



Paco Olvera

EDUCAR ES AMAR

Experiencias y
ensayos sobre
Educación

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

EDUCAR ES AMAR

Experiencias y ensayos sobre educación

Paco Olvera

MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR

Título: Educar es Amar

Autor: Francisco Olvera López

La portada y el diseño interior estuvieron al cuidado de Paco Quirosa

Foto de portada © Hugues de Buyer-Mimeure en Unsplash

Publicaciones del MCEP

Primera edición, 2021

ISBN:

Depósito legal:

Impreso por Entorno Gráfico

El **MCEP** está a favor de la circulación libre del conocimiento y de la producción intelectual permitiendo, por tanto, la copia y distribución de los contenidos.

Reconocimiento: Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante.

Compartir Igual: Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

No Comercial: Usted no puede usar el material con fines comerciales. No hay restricciones adicionales. Usted no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros hacer cualquier uso permitido por la licencia.

A mis compañeros y compañeras
del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*,
ya que este libro es el resultado del trabajo cooperativo
durante más de cuarenta años.

ÍNDICE

Introducción

Prólogo

Educar es Amar	17
----------------	----

Las técnicas de la pedagogía Freinet

El texto libre	25
La asamblea de clase	27
Las investigaciones escolares	29
¿Qué “cosas” podemos investigar?	31
Los planes de trabajo	33
El cálculo vivo	35
El lenguaje creativo	38
La biblioteca de clase y las publicaciones escolares	42
Los talleres	44
La correspondencia escolar	46
El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular	48

La casa de la Pradera

Carta a mis alumnos y alumnas de “La Casa de la Pradera”	53
Cartas a un maestro (I)	59
Cartas a un maestro (II)	65
Cartas a un maestro (III)	70

Desde el pupitre

Notas y exámenes	79
Los deberes	85
La investigación, un proceso globalizador	90
Investigamos en el Polígono de Cartuja	96

La Escuela por dentro

Los grupos “burbuja” y la globalización escolar	107
¿De qué hablamos, cuando hablamos de innovación educativa?	112
El currículo que necesitamos en la Educación Obligatoria	116
No todos los proyectos son investigaciones	123
Lo más importante de la Escuela, las emociones y los afectos	129
Instrumentos cualitativos de evaluación	133
Deberes no, “haber”es” sí	139
¡¡¡Dad la palabra a los niños y niñas!!!	141
La participación de las familias en los centros escolares	146
Por una Inspección Educativa que asesore pedagógicamente	154

Pequeños ensayos

Innovar, compartir y perseverar	159
La inclusión en la Educación	164
Movilizaciones sociales, violencia y Educación	172
El nuevo currículo, otra vuelta a las competencias	176
Contra la discriminación y la violencia hacia las mujeres	183
Por una escuela laica	189
Cuando es la escuela la que elige a las familias	196
Las derechas y la enseñanza concertada	204
No es un <i>pin</i> para proteger, es un <i>veto</i> para prohibir	210
¿Para quién opinamos? ¿Con quién podemos dialogar?	216
Educar para el uso de las redes	222

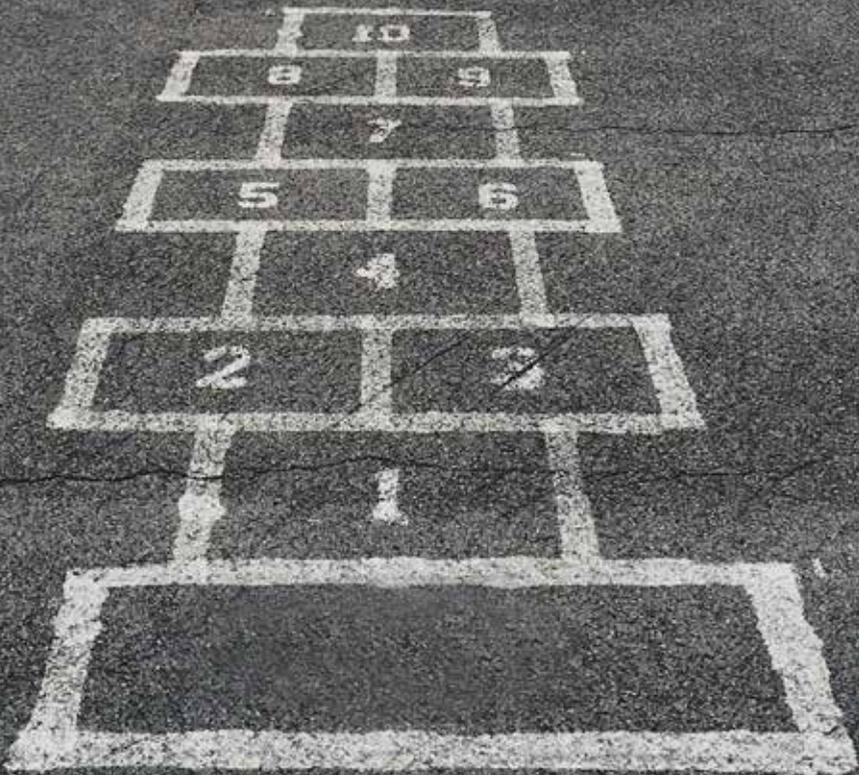
Tiempos de República

El quehacer en las escuelas de la República	231
Los maestros y maestras, las luces de la IIª República	238
Joaquín Muñoz Ruiz: un inspector-maestro en la IIª República	246

Epílogo

A modo de resumen: Algunas cosas que nos importan a los docentes	259
--	-----

Introducción



En los meses más duros del confinamiento, decidí revisar y ordenar los materiales escolares y escritos, que aún conservo, de mi etapa de maestro. Al mismo tiempo, recibí el ofrecimiento del periódico digital “Ideal en clase”, para colaborar con artículos sobre Educación.

Durante un año y medio he escrito sobre distintos temas. Algunos de ellos me han servido para difundir la pedagogía Freinet, otros para relatar algunas de mis experiencias en la escuela y, finalmente, otros para reflexionar a modo de pequeños ensayos, sobre temas de la actualidad educativa en nuestro país.

La difusión de los artículos en las redes me ha permitido compartir e interactuar con muchos lectores y lectoras y, en ese proceso, he ido recibiendo ánimos para que dichos textos fueran recogidos en un libro.

Son temas diversos, pero todos ellos están orientados e impregnados de una misma visión sobre la Educación. De ahí que muchas ideas y posicionamientos se repitan a lo largo de todo el libro. Son repeticiones que, en modo alguno, he intentado evitar.

En buena medida, este libro es el resultado de toda una vida dedicada a la hermosa tarea de educar. Primero como maestro y después como inspector de educación.

Lo he titulado “Educar es amar” porque no concibo la educación, si no es desde el amor. La educación siempre estará del lado del amor y, nunca, del lado del odio. En consecuencia, para ser buenos y buenas docentes tenemos que aspirar a educar desde él.

Tuve la suerte, siendo un joven maestro, de asistir al congreso del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, celebrado en Granada en 1977. Desde aquel momento he seguido de manera preferente, aunque no exclusiva, los principios pedagógicos de *Celestin y Elise Freinet*.

Es por eso por lo que, en el primer capítulo, describo las Técnicas más importantes de esa propuesta pedagógica. Lo hago con textos breves y sencillos relacionados con la que fue mi práctica docente y vinculados a pequeños vídeos, mediante códigos QR, alojados en Youtube: *canal paco olvera*. Espero que, una vez conocidas estas técnicas, os provoquen la necesidad de profundizar en ellas. Existe abundante literatura y documentación para hacerlo. Recomiendo la página web del MCEP: *www.mecp.es*.

Aprovechando el intercambio epistolar que tuve durante el confinamiento, con mis antiguas alumnas y alumnos de “La Casa de la Pradera”, me ha parecido interesante compartir lo que fue aquella experiencia pedagógica.

En el capítulo titulado “Desde el pupitre”, rescato algunos artículos escritos hace muchos años y que, creo, siguen teniendo vigencia y actualidad.

Los procesos educativos, además de las metodologías y técnicas que utilizamos, están inevitablemente relacionados con una determinada organización escolar y desarrollo del currículo. De eso trata el capítulo de “La escuela por dentro”.

La educación navega en nuestros días, en una sociedad compleja y cambiante. Cualquier debate social de importancia, le afecta y condiciona. De ahí que haya incluido, evitando ser equidistante o neutral, temas candentes escritos a modo de pequeños Ensayos.

Como estudioso, y admirador que soy, de los logros educativos de la IIª República, he incluido un breve capítulo titulado “Tiempos de República”, concretado solamente en algunos aspectos del quehacer de las y los docentes de aquel período.

El libro termina con un Epílogo que intenta recoger algunas cuestiones que nos preocupan a los docentes y que son parte del debate educativo en la actualidad.

Prólogo



Educar es amar

Durante el confinamiento por la pandemia, participé en una videoconferencia organizada por el Ateneo de Granada cuyo título fue *Educar es Amar*. Su presidente *Jesús Ambel* al presentarla en las redes, escribió: “*Lacan* decía que educar es imposible. *Paco Olvera* dice que el amor tiene alguna posibilidad, frente a lo imposible de educar. Veremos por dónde sale el día de su conferencia”. Yo le contesté en el mismo medio, de manera cariñosa, “que intentaría salir airoso, por los caminos amorosos de la educación”.

Para *Sigmund Freud* y *Jacques Lacan*, hay tres compromisos humanos que son imposibles de cumplir, *educar, gobernar y psicoanalizar*, ya que los resultados de esas actividades, nunca serán suficientemente satisfactorias, siempre habrá algo que no se logrará.

En lo referente a la educación dicen que lo que les quedaría a los docentes, sería la tarea de intentar ser los gestores de las incertidumbres que se originan entre lo que se enseña y los verdaderos deseos del alumnado. No tienen en cuenta dos elementos que, sin embargo, para mí, hacen posible la acción educadora: que el saber es algo que se construye y, que la educación tiene un vínculo singular con cada sujeto.

