminarios permanentes para la formación del profesorado: teníamos cursos cortos, jornadas más largas, algún seminario con varias sesiones durante el curso, la implantación del DIFOPU y el empuje generalizado para la formación (incentivado, como hemos dicho, por el requisito de cursar este Diploma para poder incorporarse como profesor propio al claustro de Comillas), junto a otras acciones específicas. Eran los ingredientes de nuestra cultura de formación continua en Comillas hacia el año 2000.

Peter nos dice con frecuencia que no hay nada más barato que preguntar a los alumnos cuando quieres saber cómo les va o qué opinión tienen sobre las clases. El origen de la experiencia de los seminarios con el profesorado del ICAI andará por el curso 1996-97, cuando entre otras actividades se preparó un cuestionario para los alumnos de Segundo curso con el fin de indagar sobre sus costumbres estudiantiles y su percepción de la formación que recibían. Asignaturas muy exigentes y carreras tradicionalmente proclives al abandono nos llevaron a indagar sobre aspectos como la dificultad de los estudios (y el número de suspensos en el último trimestre), su confianza respecto al progreso en la carrera, el número de horas dedicadas al estudio, la motivación para elegir esta carrera, la satisfacción con la Escuela, el equilibrio entre materias teóricas y prácticas, los trabajos de laboratorio, la forma de hacer los exámenes y cómo los preparaban, en fin, su percepción como estudiantes del ICAI era lo que se buscaba conocer. En el equipo directivo y en algunos profesores había una preocupación por la metodología docente, por mejorar una forma de enseñar, incluso en una Escuela muy valorada en España por la elevada calidad de su formación. Como tantas veces, la preocupación por mejorar nuestra capacidad docente para responder a las necesidades de los alumnos estaba en la base de estas iniciativas.

Peter y yo estuvimos separados unos años (pero en contacto gracias a la ayuda del correo electrónico, que comenzaba por entonces), y no fue hasta mi regreso en el otoño de 2002 del trabajo de cooperación al desarrollo en el Perú cuando recuperamos estas actividades con los colegas del ICAI. En esos

cinco años, como el resto del profesorado de Comillas, se habían acostumbrado a participar en los cursos para la docencia y se había extendido por toda la Universidad el germen de la formación continua. De nuevo se repite el motor inicial: en 2004 nos llama el director del Departamento de Electrónica y Automática (DEA) y nos propone apoyar la formación para su equipo docente: ¿ponemos en marcha, una vez al mes, una sesión de formación a lo largo de todo el curso? Buena jugada para mejorar la frecuencia, horario fácil entre semana a las 12:30, máximo 90 minutos, asistencia voluntaria... pero con el mensaje subliminal de que es el jefe quien convoca, algo en lo que hemos tenido continuidad con los sucesivos directores. Así que entre unas cosas y otras llevamos cerca de 20 años de recorrido. El formato no puede ser más sencillo, una reunión casi de *petit comité* (8 a 12 personas, en la mesa redonda del propio despacho del Director o en un aula si era necesario, con invitados esporádicos de otros departamentos (por cierto, al menos dos directores de la Escuela y varios futuros vicerrectores entre los participantes). Un ciclo que cuenta con entre 8 y 10 sesiones por año, materiales sencillos, ambiente informal, en fin, conversación agradable y mucha participación para conseguir dos metas: el intercambio de experiencias para saber lo que hacen los otros, y el análisis de la buena práctica docente, propia o ajena.

Hacemos con diferentes variaciones un calendario muy flexible de temas que acompañan el desarrollo del año académico: planificación del curso y elaboración de una buena guía docente, cómo plantear la primera clase (un punto clave para una sesión en la que se *despliega* el terreno de juego para el resto del curso), conexión teoría-laboratorio (tan frecuente en estas carreras técnicas, marcada por aulas específicas y muy tecnológicas, con la participación de varios profesores que han de colaborar), coordinación entre profesores de la misma asignatura (que casi siempre hacen un examen común), encargo de tareas a los alumnos, seguimiento de esos encargos, trabajo individual o en grupo en el laboratorio, retroalimentación, evaluación, actividades de refuerzo para alumnos con problemas, exámenes, análisis de buenas prácticas propias y externas (artículos, vídeos de lecciones magistrales o charlas TED en años más recientes).

Una iniciativa novedosa, que contribuyó a consolidar el espíritu de equipo y a favorecer el intercambio de buenas experiencias, fue la de grabar algunas sesiones de clase, para luego analizar el trabajo del profesor en ellas. Desde luego, era absolutamente voluntario, y otro profesor u otro par de profesores (un lema era molestar poco) se encargaban de la grabación y a la vez hacían de observadores silenciosos sentados en la última fila. En ocasiones el profesor ponía sin más un trípode al fondo del aula y se grababa a sí mismo. Recuerdo al menos una docena de grabaciones de la primavera de 2006, a

las que luego sacamos buen partido. Se trabajó con cada una de las cintas (hace quince años eran cintas de vídeo) para que, aparte de que todas eran analizadas si la persona interesada así lo quería, cada cual viera la suya a solas y anotara sus impresiones, con sugerencias: cuando vayas a ver la cinta coge un par de folios para tomar notas; pon a cero el contador del vídeo y, si te refieres a algún hecho concreto, anota el minuto y segundo. Es tu clase, así que después de los primeros minutos a lo mejor te aburre verla entera otra vez; no apagues; puedes dar al avance rápido (se aprende mucho de los movimientos en clase a esa velocidad para ver por dónde te mueves en el aula) y pararte si ves que ocurre algo que quieres oír o ver en detalle. Y así, hasta el final; si has usado el avance rápido, escucha y ve, al menos, los tres últimos minutos, hay buenas ideas a la hora de cerrar una clase.

Esto servía también si alguien se animaba a ver la grabación de algún compañero. Les proponíamos que anotaran: A) Algunas cosas que te hayan gustado, al menos tres; B) Alguna que no te haya gustado, al menos una; y C) Algo que te haya sorprendido o llamado la atención. Ni que decir tiene que la sesión de discusión que hicimos con todo este material en junio, una vez finalizadas las clases, fue muy instructiva. Nuestro ánimo no era tanto buscar errores (aunque algunos se identificaban y se podían corregir) cuanto intercambiar buenas experiencias, encontrar ideas, aprender de la buena práctica docente, hacer énfasis en lo mucho que podemos mejorar si «entramos» en las clases de otros compañeros. Bueno y barato.

Peter y yo teníamos muy claro que, una vez hecho el empuje inicial por parte de su equipo directivo mediante lo que, a fin de cuentas, era una amable invitación, el motor principal eran ellos mismos: el interés genuino del propio grupo de profesores que intercambiaban experiencias y ponían sobre el tablero tanto sus certezas como sus inquietudes. Nos tocaba apenas hacer el papel de un animador externo y mostrábamos de manera discreta pero constante que no íbamos allí para ofrecer soluciones para todo (aunque *super nanny* fue un mote que surgió más adelante al hilo de un popular programa de televisión, a cargo precisamente de una psicóloga de Comillas, dedicado a resolver desaguisados familiares en la educación infantil). Como dice otro viejo amigo, «en las dificultades están las soluciones» y así nuestra función era la de alguien que aportaba de vez en cuando alguna información mientras moderaba la sesión. Más aún, el control de la tarea se fue trasladando poco a poco hacia el grupo, y en años posteriores varios miembros de propio equipo han organizado las sesiones o proporcionado temas y materiales a lo largo del año. La autonomía, *aprender a aprender*, es otra clave de la formación continua y el equipo, que suma muchos años de experiencia, enseguida vuela solo.

