

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Innovación, profesorado y centros

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

Vol. **7**/N.º **10**/2020

Artículo:

2a/2p << a/p - Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo

Mariano Fernández Enguita



Consejo Escolar del Estado



2A/2P << A/P¹ – DEL AISLAMIENTO EN LA ESCUELA A LA CODOCENCIA EN EL AULA

ENSEÑAR ES MENOS COLABORATIVO QUE APRENDER O TRABAJAR, Y DEBE DEJAR DE SERLO

2A/2P << A/P¹ – FROM ISOLATION AT SCHOOL TO TEAM TEACHING IN THE CLASSROOM

TEACHING IS LESS COLLABORATIVE THAN LEARNING OR WORKING, AND IT MUST STOP BEING SO

Mariano Fernández Enguita

Catedrático de la UCM. Director del Instituto Nacional de Administraciones Públicas (INAP)

Resumen

La soledad del docente ante la clase, que viene de las primeras escuelas unitarias y llega a las aulas y asignaturas nada o poco conexas de la escuela actual, choca con la pretendida reorientación hacia el aprendizaje colaborativo del alumnado, la conectividad de las redes en las que éste vive fuera de la escuela y el peso creciente del trabajo de equipo en los empleos que les esperan como adultos. El artículo analiza cómo la profesión docente defendió su autonomía en el aula frente a la visibilidad y la jerarquía, pagando por ello el precio del aislamiento. Después se aborda la codocencia, deslindando un concepto fuerte de la misma, y se presentan datos y resultados y un detallado argumentario a su favor, incluido su potencial en la actual pandemia. Por último, se explica cómo y por qué es una vía más prometedora que el pozo sin fondo de las ratios.

Palabras clave: Codocencia, innovación educativa, aula-huevera, hiperaula, profesión docente, docencia colaborativa.

Abstract

Teacher loneliness in front of the classroom, which is derived from the first one-room schools and evolves to the present school classrooms and subjects which are not at all, or scarcely, connected, collides with the alleged reorientation towards collaborative learning, the increased network connectivity in which students are involved outside the school environment and the growing relevance of teamwork in the jobs that await them as adults. The article analyzes how the teaching profession defended its autonomy in the classroom against visibility and hierarchy, thereby paying the price of isolation. Co-teaching is then addressed, strongly defining the concept, and presenting data, results and a detailed set of arguments, including its potential in the current pandemic. Finally, this article presents how and why this is a more promising path than the bottomless pit of ratios.

Key Words: *Co-teaching, educational innovation, eggcrate classroom, innovative learning environment, teaching profession, team teaching.*

1. O viceversa, siendo **a** el número de alumnos y **p** el número de profesores en un grupo. Este axioma pedagógico no viene de la matemática. Si acaso, del estribillo de un poema de Benedetti, *Te quiero*: «Si te quiero es porque sos / Mi amor, mi cómplice, y todo. / Y en la calle codo a codo / Somos mucho más que dos...»

Entre las fotografías de mi infancia conservo una de la escuela pública en que cursé la enseñanza primaria: dos centenares de alumnos agolpados en las escaleras que dan acceso a la entrada y siete profesores en la orla. Hoy ha cambiado su nombre genérico a Colegio, Colegio Público o CEIP y el específico a «Gonzalo de Berceo», ha sido reagrupado con otro situado en una calle adyacente, imparte educación infantil y primaria y reúne en dieciocho grupos-clase al doble de alumnos y el cuádruple de profesores que entonces. Daría para hablar sobre el progreso de la provisión escolar a lo largo de más de medio siglo o sobre la murga de las ratios, pero ahora sólo me interesa el nombre: lo que ahora es el Colegio «Gonzalo de Berceo II» entonces era el Grupo Escolar «Julio Ruiz de Alda»; y no me interesa por lo obvio, la sustitución de Ruiz de Alda por Berceo, sino por lo que no lo es tanto: el paso de «grupo escolar» a «colegio» o, todavía más simple, el enigma del «grupo escolar».

Puedo asegurar que la denominación «grupo escolar» no significaba, para los alumnos de entonces ni para nuestras familias, absolutamente nada, pues ni siquiera la usábamos. Pero ahí estaba, aunque haya tardado decenios en prestarle atención; y el pasado año, por cierto, antes del confinamiento, pude –pudimos muchos– verla una y otra vez en dos exposiciones celebradas en la capital de la nación: *Madrid, ciudad educadora - Memoria de la Escuela Pública 1898/1938* (bit.ly/2Vk6y0p), organizada en el Museo de Historia de la ciudad, y *Laboratorios de la Nueva Educación - En el centenario del Instituto Escuela* (bit.ly/2S5mkub), organizada por la Fundación Francisco Giner de los Ríos - Institución Libre de Enseñanza. Grupo escolar era, simplemente, la denominación habitual de las escuelas graduadas, es decir, de aquellas que, a diferencia de las que hoy llamaríamos unitarias, separaban a los alumnos por cursos.

1. El misterio del «grupo escolar», desvelado

Dar nombre a las cosas, y más aun a las estructuras y relaciones sociales, es parte de la lucha por el poder sobre las mismas y sobre su configuración. Lo que hoy consideramos la forma normal de enseñanza-aprendizaje, el aula con su grupo, su lección, etc., se llamó en su día *enseñanza simultánea*, cuando la inventaron los Hermanos de la Vida en Común y la generalizaron los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Hubo que ponerle nombre porque, en aquel entonces, la idea misma de que un amplio grupo de niños pudiera aprender las mismas cosas al mismo tiempo, de la misma forma y con la misma edad sonaba, frente a las tradicionales escuelas mixtas y más o menos caóticas, francamente bizarra. Pero una vez

que se convirtió en la norma y el modelo dominante, casi único, se le pudo quitar el adjetivo y pasó a estar del lado de sus críticos la carga de ponérselo (la escuela fábrica, café para todos, la enseñanza de talla única, el aula industrial...), a la vez que las escuelas hasta entonces típicas, sin adjetivos, pasaron a ser atípicas, *unitarias*. Lo que hoy vemos como la secuencia lógica, casi natural, pasar cada año de un curso a otro (o repetirlo si así se le antoja al profesorado), se llamó en otro tiempo *enseñanza graduada*, y la razón fue similar. No que los alumnos pudieran o debieran aprender unos conocimientos, habilidades, capacidades o competencias antes y otros después, gradualmente, pues ya eso venía sucediendo desde cuando los adultos primitivos formaban a la infancia en la caza-recolección, sino que la enseñanza pudiera secuenciarse y contingentarse (graduarse) para todos en forma anual, o incluso programarse en unidades trimestrales, mensuales, semanales, diarias y hasta horarias. Una vez que se convirtió en la norma, fuera de la cual *nulla salus*, también se pudo ya prescindir del adjetivo y a nadie se le ocurriría hoy decir que lleva a sus hijos a una escuela «graduada» o que imparte docencia en ella, porque todas lo son y pocos se atreven a imaginar que pudieran no serlo.

Algo así cabe decir de los «grupos escolares». ¿Grupos de qué? El colegio al que yo asistí no había nacido de la agrupación de nada, pues de hecho se había creado el año anterior. Tampoco agrupaba escuelas, ni nada parecido a ellas. Apenas era un grupo de grupos, clases o cursos, o más bien se dividía en ellos. Era y es la escuela como totalidad lo que daba o da sentido a los grupos, no al revés. Habría tenido cierta lógica denominar «grupo escolar» a cada uno de los grupos-clase-aula (del 1º al 6º), como haríamos hoy, pero no parece que tuviera ninguna hacerlo al contrario. Las denominaciones «escuela simultánea» o «escuela graduada» tuvieron pleno sentido hasta que, ya omnipresentes, resultaron innecesarias, pero la de «grupo escolar» fue un perfecto sinsentido desde el principio... al menos aparente.

Porque hay otra posible explicación, y está en la historia. Un grupo escolar es eso, un grupo formado por varias escuelas. En un artículo de 1884 precisamente así titulado, «Grupos escolares», Giner de los Ríos discutía «la conveniencia o desventaja de reunir varios centros de educación en un mismo local». Así, sin más: varios centros que, en consecuencia, lo mismo podrían ser del mismo o de varios niveles (por ejemplo primaria y párvulos o sólo primaria), mixtos, de un solo sexo o separados por tal, de dos o de más grupos, incluso de grupos de la misma clase, simplemente acumulados en un mismo edificio. Giner reconocía que la conveniencia de tales «grupos escolares» podría estar simplemente en «la pequeña economía

que así a veces se obtiene», es decir, en la arquitectura, pero los consideraba más y mejor justificados «cuando se aspira a formar algún día, de las escuelas reunidas, una sola, con clase y programas graduales y un director al frente, sistema cuyas ventajas sobre el actual de clase y maestro únicos es fácil de conocer». (GINER, 1884: 269). Nótese que Giner ni siquiera hablaba de un grupo por curso/año, así como su énfasis sobre el director «al frente». En cualquier caso, una «escuela graduada», que era lo que interesaba al autor, siempre sería un «grupo escolar», pero no al contrario. Giner, por cierto, justificaría en esas mismas páginas la conveniencia de «grupos» con primaria, párvulos y jardín de infancia por «la observancia de los nuevos métodos, la comunicación entre los maestros de los diversos grados, la posibilidad de retrasar el ingreso de los párvulos en la escuela elemental [...], una asimilación gradual entre los varios ciclos primarios [...] un personal inspirado en una orientación común.» (GINER, 1884: 269). Nótese pues, asimismo, la preferencia por los métodos de la educación infantil frente a la elemental y el énfasis en los elementos de colaboración entre los maestros individuales (comunicación, asimilación, orientación común). Otro gran defensor de la escuela graduada, quizá el más firme y efectivo, fue Rufino Blanco, pedagogo católico y conservador en política, pero no en lo pedagógico. En 1892 presentó una moción en apoyo de la escuela graduada en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, moción que, para su sorpresa y desazón, resultó rechazada por la oposición de la mayoría conservadora a la que se sentía afín, aunque apoyada por institucionistas, liberales y otros sospechosos habituales; y, en 1898, pudo implantarla en la Escuela Práctica Aneja a la Escuela Normal Central de Maestros de Madrid con el apoyo de un real decreto que la generalizaba a éstas (BLANCO, 1911).

