

Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: una mirada a la Escuela Nueva

Sara Lorena VILLAGRÁ SOBRINO, Sara GARCÍA SASTRE,
Beatriz CARRAMOLINO ARRANZ, Vanesa GALLEGO LEMA,
Iván JORRÍN ABELLÁN

Datos de contacto:

Sara Lorena Villagrà Sobrino

Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación y Trabajo
Social

Paseo Belén, s/n.
47011 Valladolid
Tel. 983185819

E-mail: sarena@pdg.uva.es

Recibido: 23/3/2013

Aceptado: 3/7/2013

RESUMEN

Partiendo de una mirada retrospectiva hacia la Escuela Nueva, se busca en este trabajo reflexionar acerca de las oportunidades y desafíos que las TIC plantean para el desarrollo profesional docente. Inicialmente, proporcionaremos algunos de los principales hitos históricos y repercusiones de la ILE y la Escuela Nueva en nuestro país. Posteriormente, abordaremos una experiencia de formación de profesorado en el marco de un estudio de caso llevado a cabo durante tres años en una escuela rural con el objetivo de proporcionar algunas evidencias acerca de cómo promover la creación y compartición de diseños educativos innovadores en el uso de las TIC a través de una plataforma tecnológica consensuada y compartida por una comunidad de aprendizaje. En la última sección presentaremos algunas de las principales evidencias obtenidas tratando de establecer paralelismos con las repercusiones que la Escuela Nueva tiene para el desarrollo de competencias profesionales docentes en pleno siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Escuela Nueva, desarrollo profesional docente, tecnología educativa, escuela rural.

Opportunities and challenges in the professional development of teachers with ICT in a rural school in Spain: a look at the New School

ABSTRACT

The based on a retrospective look at the New School, this article attempts to reflect on the opportunities and challenges posed by ICTs for teachers' professional development. First, we will present some of the major historical milestones and effects of the Free Teaching Institution

(ILE) and the New School in Spain. Then we will address a teacher training experience in the context of a case study conducted over 3 years in a rural school in order to provide some evidence on how to promote the creation and sharing of innovative educational designs using ICT through an agreed and shared technology platform for a learning community. In the last section, we will provide key evidence obtained by trying to draw similarities with the consequences that the New School has for the development of teaching skills in the 21st century.

KEYWORDS: New School, professional teaching development, educational technology, rural school.

Introducci3n

Uno de los temas más recurrentes en la literatura respecto a la situaci3n e integraci3n de las TIC en los contextos escolares, hace referencia a los múltiples desafíos que estas plantean para los sistemas educativos encargados de formar a ciudadanos en una sociedad cada vez más compleja y cargada de incertidumbres. No es extraño, por tanto, que en la última década en el plano nacional e internacional se hayan desarrollado políticas educativas dirigidas a todas las etapas de escolarizaci3n (European Commission, 2011). A pesar de que los centros educativos europeos est n bien equipados, los efectos directos que esta integraci3n tiene en los cambios en la forma de enseñar y aprender en la comunidad educativa son generalmente deficitarios.

De esta manera, la tendencia de políticas educativas tecnoc tricas que ponen el énfasis en una mayor dotaci3n de infraestructuras en detrimento de otros prop3sitos educativos suelen ser las más extendidas (Kozma, 2008). En cierto modo, las políticas de integraci3n de las TIC que tienen mayor éxito son las que inciden en la identificaci3n de las cualificaciones que debería tener el profesorado para fomentar su uso al servicio de la innovaci3n en la enseñanza y el aprendizaje (Valverde y Sosa, 2010).

A su vez, los cambios en la práctica pedag3gica de los docentes a la hora de incorporar las TIC dependen también de las creencias y teorías personales del docente sobre la enseñanza (Berliner, 1987; Ertmer 1999), así como del tiempo del que disponen y, los recursos que se ponen en marcha para su formaci3n y apoyo específico (Jung, 2005).

Otro papel importante es el que juegan los procesos de colaboraci3n entre los docentes en el centro a la hora de proporcionar nuevas ideas, fomentando que aumente la confianza de este colectivo en la adopci3n de innovaciones (Nias, 1998).

En definitiva, podría decirse que la enseñanza en y para la sociedad del conocimiento exige que nos replanteemos los significados tradicionales de ser docente (Montero, 2011).

Ahora bien, ¿qué desafíos urgentes tienen que cubrir las estrategias formativas en TIC como apoyo a los procesos de innovación y desarrollo profesional docente?