En esos años de influencia de las ideas de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior el equipo de la Escuela hizo una experiencia piloto con las asignaturas de Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial: con esa inspiración metodológica boloñesa se rediseñaron las asignaturas y se identificaron las competencias, las actividades, los resultados de aprendizaje y los métodos de evaluación. Fue un trabajo exhaustivo muy interesante en el que se prepararon unas plantillas muy elaboradas que ayudaban a extender las buenas prácticas y esas innovaciones entre el profesorado.

Las buenas costumbres con frecuencia se consolidan, y un primer giro se da hacia el año 2009 cuando se elaboran los nuevos planes de estudio de ingeniería. Al haberse hecho habituales estos seminarios de colaboración, costó poco organizar sesiones de trabajo para coordinar las nuevas asignaturas. Así, durante el año anterior a la entrada en acción de cada nuevo curso, hubo varias sesiones en las que los profesores presentaban a todo el equipo de ese curso el programa que estaban elaborando para sus asignaturas, lo que suponía el avance hacia la colaboración entre distintos departamentos. Eso generaba intercambio de ideas, aprovechamiento de buenas prácticas y, en fin, la mejora de los programas y de las guías docentes que se elaboraban para los alumnos. De nuevo, el empuje institucional hizo posible cuatro años seguidos de esta tarea en equipo.

Un segundo giro se produce en el curso 2012-2013, cuando el equipo directivo del ICAI propone a todos los departamentos la relación de unas sesiones de formación con el nombre de GRID: grupo de reflexión e innovación docente. También podría ser un grupo de intercambio de experiencias docentes, porque era un nombre que no solamente se debe a esas iniciales, sino que juega con toda intención con el significado del término inglés, *grid*, como red, también *network*, para formar redes de relación e intercambio dentro del equipo docente a partir de la reflexión sobre nuestra propia práctica. Elaboramos una lista de temas a partir de la experiencia anterior, subimos la frecuencia prácticamente a una sesión mensual, lo que nos permitía llevar a cabo unas diez al año, aumentamos el número de participantes (pasamos de nuestra casi familiar mesa redonda a un aula) para llegar casi a la veintena, procedentes de todos los departamentos. De nuevo la invitación venía del subdirector, y jugamos con la estrategia de convocar a profesorado con mayor experiencia junto a otros menos experimentados o que habían tenido dificultades para llevar adelante sus actividades docentes. Participaban siempre los jefes de estudio y, de forma similar a nuestras antiguas grabaciones en vídeo (pero ahora sin cámara), pusimos en marcha unos grupos de observación mutua (tres profesores que se observaban entre ellos acudiendo al menos a una sesión de los otros dos).

La confianza que habíamos desarrollado con el grupo nos permitía a veces aprovechar la gracia de la provocación, como el título de una sesión introductoria del propio Peter, *Claves para no ser un mal profesor*, a la que seguían otras que de alguna forma acompañaban el recorrido natural del curso. Volvían a aparecer temas como el comienzo de las clases y la primera sesión de la asignatura, la motivación (del alumno y del profesor), la evaluación y la realimentación para los alumnos, las encuestas y otras técnicas para la realimentación del profesor, el aprendizaje profundo (¡algo de psicología se colaba aquí...!), el aprendizaje entre iguales (*peer-instruction*) y otras dinámicas en clase, las experiencias internacionales de varios miembros del equipo, el uso de Moodle y otras herramientas TIC (como dar la clase con el *ipad* en la mano y proyectado en la pizarra), las *flipped classrooms*... incluso alguna sesión hubo de técnicas de interpretación (propias del teatro) aplicadas a la docencia. Una jornada final de puesta en común de los aprendizajes realizados durante el curso cerraba el año del GRID, dejaba buen sabor de boca y, con suavidad natural y amigable, nos comprometía para continuar en septiembre.

Con un esquema parecido se puso en marcha a la vez la colaboración entre los tutores de Primero con un menú adaptado, según avanzaba el curso, a las necesidades de esa tarea tan delicada. Más allá de incentivar la realización de entrevistas individuales al inicio de curso con todos los alumnos se trataba, con el empuje que le dio a la tarea la jefa de estudios, de organizar un sistema continuado de intercambio de impresiones que, a partir de las reuniones con los delegados y del constante seguimiento de la marcha de los grupos, buscaba apoyar al máximo la inserción en la carrera de los nuevos alumnos. Acordamos hacer, por ejemplo, una sesión con cada grupo de alumnos de Primero, a finales de enero, cuando ya tenían los resultados de sus primeros exámenes cuatrimestrales (y con frecuencia su primer gran batacazo...) En una primera parte de la sesión el tutor presentaba los resultados globales del grupo, tanto en conjunto como para cada asignatura, lo que daba una imagen de la distribución de sobresalientes y suspensos: ¿dónde estamos?, ¿cómo nos ha ido?, ¿qué nos queda por hacer...? A continuación, se había invitado a tres alumnas o alumnos de Segundo o Tercero, con un perfil interesante: no precisamente los que aprobaron todo a la primera y con buenas notas, sino quienes tuvieron dificultades y (como nos cuenta Homero en su *Ilíada*), supieron sobreponerse a ellas. Los que suspendieron cinco en diciembre y de qué forma cambiaron su manera de estudiar o su vida en la Escuela para luego remontar el curso en mayo y junio, los que repitieron curso de manera particularmente provechosa o los que se organizaron bien para recuperar una asignatura pendiente. Esa experiencia «entre iguales» era

la mejor manera de ofrecer mensajes que, si vienen dados por los profesores, entran por un oído y salen por el otro sin dejar mayor huella. De nuevo un recurso accesible que favorece la autonomía de los estudiantes. En alguna ocasión, hechas las presentaciones e iniciado el diálogo con esos estudiantes veteranos, los profesores nos marchamos para que pudieran seguir hablando con mayor libertad (y preguntando por los gustos y manías de cada cuál... algo que los antiguos alumnos tienen muy bien identificado).

Una doble característica del GRID que suponía un avance respecto a las experiencias anteriores era, por una parte, que para la mayoría de las sesiones intentábamos invitar a un ponente externo, dar acceso a especialistas en recursos humanos, investigadores sobre hábitos juveniles, profesionales del teatro o de la expresión corporal y, desde luego, docentes innovadores de otras universidades que siempre están dispuestos a contar sus experiencias y a conocer las nuestras. Por otra, se abrió la convocatoria mensual de manera explícita para invitar al profesorado de Comillas de otras Escuelas y Facultades y, aunque al principio tímidamente, quienes venían a una sesión siempre procuraban repetir. El grupo se ampliaba y volvíamos a los orígenes: docentes de distintas áreas intercambiando experiencias para mejorar el aprendizaje.