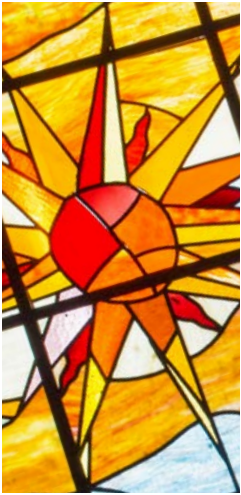
Hasta la completa aplicación práctica de la Ley General de Educación de 1970 coexistieron en España, con carácter general, escuelas unitarias y graduadas, o graduadas hasta cierto punto (LÓPEZ MARTÍN, 2001: 86ss; SANTAMARÍA, 2012). Pero, ¿por qué insistir en bautizar como «grupo escolar» a un colegio que ya nació como escuela plena y netamente graduada? Probablemente por lo mismo que provocó el rechazo de la moción de Blanco en el congreso de 1892 y que ha explicado muy bien Antonio Viñao Frago (1990, 2001, 2004), por la resistencia mayoritaria entre los maestros a un modelo que entrañaba visibilidad y jerarquía. El maestro de la escuela unitaria estaba hecho a la máxima libertad dentro del aula-escuela: sin director, sin colegas, con un inspector quizá temido, pero que lo visitaba apenas una vez al año o menos, con unas familias en su mayoría carentes de educación formal. Compartir edificio con otros colegas, enseñar en au-

las con puerta y ventanas al pasillo, que sus alumnos pudieran ser juzgados por el docente que los recibiría al curso siguiente y, sobre todo, tener por encima a un director, eran todos ellos cambios que suponían una ruptura radical con la autarquía anterior.

Este solipsismo dura hasta hoy. La escuela graduada terminó imponiéndose, aunque lentamente, como parte de una tendencia global a la *racionalización* en sintonía con la burocracia y la empresa, por las concentraciones escolares al servicio de la economía y de la preferencia urbana de los maestros (y más aún de las maestras) y por la multiplicación y diversificación de las prestaciones educativas y los servicios auxiliares, pero el maestro se aferró siempre a su soberanía en el aula. Y el profesor de secundaria, desde el inicio integrado en la organización escolar del instituto público o el colegio privado por razón de la especialización disciplinar, no lo hizo menos, amparado en esta misma y en una interpretación extensiva (y abusiva) del principio de libertad de cátedra. Si el viejo dicho reza que *cada maestrillo tiene su librillo*, la supervivencia de la denominación grupo escolar venía simplemente a indicar que también tenía su *escuelilla*, es decir, su aula-escuela en exclusiva. Más allá de la descoordinación docente, la más clara y peculiar manifestación de este individualismo anárquico y entrópico ha sido y sigue siendo la idea de la *dirección democrática* o *participativa*, eufemismo con el que se designaba y se designa la práctica, o la pretensión, de que el director sea elegido por y entre los profesores del centro para que, en definitiva, no dirija nada (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2007). Algo que hace unos años se conocía en Europa como la *excepción ibérica*, hoy ya sólo española, si bien es cierto que en alguna medida, sobre todo en algunas comunidades autónomas, esta autarquía, que nunca fue compensada ni en todo ni en parte por los órganos de participación en la gestión, sí que ha sido limitada —no siempre para bien— por la intervención de las administraciones.

2. Del aislamiento en la escuela al aislamiento en el aula

La organización formal de la escuela, del pupitre al centro en su conjunto, tiene su origen en la tecnología social desarrollada por los jesuitas, los hermanos moravos, los hermanos de la vida en común, los lalleanos, los escolapios, etc., y estuvo desde el principio encaminada a que un único maestro pudiera controlar el aula (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2018). Desde la perspectiva del docente individual, de un lado quedaba el aula, sobre la cual debería tener un control panóptico, constante, casi absoluto, y del otro la jerarquía del cuerpo docente, del centro y, más allá de éste, de la orden religiosa, la burocracia pública



y la autoridad local o nacional. Pero su organización informal ha resultado configurada por condiciones materiales, sociales y culturales más difusas y menos intencionales, pero no por ello menos eficaces.

En primer lugar, la dispersión demográfica y, por tanto, escolar, que, con la expansión y universalización del acceso a la educación, aun imperfecto (o precisamente por ello), dio lugar a un océano de escue-

las unitarias (el aula-escuela, la *one-room school* norteamericana, la *école de rang* francesa, la *Einklassen- o Zwergschule* alemana...) en el que las graduadas eran la excepción. Sean las escuelas unitarias españolas, las escuelas coloniales estadounidenses o cualesquiera otras, en el principio siempre fue igual: escuelitas en las que un maestro aislado se hacía cargo de un grupo heterogéneo de alumnos. «Cada maestro [...] pasaba su jornada de enseñanza aislado de otros adultos; el patrón inicial de la distribución escolar representaba una serie de ‘celdas’ que habían sido construidas como autosuficientes» (LORTIE, 1975:14).

En segundo lugar, una vez ya en los *grupos escolares*, la lógica misma de la escuela graduada, con su estricta división por cursos, la división del conocimiento en disciplinas (la *asignaturización* del saber, que diría Unamuno), y el modelo del aula-huevera propiciaban la fragmentación, incluso como mera fragmentación clónica. Durante un siglo o dos, primero la práctica generalidad de los maestros y hasta hace poco una parte muy importante de ellos, antes de llegar a las escuelas graduadas de las ciudades pasaron y se formaron inicialmente en escuelas unitarias rurales, es decir, en la autarquía y el aislamiento.

En tercer lugar, y quizá lo más importante, la funcionarización del magisterio y el profesorado, combinada con lo anterior y con la particularidad profesional de tratar con un público institucionalizado y subordinado como menor de edad, haría de los docentes verdaderos soberanos de sus pequeñas *reinos de taifas*. Este proceso sólo se vería limitado en la enseñanza privada (y concertada): en los centros de fundación religiosa, por la cultura, las creencias y la disciplina interna (escolar) y externa (congregacional) propia de cada orden; en los de fundación secular o laica, por la autoridad del director-empresario o, simplemente, por su poder como empleador. En el sector público, por el contrario, el reforzamiento de los derechos y privilegios de los docentes (derechos como trabajadores y privilegios como funcionarios),

cuya manifestación más evidente es la imposibilidad en última instancia de despedir a un profesor incompetente o disruptivo (que, haberlos, haylos) y, por tanto, de lograr su alineamiento con los planes de la dirección, el proyecto de centro o la política educativa, haría del aula el refugio inexpugnable del docente y, de éste, un actor aislado para bien y para mal, tanto propios como ajenos.

3. La soledad del docente, y más si es español

Desde su primera edición (y van tres, cubriendo ya un decenio), los informes TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE han mostrado de manera insistente el aislamiento del profesorado y su carácter particularmente agudo en España. No hacía falta ningún informe, claro está, para saber que el profesor suele estar solo en su aula con sus alumnos, pues ése es el modelo prescrito aunque no falten críticas, alternativas, excepciones ni iniciativas en sentido opuesto. Lo que TALIS ha hecho notar es que tal aislamiento recorre de principio a fin la carrera docente, que deja en poco más que nada la retórica sobre la colegialidad y los equipos y que tiene elevados costes tanto profesionales como emocionales para el profesorado. De acuerdo con el último informe, con datos de 2018, cuatro de cada diez docentes nunca enseñan conjuntamente en el aula con otros, ni observan cómo lo hacen esos otros en sus otras aulas, y dos de cada diez nunca participan en actividades de aprendizaje profesional colaborativo. Lo siguiente a no hacerlo nunca, en el cuestionario de TALIS, sería hacerlo al menos una vez al año, una opción no muy exigente, de manera que nunca es nunca. Si vamos al otro extremo, el que aquí realmente nos interesa, en el conjunto de los países analizados no llegan a tres de cada diez (27,9 %) los profesores que «enseñan conjuntamente en equipo en la misma clase», y en España apenas lo hacen a dos de cada diez (20,9 %) (OECD, 2020: 152). Esta colaboración, y cualquier otra, es menor en secundaria que en primaria (menor a medida que se asciende de cualquier etapa a otra, y las mayores diferencias se dan en Bélgica y España), y es menor en los centros de tamaño intermedio que en los más pequeños y los más grandes.