De acuerdo con González Geraldo (2011), a menudo no somos conscientes de que el nuevo perfil que demanda la escuela actual ya fue desarrollado y compartido hace casi dos siglos por un grupo de pioneros que apostaron por una educación democrática, que llegara a todo el mundo, libertaria y crítica. Nos estamos refiriendo a la Escuela Nueva, que cuenta con una larga tradición en España. Sus orígenes se remontan al siglo XIX, a los albores de un movimiento educativo y filosófico promovido por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) (Del Pozo Andrés, 2004), cuyo objetivo era modernizar la educación española adaptándola al liberalismo europeo heredero de la Revolución francesa.

Desde la ILE, se pusieron en marcha diversas innovaciones e iniciativas educativas para el fomento de la alfabetización y la difusión de la cultura. Entre ellas, destacamos especialmente las Misiones Pedagógicas, creadas para el fomento de la cultura en sentido amplio, para dotar a las escuelas de la orientación pedagógica necesaria y para la educación ciudadana de las poblaciones rurales (Martínez Medrano, 1999; Tapias, 2007).

De esta manera, durante la Segunda República en nuestro país (1931-1939), maestros/as procedentes del ámbito urbano viajaron a diversos núcleos rurales con el objetivo de fomentar la alfabetización, proporcionando diferentes maneras de acceso a la cultura y el entretenimiento mediante diversidad de medios y artefactos avanzados en la época. El objetivo principal era el de tratar de equilibrar las desigualdades educativas existentes en la época entre áreas rurales y urbanas en España.

La mayoría de estos educadores/as se han retirado, por lo que corremos el riesgo de perder su testimonio y memoria, que son elementos clave para entender nuestro papel como educadores del siglo XXI.

En lo relativo a la estructura del presente artículo, la segunda sección estará dedicada a proporcionar algunos de los principales hitos históricos y repercusiones de la ILE y la Escuela Nueva en nuestro país. Para ello, nos detendremos en analizar algunos proyectos educativos innovadores que han tenido lugar desde 1875 hasta la actualidad. En la tercera sección abordaremos una experiencia de formación de profesorado en el marco de un estudio de caso llevado a cabo durante tres años en una escuela rural con el objetivo de proporcionar algunas evidencias acerca de cómo promover la creación y compartición de diseños educativos innovadores en el uso de las TIC a través de una plataforma tecnológica consensuada y compartida por una comunidad de aprendizaje. En la cuarta sección de este artículo presentaremos algunas de las principales evidencias obtenidas tratando de establecer paralelismos con las repercusiones que la Escuela Nueva tiene para el desarrollo de competencias profesionales docentes en pleno siglo XXI.

La ILE y la Escuela Nueva en España

De acuerdo con Marín Ib a ez (1978) y Del Pozo Andrés (2004), el origen de la Escuela Nueva se puede enmarcar en 1889 con el nacimiento de la *Fundación Escuela Progresiva de Abbotsholme* en Inglaterra en un intento de contraponerse a los centros clásicos ingleses (*Public Schools*). A partir de este momento histórico, de manera vertiginosa se extendieron otras redes escolares por toda Europa bajo el amparo de la creación del Comité de la Liga Internacional de Educación Nueva (1920).

España, impulsada por Lorenzo Luzuriaga, particip  desde el primer momento de un modo oficial y real, a pesar de que pocos de los centros de enseñanza cumplían los requisitos mínimos establecidos por Ferri re¹ (Marín Ib a ez, 1978). Uno de los pensamientos pedagógicos más relevantes del siglo XIX y principios del siglo XX es, de acuerdo con Martínez Medrano (1999), la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Inspirada en la filosofía krausista, tuvo una repercusión importante en la vida intelectual de nuestro país, desempeñando una labor fundamental de renovación caciquista imperante en la España de la restauración canovista (León Correa, 1988). Fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos, entre los que se encontraban muchos profesores que habían trabajado en el Instituto Cardenal Cisneros² (1875-1877). Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmer n, entre otros, habían sido separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a seguir los dogmas establecidos en materia política, religiosa y moral.

Desde 1876 hasta la guerra civil (1936), la ILE se convirtió en un referente cultural en nuestro país, así como en el epicentro de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de nuestras fronteras (Cacho Viu, 2010). Su influencia en este período nos ha otorgado una larga lista de realizaciones y, a su vez, ha servido de inspiración para muchas otras, a saber, la creación del Museo Pedagógico Nacional (1882); el Centro de Estudios Históricos (1910), el Instituto Escuela (1918), la Residencia de Estudiantes (1910), la Junta de Ampliación de Estudios (1907). En este sentido, las ideas revolucionarias de la ILE, junto con las procedentes de la Escuela Nueva como movimiento inter-

1 Pedagogo Ginebrino que desde 1899 se le había encomendado la tarea de identificar y acreditar los centros europeos que pertenecían a la Escuela Nueva.