En suma, los seminarios del GRID tuvieron un excelente desarrollo durante los cursos siguientes y, por citar un buen ejemplo, en diciembre de 2016 nos adelantamos sin saberlo a los actuales *webinars* a los que estamos ahora tan acostumbrados debido a la pandemia. Convocamos una sesión con el profesor Abelardo Prieto, a la sazón en la University of Sidney pero procedente de la Carlos III, que tenía buenas experiencias para compartir sobre docencia online y el uso de las *flipped classrooms*. Con el cambio horario, nos dimos cita a las 7 de la tarde en la Escuela de Ingenieros delante de la pantalla, noche cerrada en días prenavideños, justo a tiempo para coincidir con nuestro ponente, recién duchado con el madrugón a las 5 a.m., a quien exprimimos durante su presentación y la intensa conversación que siguió... mientras veíamos amanecer por la ventana que tenía a sus espaldas. Hora y cuarto de contacto con las antípodas, que hubo que terminar porque se tenía que ir a su Universidad. Así era el estilo del GRID, fresco e interactivo, abierto a las novedades y sin remilgos para aprovechar todo lo bueno que pudiéramos encontrar. Naturalmente, sesiones de este tipo producían cierta cantidad de anotaciones que, aunque no puedo incluir aquí, desde luego están a disposición de cualquier persona interesada, mi correo figura al principio del artículo. Estos intercambios con colegas ajenos al grupo son verdaderamente enriquecedores y nos mantienen en la tensión de la formación continua y de la mejora de nuestra actividad docente.

La experiencia daría para muchas más páginas, pero vamos a terminar con dos últimas referencias, una práctica y una filosófica. La primera, más práctica, tiene que ver precisamente con esa transferencia hacia el profesorado de sus capacidades de formación continua: acostumbrarse a reflexionar en equipo sobre la propia práctica es la clave y, como los hábitos (sean buenos o malos...), una vez se adopta no es fácil dejarlo. Como hemos señalado más arriba, los profesores se fueron pasando el testigo en la organización de las reuniones y se encargaban de proponer temas, traer material, contar experiencias propias sobre cambios, ensayos y mejoras en sus asignaturas o aportar artículos innovadores de revistas científicas norteamericanas a las que alguno está suscrito. Más aún, creo que fue clave que los sucesivos responsables del equipo, a lo largo de una trayectoria de 20 años, continuaron con esta práctica y le dieron estilo propio. Quizá el ejemplo más visible tuvo lugar en otoño de 2012, cuando como hemos dicho inició su andadura en la Escuela el GRID, que se ofrecía desde la Dirección para todos los departamentos. Recordemos que era la época en la que la Declaración de Bolonia empujaba para favorecer ciertos cambios metodológicos, y lo que sucedió (mecanismo del hábito adquirido) es que parecía que no era cosa de perder las buenas costumbres, así que en el equipo de Electrónica se inició el Bolo-DEA, aprovechando las semanas en que no había GRID... Como nos decía en su mensaje el director del Departamento de Electrónica, para diferenciarlos y que no sea «más de lo mismo» con los temas generales, «podemos tomar como excusa la implantación de los grados boloñeses» (de ahí el nombre...) e ir viendo cada día una asignatura de las que imparte nuestro equipo. Aunque por supuesto, remataba con acierto, «los grandes temas seguirán saliendo continuamente». Tenía razón, la excusa es lo de menos, lo importante es mantener abierta la convocatoria de un tiempo y un espacio para seguir pensando juntos sobre lo que hacemos.

La segunda referencia, más filosófica, es precisamente ésa que acabo de mencionar: los grandes temas seguirán saliendo en las actividades de formación. Porque nos preocupan, porque se relacionan con nuestros puntos débiles, porque, aunque sean aspectos que no nos gusten, están arraigados en nuestra cultura estudiantil, porque no están resueltos, porque son difíciles de cambiar y, sin duda, porque muchos de ellos son complejos e intervienen buen número de factores. Temas recurrentes en los que, a modo de muelle helicoidal, vamos subiendo, o profundizando, para conocerlos cada vez con mayor complejidad. En esos años hicimos buen uso del libro de Ken Bain (2004) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, y teníamos varios ejemplares en inglés y español en las bibliotecas de la Universidad. Un texto escrito con buen humor y esperanza educativa, positivo y práctico, que nos

llevaba a pensar sobre nuestra manera de entender la docencia. Dejo aquí cuatro preguntas para la reflexión (o para abrir el apetito) que tomábamos a partir de sus propuestas:

- ¿Qué significa aprender mi asignatura?
Cuáles son los objetivos de aprendizaje que planteo para mi asignatura. Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnas o mis alumnos como resultado de su aprendizaje.
- ¿Cómo podemos favorecer ese aprendizaje de la mejor forma?
Cómo puedo ayudarles y animarles de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas.
- ¿Cómo pueden profesores y estudiantes entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de ese aprendizaje?
Qué evidencias tengo de los éxitos de los estudiantes y cómo saben ellos en qué momento están respecto al proceso de aprendizaje y con qué calidad lo están llevando a cabo.
- ¿Cómo pueden saber los profesores si sus esfuerzos están ayudando o perjudicando?
Qué evidencias tengo de que mis métodos contribuyen de forma significativa al aprendizaje que se produce. Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar este aprendizaje.

Un libro como éste es, si se prefiere ver así, una buena excusa para pensar sobre nuestra filosofía docente, sobre esos grandes temas que siempre seguirán saliendo en nuestras conversaciones... si dedicamos tiempo a pensar en equipo sobre lo que hacemos.

La anécdota, para terminar, viene de la mano de la diversidad de nuestros profesores, porque debido a mi colaboración con el ICE tuve ocasión de ‘encargar’ la lectura de este libro a diferentes profesores y pedirles luego (evaluación obliga...) que me enviaran algo suyo a modo de reflexión o *sugerencias tras la lectura*, como diría el maestro Emilio Lledó. Como era de esperar, cada cual lo hizo desde su punto de vista y con su estructura mental de procedencia profesional, así que el ingeniero nos regaló seis páginas de citas perfectamente localizadas y con anotaciones de su propia cosecha para saltar de la teoría al aula. El profesor de derecho penal lo llevó a su terreno de la responsabilidad criminal y (en 15 diapositivas de *Power Point*) a la siempre ardua tarea de lograr que sus alumnos aprendan a partir de situaciones legales (muy) problemáticas. Pero nunca olvidaremos (y se las regalo a quien me lo pida) las dos sucintas pero densas páginas del teólogo que tradujo con sabiduría (no exenta de capacidad de síntesis) este progreso metodológico del que habla Bain como, atención: ‘el tránsito desde una comprensión

crisológica-objetiva de la enseñanza universitaria, hacia una comprensión pneumatológica-subjetiva' (que a alguno nos evocó aquella potente propuesta del padre Díez-Alegría hace casi 50 años, para progresar desde lo ontológico-culturalista hacia lo ético-profético, todo un mensaje² para salir de los tiempos oscuros). Con otras palabras, si se prefiere así, un progreso para pasar desde la transmisión que gira alrededor del profesor, hacia el protagonismo del alumno en la construcción de su propio aprendizaje significativo. Visto lo visto, ¿alguien dirá que no vale la pena sentar juntos a los profesores para que hablen sobre lo que hacen cuando van a sus clases?