Una consecuencia bien conocida, que se viene constatando ya desde la ronda de 2008 y que ha generado preocupación en los gestores de las políticas educativas, es que los profesores declaran recibir muy poca retroalimentación sobre su trabajo. TALIS considera cuatro posibles formas para éste: la observación del trabajo por otros profesores, las respuestas de los estudiantes a encuestas relativas a la enseñanza, la evaluación del contenido de la enseñanza impartida

y los resultados académicos externos o posteriores de los estudiantes; para el conjunto de esas cuatro formas, y en la enseñanza secundaria obligatoria, que es a la que se aplican estas preguntas, los profesores españoles se sitúan quintos por la cola entre una lista de cuarenta y ocho sistemas escolares con datos (OCDE, 2020: 166).

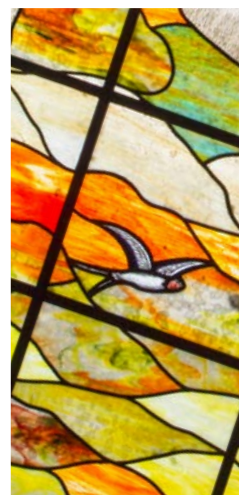
La idea de que los docentes no colaboran entre sí puede resultar chocante para muchos. ¿No es en la enseñanza donde reinan el trabajo en equipo (entre profesores y entre alumnos), los *equipos* de dirección (numerosas normas e instrucciones se refieren expresamente a estos, a menudo evitando los términos dirección o director), la dirección participativa o democrática (frente a la burocrática, gerencial, personalista), la no competitividad, la participación democrática, etc.? ¿No es tan esperable como inevitable, si se pregunta a un maestro sobre su centro, que asegure de inmediato que hay un equipo profesional estupendo, unas relaciones óptimas, etc.? ¿No está incluso de moda el aprendizaje colaborativo para los alumnos, nueva denominación del trabajo en equipo? —que por lo general aseguran detestar, pero eso es otra historia que depende de qué se presente como tal. Pues así es. La OCDE distingue entre dos grandes niveles de colaboración: de un lado, la *colaboración profesional*, que incluye la docencia en equipo, la retroalimentación basada en la observación de clases, la participación en actividades conjuntas que implican a distintas clases y la participación en formas de aprendizaje profesional colaborativo; del otro, el *intercambio* y la *coordinación*, que incluye pasarse recursos docentes, discutir el progreso de alumnos específicos, coordinar baremos de exigencia o asistir a reuniones de claustro y similares (OCDE, 2020: 149). Esta distinción guarda relación con otras propuestas por distintos autores, por ejemplo entre colaboración a fondo (*deep-level*) y superficial (VANGRIEKEN & AL, 2013), colaboración y colegialidad (KELCHTERMANS, 2006), colaboración espontánea y colegialidad artificial (DATNOW, 2011), o el continuo individualismo - coordinación - cooperación - compartición (HAVNES, 2009).

4. Qué es codocencia, en sentido débil y fuerte

La investigación sobre los efectos de la colaboración docente en general y la codocencia en particular es muy limitada —en buena medida porque la práctica también lo es, en particular la de las variantes *fuertes* de la colaboración—, pero el balance es bastante inequívoco. No es la panacea, ni está libre de problemas, pero su hoja de servicios es inequívocamente positiva para el alumnado y, más aún, para el profesorado. El efecto favorable para los estudiantes reúne menos

pruebas pero apunta a una mejora en el rendimiento, un impulso a la innovación, un mejor trabajo en entornos problemáticos y un ambiente más propicio para el aprendizaje colaborativo (p.e. SHACHAR & SHMUELEVITZ, 1997; GODDARD & AL, 2007). La *biblia* comparativa de los efectos sobre el rendimiento, *Visible teaching*, señala de entrada que la investigación al respecto es muy escasa pero, en todo caso, le atribuye un efecto positivo aunque modesto (HATTIE, 2009: 219). En resumen, la investigación es poca, pero los resultados son sistemáticamente positivos y no consta que los haya negativos. Cuestión distinta es el efecto para los profesores, y aquí el veredicto es unánime y más rotundo: potencia la motivación, mejora la moral, aumenta la eficiencia, favorece la comunicación, mitiga o evita el aislamiento personal, eleva el sentimiento de autoeficacia y la satisfacción, impulsa la competencia tecnológica, lleva a una organización más centrada en el alumno, permite alinear el currículum oficial y el oculto, suaviza la carga de trabajo, facilita la iniciación de los nuevos docentes (GODDARD & AL, 2007; RONFELDT & AL, 2015; REEVES & AL, 2017; MARTÍNEZ ORBEGOZO, 2019, 2020). Es un conjunto de datos, resultados y pruebas también limitado, pero porque la investigación todavía lo es mucho.

Y lo es porque, aparte de salirse del marco establecido y con uñas y dientes defendido, ni siquiera hay una idea compartida de qué es codocencia (*co-teaching*), docencia en equipo (*team teaching*) o docencia colaborativa (*collaborative teaching*). De hecho, una revisión de la literatura académica y profesional revela enseguida que por codocencia (*co-teaching*) se ha entendido durante mucho tiempo la presencia simultánea y «colaboración» en el aula entre un docente generalista u ordinario y otro de educación especial, o de un docente ordinario y un ayudante. Todavía a día de hoy la voz *Co-teaching* de la Wikipedia en inglés empieza por identificar «*Co-teaching* o *team teaching*», convertidos así en equivalentes, con los casos en que a un profesor ordinario y experto se asocia un profesor en formación o un especialista. El mero hecho de que se utilice el prefijo *co-* o el cualificador *en equipo* para definir una relación de subordinación (entre maestro y aprendiz... aunque con menos enjundia que la hegeliana *dialéctica del siervo y el señor*), o de demarcación funcional (entre educación y educación especial, o entre sus agentes), ya indica por sí



mismo cuán impensable resulta para el discurso y el sentido común dominantes en la institución y la profesión que el docente individual pierda o comparta el dominio sobre la clase y el aula. El diccionario de educación, en lengua inglesa, más leído de la historia, el de McGraw-Hill de 1949, no contenía la voz en su última edición (GOOD, 1973), ni *co-teaching*, ni *team teaching*, a pesar de que la práctica, aparte de corrientes innovadoras más añejas como la pedagogía Montessori, no era infrecuente en los llamados espacios abiertos (*open classroom, open plan...*) en los sesenta y setenta del pasado siglo, y su sucesor y segundo más citado, el Greenwood (COLLINS & O'BRIEN, 2003), tampoco define el término *codocencia*, aunque sí da una definición sumaria de la enseñanza en equipo (*team teaching*): «Dos o más profesores, típicamente en el mismo curso, que colaboran para proporcionar instrucción a un grupo de estudiantes.»

El artículo más citado, de acuerdo con Google Académico, sobre *codocencia*, quizá ante todo y sobre todo por proponer una sencilla tipología de la misma (COOK & FRIEND, 1995), la define como «dos o más profesionales ofreciendo instrucción sustantiva a un grupo diverso, o mixto, de estudiantes en un espacio físico único.» Y, a continuación, precisa: «A los efectos de esta discusión, uno de los profesionales es un docente de educación general y el otro un educador especial», o un logopeda; en el menos especial de los casos, un profesor de lengua y literatura (*English*) y otro de ciencias sociales (*social studies*) trabajando sobre un bloque integrado; incluso otros profesionales como logopedas, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas... Lo más revelador de este artículo es su limitación fundamental: cualquier cosa menos dos profesores iguales en el aula. Se admite e incluso se recomienda la *codocencia*, con todo un recetario sobre cómo hacerla viable (al que no cabe negar cierta utilidad práctica), sí y sólo si se da la situación de que el profesor no puede dirigirse al conjunto del aula como un todo homogéneo. En definitiva, la *codocencia* sería la diversificación de la docencia como consecuencia de la diversificación de la discencia: para alumnos con necesidades especiales, profesores con cualificaciones y funciones especiales. Es difícil pedir una confesión más cándida del modelo de enseñanza homogénea, café para todos, aula-huevera...

La tipología de la *codocencia* propuesta por Cook y Friend abarca cinco variantes: 1) Uno enseña y otro apoya; 2) enseñanza por estaciones (actividades separadas en lugares separados); 3) enseñanza en paralelo (se planifica en común pero cada uno se ocupa de una parte del grupo); 4) enseñanza alternativa (un docente se ocupa del subgrupo con necesidades especiales y el otro de la mayoría); 5) enseñanza en equipo (exponen por turnos, uno habla y otro escribe en la pi-

zarra, etc.). Es obvio que las primeras cuatro variantes no son *codocencia* en sentido fuerte, como su propia definición terminológica ya lo indica, pero el caso es que tampoco termina de serlo la última, la enseñanza en equipo (*team teaching*), una mera división de tareas que, en sí y por sí, no entraña necesariamente colaboración propiamente dicha (podría ser la perfecta división de tareas entre un profesor al mando y su auxiliar, por ejemplo).