2 El Instituto Cardenal Cisneros o Noviciado de Madrid constituyó una de las ofertas públicas de enseñanza secundaria en el Madrid del siglo XIX y los primeros años del XX. La historia de este centro evidencia fuertes cambios y confrontaciones entre quienes entendían la enseñanza como una prolongación de la Universidad en la que la religión católica debía tener un peso específico y, por el contrario, quienes, como los krausistas, pensaban que debía ser la prolongación natural de la primera enseñanza y conceder más importancia a los estudios científicos y jurídicos.

nacional (*Progressive Education, en inglés*), tuvieron un fuerte impacto durante el periodo de la Segunda República (1931-1936). Una buena muestra de ello lo constituyen las Misiones Pedagógicas (1931).

Durante el reinado de Alfonso XIII, preocupado por el bajo nivel de enseñanza de nuestro país, Manuel Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, intenta en varias ocasiones que el Estado realice misiones pedagógicas para apoyar a los maestros/as rurales. Cossío, que había sido profesor de la ILE y director del Museo Pedagógico Nacional, es uno de los intelectuales más reconocidos de la época. Aun así, no logrará crear las misiones hasta la llegada de la II República.

Y llegamos, no me acuerdo muy bien, por unas zonas rocosas y había un arroyo debajo y unos chicos y chicas, y una alegría y unas risas. Nos quedamos sorprendidos, nos acercamos y eran chicos y chicas del pueblo, bañándose juntos en el río ¡en aquellos años!, y todo era gracias a un maestro que había transformado el pueblo y gracias a eso, tenía otro aire, otro espíritu, otra alegría, otra cosa. Un maestro perdido ahí entre unas breñas que no tenía comunicación con nada.

Estas líneas han sido transcritas del documental *La Escuela Olvidada*, producido por Sonia Tercero Ramiro en 2012, y recogen las palabras de un misionero que recuerda cómo fue su primer contacto en un pueblo influenciado por la labor educativa de un maestro de escuela rural durante la Segunda República.

En este sentido, las misiones pedagógicas fueron concebidas para terminar con las desigualdades existentes entre el campo y la ciudad, tratando de erradicar una situación de miseria material y educativa. De acuerdo con Boza Puerta y Sánchez Herrador (2004, 43), las actividades llevadas a cabo por las Misiones Pedagógicas se pueden clasificar en tres sentidos:

— El fomento de la cultura general por medio de la creación de bibliotecas y de la organización de conferencias, lecturas públicas, proyecciones cinematográficas, audiciones musicales, recitales de coros o pequeñas orquestas, exposiciones de pintura por medio de museos circulantes.

— La educación ciudadana a través de postulados democráticos a través de conversaciones acerca de los derechos y deberes de los ciudadanos, con el objetivo de dar a conocer la constitución y el espíritu de la República.

— La orientación pedagógica de los maestros de las escuelas rurales a partir de visitas a las escuelas y cursos para mejorar la metodología docente y la calidad de la enseñanza.

Los mejores experimentos progresistas que se realizaron en España a finales de los años veinte y en los años treinta durante la Segunda República tuvieron una transcendencia internacional (por ejemplo, la creación del Instituto de Material

Científico; la Estación de Biología Marina; el Centro de Estudios Históricos, entre otros). Se entendía que los agentes reales del cambio educativo eran los propios maestros/as formados e implicados en cada uno de los proyectos que se llevaban a cabo. Durante este momento histórico, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes desarrolló sucesivos mecanismos y estrategias para impulsar el desarrollo pedagógico-profesional que requería el Magisterio (González Pérez, 1993).

Este período histórico de grandes avances y regeneración educativa del país se vio truncado con la llegada de la guerra civil y la instauración del régimen franquista (1936-1975). Desde el punto de vista cultural, España se sumió de vuelta al antiguo régimen. La política educativa encontraba en el nacional-catolicismo su sentido del deber, desmantelando toda la obra del progreso anterior.

Muchos de los docentes y pedagogos progresistas que fueron expulsados, fundaron colegios en México, Venezuela y otros lugares donde se practicó esa pedagogía. Tal y como recoge Ivor Goodson:³

No hace falta hablar de republicanos o monárquicos, fue un retraso enorme para la creatividad de la población española. Nunca debería perdonarse la expulsión de profesores comprometidos, creativos y preocupados por los niños.