Sin entrar en un debate profundo sobre esa *imposibilidad* que, según los psicoanalistas, afectaría a la educación, definiendo que, la acción de educar es posible, y lo es, cuando *se realiza con amor*.

Concibo la educación como un proceso que es *permanente* y, por tanto, siempre *inacabado*, por lo que esa insuficiencia o parte no alcanzada, no significa que no sea posible educar. Para mí la educación no es una meta, sino un camino. Una meta es un lugar concreto donde llegar, donde la distancia o pasos están tasados. El camino es un proceso abierto e inacabado, en el que cada progreso nos enriquece. Ese enriquecimiento de cada persona sería la educación.

¿Por qué afirmamos que educar es amar?

Decimos que educamos cuando desarrollamos las facultades intelectuales, morales y afectivas de cada persona, de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a las que pertenecemos.

Amamos cuando nos entregamos hacia los demás con actitudes de respeto, comprensión, ternura y compromiso. Ese compromiso se concreta en ayudar, motivar y emocionar a los demás, para que construyan su personalidad, sabiduría, progresen y crezcan.

Para que la educación sea una acción más allá de una mera instrucción, necesita del amor. Es decir, de una entrega vocacional del que educa y, crear las condiciones más favorables posibles, para que sean de utilidad al educando y a su felicidad.

Para analizar esas condiciones, vamos a intentar dar respuesta a las siguientes preguntas: *¿quién?*, *¿a quién?*, *¿qué?* y *¿cómo?*

Los docentes, piezas claves de la educación

Siendo muy exigentes, pero creo que justos, pienso que solo deberían ser docentes aquellas personas que tuvieran la capacidad de educar amando. Amar es la tarea más hermosa que posiblemente exista y, se concreta amando a las personas a las que van a ayudar a construir el conocimiento. Es eso que se conoce como vocación.

Para conseguir los docentes más idóneos se necesita una formación y una selección muy distinta a la que tenemos. Sin detenernos mucho en ambas cuestiones, que son cada una de ellas motivos de un profundo debate, sí apuntaré que la formación inicial de los docentes, debería ser impartida por un profesorado que tuviera una importante experiencia pedagógica y que el currículo a desarrollar además de incorporar los avances de la neurociencia, fuera muy didáctico y con trabajos prácticos habituales. En cuanto a la selección se tendría que tener en cuenta, lo más posible, lo evaluado durante el periodo de formación y luego confirmarlo durante un periodo de prácticas en los centros.

La educación debe llegar a todas las personas

La educación es un derecho fundamental y, por tanto, debe llegar a todas las personas. Una educación que no contemple este fin, no será una educación basada en el amor, ya que solo se ocuparía de ciertos grupos sociales.

La educación además de alcanzar a todas las personas, tiene que ser de calidad e inclusiva. La calidad la veremos a continuación cuando hablemos del qué y del cómo de la educación.

De la inclusión diremos que, es precisamente la mejor expresión del amor cuando educamos, ya que partimos del principio de que toda persona tiene derecho a la educación y, de su capacidad para educarse, más allá de cualquier tipo de diferencias.

La inclusión no pone el énfasis en las limitaciones sino en cómo superar las barreras que impiden que todas las personas puedan relacionarse y aprender la cultura escolar. Cuando consideramos los principios inclusivos como norma, entonces podemos hablar de equidad.

Lo que debemos enseñar

Seleccionar los saberes o contenidos que deben conformar el currículo, es siempre una cuestión de debate. Defendemos que para la educación Infantil y las etapas obligatorias el currículo debería ser abierto, contextualizado, y que tuviera en cuenta los intereses del alumnado. Un currículo de este tipo renuncia a homogeneizar, confía en la autonomía pedagógica de los docentes y tiene en cuenta las características individuales y contextuales del alumnado.

Es un currículo abierto y dinámico puesto que está sujeto a una permanente revisión y adaptación de los aprendizajes. Es contextualizado porque analiza la realidad que rodea al alumnado. Al partir, siempre que sea posible, de lo que interesa a los niños y niñas, conecta con algo tan importante como es la motivación por los aprendizajes. Esa motivación puede ser doble, la que nace de las inquietudes del alumnado y la que aporta y sugiere el docente.

Además de las competencias educativas, el currículo tiene que tener muy en cuenta las emociones y los afectos de los procesos

educativos. No se trata solo de aprender saberes útiles para la vida, sino también, que se favorezca la felicidad de las personas.

¿Cómo enseñamos las competencias?

Hoy vamos sabiendo por los avances de la Neurociencia que el elemento más importante para la cognición es la capacidad de emocionar. Esto le hace decir al neurocientífico *Francisco Mora*, que la excelencia educativa solo se consigue si se enseña con emoción. Llegado a este punto podríamos añadirle al título de educar es amar, el de *educar es emocionar*.

Una pedagogía amorosa y que nazca de la emoción, debería tener siempre presente los principios de la participación, la creatividad, la investigación y el trabajo cooperativo.

Tenemos que darle la palabra a los niños y niñas, animarles a que participen de los asuntos que les conciernen, a que aprendan a gestionar la convivencia... En definitiva, ayudarles a construir una formación moral desde el respeto a su personalidad. Solo así la educación puede formar ciudadanos y ciudadanas críticos y libres. La democracia no es un concepto o una palabra, sino una apuesta colectiva enfocada al bien común. Las asambleas de clase son un instrumento muy útil para llevar a cabo este fin.

Debemos propiciar que la creatividad aflore en todas sus manifestaciones, lenguaje, música, plástica... como expresiones singulares de cada persona.

Los libros de texto son instrumentos coherentes con un currículo cerrado. Si apostamos por un currículo abierto, serán más un freno que una ayuda. Defendemos que cuantos temas sean posibles, se

trabajen mediante proyectos de investigación que estén sustentado en una metodología científica.

Una clase que da respuesta a la diversidad de todo tipo, necesita de un trabajo cooperativo entre todos sus miembros. Cada persona puede ir a su ritmo y profundizar en las tareas que más le interesen, pero también sabe que puede contar con la ayuda del resto de miembros del grupo.

Quiero terminar esta reflexión sobre el amor y la educación, con una película que me emociona cada vez que la veo, se trata de *La lengua de las mariposas*.

Me identifico mucho con el personaje de Don Gregorio ese maestro republicano en el más amplio sentido de la palabra, que enseña con amor y emoción, no solo la funcionalidad de la lengua de las mariposas, sino, y aún más importante, valores como la amistad, la solidaridad, la cooperación... Ese darse a sus alumnos y alumnas, no es un recurso técnico o didáctico, es un darse como un regalo coherente de vida.



Código QR para acceder al vídeo *La escuela que sueño y quiero*.



Las técnicas de la pedagogía Freinet

El texto libre

Tal vez sea esta técnica la más conocida de la pedagogía *Freinet*. Como su nombre indica, los textos o poesías de los niños y niñas han de *ser totalmente libres*, nacidos de sus intereses, emociones y de las ganas de compartirlos con los demás. Esto los diferencia claramente de las *tradicionales redacciones*, cuyos temas son propuestos por los docentes.

En mi clase era habitual que, al inicio de cada mañana, se diera lectura a los textos o poemas que, previamente, se habían apuntado en un cartelón de la clase. Tras su lectura, pasábamos a una votación para elegir el que más nos había gustado.

Con el texto o poema elegido, trabajábamos colectivamente la ortografía, la sintaxis y el estilo. Una vez corregido y, a veces, mejorado, siempre que el autor o autora estuviera de acuerdo, pasaban a formar parte del fondo de textos de la clase y, de este modo, poder ser incluidos en los *libros de vida* o en los *periódicos escolares*.

En aquellos tiempos había algunas clases, que tenían una imprenta escolar, siguiendo los pasos de *Freinet*. En nuestra clase, tal y como ocurría en otras muchas, no teníamos recursos económicos suficientes para comprar una. Sin embargo, eso no fue un problema, ya que reproducíamos todas nuestras publicaciones mediante

una *bandeja de gelatina o membrillera*, con la que obteníamos un número de copias suficiente para la clase, e incluso, para enviar algunos ejemplares a nuestros corresponsales.

En la actualidad, el uso en clase de una imprenta o bandeja de gelatina sigue teniendo la misma vigencia didáctica. La confección de las palabras y las frases con los tipos de la imprenta es una excelente herramienta para el aprendizaje de la escritura y lectura. Ni que decir tiene que esta técnica puede realizarse con las pizarras y dispositivos digitales que tengamos en clase. Con la ventaja, tal vez, de una mayor comodidad, rapidez, reproducción de copias y envío a los corresponsales.

Con cierta frecuencia, algunos de los temas que eran leídos en clase y despertaban mayor interés y debate, solían dar pie a otras tareas, siendo las más interesantes las investigaciones escolares.

Como se puede ver, los textos libres son una excelente herramienta para el aprendizaje de la lectura y la escritura de una manera global, natural y colectiva, dándoles la palabra a los niños y niñas, partiendo de sus intereses, desarrollando su creatividad y ofreciéndole a esos escritos infantiles nuevas formas de expresión, mediante las publicaciones escolares.



Código QR para acceder al vídeo *Texto libre*.

La asamblea de clase

Otra de las técnicas más importantes y también más conocidas, de la pedagogía “Freinet”, es la *asamblea escolar*. Mediante las asambleas se les da la palabra a los niños y niñas, para que expresen en libertad sus opiniones y propuestas en el desarrollo de la vida de la clase.

La Escuela tiene que educar para la *participación* y la *democracia*. No hay conocimientos más necesarios que la educación en valores, para conseguir un desarrollo integral de las personas. Las asambleas escolares son una técnica muy adecuada para conseguir esos fines.