2. FORMACIÓN DE EQUIPOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El segundo aspecto que quiero recoger en estas páginas sirve de contrapunto a la actividad universitaria y es también una experiencia compartida, aunque en este caso lo sea en muy diferentes territorios. Me refiero al trabajo de formación con el profesorado de colegios de educación Infantil, Primaria o Secundaria en países como Guatemala o el Perú en los que Peter y yo, respectivamente, hemos trabajado por separado. Como hemos señalado en la Introducción, son contextos diferentes, pero con características comunes y un mismo compromiso por el trabajo educativo con poblaciones vulnerables.

Preocuparse por la formación de los equipos en los centros tiene una importancia crucial y, ya que citábamos a Ken Bain unas líneas más arriba, aprovechamos para recordar que él nos habla del compromiso de los profesores para construir y mantener una comunidad de aprendizaje. Y señala que no hay que quedarse solamente con la importantísima reflexión sobre nuestra experiencia. Para aprender como profesores hay que sumar un segundo factor: los trabajos teóricos sobre el aprendizaje, los resultados de la investigación, que completan nuestra reflexión y nuestra intuición. Y para conocerlos hay que leer. Toca, por tanto, aportar esa información al profesorado en ejercicio.

Todavía una idea más antes de dejar libre a Bain, porque lo hemos aprovechado también con profesores de Secundaria y Primaria: en vez de hacernos la pregunta tradicional de «¿qué daré en mis clases?», que nos lleva a imaginar el conocimiento como algo que los profesores «reparten» o «transfieren» a los estudiantes, podríamos pensar en lo que realmente hacemos o queremos hacer en clase para ayudar de la mejor manera posible a los

² Quizá con una raíz común para ambos en 2 Corintios, 3,6: *Una alianza nueva: no de puras letras, sino de Espíritu; porque la letra mata, el Espíritu da vida.*

estudiantes a razonar, a extraer sus conclusiones, a actuar, a construir sus propias explicaciones. En dos palabras, la propuesta es: en vez de pensar «¿qué daré?» mientras camino hacia el aula, será mejor pensar «¿qué voy a hacer con ellos en clase?, ¿qué vamos a hacer juntos en nuestra sesión, para conseguir que aprendan lo que yo quiero que aprendan?» En vez de rellenar cabezas, construir andamios. ¿Qué información o conceptos clave puedo aclarar para proporcionar a los estudiantes la base desde donde puedan continuar construyendo su comprensión? En vez de dispensar datos, se trata de generar desequilibrios que exijan una acción (sobre todo mental, pero muchas veces también manipulativa) por parte de las alumnas y de los alumnos para restablecer el equilibrio que se ha puesto en cuestión. Esa tarea de «andamiaje» y la pregunta de «¿cómo construiré esos andamios?» para estimular el aprendizaje en mis clases son una buena alternativa a la enseñanza más tradicional.

Apoyar con buena formación continua al profesorado que trabaja en los centros escolares es una necesidad de primer orden. Nuestra experiencia en Iberoamérica viene de la mano de la organización Fe y Alegría (en España, Entreculturas), que es un movimiento de educación popular de reconocido prestigio, presente en más de 20 países, incluidos varios de África desde hace algunos años. Se trata de un movimiento nacido hace 65 años e impulsado desde la Compañía de Jesús, que trabaja con la infancia y la juventud de los sectores más pobres para ofrecerles una educación gratuita de calidad. Con diferencias significativas de unos países a otros, desde finales del siglo pasado se está produciendo un cambio en el sentido de su tarea: se ha pasado de «construir colegios» allí donde el Estado no llegaba, a «mejorar la calidad de la formación» que se desarrolla en ellos. Una suerte de transición, como decía un buen amigo, desde «la época del ladrillo», del reto de la construcción de las escuelas en zonas desfavorecidas, hacia «la preocupación por lo que hacemos dentro» de ellas. El planteamiento de colaborar para el desarrollo y la convivencia se concentra en zonas rurales más o menos aisladas, en barrios periféricos de ciudades grandes, zonas de chabolas o favelas, con frecuencia lugares inhóspitos, los llamados «pueblos jóvenes», donde sólo organizándose las familias van consiguiendo el acceso al agua potable, a la luz eléctrica, a unos mínimos servicios higiénicos, a una vivienda digna. Un lema de la época decía «FyA comienza donde termina el asfalto», y en esos lugares Fe y Alegría ha sido un signo más de esperanza en el futuro. La formación básica, al principio Primaria y ahora también Secundaria con carácter generalizado, los talleres de formación técnica, la capacitación profesional, los programas de generación de empleo, la educación especial o los proyectos rurales son la forma concreta de llevar a cabo su misión educativa.

A pesar de la vocación y la profesionalidad de muchos de los maestros, el trabajo educativo no está suficientemente valorado ni remunerado, da igual que hablemos del Perú o de otro país cercano. La triste realidad es que la mayoría de los profesores de las escuelas públicas, y también de Fe y Alegría, se ve obligada a complementar sus ingresos con otro trabajo. Con suerte, dedican media jornada a FyA y la otra media a un colegio privado (donde el sueldo es incluso inferior), pero en muchos casos trabajan como taxistas, conductores o cobradores de transportes públicos, comerciantes, administrativos y en otras actividades. Esto supone que el tiempo del que disponen para su formación, y para su desempeño profesional, es limitado y poco aprovechado. Hasta hace pocos años, en torno a la mitad del profesorado estatal peruano ejercía la docencia sin la titulación necesaria. A esto se suma la circunstancia de que la oferta de formación y actualización de los docentes es muy limitada, y desorbitadamente cara para las maestras y maestros públicos. La mayor parte de los cursos se realizan en la capital, y si se trata de docentes de provincias, sumar el fuerte coste de transporte y estancia para cualquier actividad de formación hace que sea casi imposible participar en ellas.

La formación continua en los centros se abre entonces como la vía más adecuada para mejorar la calidad del trabajo docente. La media docena de centros en varios lugares de Guatemala con los que Peter trabaja de manera continuada no pertenecen a la red de Fe y Alegría, y quizá tienen un alumnado cuyas características socioeconómicas están por encima de lo habitual en esos centros, pero la situación es semejante y esta conclusión es idéntica: si ponemos en marcha acciones de formación continua consolidaremos el espíritu de equipo y el trabajo compartido, y estaremos en mejores condiciones de responder con eficacia a las necesidades de nuestros alumnos.