En realidad, la *codocencia* que aquí me interesa no sería ninguno de los tipos anteriores, ni siquiera el último, sino más bien la combinación flexible y dinámica de todos ellos, en principio entre dos o más profesores y en principio entre profesores iguales, con un mismo estatus, aunque sin duda con competencias, experiencias y capacidades diversas. Si *codocencia* fuera cualquier forma de presencia de dos o más educadores en el aula, su epítome habría sido entonces la escuela mutua, monitorial o lancasteriana, en la que un único profesor *coenseñaba* con varias decenas de monitores que no eran sino alumnos mayores o aventajados bajo su indiscutible autoridad. Me interesa la que surge de hecho, como práctica entre iguales, cuando un centro educativo decide romper con el modelo del aula-huevera y se encuentra desde el primer momento con que, para flexibilizar los espacios, es importante ampliarlos hasta donde sea posible, lo cual empieza y avanza mucho con el mero derribo de alguna pared (un espacio de superficie 2S con 2N alumnos es considerablemente más flexible que dos espacios de superficie S con N alumnos cada uno, sin contar con que, además, se recuperan pasillos poco utilizados); y, para flexibilizar los tiempos, lo es igualmente —es más flexible— contar con varios profesores (un profesor sólo puede dirigirse de forma continua a todo el grupo o de forma secuencial a los posibles subgrupos, pero dos o más profesores pueden hacer ambas cosas a la vez).

Así es fundamentalmente como, en los últimos años, hemos podido ver en España experiencias de *codocencia* en sentido fuerte. Las más típicas y visibles han partido de la unificación de dos grupos de un mismo curso (dos «líneas») que pasaban así a contar con dos o tres profesores, sin otro requisito que tirar de la propia plantilla dentro de las horas lectivas legalmente establecidas. Estos docentes han podido, entonces, poner en práctica cualquiera de los cinco tipos distinguidos por Cook y Friend, y algún otro, según lo considerasen oportuno, lo que naturalmente ha requerido un rediseño de tiempos, subespacios, actividades y reparto de tareas. Otros centros, más modestamente, han mantenido los grupos tradicionales pero han ampliado y fomentado las actividades conjuntas, acogiendo la *codocencia* no como fórmula general sino ocasional pero sí cada

vez más frecuente, particularmente en la educación infantil y la enseñanza primaria. Menos visible o menos visibilizado pero no menos importante ha sido siempre el desarrollo en la formación profesional de proyectos interdisciplinarios que implicaban a varios profesores con un grupo o varios de ellos, por más o menos tiempo, incluida la codocencia sobre el terreno. El caso más acabado se encuentra, no obstante, entre las que he llamado hiperaulas: espacios abiertos y flexibles, con mobiliario variado y (valga la redundancia) fácilmente movable, buena conectividad y recursos tecnológicos (en parte institucionales, pero también personales o BYOD), si bien es obvio que espacio y equipamiento no lo son todo (en el uso de la hiperaula.ucm, que reúne las condiciones materiales perfectas, la codocencia es todavía minoritaria, no obstante, en parte por la fragmentación de las asignaturas y en parte por mera inercia –porque, como decía Marx a otro respecto, «la tradición de las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos»).

El confinamiento por la pandemia del Covid-19, en medio del cual escribo estas páginas, ha sacado a los alumnos de las escuelas y, con ello, ha roto esos muros, como si fueran de arena. «Todo lo que era sólido se desvanece en el aire», para citar de nuevo a Karl Marx, y eso es lo que ha sucedido, de un día para otro, con lo que parecía más sólido en la escuela: sus paredes. Sin embargo, por lo que sabemos de la escolarización «virtual» a través de algunos informes tentativos, quizá estadísticamente imperfectos pero oportunos y muy útiles, los otros muros, los muros organizativos, los que separan a un grupo de otro y, sobre todo, a un profesor de otro, con o sin una pared material de por medio, han resultado ser más sólidos que el ladrillo ahora ausente. Los alumnos están en sus hogares, que a efectos escolares forman un espacio indiferenciado y sin fisuras (dejando a un lado ahora las desigualdades de equipamiento, conectividad y alfabetización digitales, que son otra historia), espacio que podría ser organizado de cualquier forma, en todo caso de forma distinta al aula. Hay profesores que se mueven en el entorno digital como pez en el agua y otros que lo hacen como un pulpo en un garaje o como un elefante en una cacharrería, pero los alumnos quedan abandonados a su suerte, es decir, a la suerte de que su profesor se desenvuelva mejor o peor en ese entorno. Hay alumnos que disponen de conectividad, equipamiento y apoyo familiar a cualquier hora y los hay sin ningún o con escasos recursos que tienen que servir ahora al estudio, al teletrabajo y a la comunicación familiares, pero una mayoría de profesores no ofrecen o no pueden valerse de otro horario que del suyo propio, dejando desatendidos a algunos o desfondándose para atender a todos, según su nivel

de compromiso; hay grupos-clase de alumnos que ya eran y son endiablidamente difíciles y otros afortunadamente fáciles, pero no consta que haya una redistribución de los recursos humanos, docentes, entre ellos.

5. Doce virtudes de la codocencia

Cuando se hizo pública la creación de la hiperaula de la Universidad Complutense (hiperaula.ucm.es) numerosos profesores de otras etapas de la enseñanza me preguntaban cómo podrían tener o crear una sin recursos, etc. Ahora están en otros asuntos, como no podría ser menos, pero, si alguno me lo preguntara de nuevo, hoy mi respuesta sería: *Ya la tienes, aprovecharla ahora es cosa tuya*. La desescolarización temporal forzada por la pandemia ha roto las barreras materiales interiores (y exteriores) propias de la escuela, por lo que se pueden reorganizar los agrupamientos, los tiempos y las actividades como se desee, aunque al mismo tiempo afloran con más fuerza que nunca –una fuerza que, a veces, no se sabía o no se quería ver– otras limitaciones. Es muy cierto que esa desescolarización revela otras barreras (las de mayor o menor altura provocadas por las desigualdades digitales, en particular), pero su trazado no coincide con el de las barreras escolares, lo que constituye una razón de más para liberarse de éstas. En otras palabras, la desescolarización material provocada por la pandemia ha allanado el espacio escolar, abriendo a los centros, las direcciones, los equipos pedagógicos de etapa, curso, materia o departamento la posibilidad de organizar a alumnos y profesores de cualquier manera, aunque arrojándolos al desigual, incierto y difícil territorio de las desigualdades y las dificultades familiares, o precisamente por ello. Los ha sacado del (pretendido) santuario para arrojarlos al mundo (virtual) exterior. Pero dejemos la excepcionalidad de la pandemia para volver a la *normalidad* de la escuela.

Normalidad... o casi; digamos, mejor, una disrupción razonable. Codocencia, ya lo hemos dicho, es como se ha llamado a la presencia añadida en el aula de un educador especial, un aprendiz o un auxiliar. Demasiados docentes, y no digamos sus gremios, votarían con las dos manos su generalización, pero nada más lejos de mi idea. La codocencia a que me refiero es (al menos básicamente) entre iguales y (al menos típicamente) por la acumulación de dos grupos. Por lo tanto, ni un profesor más, ni un alumno menos y, aunque sólo sea por un rato, olvídense el lector de las ratios, si bien luego diré algo al respecto. No se me escapa que hay una enorme variedad de situaciones de partida, desde la pequeña escuela rural, aunque ya queden pocas, hasta la multiplicidad de asignaturas de la enseñanza secundaria superior (por no hablar ya



de la universitaria)², pero se puede leer lo que sigue teniendo en cuenta el modelo más simple: la acumulación, en cualquier curso de 3º de infantil a 6º de primaria, de dos grupos o «líneas» con 2-3 profesores (el profesor de la pública y, más aún, su sindicato, dirán que en sus cuentas no pueden salir más de dos, pero los centros innovadores que lo ponen en práctica llegan fácilmente a tres, de modo que

quizá haya que mejorar las cuentas; de momento, dejémoslo en 2-3, o sea, entre dos y tres). En los cursos mencionados hay casi tres millones de alumnos, la inmensa mayoría en centros de dos o más líneas. Dejo al lector la tarea de reflexionar cómo se ajusta o se debe adaptar lo aquí expuesto a otros casos como agrupaciones circunstanciales, temporales, multinivel, pluridisciplinarias, variables, virtuales u otras posibles variantes y sus combinaciones.

Complementariedad y división del trabajo

Aunque la formación «normal» de los docentes (en particular la de los maestros en sus escuelas normales, pero la lógica es generalizable al resto, aunque duela) se concibió históricamente para que fueran intercambiables, y así se supone que lo son, aun a costa de ser clónicos, lo cierto es que no hay dos profesores iguales. Ya su formación inicial puede variar, pero mucho más el resultado acumulado de ésta, su formación continua, su aprendizaje autónomo, su experiencia práctica, sus preferencias e inclinaciones, etc. La gama de capacidades, competencias, cualificaciones, etc. de dos o más profesores en un aula es axiomáticamente más amplia que la de uno solo. Esto es positivo en general, pero más aún cuando la escuela va acumulando cometidos «transversales» que se supone, por suponer algo, que todos los docentes deben ser capaces de abordar, pero está fuera de

duda que no todos están en condiciones de hacerlo por igual. Esta complementariedad permite la división del trabajo, lo que, como en cualquier actividad (y dentro de ciertos límites, pero que aquí quedan muy lejanos), aumenta la eficacia y la eficiencia.