En mi clase, las asambleas las celebrábamos todos los viernes al final de la jornada. Si se producía un asunto de cierta urgencia, se abordaba sobre la marcha y los acuerdos se reflejaban en el acta de la siguiente asamblea ordinaria. En cada asamblea se elegía, de manera rotativa, un moderador o moderadora y un secretario o secretaria de actas. Aún conservo algunos de aquellos libros de actas. Leyéndolos, me siguen emocionando la transparencia e ingenuidad de aquellos debates.

Las asambleas ordinarias tenían dos partes. En la primera, cada niño y niña mostraba al resto de la clase su contrato de trabajo y, de manera colectiva, se comentaba el grado de cumplimiento, la cali-

dad de los trabajos y si habían tenido dificultades para cumplir los trabajos planificados. Entre todos y todas evaluábamos cada apartado del contrato. Las valoraciones no eran numéricas, sino que se les asignaban cuatro niveles cualitativos: *mal*, *regular*, *bien* y *muy bien*. En la segunda parte, repasábamos como había sido la convivencia a lo largo de la semana. Para no perdernos, teníamos en la clase una cartulina dividida en tres apartados, donde se escribían las *felicitaciones*, *críticas* y *propuestas*.

Siguiendo a *Celestin Freinet*, solo aprenderemos a participar y a valorar la democracia si la practicamos. La escuela no puede desentenderse de ese importante fin.



Código QR para acceder al vídeo *Asamblea escolar*.

Las investigaciones escolares

La escuela tradicional intenta llenar las cabezas del alumnado con contenidos recogidos en los libros de texto. Esos contenidos son explicados por los docentes mientras el alumnado escucha. Una vez explicada la lección se realizarán las actividades que trae el libro. Si no se terminan en clase, se mandan a casa, como *deberes*.

El planteamiento de las investigaciones escolares es, claramente, diferente. El alumnado se acerca al mundo que le rodea mediante un proceso de *autoaprendizaje* y *descubrimiento activo*. Elegirá temas que le interesan y procederá a su estudio aplicando los pasos del *método científico* adaptado a sus edades.

Una vez elegidos los temas, el alumnado, con la ayuda de los y las docentes, elaborará un esquema. El primer punto será *ubicar* el motivo investigado con la elaboración de un *croquis* del lugar. A continuación, se *recogerán datos o muestras* y se realizarán *mediciones*, si son necesarias.

Una vez en la clase, o en la casa, el alumnado *ordenará* y *analizará* toda la información recogida. Es frecuente que, durante el proceso, surja la necesidad de dar respuesta a ciertos aspectos sobre el tema investigado y es entonces cuando aparece la formulación de *hipótesis*, con la pretensión de obtener las respuestas.

Una vez terminada la investigación, se elabora un *librito* y se presenta en clase mediante una *conferencia*. Los trabajos pasan a formar parte de la *biblioteca de clase* y se envían a *los corresponsales*.



Código QR para acceder al vídeo *Las investigaciones escolares*.

¿Qué “cosas” podemos investigar?

Defiendo, para las *etapas de las enseñanzas obligatorias*, un currículo *abierto* que esté basado en *competencias*. Cada vez que empezaba en una nueva zona de inspección y me reunía con los claustros, les insistía en la necesidad de desarrollar ese tipo de currículo. Para argumentarlo y animarles, echaba mano de los preámbulos de las leyes educativas que, al menos en teoría, proclaman dichos objetivos.

En el debate me preguntaban, con cierta incredulidad, si eso que les planteaba era realmente *legal* y *posible*. Yo les contestaba que, por supuesto que era legal, ya que esos principios pedagógicos están recogidos en las leyes y, que era posible, puesto que bastantes docentes, y yo mismo, lo habíamos llevado a cabo. Además, les añadía de una manera un tanto provocadora, que aquellos docentes que no llevaran a efecto una enseñanza basada en competencias, serían los que estarían incumpliendo la ley.

Para que ese currículo *abierto* y *contextualizado* sea posible, es fundamental *partir de los intereses del alumnado* y, también, de las propuestas motivadoras que les sugiramos los docentes. Es decir, se conformaría a partir de la *doble motivación* de los docentes y alumnado.

Al no estar condicionados los aprendizajes por los *libros de texto*, el currículo se construye mediante procesos basados en la *creatividad* y la *investigación*. Creatividad para desarrollar todas las formas de lenguaje y expresión e investigación para conocer el medio que nos rodea de una manera científica.



Código QR para acceder al vídeo *¿Qué cosas podemos investigar?*

Los planes de trabajo

Los *planes* o *contratos de trabajo* son instrumentos muy importantes para una escuela que quiera desarrollar su trabajo sin seguir la secuencia marcada por los libros de texto y, por tanto, va a necesitar del trabajo autónomo y contextualizado para desarrollar el currículo de cada clase.

Se trata, por un lado, de *planificar* el trabajo escolar partiendo de aquellos conocimientos que más le interesan al alumnado y, por otro, de *respetar los diferentes ritmos* de cada alumno y alumna. También se posibilita que cada cual pueda elegir los momentos en los que desea realizar las tareas. Esta planificación le otorga al alumnado una importante *autonomía* y desarrolla un fuerte sentido de la *responsabilidad*.

Al inicio de la semana, cada alumno y alumna se marcan en sus contratos las tareas que van a realizar. Al principio de implantar la técnica, no sabían calcular bien esa planificación y era normal que se produjera un cierto desajuste entre lo planificado y lo realizado. Para ayudarles a ir adecuando la planificación de sus tareas, durante un tiempo era yo quien les planteaba un *contrato semanal de mínimos*. De ese modo, al menos se garantizaba un trabajo mínimo de referencia y, si les sobraba tiempo, realizaban más tareas. Cuando

ya dominaron la planificación, quienes querían realizaban contratos de dos semanas.

Al final de cada semana, todos los contratos se revisaban de manera colectiva. Se enviaban a las casas para que los conocieran las familias y para que los comentaran.



Código QR para acceder al vídeo *Los planes de trabajo*.

El cálculo vivo

Desde que tengo recuerdos escolares, he sentido un gran rechazo por las Matemáticas. No las entendía a pesar de que me esforzaba en comprenderlas. Con el resto de materias no me pasaba eso y tenía resultados bastante buenos.

En Bachillerato, el profesor de matemáticas nos planteaba un ejercicio cada día. Nosotros teníamos esa asignatura después del recreo, y nos ponía el mismo problema que al grupo anterior. Para aprobarlos yo me los estudiaba de memoria. En la prueba de madurez para acceder a la universidad, tanto en junio como en septiembre, no supe resolver ninguno de los tres problemas que me pusieron. En ambas ocasiones, y tras una enorme frustración, abandoné el examen. Quería estudiar Medicina, pero decidí no intentarlo más y me matriculé en Magisterio. Creo que habría sido un buen médico, pero no me arrepiento; he sido muy feliz siendo maestro.

Siempre digo que, siendo un joven maestro, tuve la enorme fortuna de conocer la pedagogía *Freinet* y el *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Darle la palabra a los niños y niñas para que expresaran sus inquietudes y emociones, partir de sus intereses, fomentar el autoaprendizaje desde la creatividad, la investigación, el trabajo cooperativo... hacía de la escuela un lugar maravilloso para educar.

En el libro “La enseñanza del cálculo”, *Celestin Freinet* se preguntaba si algunas personas poseían un don especial que les permitía dar respuestas rápidas y acertadas a las cuestiones lógico matemáticas y se respondía a sí mismo que algún día sabríamos el secreto.

Varias décadas después, *Howard Gardner* formuló su teoría de las *inteligencias múltiples*, en las que daba respuesta a aquella intuición de Freinet. La inteligencia no era ya un conjunto unitario que reúne una serie de capacidades específicas, sino que todas las personas, desde que nacemos, poseemos varias formas de inteligencia interconectadas y con distintos niveles de desarrollo. Dichas capacidades no son inamovibles, sino que se pueden desarrollar mediante los procesos educativos.

Estas lecturas me hicieron reflexionar sobre las causas de mi desencuentro con las matemáticas y plantearme que tal vez con otras maneras de enseñarlas y una motivación suficiente, todo hubiera sido distinto para mí.

Igual que con el método natural de aprendizaje de la lectura y escritura, en matemáticas partimos también de las *vivencias de la vida real* y no de los manuales. Se trataba de crear en clase un ambiente que permitiera la *expresión libre* y el *tanteo experimental*. Pronto empezaron a surgir pequeñas investigaciones, unas veces nacidas de los intereses de las niñas y niños y, otras veces, sugeridas por mí. Se producía así esa *doble motivación* a la que me he referido en varios momentos.

Los pasos más comunes para resolver los problemas que nos surgían, eran: la *manipulación* y *experimentación*, la *representación gráfica*, la *simbolización* y *el desarrollo de las operaciones*.

Además de las investigaciones, otras veces el trabajo matemático se realiza con *fichas* que elabora el docente y que pretenden consolidar las operaciones y algoritmos ya conocidos. El docente realiza también *fichas autocorrectivas* que, además de seguir afianzando esos algoritmos matemáticos, desarrollan el *trabajo autónomo* y respetan los *distintos ritmos de aprendizaje*.

Aunque los *materiales* no sean la parte más importante de estos procesos, pueden ser muy útiles si vienen a complementar el espíritu que los anima. Para ello deben ser usados con una concepción abierta y de libre experimentación y no con las reglas rígidas y dirigidas de los materiales comerciales.

Algunos de esos materiales y actividades los mostramos en el pequeño vídeo que acompaña este texto. Por citar algunos, los *talleres de cálculo*, donde se experimenta con todo tipo de mediciones, construcción de instrumentos para algunas investigaciones, el registro de datos, los agrupamientos y representaciones gráficas, las operaciones cotidianas con la cooperativa de clase, las simulaciones de compras en la tienda de la clase, el uso de ábacos, geoplanos, regletas, chapas, juegos de mesa, etc.