También aquí el apoyo y la energía del equipo directivo son factores clave para el éxito de la formación del profesorado, así que vamos a dar cuatro pinceladas al respecto. Primera, aunque el perfil de las directoras y los directores es muy variado, siempre encontramos en ellos unas actitudes educativas básicas: comunicación, autoestima, autenticidad... Personas abiertas al diálogo, prudentes, flexibles, justas, con vocación de servicio, sensibilidad humana y entusiasmo en la tarea educativa. Necesitan conocer la realidad, saber identificarse con los problemas, tomar decisiones y tener visión de futuro, tanto en lo que se refiere a la realidad política como a los avances educativos: su capacidad para comunicarse con el equipo docente, para mantener una adecuada relación individual y grupal serán cruciales para generar, promover y motivar un clima de armonía, de diálogo, de participación e iniciativa de todos los miembros de la comunidad educativa.

Segunda pincelada, estas características personales se combinan con otras más institucionales, que en el caso de Fe y Alegría o de cualquier otra organización educativa persiguen una identificación institucional de manera que tanto los miembros del personal como los propios alumnos se sientan parte y vivan la satisfacción de pertenecer a ese movimiento. Tener capacidad de liderazgo, promover la participación, saber delegar funciones y tomar decisiones en equipo, ayudará a que todas las personas que dependen de esa directora o director crezcan personal y profesionalmente. Tercera, muy relacionada con la anterior, todo un ramillete de habilidades administrativas, que giran en torno a la capacidad de orientar, supervisar y evaluar el desarrollo de los procesos técnicos de trámite de documentos, abastecimiento, contabilidad, tesorería, personal, mantenimiento, seguridad y comunicación. Es frecuente que un colegio tenga el tamaño de una empresa mediana, incluso grande, de forma que es imprescindible saber valorar y estimular tanto al profesorado como al personal administrativo y de servicios, así como gestionar los recursos materiales (a veces incluso financieros y patrimoniales) dentro de la autonomía e interdependencia con otros niveles de coordinación educativa propios de cada lugar.

Cuarta, y desde el punto de vista pedagógico –que es el que nos gustaría desarrollar algo más en estas líneas–, un buen equipo directivo se encarga de orientar, acompañar, supervisar y evaluar las actividades pedagógicas del centro educativo, para proponer oportunamente los cambios necesarios de manera que se logren alcanzar los objetivos del proyecto educativo. Apoyar e incentivar la elaboración y la puesta en práctica de la programación curricular. Valorar, estimular, asesorar y apoyar la formación y la actualización de todos los miembros del equipo y, según las costumbres de cada lugar, también evaluar su desempeño. En fin, ser capaces de valorar la calidad de la acción educativa que se ofrece a los alumnos y a sus familias, y ajustar en función de todo ello la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Si contamos con este empuje del equipo directivo, lo mejor es tener un marco general para la formación continua que nos oriente sobre los diferentes ámbitos en los que podemos mejorar. En los últimos quince años se ha considerado dentro de Fe y Alegría que la calidad de la educación popular que desarrollan en sus centros se apoya en la interrelación de cuatro factores básicos:

- El *contexto* social y comunitario en el cual se desarrolla y proyecta el centro educativo. El contexto limita y orienta la concreción de las intenciones del Proyecto Educativo en cada centro. La calidad de un centro se reconoce cuando responde a la realidad de su contexto, a

sus intereses y sus necesidades, y desde ahí contribuye a transformar y mejorar esa realidad.

- Los *recursos* son elementos que influyen en la calidad proceso educativo, aunque no la determinen por sí mismos. Por tanto, es necesario conocer el estado de los recursos y reflexionar sobre la forma en que se organiza y distribuye tanto el talento humano como el uso de los espacios, equipamientos y materiales disponibles en los centros educativos.
- Los *procesos* de aprendizaje y de enseñanza que tienen lugar en el aula, y en el centro en general, son el factor básico en el que se apoya la estrategia de mejora de la calidad de la educación. Esto nos lleva a mejorar la gestión de los centros y los recursos, a reflexionar sobre la relación pedagógica entre enseñanza y aprendizaje, a darle la debida importancia a las experiencias de construcción y ejercicio de la ciudadanía dentro de los colegios y, si miramos hacia afuera, a su proyección desde los centros hacia la comunidad con la que trabajan.
- Los *resultados* nos informan de la calidad de los procesos, porque son parte del producto que debe generar un centro. Pero ni son el único criterio de calidad, ni pueden entenderse sin los tres factores anteriores. Fijar nuestros propios estándares de resultados nos proporciona un referente para la autosuperación. Y examinar nuestra capacidad para mejorar los resultados de los estudiantes nos da una medida del acierto de la estrategia que asumimos de mejora de la calidad.

Un apoyo como el que presta Peter en esos colegios de Guatemala, o como la coordinación pedagógica que estaba en marcha para los centros de Fe y Alegría en el Perú, será tanto más efectivo si tiene en cuenta estos factores para poder generar una cultura de la mejora. Para construir con el profesorado, como hemos señalado más arriba, una comunidad de aprendizaje.

Desde hace quince años hemos tenido ocasión de profundizar en este sustento científico de la formación continua, precisamente por la vía de la evaluación. Las urgencias cotidianas apremian, y no es frecuente que se asocien la investigación y la docencia diaria en los colegios, pero realmente es en buena medida lo que se ha hecho en este caso: recoger información muy detallada para poder reflexionar sobre nuestra práctica. Entre 2004 y 2008 se llevó a cabo un proceso de autoevaluación que implicó en un proyecto internacional a centros de 15 países iberoamericanos (más de 400 centros de Fe y Alegría y por encima de los 20.000 alumnos), que luego ha tenido continuidad con otras acciones que han contado con la coordinación de la ONG española Entreculturas. De este trabajo tan amplio proceden los cuatro factores que acabamos de señalar para valorar la calidad de la educación,

elaborados por el Instituto IDEA, de la Fundación SM en Madrid, que acompañó todo el proceso.

No es de extrañar que haya sido precisamente el interés por evaluar la calidad de nuestro trabajo en los centros el que nos ha llevado a profundizar en las características que, por un lado, constituyen lo esencial de la actividad educativa y, por otro, nos señalan tanto los puntos fuertes como, sobre todo, los aspectos en los que podemos mejorar. Aunque se puede consultar con detalle (el enlace al informe completo de 2008, titulado *Atrévamonos siempre a más*, está en las Referencias) queremos aprovechar apenas unas líneas para destacar algunos aspectos que nos pueden servir para que la tarea de acompañamiento al profesorado en los centros y las actividades de formación continua estén fuertemente ligadas a un modelo de calidad que permita la mejora a lo largo del tiempo. Que haga posible no llevar a cabo actividades aisladas y poco sistemáticas, sino recorridos de formación continua del profesorado en ejercicio a partir de la reflexión sobre nuestra actividad educativa cotidiana.

Parece lógico pensar que los procesos educativos que se llevan a cabo en un centro, así como los resultados que se obtienen, dependen del contexto socioeconómico y de los recursos disponibles. Podemos valorar si estamos haciendo el mejor uso posible de esos recursos, en función sobre todo de las necesidades de nuestro entorno. La pregunta que nos haremos unos párrafos más abajo es si en condiciones análogas lo estamos haciendo mejor que otros centros similares al nuestro o si, a partir de la reflexión en equipo sobre nuestra práctica a la luz de los datos obtenidos con buenos instrumentos de evaluación, podremos hacerlo mejor en el futuro.