Tuvimos que esperar a la década de los setenta, con la ca da del régimen franquista, para el surgimiento de los primeros Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). En su base filosófica se encuentran parte de las propuestas de la Escuela Nueva, la ILE o la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia. Este momento histórico de nuestro país puede entenderse, de acuerdo con Bonafé (2003, 85), como «la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)».

A principios de los años setenta, la creación de escuelas de verano buscaba alternativas a las propuestas educativas franquistas. Se asumen, por tanto, algunas de las propuestas de las corrientes renovadoras de la educación, incluyendo las aportaciones de pedagogos y educadores relevantes como Freinet, Decroly, Neill, así como otras alternativas como el movimiento desescolarizador o la pedagogía no directiva.

Rogero Anaya (2010) señala un segundo momento importante, de mediados de la década de los setenta hasta finales de los ochenta, en el que la institucionalización de la democracia favoreció «que los MRP se centraran en temáticas espe-

3 Ivor Goodson es catedrático en la Universidad de Brighton, Sussex, Gran Bretaña. Palabras transcritas del documental *La Escuela Olvidada* (2012). En línea, <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/documental-escuela-olvidada/989251/>>. (Consulta: 15/7/2013).

cíficamente didácticas y pedagógicas» (143), desarrollando, por tanto, estrategias formativas en el campo de la formación permanente del profesorado.

En la actualidad, conviven en España una gran cantidad de grupos y movimientos de renovación pedagógica que trabajan de manera muy activa. Estos grupos son especialmente visibles y necesarios desde que nuestro país está siendo sometido a un continuo desmantelamiento de lo público debido (entre otras cuestiones) a las políticas de recortes en materia educativa, así como a la recesión educativa que vamos a sufrir con la llegada de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada el 17 de mayo de 2013. Estos «brotes verdes» son en estos momentos de gran relevancia para tratar de recuperar una formación crítica e innovadora, en lo práctico y lo didáctico, sin olvidar por ello la necesaria reflexión.

Ente ellos destacamos Acción Educativa, Movimiento Sierra Norte, Movimiento Escuela Abierta, Movimiento Cooperativo de Escuela popular, etc. Y en nuestra comunidad autónoma (Castilla y León), Concejo Educativo.⁴

En este contexto, la experiencia que narramos en la siguiente sección supone un esfuerzo de un grupo de maestros/as pertenecientes al C.E.I.P Ana de Austria (Cigales, Valladolid) y de un grupo de investigadores/as de la Universidad de Valladolid por crear espacios de enseñanza-aprendizaje inspirados por algunos de los principios de la Escuela Nueva, sirviéndose para ello de las tecnologías de la información y la comunicación para crear espacios idóneos para la reflexión, el intercambio de ideas y la creación de diseños educativos innovadores apoyados en TIC.

Desarrollo profesional docente en una escuela rural

Han pasado más de ochenta años desde la primera misión pedagógica y, en la actualidad, somos los docentes e investigadores del ámbito urbano los que a menudo nos acercamos a las escuelas rurales para formarnos y aprender (Jorrín-Abellán, Villagrà Sobrino y García Sastre (2012). En muchos lugares de nuestra geografía existen escuelas rurales pioneras e innovadoras que aprovechan las distintas posibilidades que tienen las tecnologías para crear sinergias innovadoras entre los docentes, la comunidad educativa así como entre otros centros educativos distantes. Esta situación se ha visto promovida por las distintas acciones que desde las administraciones educativas se han desarrollado durante la última década con el objetivo de combatir la brecha digital, compensando las carencias que pueden tener estas escuelas al encontrarse alejadas del medio urbano (Boix, 2004).

4 <<http://concejoeducativo.org>>.

La experiencia que presentamos a continuación forma parte de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2005) desarrollado durante tres cursos escolares (2008-2011) en el colegio rural Ana de Austria perteneciente a la provincia de Valladolid. Durante este período, se llevó a cabo un análisis pormenorizado de cómo se desarrollaban los procesos de integración y uso didáctico de tecnología en el centro educativo a través de la mirada de un reducido grupo de maestros/as con el objetivo de extraer una serie de prácticas de valor que sirvieron para poner en marcha diversos procesos formativos que pretendían la reflexión de los maestros/as sobre sus diseños de E-A con TIC (Villagr , 2012).