Esta manera de enfocar las matemáticas es factible siempre, en cualquier etapa escolar, pero, sobre todo, es muy necesaria, y eficaz, desde la etapa de Infantil hasta la enseñanza Secundaria.



Código QR para acceder al vídeo *El cálculo vivo*.

El lenguaje creativo

La comunicación humana se desarrolla mediante un sistema de signos al que llamamos Lenguaje, que pueden ser *sonoros*, a través del habla, *corporales*, con gestos, y *gráficos*, mediante la escritura.

Una de las tareas más importantes de la institución escolar ha sido, desde siempre, la enseñanza de la lectura y escritura. Los sistemas tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura han estado fundamentados en lecturas repetitivas en cartillas y copiados o dictados de textos en libretas o pizarras. Esta metodología se ha perpetuado durante siglos y, aún hoy, mantiene cierta hegemonía en muchos casos.

A mediados de los años setenta del siglo pasado, algunos jóvenes maestros y maestras, pudimos conocer una nueva manera de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura. Fueron los *métodos naturales* de *Celestin Freinet*. Para quienes quieran profundizar en ellos, les sugiero las lecturas de unos libritos escritos por Freinet y que, aunque están agotados en formato papel, se pueden consultar en la web del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (www.mcep.es).

Una de las técnicas más conocida e importante del maestro y pedagogo francés, es el *texto libre*. Como su nombre indica, son escritos nacidos de los intereses, deseos y sueños del alumnado de una

manera absolutamente voluntaria y libre. El texto libre fue, en mi etapa de maestro, el núcleo primigenio sobre el que trabajábamos el Lenguaje. A partir de él fui sumando una serie de técnicas para desarrollar *la creatividad* de mis alumnos y alumnas.

De entre esas técnicas puedo destacar *el arte de crear historias*. Esas historias surgían, bien de manera libre por parte del alumnado o eran elaboradas por mí mediante fichas. Cuando era yo el que realizaba las fichas, les proponía conjuntos de *palabras o imágenes* para que, a partir de ellos, inventaran historias. También les planteaba *situaciones imaginarias* tales como: *¿Qué te sucedería, si una mañana te levantas teniendo el tamaño de tu gato?*

Los *caligramas y pictogramas* alcanzaron un alto nivel de creatividad y belleza. Los primeros recreaban poemas con imágenes alusivas a los mismos y los segundos, sustituyendo palabras de un texto por dibujos, sin que perdiera su sentido.

Los *fotomontajes* eran composiciones con imágenes a las que se les añadía un texto explicativo. Era, por tanto, una técnica mixta entre el lenguaje y la plástica.

Desde los últimos cursos de Primaria podemos trabajar con la *prensa*. En aquellos años era solo en papel, pero en la actualidad lo podremos hacer también con la prensa digital. Entender el lenguaje periodístico, desentrañar la estructura de las noticias, buscar el significado de algunos términos, analizar sintáctica y morfológicamente oraciones..., son algunas de las tareas que podemos realizar. Con frecuencia esos análisis de noticias propiciarán la aparición de nuevos textos libres e investigaciones.

Otro trabajo que gustaba mucho a los niños y niñas fue la realización de *comics o tebeos*, los cuales se elaboraban de diferentes

maneras. Los más comunes consistían en escribir historias y representarlas en viñetas con sus dibujos y diálogos. En otras ocasiones se recortaban las viñetas de uno o varios tebeos distintos y se creaban historias diferentes a las originales. Otra variante era vaciar los bocadillos de los diálogos y sustituirlos por otros completamente distintos, pero manteniendo las imágenes originales.

El *análisis de la publicidad* es muy necesario para desarrollar el espíritu crítico e intentar concienciar sobre un excesivo consumismo. Siempre teníamos en clase revistas para recortar anuncios y comentarlos. También inventaban sus propios anuncios, dibujando o pegando imágenes recortadas a las que les añadían los eslóganes y textos publicitarios.

Con las *guías turísticas de países imaginarios* se trabajaba la imaginación, la búsqueda de información, los dibujos o composiciones gráficas, el diseño de las páginas de la guía...

La presencia de la *cultura oral*, se conseguía con las recopilaciones de *recetas de cocina, adivinanzas, refranes y trabalenguas*, recogidas de las personas mayores en el ámbito familiar.

Otras técnicas consistían en jugar con las palabras o frases dándole un sentido distinto al más común, en lo que llamamos el *diccionario loco* o la de inventarse *máquinas inútiles* que, debían tener una lógica en su funcionamiento, aunque no tuvieran ninguna utilidad práctica.

De todas estas técnicas, conservo en mis archivos numerosos trabajos que, en parte, han ido apareciendo junto a los artículos semanales, origen de este libro.

Como solo os he mostrado brevemente algunas de las técnicas para un lenguaje creativo, os invito a que indagéis y profundicéis

en las mismas y en otras muchas más, en libros como “La gramática de la fantasía”, de *Gianni Rodari* y también a que consultéis los materiales de la web del MCEP u otros movimientos de renovación pedagógica.



Código QR para acceder al vídeo *El lenguaje creativo*.

La biblioteca de clase y las publicaciones escolares

Una Escuela que planifica su currículo partiendo de lo que le interesa al alumnado, debe disponer de una amplia *biblioteca de aula*, formada por libros y todo tipo de documentos en papel, así como de dispositivos para acceder a la información digital. En una clase que trabaja así, los libros de texto, si existen, no tienen el papel omnímodo, y casi exclusivo, de reunir los conocimientos.

Una clase que trabaja la escritura con textos libres o que conoce su medio mediante investigaciones, lo que necesita no es que todo el alumnado tenga el mismo libro de texto, sino que haya la mayor variedad posible de libros y materiales diferentes.

También las publicaciones elaboradas por el propio alumnado, como resultado de su trabajo escolar, tienen un importante valor didáctico. Por un lado, como autoaprendizaje para quienes las realizan y, por otro, como una fuente de información más, al ser incorporadas a la biblioteca de la clase y poder ser consultadas como una fuente de información más, por el resto de la clase.

Entre esas publicaciones podemos destacar los *Libros de vida* y los *periódicos escolares* que recogen textos libres y dibujos y los *libritos* de los trabajos de investigación. La mayoría de estas publicaciones son los ejemplares únicos y originales que, una vez presenta-

dos en la clase, pasan a formar parte de la biblioteca. En ocasiones, si los trabajos son muy interesantes, se reproducen más copias de manera artesanal o, incluso, en la imprenta. A esas publicaciones las llamamos en el *MCEP*, de manera abreviada, *Bts* o “*biblioteca de trabajo*”.



Código QR para acceder al vídeo *La biblioteca de trabajo (BTs)*.

Los talleres

Las actividades de plástica que se realizan tradicionalmente en las aulas, son conocidas como *trabajos manuales* y, generalmente, su objetivo es el de desarrollar algunas destrezas como pintar, recortar, modelar, etc. Estos trabajos, rara vez están relacionados con las necesidades del currículo, siendo en la mayoría de los casos, actividades segregadas e independientes del mismo.

Para la pedagogía *Freinet*, el trabajo manual ha de estar unido al trabajo intelectual y debe ser valorado como una parte del desarrollo integral de la persona. Desde esa visión, los trabajos manuales no tienen solamente una finalidad estética o de aprender una destreza, sino que aparecen como respuesta natural a las necesidades que plantea el desarrollo del currículo. Sirvan como ejemplo, la construcción de instrumentos de medida para realizar algunas investigaciones escolares.

Es evidente que, para que esto se produzca, los aprendizajes deben de ser activos y el currículo estar abierto, siempre que sea posible, a los intereses del alumnado. Es en este contexto en el que los talleres no son solo un tiempo del horario escolar dedicado a las *manualidades*, sino que son actividades integradas en las necesidades que plantean muchos aprendizajes y que tienen,

incluso, un espacio físico permanente en forma de rincones en el aula.

En “La Casa de la Pradera”, algunos de los instrumentos construidos en los talleres, se usaban para realizar diferentes tareas, siendo las más frecuentes, las investigaciones escolares. Otros trabajos, como el periódico escolar, la publicación de algunas investigaciones (*Bts*), las cerámicas realizadas con el torno de la clase o las figuras de barro o piedras coloreadas, eran vendidas los domingos en la plaza del pueblo. Los ingresos obtenidos pasaban a la *cooperativa de clase* y eran destinados a la compra de nuevos materiales, fiestas o algún viaje.



Código QR para acceder al vídeo *Los talleres*.

La correspondencia escolar

Uno de los principios más importantes de la pedagogía de *Celestin y Elise Freinet*, es *dar la palabra* a los niños y niñas, considerándolos sujetos capaces de gobernar su propio crecimiento moral e intelectual. Junto a esa posibilidad de participar en sus destinos vitales con la palabra, es obvio que también lo harán con cualquier otro tipo de expresiones y, sobre todo, con la expresión escrita. Esa necesidad de escribir y reproducir lo escrito, por parte del alumnado, les llevó a incorporar la imprenta escolar en la escuela.

Una de las técnicas más reconocidas de esta propuesta pedagógica es el *texto libre*. Esos textos, una vez leídos y corregidos en clase, pueden pasar a formar parte de sus *libros de la vida* o del *periódico escolar*. Otras veces los textos toman la forma de *cartas*, que tienen como destinatarios a otros niños y niñas de una clase amiga, mediante la *correspondencia escolar*. Con la correspondencia no solo se trabaja la expresión escrita, sino que se ponen en contacto vivencias y realidades de diferentes lugares.

El primer paso, por parte de los docentes, para promover la correspondencia, pasa por la búsqueda de las clases con las que se van a escribir. Es aconsejable que sean clases de entornos diferentes, ciudad-pueblo, montaña-mar..., de edades similares y que no estén

demasiado distantes, pensando en un posible encuentro presencial. La frecuencia de los envíos la marcará el interés de los corresponsales, pero una frecuencia quincenal o mensual, son bastantes adecuadas. Los docentes de ambas clases se pondrán de acuerdo para emparejar a los corresponsales, al menos inicialmente.