Valorar los recursos es mirar el tamaño y la calidad del edificio y las instalaciones del centro, la cantidad y la calidad de los materiales didácticos disponibles tanto para los alumnos como para la formación de los profesores, la ratio en el aula o el personal educativo auxiliar, la estabilidad del profesorado en el centro a lo largo de los años, y también el absentismo de los estudiantes. Con esta información, obtenida a través de un cuestionario que completan los directores de los centros, podemos confeccionar una suerte de índice que sintetice esta fotografía.

Para indagar sobre los procesos que se llevan a cabo en el centro educativo es imprescindible recoger la información de quienes intervienen en ellos: equipos directivos (para conocer el estilo de liderazgo, la colegialidad en la toma de decisiones, la capacidad de gestión o el manejo de los recursos disponibles para responder a criterios de eficacia y equidad); docentes y estudiantes, para desmenuzar en la medida de lo posible las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje (un currículo integrado, más o

menos inclusivo, los objetivos establecidos, la evaluación que se utiliza o sus opiniones respecto al estilo y la calidad de la enseñanza); las familias y la comunidad (unas relaciones más o menos abiertas, que pueden aprovechar las sinergias y alianzas entre el centro y su entorno y, mirando hacia afuera, las aportaciones que el centro puede hacer para contribuir al desarrollo de la comunidad y a la mejora de sus condiciones de vida). En el caso de Fe y Alegría se incluyen también como componente esencial de la formación los procesos de construcción y ejercicio de la ciudadanía (la calidad de la convivencia en el aula, las estrategias de resolución de conflictos, la confianza y el respeto en las relaciones interpersonales, la generación de una identidad sociocultural que promueva el compromiso individual en la construcción de lo público y, en fin, todo aquello que aliente el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante experiencias de participación, liderazgo y compromiso social).

Cuando Peter pasa tres o cuatro veces al año por cada uno de los colegios a los que apoya en Guatemala (y repite este itinerario cada año por todo el país) participa en un proceso de mejora y de formación continua en el que no es de extrañar que sobrevuele sobre el equipo docente la preocupación por los resultados. Porque, ¿qué otro dato sintetizará mejor (o, al menos, de manera más rápida) el buen funcionamiento de nuestro colegio que la nota en matemáticas o lengua? Y, sin reducirlo todo a este duro resultado cuantitativo, ¿no es menos cierto que nos gustaría ser capaces de evaluar lo que conseguimos, por ejemplo, en la formación humana de nuestras alumnas y de nuestros alumnos? Aspectos como las condiciones de vida del menor, la percepción sobre la importancia que se da en la escuela a la formación en valores, la medida en que somos capaces de construir buenas actitudes en aspectos como la igualdad o el rechazo a la discriminación de la mujer, los hábitos de alimentación sana o la prevención de accidentes y el rechazo de las drogas, la actitud crítica con la violencia como vía de resolución de los conflictos, o el compromiso con los menos favorecidos y con la defensa de las injusticias van a ser los ingredientes que se traduzcan (o no...) en una conducta personal que sea coherente con estos valores de igualdad, justicia, salud y paz.

No podemos alargarnos más (y la lectura del Informe señalado más arriba ofrece detalles sobre la composición de los cuestionarios y de los instrumentos que se pueden emplear para indagar sobre estos aspectos), pero si queremos mejorar los procesos de formación de los equipos docentes en los centros hemos de dejar bien claro cómo evaluar el trabajo que hacemos en nuestros colegios. En España y en otros países estamos desgraciadamente acostumbrados a evaluaciones externas (mediante pruebas de conocimientos

a los alumnos y sin indagar más allá en otros procesos de aula o de centro) que se traducen en un *ranking* que ordena los colegios de mayor a menor a partir de la puntuación obtenida. Una práctica administrativa que, ni tiene en cuenta el contexto o el punto de partida ni, sobre todo, orienta de forma sólida para establecer procesos de mejora. Cuando acompañamos a los centros a lo largo de los años, y si lo hacemos con un esquema amplio (y, sí, complejo) que tenga en cuenta recursos, procesos y resultados, no podemos esquivar la cuestión del contexto en el que se encuentra cada centro.

Evaluar nuestro sistema educativo no es hacer una lista de colegios, sino mirar al «valor añadido» que nuestra actividad educativa genera en los alumnos y en la comunidad escolar, algo que un *ranking* no es capaz de medir. Y evaluar para mejorar (o autoevaluar por parte de los propios equipos educativos) exige dotarse de instrumentos que, a la vez que miden, nos orienten sobre las vías de actuación, nos señalen aspectos concretos para centrarnos en nuestros puntos débiles, para apoyarnos en nuestras fortalezas. A la postre, tanto da pensar en el Perú, en Guatemala o en España (y, ya puestos, en la educación básica o en la universitaria...) si la pregunta al final puede ser la misma: qué uso hacemos de los recursos que tenemos, y cómo podemos mejorar. Abandonada la idea del *ranking* absoluto, lo que sí nos ha resultado útil es buscar el contraste con quienes llevan a cabo su trabajo en situaciones semejantes a las nuestras. El Instituto IDEA, de la Fundación SM, que como hemos señalado llevó a cabo todo el proceso de elaboración de instrumentos y desarrolló el análisis de los datos junto a la Federación Internacional de Fe y Alegría, ha elaborado unos cuestionarios sencillos que permiten caracterizar el contexto socioeconómico de un centro educativo. En un lugar relativamente homogéneo como España, apenas diez preguntas nos sirven para definirlo: la formación alcanzada por la madre y por el padre, así como la actividad laboral de cada uno, un par de preguntas por las condiciones de vida (número de cuartos de baño en la casa o de vehículos en la familia) y uso de medios de información (lectura de la prensa o acceso a internet) son datos suficientes.

Con diferentes países y en un escenario iberoamericano que presenta mayores desigualdades, el contexto socioeconómico y educativo de los alumnos se evaluó mediante un cuestionario más largo (22 preguntas), que hacen referencia a aspectos como el nivel de estudios de los padres, la profesión u ocupación, las características de la vivienda, el número de personas que forman el núcleo familiar, las actividades de ocio, ciertas posesiones de la familia, el posible trabajo del propio alumno y alguna característica del entorno (como la presencia o no de pandillas violentas). Por citar dos diferencias con el contexto español, la vivienda no se caracteriza por el número de

cuartos de baño, sino por el número de habitaciones de la casa, si hay agua corriente o electricidad, si tienen ducha, cuántas personas duermen en la misma habitación o si el alumno dispone de una mesa para estudiar. Y las condiciones de vida dependen de cuántas veces comes al día o de si el alumno trabaja y le pagan por hacerlo.

Un análisis de este tipo se concreta en un índice de contexto, que permite cartografiar la población, por ejemplo, en cuatro grupos según su nivel socioeconómico. Y entonces sí podemos, desde nuestro colegio y con un equipo docente que reflexiona a partir de su propia práctica, tomar como referencia a otro grupo grande de centros con los que compartimos las mismas características. Las sorpresas no tardan en surgir, tanto para destacar a quienes desde un contexto socioeconómico inferior sacan mejor partido a sus procesos de enseñanza y aprendizaje que otros mejor situados como, por el contrario, cuando vemos que otros centros con los que compartimos dificultades semejantes desarrollan una mejor actividad educativa. Fijarnos en nuestro puntos fuertes y débiles nos mostrará el camino para mejorar.