El C.E.I.P. Ana de Austria es una escuela que presenta diversas peculiaridades respecto a otras escuelas rurales y urbanas de la comunidad autónoma de Castilla y León: el director de la escuela lleva años abogando por la integración didáctica de las TIC, siendo una persona fundamental en la captación de recursos a través de proyectos que han dotado al centro de las infraestructuras TIC necesarias; a su vez, su carácter inquieto y su curiosidad por aprender le han llevado a ser un miembro activo dentro de uno de los movimientos de renovación pedagógica con mayor presencia en nuestra comunidad: Concejo Educativo. Además, el centro educativo tiene un plan de formación de profesorado anual, estable y consensuado; muchos ciclos trabajan a partir de proyectos educativos, de forma que los maestros/as no est n sometidos al empleo como único recurso docente de los libros de texto. En general, hay una preocupación constante porque el centro educativo sea una parte esencial y un pilar básico para la comunidad de Cigales, y, en este sentido, se promueven proyectos intergeneracionales, se da voz a las familias, etc.

Cada una de estas características hace que esta escuela constituya una buena oportunidad para aprender y re(pensar) algunas de las implicaciones que la Escuela Nueva puede tener en pleno siglo XXI y el rol que pueden jugar las tecnologías en este proceso.

Reflexionando sobre los diseños y prácticas con TIC: Ideamos CReA-TIC.

CReA-TIC⁵ es una plataforma *on line* en formato *wiki*⁶ que surge de la propia iniciativa de los maestros/as de primer ciclo del centro Ana de Austria en 2009, fruto de las necesidades detectadas durante el curso anterior a la hora de crear y compartir las actividades que los docentes ponían en marcha con las tecnologías que tenían a su alcance.

5 <http://www.gsic.uva.es/CReA-TIC/index.php/P%C3%A1gina_Principal>.

6 CReATIC ha sido creada utilizando el software libre de creación de *wikis* MediaWiki. En línea, <<http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>>.

Originalmente concebimos la idea de diseñar esta plataforma como herramienta que nos ayudara a tener una masa crítica de diseños y puestas en marcha de actividades con tecnología, realizadas por los maestros/as de nuestro colegio. De esta manera, la creación de un repositorio de actividades compartido por los docentes podría ayudarnos en este proceso. Posteriormente, se vio que este repositorio podría cumplir una segunda función como foco central de una comunidad de práctica, cuyo núcleo fueran nuestros docentes de primer ciclo de Educación Primaria de nuestro colegio. Con este objetivo en mente, se llevaron a cabo un par de sesiones que detallamos a continuación:

1. *Fase del sueño: co-diseñamos CReA-TIC*: a esta reunión pudieron asistir cinco maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria así como el director del colegio. A su vez, la sesión estuvo dinamizada por un par de investigadores. Este encuentro nos permitió compartir ideas con los maestros/as implicados y tomar algunas decisiones sobre: I) los objetivos de la plataforma; II) los campos de introducción de los diseños y prácticas; III) los campos de búsqueda, y IV) el aspecto de la plataforma.⁷ La tabla 1 recoge el intercambio de objetivos compartido por maestros/as e investigadores.

<i>Objetivos de los maestros/as</i>	<i>Objetivos de los investigadores/as</i>
Crear un repositorio de diseños y actividades con tecnología que pueda ser compartido entre los maestros/as	Analizar los diseños y puestas en marcha de actividades con TIC para identificar rutinas pedagógicas (patrones) (Villagrà, 2012) que pudiesen ser utilizados como estrategias de desarrollo profesional docente
Mejorar los procesos de E-A con tecnología	Proporcionar apoyos formativos al profesorado a la hora de diseñar actividades colaborativas apoyadas por ordenador no triviales
Promover la reflexión del profesorado en torno a sus diseños y prácticas con tecnologías	Ayudar al profesorado a usar la tecnología de manera más efectiva y/o creativa mediante la orientación, discusión y la reflexión sobre sus diseños y prácticas

Tabla 1. Objetivos de los maestros/as de primer ciclo del Ana de Austria y de los investigadores. Sesión de co-diseño (1/12/2009). Diario de campo Wiki.

Toda la información que nos habían proporcionado los maestros/as acerca de cómo podría ser la interfaz de la plataforma, las funcionalidades que debería tener, la orientación que se tendría que dar, etc., fueron utilizadas para desarrollar CReA-TIC, como repositorio de diseños y actividades con tecnología cuyo objetivo final era el de ayudar a una mejor integración y uso didáctico de la tecnología en el contexto educativo del Ana de Austria.

7 Estos comentarios, que pueden consultarse en detalle en nuestro diario de campo en formato *wiki*, por motivos de espacio se ha creído conveniente no incluirlos en el artículo. En línea, <http://www.gsic.uva.es/wikis/g2/index.php/Reunion_informal_con_profes_sobre_la_wiki_-_01.12.2009>. (Consulta: 15/7/2013).