Además de las cartas individuales, es muy interesante enviar, de vez en cuando, cartas o paquetes colectivos. Esos paquetes pueden llevar, además de las cartas habituales, textos, el periódico de clase, algunos trabajos de investigación, objetos realizados en los talleres, regalos...

Al menos una vez en el curso, es muy interesante y emotivo un encuentro presencial entre los corresponsales. Las posibilidades de ese encuentro son numerosas: desde un encuentro de una jornada, a organizarlo de tal modo, que cada niña o niño puedan convivir varios días en la casa de su corresponsal anfitrión.

El uso de la imprenta en la escuela fue, en su momento, un extraordinario avance didáctico. Aunque hoy en día sigue siendo perfectamente vigente, la mayor parte de la correspondencia la podemos realizar mediante los dispositivos digitales. Es, sin embargo, muy interesante, mantener ciertos envíos postales junto a los paquetes, ya que la magia de la espera emocionada de una carta es insustituible.



Código QR para acceder al vídeo *La correspondencia escolar*.

El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular

Para terminar esta serie sobre las propuestas didácticas más importantes de la pedagogía *Freinet*, quiero reseñar brevemente lo que es el *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)*.

A mediados de los años 60 del pasado siglo, grupos de docentes de distintas partes del Estado se comenzaron a reunir de manera clandestina para recuperar los principios pedagógicos alumbrados por la IIª República y, particularmente, por la pedagogía inspirada en *Elise y Celestin Freinet*.

Años más tarde, y aprovechando la *Ley de Asociaciones*, se reunieron en torno a la *Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar (ACIES)*, una tapadera legal para continuar y extender el movimiento pedagógico.

En el congreso de 1977, en Granada, se adoptó el nombre de *MCEP*. En ese congreso me incorporé yo, siendo un joven maestro. Desde entonces, he formado parte de este grupo de queridos amigos y amigas que me dio, mediante el trabajo cooperativo en los talleres y congresos, una visión de la educación y de mi propia vida que me ha hecho muy feliz y, espero también, que haya sido útil para todos los niños y niñas con los que compartí la hermosa tarea de educar.

Nos organizamos en *Grupos Territoriales*. Cada año, tenemos un congreso estatal, que va cambiando de manera alternativa, de un lugar del norte de la península a otro del sur. El curso pasado, por primera vez en nuestra historia, no pudimos organizarlo por la pandemia. Este curso 2021 sí que hemos conseguido realizarlo, aunque de manera virtual, el que ha sido nuestro *47 congreso*. Durante el curso escolar, se reúnen los *Grupos de Trabajo* para profundizar la teoría y práctica de diferentes temáticas y edades. Somos un movimiento internacional federado con otros países a través de la RIDEF.



Código QR para acceder al vídeo *¿Qué es el MCEP?*

La Casa de la Pradera



La casa donde se desarrolló la experiencia (1977-1982).

Carta a mis alumnos y alumnas de "La Casa de la Pradera"

Queridos y queridas alumnas de "La Casa de la Pradera":

Revisando algunos de vuestros trabajos, que aún conservo, me han venido a la mente recuerdos de nuestra clase. Una clase a la que le pusisteis el nombre de "La Casa de la Pradera". Era una casa cedida por el Ayuntamiento, ya que en el colegio no había aulas para todos los grupos. Las mesas y sillas eran viejas, igual que la pizarra de madera fijada en la pared más larga de la habitación. Tal vez os acordaréis, que unos días después de empezar el curso, nos trajeron dos armarios, también de madera y viejos. Uno lo destinamos a lo que sería nuestra biblioteca de clase y el otro para el *museo*, en donde fuimos poniendo todas aquellas cosas y objetos que recogíamos y que por algún motivo nos interesaban.

Aquella casa tenía además otras habitaciones que destinamos a los talleres. En una de ellas pusimos el taller de cerámica, con un torno de alfarero que construimos con la ayuda inestimable de nuestro amigo José. En otra pusimos el taller de carpintería. No teníamos muchas herramientas, pero hicimos un cuadro de madera, en el que las colocábamos muy bien ordenadas.

Sobre aquellas habitaciones había una terraza donde tomabais el sol, mientras realizabais algunas tareas de vuestros contratos de trabajo. ¡Qué suerte tuvimos al poder disfrutar de aquella casa, alejados de las primeras miradas curiosas y desconfiadas que, de seguro, hubieran añadido más dificultades a nuestros primeros pasos...!

En el verano de 1977 asistí en Granada al IV congreso del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. En esos momentos no tenía una idea fundamentada de cómo realizar mi trabajo en la escuela. Era uno de tantos jóvenes maestros confundido por la nefasta formación recibida en la Escuela Normal de Magisterio. Mi curiosidad me había llevado a leer algunas lecturas pedagógicas, pero fueron aquellos intensos días de convivencia y de experiencias compartidas, las que realmente me impulsaron a proyectar la escuela que empezaba a soñar.

Desde el principio os dije que no tendríamos libros de texto. No fue fácil convencer al director del colegio y a la mayoría de vuestras familias de que, en vez de gastar el dinero en unos libros repetidos, compraríamos otros con diferentes temáticas que estarían en nuestra biblioteca y que serían compartidos por todos los niños y niñas de la clase.

Con esta decisión eliminé, casi sin darme cuenta, el elemento que más determina y condiciona la enseñanza tradicional. Sin los libros de textos, tuve que poner en marcha una alternativa que, por un lado, nos permitiera construir aquellos conocimientos que yo creía necesarios y, por otro, motivaros lo suficiente para que afloraran también aquellas cosas que os interesaban.

Para dar respuesta a aquella necesidad, puse en marcha *los contratos o planes de trabajo* que nos permitieron organizar todas las ta-

reas y actividades, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje de cada cual. Nos alejábamos así de la idea de una escuela de *talla única* y nos adentrábamos, por el contrario, en la idea de una educación inclusiva y de equidad.

Recuerdo que al principio y mientras os ibais familiarizando y responsabilizando por cumplir los compromisos de los contratos, yo os proponía un mínimo de tareas a realizar, tales como unas fichas de lengua y matemáticas y algún pequeño trabajo de investigación. A partir de esos mínimos, cada cual añadía aquellas otras cosas que le interesaba y organizaba el tiempo según su criterio.

El plan de trabajo era individual, se firmaba al inicio de la semana y se valoraba al final de la misma. Cada viernes se enviaba a vuestras familias para que lo firmaran y estuvieran informadas de lo que habíais trabajado. Recordad que cuando ya controlabais mejor el tiempo, podíais elegir contratos de dos semanas.

Aunque vosotros y vosotras entonces no lo sabíais, yo seguía los pasos de *Celestin* y *Elise Freinet*, para los que era muy importante que los niños y niñas fuerais respetados y tenidos en cuenta, considerándoos sujetos capaces para opinar y participar en la construcción de vuestros propios conocimientos.

Recordaréis que teníamos en clase tres carteles donde se escribían las críticas, las felicitaciones y las propuestas que iban surgiendo. Al final de la semana, si es que no había antes una necesidad urgente, nos reuníamos en *asamblea* y tratábamos todos los temas. Creo que la democracia solo se construye si se practica y se integra como un valor esencial de las personas. Por supuesto que a lo largo de aquellos cinco años que estuvimos juntos, tuvimos problemas, tensiones y enfados, pero creo que estaréis de acuerdo conmigo en

que siempre los intentábamos resolver mediante el diálogo y en las asambleas de clase.

Cada mañana al llegar a clase y tras comentar las cosas más interesantes que nos habían pasado, llegaba el tiempo de la lectura de los *textos libres*. Los llamábamos “libres” porque no los imponía yo, sino que los leían voluntariamente quienes nos querían contar sus sentimientos, deseos o intereses. Una vez leídos, elegíamos uno y con él trabajábamos la ortografía, la sintaxis y el estilo. Luego pasaban a formar parte del *periódico de la clase* o de vuestros *libros de vida*. Como no teníamos recursos para comprar una imprenta escolar, reproducíamos las copias con una “bandeja de gelatina”.

Nuestra clase no estaba cerrada al entorno. Muy al contrario, las salidas al pueblo y sus alrededores eran muy frecuentes. Otras veces invitábamos a alguna persona del pueblo para que nos contara cosas. Pero no nos conformábamos solo con eso, siempre tuvimos relaciones con otras clases amigas. Mediante la *correspondencia escolar* nos intercambiábamos periódicos, cartas, investigaciones, paquetes con objetos realizados en los talleres, regalos...

Además de con los textos libres, también trabajábamos el Lenguaje con las fichas que yo elaboraba. Los temas que os proponía eran muy diversos, como analizar publicidad, elaborar tebeos, crear historias, recoger refranes, resumir noticias de la prensa, realizar el periódico escolar... Pero también eran muy importantes aquellas fichas que elaborabais los niños y niñas de la clase.

Era frecuente que de la lectura de algunos textos surgieran bastantes *trabajos de investigación*. Una vez que elegíais el tema me presentabais un esquema, yo os ayudaba a estructurarlo y os sugería cómo abordarlo. La recogida de los datos se realizaba fuera del

horario escolar. Esas tareas voluntarias, pero necesarias, para realizar las investigaciones, son las que yo empecé bautizando como “haberes” y no como deberes. Después completabais el proyecto de investigación en el aula con la información que ibais necesitando y se elaboraba el cuadernillo. Una vez terminados los trabajos se presentaban en clase en forma de *conferencias*.