Aprendizaje profesional en la práctica

Los docentes aprenden en la práctica, además de en su formación inicial y continua, su estudio individual, etc., como cualquier otro trabajador (todos lo hacen) y como cualquier otro profesional (las profesiones se distinguen por su mayor cualificación y mayor autonomía), pero en mayor proporción. Lo hacen así en mayor medida que otros grupos porque su entorno de trabajo es más difuso e incierto y, por ello mismo, su conocimiento es en mayor medida tácito, no codificado y, por tanto, no mediado por recursos separados (libros, artículos, guías...) ni procesos formales (cursos, seminarios, talleres...). El mejor maestro de un maestro es otro maestro; por eso mismo, nada mejor para ello que la codocencia. Por lo demás, cualquier aprendizaje útil, venga de donde venga, que un docente lleva al aula ya puede así contagiarse a otro (es bien sabido que un buen problema de la formación continua de los docentes es, hoy, su estanqueidad, es decir, que lo aprendido en actividades dedicadas como cursos, etc., no revierte en el resto).

Iniciación (o inducción, introducción, prácticum)

Hay un consenso creciente en torno a la idea de que el actual modo de acceso al ejercicio de la docencia, y más en concreto el hecho de que un profesor recién contratado o recién salido de la oposición pase directamente a ser responsable pleno y único de un aula-grupo-clase, es inadecuado. Se ha propuesto, por ello, diversas formas de periodo de inducción, prácticum, «MIR docente», etc., con riesgo de bipolaridad entre el temor a que sea una forma de mano de obra barata (un periodo de prácticas en el que se cobra menos y no está garantizada la estabilidad, pero se hace lo mismo) y que se dispare el gasto educativo (un contingente añadido de profesores con los mismos salarios pero adosados a los que ya estaban en sus aulas). La codocencia, ya en su versión mínima de 2-3 docentes por aula, permite integrar al novel sin coste adicional y sin problema alguno como tercero y con pocas fricciones, sobre todo si el colega es sénior y capaz, como segundo; o circular por un tiempo, incluso, por más de un aula, curso, asignatura o proyecto y actividad, dentro de programas generales o proyectos de centro enfocados a orientar la iniciación práctica.

2. Gran parte de la argumentación sobre codocencia vale por igual para la enseñanza universitaria, pero no incluyo ésta aquí (aunque antes hice una referencia) por economía de tiempo y espacio y porque, ausente ya la función de cuidado, tutela y custodia con el alumnado en minoría de edad, pierde pertinencia buena parte de la argumentación. Por este mismo motivo, sería necesario, en cambio, revisar el grado de presencialidad en el aula, que ya no se justificaba por el cuidado sino tan solo por la exclusividad, la eficacia y la eficiencia de la comunicación y la información, algo que ha cambiado de manera radical en el entorno digital. O sea, que es otra historia.

Más y mejor retroalimentación (información de retorno, feedback)

La escuela es una institución obligatoria con un público doble o triplemente cautivo: obligado, de juicio limitado y atraído y retenido en parte por un *efector* (ahí están los amigos, ahí van las *buenas familias...*), lo que reduce las opciones de voz y salida (o sea, de decir lo que debe cambiar o abandonar si no lo hace) y deja al profesor sin esa retroalimentación. Puede tener otras: el bienestar o malestar aparente y los resultados de aprendizaje, pero éstas, sobre todo cuando son negativas, resultan demasiado fáciles de ignorar invocando la influencia del medio o la familia, así como la naturaleza o la actitud del alumno. Incluso con la mejor intención, la experiencia, como información, está siempre mediada por la percepción y la interpretación del profesor. Pero otro colega en el aula es siempre, potencialmente, un observador independiente y una segunda opinión, sobre todo si tiene otra o más experiencia (además, los docentes, como cualesquiera profesionales, valoran la opinión y buscan la aprobación, ante todo, de sus iguales). Es, por tanto, una fuente esencial de retroalimentación, la base de la reflexión y el aprendizaje para el profesional.

Adaptatividad basada en un mínimo de diversidad

«Más ven cuatro ojos que dos», reza un viejísimo refrán (VALLÉS, 1549). Más actual es la Ley de Linus (Torvalds): «dados los ojos suficientes, todos los errores se vuelven obvios» (RAYMOND, 1999). Seguro que cuatro o seis ojos no son siempre suficientes, pero es más seguro aun que ven más que dos. Es tan obvio (incluso para sólo dos ojos, o hasta uno) que da apuro explicarlo, pero es preciso recordarlo: en la soledad y ante la incertidumbre del aula, y mucho más si hay turbulencias, el docente corre en todo momento el riesgo de enrocarse en la zona de confort, en lo que considera establecido, en lo que le resulta familiar. Un segundo o tercer par de ojos, más lo que los acompaña, introduce un mínimo de contraste y de diversidad. Cuestión distinta es cuánta diversidad puede hallarse entre un pequeño número de docentes (las escuelas *normales* nacieron con ese objeto, *normalizarlos*), pero es seguro que más que en un solo. En esto, en el aula sucede lo que con la familia, a efectos educativos: mejor biparental que monoparental y mejor extensa que nuclear.

Sostenibilidad y difusión de la innovación

Dejando de lado que la codocencia es ya una valiosa innovación en sí misma, y por lo general parte de una innovación más ambiciosa –por lo ya reseñado y lo que sigue–, lo que quiero señalar en este punto es que la innovación en sí tiene en el docente solitario

el mayor obstáculo y en la codocencia una sólido soporte de continuidad y una potente palanca de difusión. A primera vista parece que el docente autónomo es el gran innovador: hace lo que quiere en el aula. Si ya es mucho suponer que quiera y sepa innovar, más difícil aun es que pueda hacerlo sin el soporte de un equipo, una dirección, un proyecto de centro, menos aún con su indiferencia o su hostilidad. Si lo logra (muchos lo hacen en alguna medida), ¿qué continuidad tendrá lo logrado cuando esté de baja o se traslade de centro?: ninguna. En codocencia, por el contrario, la innovación, que ya sólo por eso es compartida, puede, si lo vale, sobrevivir a los cambios en las personas. Es más: tales cambios no serán el final en el aula de origen y tampoco serán tan sólo una vuelta a empezar en la nueva, ahora que el profesor móvil no se agota, sino que serán algo más y mejor, serán una forma de difusión. En estas condiciones, la movilidad (dejando de lado sus otros posibles efectos) no resta, sino que suma, tanto si es de forma planificada dentro de un centro (siguiendo un proyecto) o una red de ellos (siguiendo un programa o una política), como si tiene lugar de forma aleatoria como resultado de una movilidad errática.

Ejemplo de aprendizaje colaborativo

El aula-huevera y todo lo que hay en ella: la clase unificada, la lección magistral, el programa único, el modelo transmisivo, el aprendizaje memorístico... proceden de la idea básica de que el alumno viene vacío, *tanquam tabula rasa*, y necesita ser llenado por quien sabe hacerlo. Sin embargo, desde la propia escuela pero más aún desde fuera de ella (desde la práctica de las profesiones, la formación en el empleo, el aprendizaje informal y no formal, las redes y grupos de interés propiciados por la internet...), ha terminado por abrirse paso la idea de que el aprendizaje es social, colaborativo, incluso de que en esta forma resulta ser, muchas veces, más efectivo que en la enseñanza transmisiva, aunque no la sustituya, o que al menos puede complementarla. En otras palabras, el aprendizaje colaborativo ha venido para quedarse e incluso está de moda; otro tanto sucede, por cierto, con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero impera la incoherencia: se pide al alumno que aprenda en colaboración con sus iguales mientras que el docente enseña en solitario, se le anuncia que deberá aprender a lo largo de la vida mientras que no pocos



profesores creen venir con todo aprendido ya de fábrica. No es difícil entender que el mejor ejemplo y el mejor estímulo para el aprendizaje colaborativo es la enseñanza colaborativa y la fusión de ambos; o sea, la codocencia en el aula.

Transparencia sin vigilancia ni intromisión

El aula es el reducto del profesor; y sólo puede serlo para mal o para nada. Las órdenes religiosas que dieron forma al aula-huevera decidieron pronto aislar al alumno de cualquier distracción exterior, elevando las ventanas a la calle para que entrase luz y nada más, una arquitectura todavía hoy visible y dominante; de paso, los colegios se hicieron opacos para la sociedad. En la escuela pública, los profesores, reforzados como funcionarios, añadieron después otro muro: aulas sin ventanas interiores (o tapadas con estanterías, pósteres y demás), ocultándose así a la vista de la dirección y de sus colegas. Va de suyo que hay que acabar con esa arquitectura, y ya se está haciendo en muchos centros, pero con o sin ella, la copresencia y codocencia acaba con la opacidad general (y la impunidad) del profesor aislado. Por supuesto que dos o más docentes juntos también pueden ocultarse o encubrirse, como las parejas de policías en el cine (casi un subgénero o, al menos, un tema recurrente), pero siempre lo harán menos que uno solo (en el cine policiaco, el *bueno* frena o reforma al *malo* y, si no lo consigue, termina informando a sus superiores y a *asuntos internos*, como es debido). Esto vale por igual si *malo* equivale a malvado o a incompetente.

Menos arbitrariedad y más ponderación

En cualquier trabajo en contacto con el público se aprende enseguida que, en caso de conflicto con el cliente, lo más prudente es encomendar la mediación o la resolución a otro. En el extremo podría decirse que el profesor, en su relación con el alumno, es a la vez juez y parte (lo suele decir un magistrado muy popular en el mundo educativo). Difícilmente podría ser de otro modo, pero hay que limar las asperezas y evitar las situaciones en que lo segundo se impone a lo primero. La tradición era enviar al alumno *al despacho del director*, pero la ampliación de la obligatoriedad en años y alcance (para no pocos alumnos, a su pesar), la diversificación social, la demanda a la escuela de cuidado, tutela y educación (más que instrucción) y la crisis de autoridad han multiplicado y complejizado los problemas. Hay un viejo debate académico y práctico sobre si la policía debe patrullar individualmente (más eficiente) o en parejas (más seguro), pero el argumento principal a favor de la pareja es que, en situaciones conflictivas, uno contacta y otro cubre, así como que dos se equivocan menos que uno (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2019). Es lo que pasa en

casa, cuando mamá media en los conflictos con papá y viceversa. Es otra ventaja de la codocencia.