Para ello, a través de CReA-TIC se incide en ayudar al profesorado a usar la tecnología de manera más efectiva y/o creativa mediante la orientación, la discusión sobre sus diseños y su posterior desarrollo.

De esta manera, procedimos a presentar una primera versión de la plataforma a los docentes dos semanas después de nuestra primera reunión (15/12/2009). En ella estuvieron presentes los maestros/as de primer ciclo y el director del centro, así como dos investigadores. El objetivo de esta sesión era recoger las primeras opiniones de los maestros/as respecto a la plataforma, con el objetivo de introducir ciertas mejoras tanto en la usabilidad como en el diseño.

Este intercambio nos permitió recoger información para mejorar los distintos aspectos en los que estaban expresados ciertos pasos en la interfaz.⁸

2. Compartimos y reflexionamos sobre nuestras actividades con TIC: el nacimiento de CReA-TIC: una vez introducidos los cambios sugeridos por los maestros/as sobre la primera versión de la plataforma CReA-TIC, se llevó a cabo una sesión de formación de dos horas centrada en el uso y posibilidades de la plataforma para que nuestros docentes compartieran y reflexionaran sobre sus diseños y prácticas con tecnología. Tal y como muestra la figura 1 (izq.), a lo largo de la sesión contamos con seis maestros/as de primer ciclo de Educación Primaria y una maestra especialista en Audición y Lenguaje.

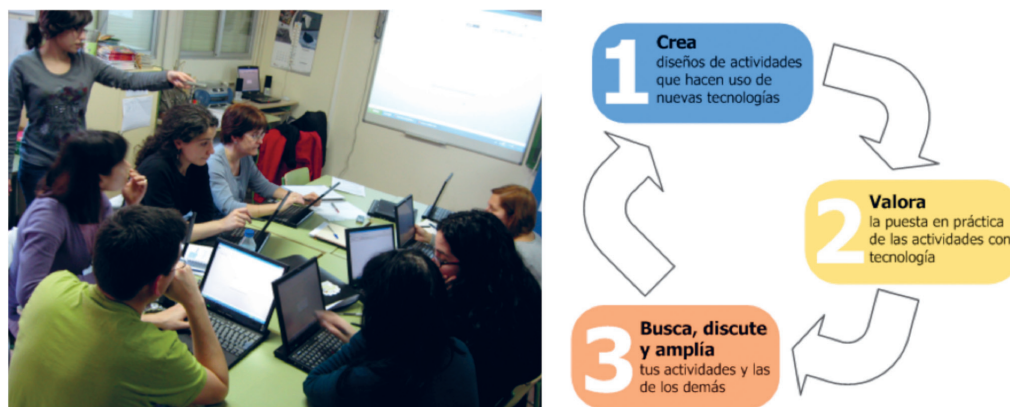


Figura 1. Docentes participantes en la sesión de formación sobre CReA-TIC en el C.E.I.P. Ana de Austria. (19/1/2010) (izquierda). Pasos a seguir en CReA-TIC (derecha).

8 A pesar de que hay muchos comentarios más, por cuestiones de espacio y relevancia en el marco de este trabajo, hemos decidido comentar algunos de ellos sin entrar a profundizar sobre estos aspectos.

La primera parte de la sesión estuvo destinada a comentar brevemente al profesorado la filosofía que había detrás de la plataforma: generar un repositorio de prácticas compartidas donde, a través de diversos pasos, se puede subir el diseño de una actividad, ver la de los compañeros/as, comentarla, así como reflexionar sobre cómo ha ido su puesta en marcha, etc.

La parte de la sesión destinada a mostrar a los docentes cómo se usaba CReA-TIC estuvo apoyada por una presentación, en la cual se iban detallando todos los pasos representados en la figura 1 (derecha) a modo de manual. Siguiendo estos pasos, los docentes pueden: I) *crear* diseños de actividades que hacen uso de las nuevas tecnologías, II) *valorar* la puesta en marcha de las actividades con tecnología, y III) *buscar, discutir y ampliar* sus actividades y las de los demás.

Tras la presentación de las distintas funcionalidades de la herramienta, se les planteó que realizaran una serie de actividades básicas, tales como «crear una actividad» desde su inicio, de manera que los docentes tenían que ir rellenando los campos de un formulario (figura 2) con la siguiente información: nivel educativo, área, bloque temático, duración estimada, objetivos de la actividad y una breve descripción de la misma (metodología, herramientas y materiales didácticos, etc.).