Las Matemáticas las trabajábamos a partir de problemas y algoritmos muy vinculados con la vida real, de ahí que las llamáramos *cálculo vivo*. Yo elaboraba fichas con distintas tareas y niveles de dificultad que os permitían trabajar en el momento de la jornada que os apeteciera. Igual que con el Lenguaje, los niños y niñas que querían elaboraban fichas con problemas o actividades que podían ser trabajadas por el resto de compañeros y compañeras. Cada ficha de trabajo tenía su correspondiente ficha autocorrectiva, favoreciendo el trabajo autónomo.

También teníamos en clase una *tienda* en la que se simulaban operaciones y problemas reales de compras. Las mediciones necesarias para muchas de las investigaciones, eran otra fuente importante de operaciones aritméticas. Recordar que, siempre que era necesario, yo explicaba para toda la clase algún conocimiento nuevo o aclaraba aquellas dudas que teníais la mayoría. Aunque lo más frecuente era, que fuera yo por las mesas aclarando dudas.

Para nosotros los trabajos manuales eran mucho más que meras expresiones estéticas. En la mayoría de las ocasiones se realizaban en nuestros talleres, instrumentos que necesitabais para algunas investigaciones o actividades. Así, se fabricaron listones para medir la profundidad y la claridad del agua de una charca, o mangas para capturar insectos, o etiquetas para los botes de recogida de mues-

tras... Otras veces eran las representaciones teatrales la que necesitaban confeccionar un vestuario o fabricar algunas partes de los decorados. De este modo, los talleres relacionaban el trabajo manual con el intelectual.

Otra de las ideas claves de Freinet, ese pedagogo del que tanto os he hablado años después, era el *trabajo cooperativo*. En la clase se fomentaba la cooperación. Y no solo porque tuviéramos una *cooperativa* de clase que gestionaba todos los asuntos económicos resultantes de la venta de los productos de los talleres, periódicos, las compras de materiales o las cuotas para realizar salidas y viajes, sino también porque realizabais muchas tareas, trabajos e investigaciones en común. Otra manifestación de esa cooperación era la distribución de responsabilidades para las distintas tareas: biblioteca, mantenimiento del terrario, anotar los datos del tiempo, ser secretario de la asamblea o tesorero de la cooperativa...

Todos y todas sabemos que, a pesar del tiempo transcurrido, aquella experiencia sigue estando muy presente en nuestras vidas, como lo demuestran las numerosas veces que hemos organizado encuentros para vernos. Y así lo seguiremos haciendo.



Código QR para acceder al vídeo *Cartas a un maestro*.

Cartas a un maestro (I)

Fue una suerte que no hubiera clases suficientes en el grupo escolar

“Era el curso escolar 1977-78. Nuestro colegio tenía problemas para ubicar a todos los alumnos en el grupo escolar ya que faltaban aulas. En cursos anteriores ya había tenido clase en un pasillo. Es por lo que el Ayuntamiento había cedido el uso de una casa adosada cercana al colegio.”

“La casa estaba formada por un salón donde estaban los pupitres, dos habitaciones colindantes, un patio interior con una pileta de agua y sobre las dos habitaciones una azotea. Cada habitación estaba destinada a un taller, uno de carpintería y otro de cerámica y pintura. Recuerdo que en el salón había un pequeño armario con llave, donde se custodiaba el dinero que habíamos recaudado con nuestras cuotas, la venta del periódico y los trabajos de cerámica que vendíamos”.

*Antonio Domínguez
(Es enfermero)*

“Esperaba encontrarme a don Francisco Olvera y lo que me encontré fue a un joven maestro, que acababa de terminar la carrera y

que nos pedía que le llamáramos Paco Olvera. Lo primero que nos animó fue a que le pusiéramos nombre a aquella casa. En aquel momento echaban en la tele una serie que estaba de moda que se llamaba “La Casa de la Pradera”, y como podréis intuir, ese fue el nombre que le pusimos a la casa. De inmediato nos hicimos una foto junto al árbol del patio con un libro en la mano”.

José Luis Rodríguez

(Tiene un pequeño restaurante)

“Fueron pasando los días y la casa nos fue pareciendo estupenda. Podíamos hacer muchas más cosas que en una clase normal. Teníamos un cuarto de baño para nosotros solos, otras habitaciones donde montamos los talleres. También teníamos un patio con una fuente y una terraza.”

“Recuerdo un día soleado en el que estábamos pintando en la terraza. Pintaba un paisaje con unas flores en medio del campo. Como no me salía, emborroneé todo el dibujo de verde. Paco se acercó donde yo estaba y me dijo: ¿qué te pasa? Yo le dije que no me salía. Entonces cogió el pincel y me ayudó a recuperar las flores. Esa tarde la recuerdo como una tarde mágica y disfruté mucho pintando con mis amigos.”

“En los talleres teníamos un torno de hierro y madera que habíamos construido nosotros. La imagen que asocio a aquel torno es la de ver a Llagas haciendo jarrones de barro. Le salían muy bien. Un día me hizo uno, porque a mí, la verdad es que no me salían. ¿Qué habrá sido de aquel torno?”

José Solís

(Trabaja en la construcción)

Los recuerdos de los primeros días de clase

“El planteamiento que Paco nos presentó el primer día de clase nos sonó a *chino*. Era un cambio muy radical de lo que habíamos tenido antes, pero al mismo tiempo nos pareció ilusionante. Desde el primer momento nos sentimos dueños de aquella aventura. Quizá tuvimos miedo a lo desconocido, pero poco a poco ese miedo fue desapareciendo”.

Sebastián Agüera

(Trabaja en la construcción)

“Mi experiencia en “La Casa de la Pradera” fue corta, ya que me incorporé en 7º de EGB. Me encontré con una manera de estudiar muy diferente a lo que conocía, pero me adapté muy rápido.”

“Una de las cosas que más me llamó la atención fue la libertad de expresión, la libertad para ser tú misma y relacionarte con los demás. Una libertad para usar nuestros derechos, deberes y obligaciones.”

“Hasta ese curso, mi paso por la enseñanza había sido como un mal sueño, en el que solo veía libros y más libros, mucha disciplina y seriedad, una clase tras otra clase con distintos profesores que iban y venían, pero que cuando acababa el curso no los llegabas a conocer como personas”.

Ana Cumbreiras

(Trabaja en un comercio)

“Había repetido curso y estaba sin ninguna motivación, me sentía incomprendido tanto en el colegio como en mi casa. Desde que co-

mencé con Paco, todo cambió a mejor, ya que él confiaba en nosotros, nos apoyaba y nos comprendía.”

“Soy una persona muy activa y me gusta mucho el deporte. Paco organizó un equipo de balonmano y para mí fue todo un descubrimiento. Entre el deporte y las clases tan distintas que dábamos pude terminar felizmente la EGB”.

*Diego Benítez
(Trabaja en un taller mecánico)*

“No sé en qué momento fue, pero recuerdo que Paco nos dio una charla que me impresionó mucho, por la forma tan amable y sencilla con la que se dirigió a todos. Nos dijo que no tendríamos libros de texto, que el trabajo lo haríamos mediante fichas, que cada uno podríamos hacerlas a nuestro ritmo y que aquellos que se esforzaban más e hicieran más fichas, tendrían una mejor valoración. Cuando salimos de clase, todos comentamos: ¡Este tío está loco, esto no durará nada ...!”

José Solís

“Recuerdo que el primer año conforme pasaban los primeros días y semanas, llegaba cada vez más tarde a casa a la vuelta del colegio. En casa llegaron a extrañarse y es que las horas se me pasaban sin sentir. En cuanto llegaba a casa, estaba deseando volver por la tarde, en esos años aun había horario de mañana y tarde.”

“El pasar de una forma rígida de educar a tener una autonomía y responsabilidad en lo que tenía que estudiar, me produjo una sensación de descontrol en un primer momento. Hasta entonces todo había sido impuesto y ahora dependía de mí si quería apren-

der más o menos. Esto que parece tan “sensacional”, en ocasiones se convertía en un gran problema, porque exigía de ti mismo una proactividad que hasta ese momento no había usado”.

Antonio Domínguez

“El cambio a ese nuevo método de estudio fue extraño para mí y para los demás, puesto que no contábamos con libros de texto, las asignaturas no estaban diferenciadas, los temarios a tratar eran muy diversos y abiertos, teníamos la opción de intervenir en clase para preguntar y exponer nuestras dudas y opiniones. Éramos los protagonistas en las clases y no solo simples oyentes”.

Santi Solano

(Auxiliar de ayuda a domicilio)

“Que tuviéramos que comprometernos, a través de un “contrato”, a desarrollar una serie de tareas a lo largo de la semana..., que tuviéramos que decidir cómo nos organizábamos para cumplir las tareas, que hubiera una “asamblea” semanal en la que todos y todas podíamos hacer propuestas, críticas y felicitaciones, que las “monografías” y muchos “textos libres” los tuviéramos que exponer al resto de la clase y que entre todos y todas se evaluaran, que hubiera habitaciones aparte del aula principal destinadas a “talleres” de carpintería, de medio ambiente, de pintura, de cerámica, de macramé..., fueron elementos que inicialmente nos descolocaron a los alumnos y alumnas, pero más aún a nuestras familias”.

Francisco José Enríquez

(Es psicólogo)

“Lo primero que me llamó la atención, al llegar a su clase el primer día de mis prácticas de magisterio, fue la forma de dirigirse los alumnos al maestro. Era una relación bidireccional, donde no existían los hábitos tradicionales de la escuela que yo conocía. El orden y el respeto a las explicaciones de Paco y las posteriores preguntas de dudas y aclaraciones de los alumnos, fueron también un motivo de reflexión para mí. Eran clases dinámicas, participativas y de investigación, era un escudriñar todo para saber más a través del conocimiento de la realidad”.