Como decíamos más arriba, desde la evaluación podemos regresar a la formación, poder medir lo que sucede alimenta las acciones de mejora e ilumina las parcelas sobre las que nos conviene actuar. Mirar a centros parecidos al nuestro y compartir las reflexiones con otros equipos docentes se convierte en un poderoso recurso para sumar fuerzas y, por qué no decirlo, combatir la soledad. Vendría a ser como asomarse al aula de otro compañero para ver cómo lo hace, aunque en este caso sea a muchos kilómetros de distancia. La formación continua será de mejor calidad si aprovechamos las características del contexto para entender mejor las necesidades de cada colegio, y lo que observamos desde hace años con experiencias como las que acabamos de describir de manera muy resumida nos confirma en la necesidad de contar con un marco más amplio de interpretación de la calidad educativa: la investigación es a la vez una referencia imprescindible para comprender la realidad y una fuente de sugerencias para la acción. La práctica unida a la teoría, la mano unida al cerebro.

La formación de equipos en los centros educativos se beneficia de esta continuidad en el trabajo de acompañamiento. Peter (que, por cierto, se dice *Lu'* en la lengua quekchí que se habla en varias zonas de Guatemala) impulsa esa formación mediante seminarios sobre evaluación o para mejorar los trabajos que se encargan a los alumnos para hacer en casa, donde el problema reside en lograr que esos deberes sean realmente formativos para sus alumnos. Pero constantemente está empujando un poco más allá para que investiguen sobre lo que sucede en el aula, para tomar su realidad como punto de partida: una profesora o un profesor que investigan dentro de su

aula son personas que están motivadas para el cambio, que hacen alguna innovación, que quizá luego escriben sobre ella para contarla a otros compañeros en un proceso de mejora continuo.

El último año entero ha sido particularmente raro por los efectos devastadores de la pandemia y por el cambio que ha producido en nuestra forma de trabajar y de vivir. Nos decía Peter que en 2020 «todo han sido tele-cosas», sin viajes por el interior del país: *webinar*, seminario a distancia, videoconferencias en Zoom y otras plataformas de comunicación. Visto así cabe decir que, desde su mesa en la Universidad Rafael Landívar en Ciudad de Guatemala, Peter ha llegado este año a más profesores que nunca: nos hemos asomado en alguna ocasión a sus sesiones y hemos visto cien, doscientas pantallas conectadas. Y no solamente de Guatemala (sin contarnos a los visitantes de Cantoblanco, por supuesto), sino de otros países de la región centroamericana. Su trabajo va más allá de los colegios y sirve para otras tareas educativas más o menos formales en diferentes entornos sociales. Se puede visitar con mucho provecho su lugar en la web (<https://pedromoralesvallej.wixsite.com/misitio>) y, entre los muchos materiales disponibles, recomendamos disfrutar con una breve entrevista de la que rescatamos una idea muy querida para él: si no hay aprendizaje no hay enseñanza. Hay que cambiar el foco y, más que pensar en lo que tengo que hacer yo, pensar en lo que tienen que hacer ellos, los alumnos; y de ahí surgen multitud de cambios y mejoras metodológicas. Cambia nuestra postura frente a los alumnos, no voy a clase para que me escuchen, voy para que aprendan.

Ahí está el avance más importante, ver la enseñanza desde la perspectiva del alumno, meternos en sus zapatos (para la acción) o ponernos su sombrero (para la reflexión). Lo más importante no será preguntarnos cómo se enseña, sino cómo se aprende. Y si nos hacemos una buena imagen de cómo aprenden las personas, si interiorizamos unas claves sólidas sobre cómo aprenden nuestros alumnos (la autorregulación, la cooperación y las emociones son tres buenas claves), entonces quizá seamos capaces de ponernos en marcha para enseñar de una manera adecuada a esos procesos de aprendizaje.

4. BUENOS RECUERDOS PARA SEGUIR APRENDIENDO

Como se ha visto en las páginas anteriores con estos ejemplos, hablamos de muchos años juntos y buenas experiencias, y ahora es el recuerdo –con palabras de François Mauriac–, el que inmortaliza lo que hemos amado. Nos decía

Peter que, sin recordar los detalles de aquellas sesiones de los seminarios con los profesores del ICAI en Comillas, le quedaba una sensación (*feeling*, dijo) agradable, de algo que merecía la pena. Esos seminarios son una experiencia que todos hemos incorporado a nuestros relatos y a nuestras prácticas de formación, y que vamos adaptando según las necesidades y las circunstancias allá donde vayamos: la necesidad de la formación continua, de colaboración, de reunirse y reflexionar sobre lo que uno hace y escuchar a otros colegas. Siempre insiste Peter en cuánto podemos aprender unos de otros porque, también con sus palabras, «lo único que se posee es lo que se da».

Cuando se dirige a los profesores o, como hace anualmente desde hace más de diez años, a nuestros alumnos de Primer curso de los Grados de Educación en una sesión que ya es un hito en su formación, Peter también insiste en que lo que realmente importa no es lo que él les vaya a decir, sino lo que cada persona se quiera decir a sí misma. Consciente de que habla «desde fuera» de cada situación personal, solamente quiere ofrecer con modestia sugerencias para una reflexión que no siempre tenemos oportunidad de hacer porque no creamos el clima y el tiempo adecuados.

El profesor como modelo de identificación, los aprendizajes no pretendidos, la importancia de la relación con los alumnos o la conciencia de que no existe el profesor ideal, pero sí podemos identificar un perfil nuclear del buen profesor si vemos la profesión como la oportunidad de ayudar y servir a los demás... Son buenos recuerdos de las conversaciones con Peter y de sus sesiones con profesores y alumnos que nos permiten seguir aprendiendo. Sin embargo, aunque estas ideas-fuerza pudieran parecer ideas sueltas, en modo alguno es así, y no podemos terminar estas líneas sin recoger la enorme potencia que llevan en su seno. Una energía que ha influido en nuestra Universidad a largo de las tres últimas décadas, y que más allá de las experiencias con seminarios de profesores recogidas en la primera parte de este texto podemos sintetizar en dos grandes peldaños sucesivos.

El primero se forma con los trabajos que hicimos entre 1995 y 1998 y dieron lugar al Proyecto Educativo de la Universidad Pontificia Comillas, aprobado el 30 de marzo de 1998. Un documento original y con visión de futuro (anterior, por cierto, a la Declaración de Bolonia), de apenas diez páginas y menos de 4000 palabras. En él se tomaba como referencia la formación integral de la persona que, más allá de lo estrictamente profesional y de la adquisición de conocimientos, es un rasgo o sello distintivo de nuestra Universidad. Latía en ese Proyecto una preocupación fundamental para definir el estilo de Comillas como institución educativa de la Compañía de Jesús, sus objetivos y su pedagogía, en relación con las enseñanzas que ofrece para obtener un amplio abanico de títulos universitarios.