Un trabajo menos intenso y más relajado

La parte más dura del trabajo docente tal vez sea la tensión de que un solo profesor debe mantener el control ininterrumpido de un grupo de alumnos. Según subimos de etapa se suceden y sustituyen los objetivos del cuidado, el orden, la disciplina, la atención y el interés, pero el hilo común es que no se puede bajar la guardia, no se debe tener un desliz, no conviene cometer un error, y eso puede resultar agotador. Hay ciertas maneras poco edificantes de contrarrestarlo que todos hemos conocido, sea como alumnos o en algún que otro colega: faltar al trabajo, poner a los alumnos a leer un libro mientras el profesor lee el periódico, proponer a los estudiantes activos debates sobre un vídeo cada día, etc. Coenseñar en el aula no es trabajar por turnos (alguno ya lo habrá pensado), pero sí que entraña una división y secuenciación de la actividad docente más flexible que, a cambio, permite un mejor desempeño. Aunque no pasa de anecdótico, puedo atestiguar que en mis visitas a centros con hiperaulas y codocencia siempre he preguntado a maestros y profesores por su experiencia en esta y siempre he obtenido la misma respuesta: al principio, pánico, pero, al poco tiempo, una mejor experiencia de trabajo.

Un amortiguador del absentismo

El absentismo laboral de los docentes es siempre, en la pequeña escala del aula, un serio problema (España es el segundo o tercer país europeo en que se considera un problema más grave por los directores: *Eurydice*, 2013). Sea cual sea la causa exige su sustitución, a veces sin apenas preaviso, lo que implica gestiones no siempre fáciles, interrupciones y discontinuidades en la actividad y, eventualmente, grupos de alumnos mal atendidos. Añádase a esto que los exiguos y cerrados espacios escolares favorecen el contagio (hemos debido recordarlo, de urgencia, con la pandemia) y que el ejercicio de la jefatura de personal por los directores suele ser más bien laxo, lo cual se traduce en unas tasas sectoriales de absentismo laboral registrado comparativamente bajas (ADECCO, 2019), pero de verosimilitud limitada para cualquiera que conozca el mundillo. Pero la seriedad de las consecuencias deriva sobre todo del binomio un profesor = un aula. En codocencia, una ausencia muy breve (unas horas, un día) puede ser incluso ignorada a efectos prácticos, y una sustitución puede ser fácilmente integrada sin apenas discontinuidad y alterando poco los planes. En codocencia, incluso, el conocimiento mutuo y la responsabilidad solidaria actúan como freno al absentismo no justificado.

Un antídoto contra la soledad en el trabajo

Estar rodeado por un grupo de bulliciosos estudiantes no es la primera descripción que se le ocurre a uno de la soledad, pero estar así un día tras otro, sin el apoyo, la conversación ni la compañía de otro adulto, ciertamente lo es. El docente ha de estar en su trabajo siempre atento a los alumnos, siempre en escena ante ellos (son su público omnipresente y, en la peor versión, sus *paparazzi*), siempre con una respuesta al alcance (adecuada o, si eso no es posible, elusiva), pero sin contrapartida. Es posible que esta asimetría se extienda también, en alguna medida, fuera del aula, a la vida en el centro, sobre todo si la falta de tiempo presencial no lectivo y los horarios cruzados hacen difícil el contacto con los colegas, si la arquitectura interior lo obstaculiza o si las especialidades académicas añaden otras lindes adicionales. En todo caso, no hay compañía alguna, propiamente dicha, que pueda ser un elemento de apoyo mutuo, en el grueso y el núcleo del trabajo que transcurre entre las cuatro paredes del aula. ¿Hay que explicar las ventajas, a estos efectos, de compartirla con otro u otros colegas?

6. Ratios y codocencia, o cantidad y calidad

El término latino *ratio*, cuya traducción literal obvia es *razón*, presenta una curiosa y poderosa polisemia. Designa por igual la razón en general, es decir, la facultad de razonar, y una razón particular, o sea, un motivo de algo. Pero también designa la razón matemática y el sistema u organización. En el debate sobre la escuela se ha convertido en un lugar común, sobre todo por parte de los portavoces de la «comunidad» escolar (que suele ser la voz una minoría organizada de profesores con la aquiescencia activa o pasiva de la minoría organizada, que lo es aun más, de padres y de alumnos), achacar gran parte de los problemas y asociar todas las soluciones a las «ratios»: reducir el número de alumnos por aula o por profesor; reducir el porcentaje de inmigrantes en la escuela pública, etc. Lo cierto es que las ratios de alumnos por aula, y más aún por profesor, en España, son bastante buenas en el contexto europeo o el de la OCDE, con los que habitualmente nos comparamos, y lo fueron aun más hasta la última crisis: los últimos datos de la OCDE, por ejemplo, sitúan el número de alumnos de primaria por maestro en 13.6, sensiblemente inferior al de Francia, 19.6, Reino Unido, 16.9, o Alemania, 15.4, por tomar tres países altamente desarrollados, aunque, por supuesto, también los hay por debajo (OECD.Stat: 2020). Por lo demás, para una ratio dada alumnos/profesor, o profesor/alumnos –tanto da– la ratio alumnos/aula empeora en proporción inversa a la ratio horas pagadas/lectivas y la ratio puestos no

docentes/docentes del profesorado, pero esa es otra historia. Sin embargo, la cantinela sobre las ratios demasiado elevadas ha pasado a desplazar a la antigua sobre los recursos demasiado escasos, aunque en realidad quieren decir lo mismo.

Pero el latín *ratio*, como decíamos, tiene otro significado: organización, sistema. Es el que le dieron los jesuitas en su primer manual de cabecera para la educación, la *Ratio Studiorum*, que más tarde actualizaría Jouvency como *De ratione discendi et docendi*. Y cumple reconocer que es el que le volvieron a dar cuando, hace pocos años, lanzaron el proyecto Horizonte 2020 reorganizando el nuevo ciclo medio (los dos últimos años de primaria y los dos primeros de secundaria), en ocho centros concertados de Cataluña, un proyecto que incluía, entre otros aspectos, la codocencia, fundiendo los grupos de un mismo curso de dos en dos para albergar a cada nuevo grupo doble en un nuevo espacio común más abierto y flexible (una hiperaula, aunque ellos no la denominaron así) y ponerlo a cargo de un equipo colaborativo de tres docentes (puede parecer una ampliación de la plantilla docente, pero no lo fue: simplemente tiraron de lo que ya tenían, es decir, lo que financiaba el concierto –que siempre es menor que la partida correspondiente en un centro público– y reorganizaron los horarios) (SANUY & AL, 2017).

La cuestión aquí es que la permanente e insaciable demanda de reducción de las ratios, que no conduce a ninguna parte, es prisionera de la figura del profesor aislado en su aula y el aula atendida por un único profesor. La demanda es insaciable e irrelevante a la vez porque la reducción de un solo alumno por aula tiene en sí un coste enorme (las aulas son muchas) y un exiguo o nulo resultado, y la siguiente más coste (las aulas serán más por efecto de la reducción anterior) y menos resultado (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2015). Es fácil, incluso, que la percepción y el grado de angustia del profesor solamente empeoren. Si el aula se reduce, por ejemplo, de veinte a dieciocho alumnos y los resultados no mejoran, ¿cuál es la explicación? ¿Le han asignado peores alumnos? ¿El mundo todo va a peor? ¿Resulta ahora que es incompetente? El hecho simple es que, por debajo de cierto umbral, la reducción de las ratios no lleva a ninguna parte.

Las matemáticas, a veces, son engañosas. Lo que nos viene a decir la investigación es que, en la escuela que tenemos, permaneciendo el resto de cosas igual (*ceteris paribus*, la condición típica cuando se estudian los efectos de una variable, lo cual incluye un profesor por aula y un aula por profesor) pasar de una la ratio $1/N_1$ a la ratio $1/N_2$, siendo $N_2 < N_1$, sirve de poco o de nada. La sorpresa es que, siendo $1/N$ la ratio habitual en el mundo de un profesor por aula y vi-



ceversa, $2/2N$ resulta ser un ratio mucho mejor. Y es así porque la cuestión es la calidad, no la cantidad; porque la ratio que importa no es la razón aritmética, sino el sistema organizativo. En su defensa de la dialéctica, Friedrich Engels (1878) invocaba una cita (quizás apócrifa) de Napoleón sobre los soldados que había tenido a sus órdenes: «Dos mamelucos eran sin discusión superiores a tres franceses, 100 mamelucos equivalían a

100 franceses; 300 franceses eran en general superiores a 300 mamelucos, y 1000 franceses aplastaban siempre a 1500 mamelucos.» La diferencia, decía Napoleón (siempre según Engels), era la organización, aunque para hacer posible cierta organización había que contar con cierto número) —y nadie cuestionará que el general corso fue un gran organizador.