Rafael González

(Estudió Magisterio trabaja en el sector audiovisual)



Código QR para acceder al vídeo *La Casa de la Pradera: una escuela para la vida.*

Cartas a un maestro (II)

De cómo lo vivieron las familias

“Le tengo mucho cariño a los años en “La Casa de la Pradera”. Nuestras familias sin embargo lo veían de otra manera al principio, ya que no entendían nada. Creo que mis padres no se llegaron a quejar al director, porque veían lo contenta que estaba en la clase. Muchos días mi madre me tenía que ir a buscar ya que era terminar de merendar y nos volvíamos a ir con Paco, que se quedaba haciendo cosas en la clase”.

*Ana María Cordero
(Tiene una peluquería)*

“A nuestros padres todo aquello les parecía una auténtica locura, tanto el método de estudios, como el maestro. Algunos de ellos no se fiaban al principio, pero con el tiempo llegaron a confiar tanto que incluso por las tardes y fuera ya del horario escolar, nos dejaban que pasáramos más tiempo en la clase e incluso ir a la propia casa de los maestros. También los invitábamos a la clase para que nos contaran cómo eran sus profesiones. En otras ocasiones iban personajes conocidos, como mi

tía abuela *La Jimena*, una reconocida cantante de flamenco y folclore en Málaga”.

Santi Solano

(Auxiliar de ayuda a domicilio)

“Creo que Paco supo abordar en la mayoría de los casos, el escollo de las familias con su actitud dialogante, cercana y muy trabajadora. Siempre estaba disponible, por la mañana, por la tarde, los fines de semana, para que cualquier familia hablara con él. Pero además, al menos por lo que recuerdo con mi familia, no se quedaba ahí, sino que era él quien en muchas ocasiones, buscaba ese contacto y esa comunicación, explicando esas *cosas raras* que les contábamos sus hijos e hijas de lo que hacíamos en clase”.

Francisco José Enríquez

(Es psicólogo)

“Paco reunió a nuestros padres para explicarles el tipo de enseñanza que quería para nosotros. Se trataba de unas nuevas técnicas llamadas *Freinet*. Les dijo que compraríamos los libros entre todas las familias y que se compartirían entre todos. También les dijo que decidiríamos todas las cosas en asamblea, que los contenidos los trabajaríamos de una manera más práctica y que haríamos grupos de trabajo juntando los más avanzados con los que menos.”

“Cuando llegó mi padre a mi casa después de aquella primera reunión con el maestro, le dijo a mi madre: ¡este joven nos lo va a preparar para los tiempos que vienen y para la vida! Y así fue.”

“Muchos de nuestros padres habían emigrado a Suiza, Alemania y Francia y por tanto tenían una visión de las cosas más amplia. Al-

gunos de ellos se implicaron en este método, asistiendo a la clase y hablándonos de sus trabajos. Nosotros les preguntábamos, les hacíamos entrevistas y luego hacíamos una monografía”.

José Luis Rodríguez

(Es propietario de un pequeño restaurante)

Dar la palabra a los niños y niñas. Las asambleas de clase

“Una actividad muy importante para nosotros era la asamblea de cada viernes. ¡Lástima que esta actividad no se haga ahora en todos los colegios! Nos hacía sentir importantes, ya que podíamos debatir, opinar, proponer, criticar. En la asamblea hablábamos de los trabajos que teníamos que hacer, de las excursiones, de las fiestas, y sobre todo comentábamos cómo era nuestro comportamiento y si cumplíamos o no las normas de la clase. En nuestras asambleas siempre había tres puntos principales, felicitaciones, propuestas y críticas. Cada semana había un moderador y un secretario distintos, todos pasábamos por ahí.”

“En el apartado de críticas éramos bastante duros. Se criticaban aquellos niños y niñas que no habían cumplido las normas de la clase o que normalmente no trabajan. Me acuerdo un día que quisimos echar a una compañera de la clase porque no trabajaba y no cumplía las normas. Ya lo habíamos intentado en otras ocasiones, pero Paco siempre intervenía y conseguía con sus palabras que le pusiéramos un castigo menor. Pero ese día ya estábamos hartos de que no cumpliera lo que prometía. Esa vez también intervino Paco, pero no sirvió de nada. Decidimos que se fuera. Algunos niños y niñas la intentaron sacar de la clase a empujones y ella se agarraba a las sillas

diciendo que no se iba. Viendo como estaba la situación Paco intervino y dijo que ese tipo de castigos no podía aprobarlos la asamblea, que eran cosas que él tenía que ver con los padres de ella y con el director. Así quedaron las cosas y ella desde entonces mejoró mucho.”

“En algunos momentos Paco se enfadaba con nosotros porque hablábamos mucho o no respetábamos las normas de la clase. Una vez se enfadó muchísimo, aunque no recuerdo por qué fue. Paco se salió de la clase y nosotros solos tuvimos una asamblea urgente para recapacitar. Estuvimos discutiendo que éramos unos irresponsables y que habíamos abusado de la confianza que Paco había puesto en nosotros. No me acuerdo bien quien fue, pero alguien dijo: ¡es que Paco nos ha dado demasiada libertad! A lo que contestó Ana Cordero, de eso sí que me acuerdo perfectamente: ¡la libertad nunca es demasiada!”

“Lo que había sucedido, es que nosotros no habíamos sabido usarla. En esa asamblea nosotros mismos propusimos que se nos quitara el derecho a poder opinar en clase y que se hicieran las cosas como dijera Paco. En definitiva, que fuéramos una clase como las demás. Por suerte no fue así ya que cuando le dijimos a Paco lo que habíamos decidido, él nos dijo que ese acuerdo al que habíamos llegado era la solución más cómoda y nos retó a que intentáramos hacer las cosas mejor. Así lo hicimos.”

“A pesar de nuestra poca edad, fuimos capaces de esforzarnos en cambiar para conservar el derecho a opinar. No quisimos perder el regalo que él nos había dado, porque yo pienso que aquello era un regalo”.

José Solís
(Trabaja en la construcción)

¿Por qué se ha metido el maestro en la política?

“Tengo que hacer una mención a algo que entonces no comprendí y que en aquellos años yo no estaba de acuerdo. Fue que nuestro maestro que nos enseñaba de una forma tan diferente, con valores como el respeto, el amor a la naturaleza y a la igualdad entre las personas, se metiera en política y se presentara para concejal en el Ayuntamiento. Mis padres tampoco lo entendieron al principio.”

“Mi corta edad en aquellos momentos, me impedía ver como compatibles las dos cosas. La idea que yo tenía de la política era como de una cosa mala y no comprendía cómo mi querido maestro se metía en ella. No sé si mis compañeros compartirán esta opinión. Años después, siendo ya una persona más madura, lo entendí e incluso lo compartí”.

Juan Pedro Guzmán
(Es distribuidor de bebidas)



Código QR para acceder al vídeo *Los encuentros de la Casa de la Pradera* (primera parte).

Cartas a un maestro (III)

De la escuela al instituto, al trabajo, a la vida

“Creo que en aquella nueva escuela aprendimos a pensar de un modo algo diferente, más abierto, más libre, más crítico. Luego, el paso del tiempo y otras experiencias y aprendizajes, como pienso que debe ser, han ido configurando nuestras personalidades, ideologías, creencias..., convirtiéndonos a aquellos niños y niñas en personas con variados intereses, distintos niveles de participación social y política, diferentes adscripciones religiosas, vinculaciones políticas, etc. Pero creo también que todos y todas conservamos la capacidad de hacer un análisis crítico de la realidad”.

*Francisco José Enríquez
(Es psicólogo)*

“Siempre he pensado que aquella forma de educar, me hizo ser una persona con criterio. Aunque estudiamos de otra manera, salimos con las herramientas para enfrentarnos a la vida”.

*Ana María Cordero
(Tiene una peluquería)*

“Cuando terminamos octavo, cada uno tiró para un lado. Yo me fui al instituto, aunque sabía que no iba a llegar muy lejos. Mi padre me dijo: “José, eres muy joven para trabajar. He hablado con Paco y me ha dicho que vayas al instituto, que lo intentes. Yo no podré pagarte una carrera, pero estudia y llega hasta donde puedas”.

“En el instituto el comportamiento de la mayoría de los profesores era muy distinto a como habíamos estado en la escuela. Cada uno daba su hora de clase y se marchaba. Algunos no se llegaron a aprender ni siquiera nuestros nombres. Tan solo había uno que sí se preocupaba. Se notaba que le gustaba lo que hacía y nosotros con él nos esforzábamos más. Luego me enteré que, seguía el mismo tipo de enseñar que Paco”.

“A nivel de preparación no noté diferencia con los niños de otros colegios. No era tan difícil, pero para aprobar con desahogo había que querer y tener convicción. Pero estar allí sabiendo que ibas a estar dos años, no animaba mucho.”

“Me salí en segundo de BUP y me fui a trabajar. Siempre he tenido mucha prisa para hacer lo que quería hacer, no para lo que debería de haber hecho, estudiar y haberme formado, no ya para médico, abogado, economista o cualquier otra cosa, sino para haber podido elegir, que creo que es lo más importante. Llegar hasta el final y una vez allí, poder elegir lo que quieres ser”.

José Solís

(Trabaja en la construcción)

“Sobre los alumnos que seguimos estudiando en el Instituto o en FP hay una cosa a la que Paco tenía que haber buscado otra alternativa. No sé si era su cometido o era del centro, pero nadie nos dio

inglés. Creo que eso nos hubiera abierto otras puertas para nuestro futuro. Como digo, no sé quién sería el responsable de tomar esa decisión, pero el francés en mi caso me ha servido de muy poco. Muchos de la clase se fueron a trabajar a los hoteles de la Costa y, cuando nos veíamos, lamentábamos no saber inglés”.

Juan Pedro Guzmán
(Tiene un negocio de distribución de bebidas)

“Al final de los estudios de EGB, cada uno cogió su camino. Algunos han hecho carrera en la sanidad, otros en la hostelería, y otras como yo, somos amas de casa. Cada uno hizo lo que pudo ser. Cuando nos despedimos ese curso, todos llorábamos sin consuelo porque se iba nuestro profe y porque se terminaban aquellos cinco años maravillosos. De aquellas vivencias nos ha quedado una gran amistad y cariño para siempre entre todos los niños y niñas de la clase”.