El segundo llega casi veinte años después cuando, a finales de 2015, nuestro rector creaba una Comisión para actualizar ese Proyecto Educativo y, con el tiempo transcurrido y las experiencias acumuladas en los sucesivos planes estratégicos, encargaba de nuevo a Peter la tarea de presidirla. Y así lo hizo, bien acompañado por las vicedecanas o vicedecanos de las facultades de Comillas, el subdirector de la Escuela del ICAI, el jefe de estudios de Enfermería y Fisioterapia, el autor de estas líneas como secretario y, magnífica colega de Deusto, la presidenta de la Comisión de Docencia, Aprendizaje y Programas de UNIJES. No cabe aquí detallar el contenido de este documento (se puede consultar íntegro en las Referencias), mucho más ambicioso –y el doble de extenso– que el anterior, pero sí al menos dejar dos pinceladas que representen en qué medida está actualmente vigente.

La primera, para traer aquí unas pocas líneas que apunten el sentido de esa reflexión sobre la visión y la misión, como Universidad de calidad reconocida y fuerte identidad con los valores propios de la Compañía, para formar buenos profesionales y mejores personas (competentes, conscientes, compasivas y comprometidas). Con el doble objetivo de hacer explícito lo que queremos y de orientar sobre la forma de trabajar en equipo para lograrlo, dice el Proyecto Educativo de la Universidad Pontificia Comillas (2016, p. 7):

Desde la conciencia de que no se trata de formar a los mejores del mundo, sino de formar a los mejores para el mundo, COMILLAS se propone como objetivo lograr la formación superior más adecuada para la educación integral de una persona que vive en el tiempo y la sociedad actuales. Este Proyecto Educativo de la Universidad Pontificia Comillas (PEC) tiene sentido en la medida en que impulse la transformación y la mejora de la práctica docente, y su finalidad esencial sea promover la innovación. Quiere manifestar el empuje para lograr este objetivo y definir con carácter programático los procesos y los agentes que son necesarios para lograrlo. Tres procesos y tres agentes que a continuación se reseñan, y cuya caracterización se explica en las páginas siguientes:

- Los elementos integrantes de la *educación integral*, que atienda a todas las dimensiones de la persona, relacione la formación cultural con los valores morales y tenga en cuenta el *contexto de la misión actual de la Compañía de Jesús*.
- La *definición de la oferta formativa*, que cree un entorno de aprendizaje que sea el resultado del doble compromiso entre nuestro sentido institucional y las demandas que identificamos en la sociedad, para ir más allá y volcar en esta última el potencial educativo de la Universidad.
- Los *procesos de aprendizaje* que hacen posible esa formación superior universitaria, en un marco cada vez más tecnológico y con mayores relaciones internacionales.
- Los *estudiantes*, actuales y antiguos, que forman parte de la comunidad universitaria y son destinatarios de nuestro trabajo y protagonistas de su propia formación.

- El *personal docente e investigador*, como cauce pedagógico fundamental en la concepción y puesta en práctica de un proyecto educativo y de investigación universitario.
- El *personal de administración y servicios* que, como parte de la comunidad educativa, construye el marco en el que se lleva a cabo la labor universitaria.

La segunda pincelada, su propio título, pues es toda una declaración de intenciones de este Proyecto Educativo aprobado el 25 de abril de 2016: *Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido*. Una formación que aspira a la excelencia, pero que no la entiende separada de la equidad a la hora de asegurar la promoción de la justicia y el desarrollo sostenible. Debajo de ese título están las inquietudes y los anhelos de nuestra comunidad universitaria y, a la vez, la vocación de impulsar acciones para mejorar de forma continua hacia un horizonte de equidad y excelencia. El PEC (Universidad Pontificia Comillas, 2016, p. 35) termina con estas palabras:

La formación superior universitaria es parte esencial del proyecto vital de los estudiantes, y de sus familias, en el que COMILLAS pone a su disposición todo su capital institucional y humano. En COMILLAS, convertida en su universidad *alma mater*, aprenden a conocer, a ser y a actuar, a navegar en la complejidad de las tensiones y ambigüedades de nuestro mundo. Cuando una persona es formada en la *utilitas*, la *iustitia*, la *humanitas* y la *fides* va desarrollando un *subjecto* (es la palabra que utiliza San Ignacio) que no pierde el pie fácilmente ni se ve arrollado por las dificultades, porque tiene un centro de gravedad que no depende de opiniones y modas.

Un espíritu así, comprometido con ese núcleo de valores esenciales, con lo que es bueno más allá de las preferencias y los sentimientos personales, con los valores por los que vale la pena luchar e incluso dar la vida, y con la preferencia por el conocimiento interno que nos lleva a la profundidad y la trascendencia, inspira todas las acciones que alumbran y permiten poner en práctica este Proyecto Educativo de la Universidad Pontificia Comillas.

Sí, un aprendizaje compartido. Peter nos recuerda de vez en cuando en sus cartas, léase mensajes electrónicos, que hacemos cosas buenas, pero no siempre las compartimos. La tarea del día a día nos come y no encontramos los momentos para pararnos a pensar, y esto sucede tanto en la universidad como en las etapas educativas anteriores. Como dijimos hace tiempo, el profesor es uno de los pocos profesionales cuyo trabajo se realiza, mayoritariamente, en ausencia de sus compañeros de profesión. En el aula escolar la mayor parte del trabajo se realiza aisladamente, y tanto la interacción con los alumnos como la mayoría de las cosas suceden en ausencia de otros adultos. Si das una clase particularmente buena o mala nadie lo sabe (excepto tus alumnos...), pues apenas uno o dos de los períodos diarios de clase se

desarrollan en compañía de otros profesores. E incluso en esos momentos tenemos otras tareas o estamos demasiado cansados para conversar sobre nuestras clases. Mientras comemos no solemos hablar sobre nuestra forma de enseñar.

Creemos que esta situación puede cambiarse. La buena noticia es que Peter, *as usual*, se suma a la tarea, nos recuerda que la respuesta a la mayoría de las dificultades está sencillamente en formarse, comunicar y experimentar y, como siempre, sigue disponible: «contad conmigo para lo que se tercie». Incombustible en su pasión por aprender. Así que, entre todas las personas que disfrutamos de la actividad de aprender, esta situación la vamos a cambiar.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Luque, A. y Gonzalo, I. (2008). *Atrevámonos siempre a más. Evaluación para la mejora de la calidad de la educación*. Madrid: Instituto IDEA / Federación Internacional de Fe y Alegría. Recuperado de: <https://www.feyalegria.org/biblioteca/?buscar=Atrevamonos+siempre+a+m%C3%A1s>
- Morales, P. (2005). *La docencia desde la misión*. Loyola: UNIJES. Jornadas interuniversitarias. *Letras de Deusto*, 36(111), 213-232.
- Universidad Pontificia Comillas (2016). *Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido. Proyecto Educativo*. Madrid. Recuperado de: https://www.comillas.edu/Documentos/PROYECTO_EDUCATIVO.pdf