Esto no significa, claro está, que más alumnos con más profesores suponga siempre ir a mejor. En cuanto al número de alumnos cabe pensar que, si bien en un primer aumento (por ejemplo la mencionada fusión, total o parcial, de dos grupos, sea o no del mismo nivel, que es sólo una variante posible) se producen economías y mejoras asociadas a la escala, como las mencionadas, yendo más allá pueden surgir diseconomías y disfunciones importantes. Pasar de cincuenta a quinientos alumnos para organizar una proyección de cine es, sin duda, económico y funcional; sin embargo, los *open plans* de la década de los setenta, que podían reunir en una superficie abierta la actividad ordinaria de la mitad de esos alumnos, fueron, a menudo, un pequeño desastre. En una escuela, la principal disfunción de escala es, como todos sabemos, el ruido, y así sucedió. Con la escala del profesorado puede suceder algo muy parecido: el paso de uno a dos o tres profesores ofrece escasos inconvenientes o ninguno, pero un número mayor empieza pronto a presentarlos. La razón, y aquí sí que se cumplen las matemáticas, es que el número de profesores aumenta en forma lineal, pero el de las relaciones entre ellos lo hace, y el de las comunicaciones lo tiene que hacer también, de manera exponencial. Es lo que todos hemos experimentado alguna vez a la hora de pedir un menú compartido en el restaurante o decidir adónde ir con los amigos la noche del sábado. Un pequeño número de profesores, un microequipo de dos, tres o poco más, funciona fácilmente como *adhocracia*, pero, cuando el número aumenta sensiblemente, surge la necesidad de una *jerarquía*, tanto más en un contexto, la relación pedagógica, en el que el valor informativo de la

retroalimentación es prácticamente nulo. En contra de la crítica ingenua, jerarquías y burocracias no son simples emanaciones del poder previo sino, ante todo y sobre todo, respuestas a los problemas de información y de coordinación en entornos complejos.

¿Es posible dar el paso a la codocencia? ¿No exigiría enormes gastos en la reforma de los edificios, la formación del profesorado, etc.? El dinero es importante, pero mucho más importante es el proyecto, y me refiero con ello a un programa de reforma y a los proyectos de centro. Salvo iniciativas ocasionales o respuestas a circunstancias excepcionales, la codocencia se extiende hoy por el mundo, de forma todavía muy minoritaria pero ya relevante, a la par que las hiperaulas, los *innovative learning environments*, etc., de los que he hablado en otros lugares y en los que no me detendré aquí (enguita.info/hiperaula). Baste señalar que se piensa siempre en las dificultades de reformar un edificio escolar, pero no se tiene en cuenta que también se construyen nuevos edificios, nuevos colegios, institutos y escuelas, y que un edificio es, por definición, más barato cuanto menos fragmentado y más polivalente sea su espacio inferior. En cuanto a los edificios preexistentes, evidentemente serán más difíciles de optimizar que si se hubiesen pensado de otra manera desde el principio, pero las reformas suelen ser menores y asumibles. La prueba más a mano es cómo lo van haciendo ya numerosos centros concertados que, en contra de ciertas simplificaciones, no nadan precisamente en la abundancia. La razón por la que los centros concertados van sensiblemente por delante de los públicos en esta transformación no es que tengan más medios, ni la mercadotecnia, ni que sean más dados a seguir las modas, aun cuando algo de eso pueda haber, sino que tienen proyectos que vinculan, direcciones que dirigen, docentes más disciplinados, públicos más identificados, más autonomía como centros y se mueven en grupos y redes que facilitan el cambio. Los centros públicos son comparativamente deficitarios en todo esto, aunque también empiezan ya a moverse.

Pero también hay oportunidades sin tocar los edificios. Hay centros que cuentan con aulas separadas pero que desembocan holgadamente en un espacio común, o con las tradicionales salas y aulas de usos múltiples que, si bien no pueden albergar una solución general, sí que pueden hacerlo con experiencias piloto. Siempre caben implementaciones parciales: *Teach to One* (antes *School of One*), una red de escuelas orientadas hacia las matemáticas, los espacios abiertos y el aprendizaje personalizado propone espacios abiertos para unificar el equivalente de cuatro grupos-clase (*new classrooms*), pero también ofrece una guía para hacerlo en aulas contiguas o próximas con todas sus paredes intactas (*walls-up classrooms*)

(iZone, 2015). El confinamiento, como antes se indicó, nos ha librado de los muros materiales, aunque no de los mentales. Dado que va a durar, y que, incluso cuando se suavice o termine, el riesgo de retorno de la pandemia probablemente requiera la desconcentración del alumnado, habrá que repensar los espacios físicos y los agrupamientos organizativos. Mientras tanto podemos hacer ya lo propio con los agrupamientos virtuales, y la codocencia puede ser la manera de atajar uno de los problemas más serios que, de inmediato, nos aquejan.

Un reciente informe auspiciado por la Global Education Innovation Initiative, de la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard, y la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE (REIMERS & SCHLEICHER, 2020) analiza, a partir de los últimos datos PISA, la posición en que se encuentran los países ante la desescolarización forzada por la pandemia. En el caso español, el lado comparativamente bueno, aunque lejos de ser perfecto, es el equipamiento material: sensiblemente por encima de la media de la OCDE en los porcentajes del alumnado que cuentan en su hogar con un sitio propio para estudiar, un ordenador disponible para ello y una conexión adecuada a la internet. Ya no mejor, pero sí en la media, está el de centros que cuentan con una plataforma tecnológica que posibilita la enseñanza y el aprendizaje digitales; muy por detrás, sin embargo, en que los profesores tengan «las competencias técnicas y pedagógicas necesarias para integrar los dispositivos digitales en la instrucción». Haría falta otro artículo para discutir el porqué de esto, pero aquí me conformo con extraer las consecuencias para la codocencia, pues aunque vemos por doquier que la nueva situación está empujando a numerosos profesores a tratar de ponerse al día mejorando sus competencias y su fluidez digitales, lo que sin duda será uno de los efectos secundarios positivos de esta crisis, tampoco podemos engañarnos al respecto. El mismo informe señala, a partir no ya de PISA sino de una encuesta de urgencia a 330 responsables educativos, que un efecto colateral para todos los países es la mayor autonomía en el aprendizaje por parte de los alumnos, pero no tanto una mayor autonomía pedagógica de los profesores, y que uno de los desafíos ha sido «la falta de capacidad o de disposición de los profesores para adaptarse a los cambios exigidos por la situación» (algo o muy problemática según dos de cada tres respuestas de los expertos).

Si los profesores presentan capacidades y actitudes tan dispares, y si no queremos que esta disparidad se acumule a la desigualdad existente en el equipamiento y la competencial digital de los alumnos y de sus hogares, sin duda es el momento de dar un empujón a la

formación en general y de exigir un mayor compromiso de cada docente individual, pero es fácil entender que una vía rápida y eficaz para atajar la disparidad entre el profesorado, para no dejar a cada alumno abandonado a su suerte, o a la de qué docente le haya tocado, es justamente la codocencia. En su versión más modesta, apoyando, impulsando o forzando, si hace falta, al menos un trabajo colaborativo preparatorio, de *backoffice*, aunque cada docente siguiera siendo responsable único de su grupo de alumnos o de sus correspondientes piezas de éstos, según las asignaturas; lo que a menudo se ha llamado codocencia, o docencia colaborativa, pero que en realidad no incluye la docencia propiamente dicha. En la versión más ambiciosa, aunque hoy más fácil de arbitrar organizativamente en el *aula sin muros* a la que nos ha trasladado el confinamiento, haciendo que compartan esos grupos y alumnos para que estos se beneficien de una distribución más equilibrada de las capacidades, la atención y el trabajo docentes, empezando por las ahora tan necesarias competencias digitales. Ahora más que nunca.



Referencias bibliográficas

- ADECCO. (2019). *VIII Informe Adecco sobre absentismo*. Madrid: Grupo Adecco. <https://bit.ly/2ynU2nJ>, 1/5/20.
- BLANCO y SÁNCHEZ, R. (1911). *Escuelas graduadas: Con el último Real Decreto sobre escuelas graduadas y las instrucciones oficiales para cumplirse*. Imprenta de la Revista de Archivos.
- COLLINS, JOHN W., y NANCY PATRICIA O'BRIEN (2011). *The Greenwood dictionary of education*. ABC-CLIO.
- COOK, LYNNE y MARILYN FRIEND. (1995). «Co-teaching: Guidelines for creating effective practices». *Focus on exceptional children* 28.
- DATNOW, A. (2011). «Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability». *Journal of educational change* 12(2): 147-58.
- ENGELS, F. (2003). *La revolución de la ciencia de Eugenio Dühring* (Libro en línea). 1878. Karl Marx y Friedrich Engels: Biblioteca de Autores Socialistas, Universidad Complutense de Madrid.
- EURYDICE. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Comisión Europea.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2007). «Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de direc-