The screenshot shows the CReA-TIC platform interface. At the top right, there are links for 'Registrarse/Entrar'. Below this is a search bar with 'Ir' and 'Buscar' buttons. A blue navigation bar contains the following menu items: 'Inicio', 'Crea una actividad', 'Valora tu práctica', 'Busca actividades', 'Busca puestas en práctica', and 'Saber más'. Below the navigation bar is a sub-menu with 'Página', 'Discusión', 'Editar con formulario', 'Editar', and 'Historial'. The main content area is titled 'Las plantas' and contains the following information:

- Nivel educativo:** 1º Primaria
- Área:** Conocimiento del medio
- Bloque temático:** Ciencias: la diversidad de los seres vivos (CM)
- Duración estimada:** 1:30m
- Objetivos:**
 - Conocer qué es una planta, y por qué es un ser vivo
 - Identificar las distintas partes de una planta y los cuidados que son necesarios
 - Conocer cómo se cultivan
 - Clasificar alimentos en función de su origen vegetal o animal
- Descripción:**

En pequeños grupos de dos y tres personas alrededor de un tablet, los alumnos tienen que dar respuesta a una serie de preguntas propuestas en torno a la temática de "las plantas". Los temas de la actividad son los siguientes: Definición, necesidades, partes, usos y cómo se cultivan. El grupo entero clase se divide entre las 5 actividades existentes. Toda la clase está implicada en la revisión de la actividad. Se revisan los conceptos escritos uno por uno viendo lo que falta. En la segunda actividad los alumnos han de escribir su alimento favorito a modo de lluvia de ideas y colocarlo en función de si su origen es vegetal o animal
- Puestas en práctica de la actividad:**

Figura 2. Formulario para crear una actividad. Actividad «La diversidad de los seres vivos». CReA-TIC.

A su vez, les planteamos que probaran a buscar una actividad: por nivel, por área o por bloque temático. Por último, trataron de valorar la puesta en práctica de una de las actividades con tecnologías existentes en el repositorio.

En este punto creemos conveniente destacar que en el momento actual CReATIC recoge las actividades que fueron diseñadas y puestas en marcha por los docentes de nuestro contexto durante el curso 2008-2009. A pesar del esfuerzo invertido, la riqueza del proceso llevado a cabo centrado en el co-diseño con los maestros/as de nuestro contexto y, a pesar de ser una plataforma que responde a unos intereses que fueron propuestos por los maestros/as del C.E.I.P. Ana de Austria, tras tres cursos desde su creación, y tras desaparecer como investigadores en el campo, la plataforma ha tenido una actividad limitada.

Quizás, la variabilidad en la plantilla docente que ha sufrido en general el centro a lo largo de los últimos tres cursos académicos y, en particular, el primer ciclo de Primaria, donde cada año se han ido incorporando de 2 a 3 profesores nuevos, puede ayudarnos a comprender, en parte, el fracaso de esta iniciativa y la complejidad que entraña crear y desarrollar un trabajo en torno a una verdadera comunidad de práctica.

A pesar de ello, esta experiencia rescata la necesidad de concebir a los maestros/as del C.E.I.P. Ana de Austria como motor de cambio en la medida en que su desarrollo profesional se ve sometido al intercambio de ideas en el marco de una comunidad formada por otros maestros/as, docentes e investigadores de la Universidad, etc. Los distintos pasos que se han ido desarrollando a la hora de concebir y poner en marcha CReATIC pueden entenderse dentro de un diseño participativo basado en la investigación que ha nacido del propio interés de la comunidad. La plataforma en su estado actual alberga la posibilidad de que maestros/as del centro puedan compartir sus prácticas con tecnología y reflexionar tanto sobre sus diseños originales como sobre el transcurso de las actividades. Estos aspectos, a su vez, pueden verse sometidos a la crítica constructiva por el grupo de pares, que puede comentar los diseños, añadir variaciones, etc.