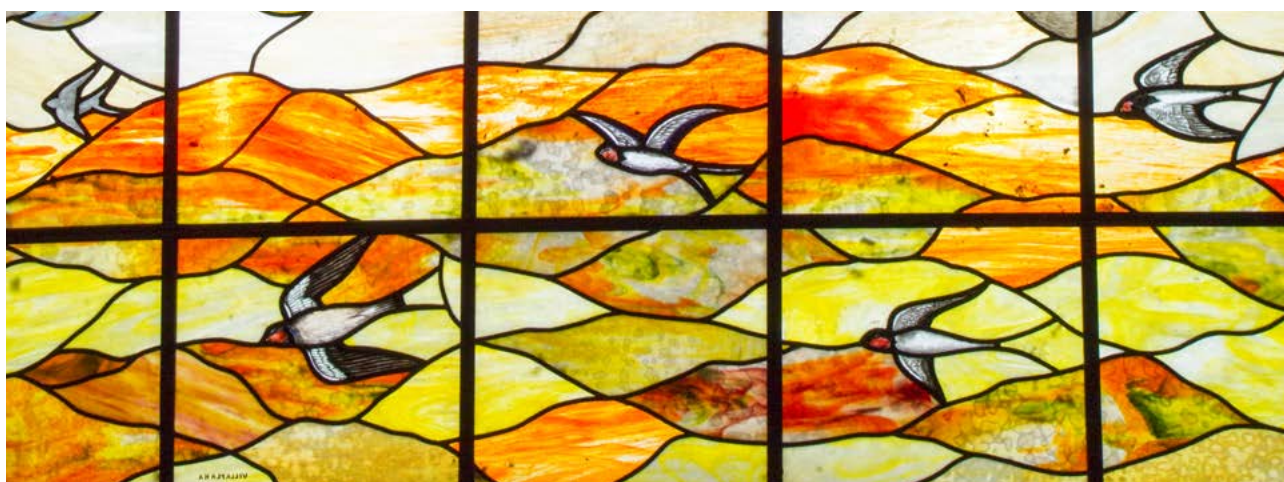
- ción en los centros docentes». *Revista de educación* 344:511-32.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2015). «Y en el aula, codo a codo, somos mucho más que dos». *Cuaderno de Campo* (blog). <https://bit.ly/2VWnk66>, 1/5/20.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época*, Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2019). «Codocencia: De profes, polis y compis». *Cuaderno de Campo* (blog). <https://bit.ly/35vgt6S>, 1/5/20.
- GAIKWAD, SAMUEL, y PAUL BRANTLEY. (1992). «Teacher isolation: Loneliness in the classroom». *Journal of Adventist Education* 54: 14-17.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1902). *Ensayos sobre educación*. Madrid: La Lectura, 1913.
- GODDARD, YVONNE L., ROGER D. GODDARD, Y MEGAN TSCHANNEN-MORAN. (2007). «A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools». *Teachers College Record* 109(4): 877-96.
- GOOD, CARTER VICTOR, y WINIFRED R. MERKEL. (1973). «Dictionary of education».
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- HAVNES, ANTON. (2009). «Talk, planning and decision-making in interdisciplinary teacher teams: a case study». *Teachers and Teaching: theory and practice* 15(1): 155-76.
- iZONE. (2015). *School of One in New York City. An implementation guide*. Presentación. New York City Department of Education. <https://bit.ly/3aYi06z>, 1/5/20.
- KELCHTERMANS, G. (2006). «Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review». *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2): 220-37.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*. Universitat de València.
- MARTÍNEZ ORBEGOZO, EVA FLAVIA. (2019). «El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa». *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía* (910): 105-16.
- MARTÍNEZ ORBEGOZO, EVA FLAVIA. (2020). «Colaboración docente dentro del aula: modelos, barreras y beneficios», en M, Fernández-Enguita, ed., *Las organizaciones escolares. Repensar la caja negra para salir de ella*, Madrid: EDE/ANELE.
- OECD. 2014. «Indicator D2: What is the student-teacher ratio and how big are classes?», in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/8888933119682>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and school leaders as valued professionals*. París:OECD.
- OECD STAT. (2020). *Student-teacher ratio and average class size*. <https://bit.ly/2zU4qnO>, 1/5/20.
- RAYMOND, ERIC S. (1999). *The cathedral and the bazaar*. O'Reilly.
- REEVES, PHILIP M., WIK HUNG PUN, Y KYUNG SUN CHUNG. (2017). «Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement». *Teaching and Teacher Education* 67: 227-36.
- REIMERS, F. y SCHLEICHER, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 PANDEMIC OF 2020*. París, OECD.
- RONFELDT, MATTHEW, SUSANNA OWENS FARMER, KIEL MCQUEEN, y JASON A. GRISSOM. (2015). «Teacher collaboration in instructional teams and student achievement». *American Educational Research Journal* 52(3): 475-514.
- SANTAMARÍA LUNA, R. (2012). «Un poco de historia en la escuela rural de España». *Escuelarural.net*.
- SANUY, JAUME, OLGA BERNAD & NÚRIA LLEVOT. (2017). «Nuevos retos educativos: el 'Programa Escuela Nueva 21' en Cataluña». *Orientamenti Pedagògics* 64, 4, 293-916. Erickson, Trento.
- SHACHAR, HANNA, y HADDAS SHMUELEVITZ. (1997). «Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools». *Contemporary educational psychology* 22(1): 53-72.
- VALLÉS, P. (1549). *Libro de refranes y sentencias de Mosén Pedro Vallés*, ed. de J. Cantera y J. Sevilla. Madrid, Guillermo Blázquez, 2003.
- VANGRIEKEN, KATRIEN, FILIP DOCHY, ELISABETH RAES, Y EVA KYNDT. (2015). «Teacher collaboration: A systematic review». *Educational research review* 15: 17-40.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Vol. 138. Ediciones Akal.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001). «La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica». Pp. 363-88 en *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004). «Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada». *Revista Española de Pedagogía*, . 279-303.

El autor

Mariano Fernández Enguita

Director del Instituto Nacional de Administraciones Públicas (INAP) y catedrático de Sociología en la UCM, donde ha coordinado el Doctorado en Educación y creado el proyecto hiperaula.ucm. Antes lo fue en la USAL, donde dirigió el Dpto. de Sociología y el C.C. Hispano-Japonés y creó los portales *Demos* (docencia) e *Innova* (innovación).

Autor de más de trescientos artículos y capítulos y una veintena de libros –los últimos: *La educación en la encrucijada* (2016), *Del clip al clic* (2017, con S.Vázquez) y *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época* (2018). Investiga sobre desigualdades educativas, organización escolar, profesión docente y cambio social. Participa en REDE. Web, blog y más en www.enguita.info.





Emile Gallé. Jarrón de vidrio doblado y grabado al ácido, (ca. 1900). Museo Art Nouveau y Art Decó Casa Lis. (Salamanca).

Casa Lis. Museo de Art Nouveau y Art Decó.

Jarrón de vidrio doblado y grabado al ácido. Alismatáceas, sagitarias y ninfáceas, ca. 1900.

La Casa Lis es un palacete urbano enclavado sobre la antigua muralla de la ciudad de Salamanca, mandado construir por D. Miguel de Lis (1855-1909). El encargado de llevar a cabo este proyecto fue Joaquín de Vargas y Aguirre (1857- 1935), natural de Jerez de la Frontera, que desembarcó en Salamanca para ocupar la plaza de arquitecto provincial.

Actualmente el edificio es la sede del Museo Art Nouveau y Art Déco y en sus salones y dependencias se exhibe una parte de los fondos donados por D. Manuel Ramos Andrade (1944-1998), anticuario y coleccionista que vio cómo en 1995 la Casa Lis, con un recuperado esplendor, abría de nuevo sus puertas, ésta vez para exponer sus colecciones únicas en España. En la actualidad, una gran vidriera emplomada, realizada por el taller Villaplana siguiendo diseños de D. Manuel Ramos Andrade, cubre el patio central. Las claraboyas y cerramientos elaborados en el mismo taller han recuperado las vidrieras artísticas que ya engalanaban la vivienda de D. Miguel de Lis en 1906 y la fachada sur, de un delicioso cromatismo, se ha convertido en una de las imágenes más representativas de Salamanca.

El vidrio que podemos ver en Europa en décadas precedentes repite formas y decoraciones de modelos venecianos o de Bohemia con un interés creciente por el empleo del color. Autores como Émile Gallé, formado en centros en que la reiteración de modelos era la tónica general, lograron revolucionar con su genio y creatividad las artes decorativas del vidrio. Para ello, Gallé abrió una senda de investigación y de recuperación de técnicas en ocasiones olvidadas que desembocó en uno de los periodos más fructíferos de la historia del vidrio. Émile Gallé, promotor e ideólogo de la Escuela de Nancy, es una figura fundamental en el desarrollo del Art Nouveau. La popularidad que alcanzaron sus creaciones, gracias a su talento artístico y a su acertada visión para los negocios, elevaron el estatus de la pieza de vidrio a la categoría de obra artística: Gallé provocó una verdadera transformación al aplicar a sus diseños el lenguaje de su tiempo de una manera original. Usando el vidrio como un pintor, maneja los pigmentos y logra dar a su producción una capacidad expresiva inédita. El éxito comercial de los vidrios de Gallé hizo que su estilo fuese rápidamente copiado dentro y fuera de Francia. Firmas como D'Argental o los Hermanos Daum emplearon las mismas técnicas y similares modelos que hicieron famosa su producción. Los vidrios Loetz, de aspecto iridiscente con tonalidades de reflejos metálicos, fueron muy populares en torno a 1900 y reflejaron gran maestría en cuanto a técnica y diseño. Otras casas como Kralik o Pallme-König emplearon este efecto decorativo en tinteros o jarrones.

Texto extractado de < <http://www.museocasalis.org/nuevaweb/> >