Abogamos por la idea de una integración tecnológica en las escuelas que nos ayude a superar las desigualdades existentes entre centros rurales y urbanos, que sirva de soporte para la puesta en marcha de proyectos innovadores desde la comunidad y para la comunidad y que, a su vez, faciliten el necesario intercambio de opiniones y reflexión, construyendo identidades profesionales que nos ayuden a dar sentido educativo a lo que se hace en las aulas. De esta manera apostamos por retomar y visibilizar algunas de las ideas propuestas desde la Escuela Nueva, en la medida que entendemos que pueden constituir unas buenas lentes en las que fijarnos para educar a ciudadanos críticos y socialmente comprometidos.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos proporcionado una visión holística del impacto e hitos principales de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza en España. Con este *déjà vu*, hemos pretendido ilustrar la importancia que tiene recordar el pasado para entender nuestro presente. Especialmente, hemos establecido una conexión entre la labor desarrollada por las Misiones Pedagógicas proporcionando diferentes formas de expresión de la cultura a aquellas áreas más deprimidas de nuestro país durante la Segunda República y la situación actual, donde educadores y maestros/as del ámbito urbano nos vemos obligados muchas veces a acudir a los centros rurales en búsqueda de inspiración y de formas más comunitarias de abordar y entender los procesos de E-A.

La experiencia de diseño participativo y compartido entre docentes e investigadores, narrada en la tercera sección del presente artículo, entendemos que puede tener valor en la medida que nos ha ayudado a reflexionar sobre la situación y el rol que juegan las tecnologías en nuestra sociedad actual. El profesorado, en numerosas ocasiones, se encuentra abrumado por los cambios en las maneras de expresión, por la volatilidad del conocimiento o por la dispersión de la información. Es necesario, por tanto, que los docentes nos replanteemos el papel de educar a ciudadanos críticos y comprometidos con un mundo globalizado. En este sentido, consideramos que la Escuela Nueva y la ILE como movimientos de gran calado internacional tienen mucho que aportarnos al respecto.

Referencias bibliográficas

- BERLINER, D. C. (1987). «Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers». En J. Calderhead (ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60-83). Londres: Cassell Education Limited.
- BOIX, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona: Cisspraxis.
- BOZA PUERTA, M., y SÁNCHEZ HERRADOR, M. A. (2004). «Las bibliotecas en las misiones pedagógicas». *Boletín de la Asociación de Andaluces Bibliotecarios*, 74, 41-51.
- CACHO VIU, V. (2010). *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Estatales.
- DEL POZO ANDRÉS, M.ª del Mar (2004). «La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito». *Revista de Historia de la Educación*, 22 (23), 317-346.
- ERTMER, P. A. (2005). «Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration». *Educational Technology Research and Development*, 4 (53), 25-39.

- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe 2011*. European Commission: EACA P9. Eurydice. En línea, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf>. (Consulta: 14/7/2013).
- GONZÁLEZ GERALDO, J. L. (2011). «Nuevos tiempos, viejas ideas: La influencia de la ILE en los roles de maestros y estudiantes de escuela del siglo XXI». *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1-20). Barcelona.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1994). *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones La Laguna. En línea, <<ftp://tesis.btk.ull.es/ccssyhum/cs180.pdf>>. (Consulta: 14/7/2013).
- JORRÍN-ABELLÁN, I. M., VILLAGRÁ SOBRINO, S. L., y GARCÍA-SASTRE, S. (2013). «Mirroring «Misiones Pedagógicas»: Clues for teachers professional development in the 21st century». *9th International Congress of Qualitative Inquiry*. Champaign-Urbana (IL).
- KOZMA, R. B. (2008). «Comparative analysis of policies for ICT in education». En J. Vooght y G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1083-1093). Berlín: Springer.
- LEÓN CORREA, J. F. (1978). «Ideología krausista y política: Gumersindo de Azcárate y el republicanismo Leonés durante la restauración canovista (1875-1989)». *La Provincia*, 9 (4), 41-54.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). «Los ideales de la Escuela Nueva». *Revista de Educación*, 242, 23-42.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003). «¿Qué son los MRP?». *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.
- MARTÍNEZ MEDRANO, E. (1999). «El boletín de la Institución Libre de Enseñanza (B.I.L.E)». *Contextos Educativos*, 2, 71-78.
- MEDIA y LA SOCIEDAD ESTATAL DE CONMEMORACIONES CULTURALES. En línea, <http://www.youtube.com/watch?v=5rmWEc_lqrg>. (Consulta: 14/7/2013).
- MONTERO, M. L. (2011). «El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa». *CEE Participación Educativa*, 69-88.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G., y TEOMANS, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. Londres: Cassell.
- ROGERO ANAYA, J. (2010). «Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 141-166.
- STAKE, R. (2005). «Qualitative case studies». En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks (CA): Sage.
- TAPIAS, G. (2007). *Las Misiones Pedagógicas* [B/N-Color, 55 m.] Malvarrosa: Acacia Films.

- VALVERDE, J., GARRIDO, M. C., y SOSA, M. J. (2010). «Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje: La percepción del profesorado». *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- VILLAGRÁ, S. (2012). «El desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria». Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.