Maricarmen Guerrero
(Ama de casa)

“Aquella escuela ayudaba a los niños a decidir por sí mismos, fomentaba su sentido crítico y sus valores, decidiendo por nosotros mismos los temas de interés y los trabajos de investigación del medio, nos comprometían y nos responsabilizaba con los contratos de clase y la asamblea.”

“Aquellas enseñanzas me ayudaron a elegir un camino y una profesión. Estudié Empresariales y desde hace 30 años trabajo como técnica en una Administración Local. Sin embargo, lo que más valoro a mis 52 años, es que aquella educación, me enseñó a empatizar, a comprender, sin perder el sentido crítico, las razones

de los demás, eso lo aprendimos desde muy jóvenes en las asambleas de clase.”

“Hoy tengo dos hijos y me encantaría que se educaran en una escuela que les transmita curiosidad y valores como lo hizo conmigo ‘La Casa de la Pradera’”.

Pilar Briales

(Técnica en la Administración Local)

“Nadie de fuera de nuestra clase, tenía confianza en que con aquel método de estudios, pudiéramos salir personas con grandes valores y profesionales para diversos trabajos, como administración, peluquería, esteticistas, enfermería, chefs y en algunos casos hasta creando algunas empresas”.

Santi Solano

(Auxiliar de ayuda a domicilio)

“Aquellos años en la clase los considero como una transición o puente hacia la persona que hoy soy. Lo mismo pienso de la trayectoria de mis compañeros, que se han formado como albañiles, mecánicos, enfermeros, dependientes, e incluso algún político. Sin embargo creo que todos sacamos de aquella clase, ciertos valores morales positivos, a pesar de que seamos diferentes”.

Juan Pedro Guzmán

El viaje de fin de curso, la primera salida del pueblo

“Uno de mis mejores recuerdos fue nuestro viaje de estudios a Granada que, aunque corto, fue muy intenso. Era mi primera salida

sola del pueblo. Me acuerdo que había padres que querían venir con nosotros, porque no se fiaban de que fuéramos los niños solos. Mi madre era una de ellas. Pero los niños dijimos que no, que el viaje era para nosotros solos.”

“Además de estar en Granada capital, visitamos las Alpujarras y luego estuvimos dos días en un hotel en la playa. Por las noches, cuando nos íbamos a nuestras habitaciones, Paco y Matilde vigilaban en los pasillos, pero, a pesar de todo, algunos niños se pasaban de unas habitaciones a otras ya que los balcones estaban pegados unos a otros”.

Maricarmen Guerrero

Las evaluaciones de las tareas escolares

“Todos los trabajos que hacíamos en clase se valoraban colectivamente en la asamblea. A veces, la clase no era justa poniendo las notas, ya que siempre le poníamos mejor nota a los niños más populares y menos a los que no lo eran tanto. A veces, Paco intervenía para que las cosas fueran más justas.”

“Recuerdo una vez un trabajo que presentó Santos. Era un niño que casi siempre sacaba malas notas, pero ese día expuso un trabajo muy bien preparado. A mí me dejó sorprendido, pero la nota que le dieron los niños de la clase fue un simple nivel “normal”, (las notas en clase eran “alto”, “normal” y “bajo”). Recuerdo que ese día Paco intervino y dijo que Santos había hecho un trabajo magnífico y que él proponía ponerle mejor nota. Todos estuvimos de acuerdo”.

José Solís

Seguimos reuniéndonos

“Aunque han pasado los años, la mayoría aún seguimos en contacto. Nos hemos reunido en varias ocasiones para recordar aquellos increíbles y maravillosos años. Cada uno tenemos nuestras familias y amigos e incluso vivimos en lugares diferentes, pero siempre nos seguirá uniendo aquella experiencia de nuestra infancia en ‘La Casa de la Pradera’”.

Santi Solano

“Los encuentros que venimos teniendo son para mí una enorme satisfacción. He descubierto que, a pesar del paso del tiempo, nosotros te llegamos a ti muy hondo, igual que tú a nosotros. Sé que no fui un alumno de los que más se implicara en la clase y que mi forma de escribir y las faltas de ortografía no eran mi fuerte, pero aunque hace más de veinte años que no redacto nada, he querido responder a tu carta. Espero que no haya sido ni un aburrimiento, ni una pérdida de tiempo para ti haber leído estas hojas. Por mi parte, he intentado expresarlas lo mejor que he podido”.

José Solís



Código QR para acceder al vídeo *Los encuentros de la Casa de la Pradera* (segunda parte).

Desde el pupitre



Unos pupitres antiguos, el lugar de los sueños y trabajos escolares.

Notas y exámenes*

Con el final del curso escolar se avecinan días de angustia en muchas casas. A medida que subimos de niveles escolares las cosas se complican, las consecuencias de las malas calificaciones, se viven con mayor preocupación aún. Afortunadamente, desde que el Ministerio de Educación, legisló que la evaluación debe ser continua en la EGB, este asunto de las notas se vive de una manera más relajada en los hogares.

Todavía son muchos los maestros y maestras que, se sienten más seguros realizando exámenes trimestrales y finales. Es como si no se fiaran de la información que pueden recoger con la supervisión del trabajo continuado. Muchos docentes siguen defendiendo que la mejor manera de comprobar lo que finalmente se ha aprendido, es con los exámenes y que con ellos se disipan las dudas sobre lo que realmente se sabe. Otros los consideran un mal menor necesario, la alternativa menos mala posible.

La Escuela ha recibido de la sociedad la responsabilidad de seleccionar y valorar los saberes adquiridos por los escolares. Los enseñantes nos convertimos en los jueces de esa encomienda. La

* Artículo escrito y publicado en junio de 1985, en el periódico local *"Encrucijá"* de Maracena.

Escuela se convierte, así, en el lugar donde se evalúan los conocimientos, en la fábrica emisora de títulos y, por tanto, también del fracaso escolar.

No discuto en ningún momento que toda actividad tiene que ser evaluada. Lo que cuestiono es la manera en que esa evaluación se realiza la mayoría de las veces. Mi experiencia en la escuela y la reflexión que llevamos a cabo en mi grupo de renovación pedagógica, me llevan a pensar que hay que realizar un cambio sustancial en todo lo relacionado con las notas y los exámenes. De hecho, en nuestra revista *Colaboración*, hemos dedicado un número monográfico a reflexionar sobre este tema.

Los exámenes y las notas son elementos de selección social

Ya hemos mostrado el carácter selectivo que tiene encomendada la institución escolar. La escuela, al final de la etapa obligatoria de escolarización, dará dos tipos de títulos: por un lado, los *Graduados* escolares y, por otro los *Certificados*. Con los primeros se podrá continuar estudiando el Bachillerato, mientras que con los segundos una gran mayoría se incorporará al mercado del trabajo.

Al término del BUP se produce otra selección antes de entrar en la universidad. Muchos estudiantes se quedarán en esa estación, mientras que un porcentaje menor continuará estudiando una carrera universitaria.

Podríamos pensar que este proceso selectivo es justo, ya que es lógico que sigan adelante los más inteligentes y trabajadores. Este tipo de razonamientos creo que es simple e incompleto. Le falta tomar en consideración un elemento muy importante, como es la au-

sencia de igualdad de oportunidad a lo largo del desarrollo escolar de muchos niños y niñas.

Los planes o contratos de trabajo

Soy de los que creo en la necesidad y utilidad, de una valoración continua del trabajo escolar, a lo largo de todo el curso. Durante ese tiempo disponemos de recursos suficientes como para no tener que recurrir a los exámenes.

Esta práctica de evaluación continua yo la he concretado en mi clase mediante los *planes o contratos de trabajo*. Estos planes o contratos nos permiten planificar todo el trabajo escolar durante un periodo de tiempo. Cada niño y niña, se compromete en su contrato de trabajo, con las tareas que están dispuestos a realizar durante la semana. También son ellos y ellas, quienes eligen en qué momentos, quieren realizarlas durante la jornada escolar. El único horizonte que tendrán en cuenta es tenerlas terminadas al final de la semana. De esta forma se desarrolla la responsabilidad del alumnado con su compromiso de trabajo, se respetan sus ritmos y nos permite un seguimiento y evaluación continua.

Una evaluación compartida

Otra ventaja de esta manera de evaluar es que permite compartirla entre todos los miembros de la clase. Al final de cada semana, se realiza una *asamblea* en la que se van valorando todos los contratos de trabajo. El trabajo realizado por cada niño y niña es conocido por todos los demás y en ese proceso se puede opinar y realizar

propuestas. El docente ya no es el único juez, al convertirse la evaluación en un acto colectivo y público, a diferencia de los exámenes que son siempre actos individuales y en buena medida secretos.

Como se puede ver, con este modelo de evaluación, no se trata de calificar mediante un examen y unas notas, sino de valorar de manera globalizada los esfuerzos realizados por cada miembro de la clase, teniendo en cuenta todos los acontecimientos personales sucedidos a lo largo de la semana.

Una vez valorados los contratos de trabajo en la asamblea de la clase, se envían a las familias para que conozcan el resultado de la evaluación y para que puedan opinar en el proceso de evaluación colectiva. La clase se convierte así, en un elemento estimulador del trabajo, valorando a cada niño y niña por sus esfuerzos, sin miedos ni angustias.

Del dicho al hecho

Para terminar, quiero relatar mi última experiencia de evaluación, con la clase con la que he estado de manera continuada, durante cinco cursos. Comencé en cuarto de la EGB y terminé en octavo curso.

No me extenderé aquí sobre el modelo didáctico que fuimos desarrollando durante el tiempo que duró la experiencia, aunque si apuntaré algunos de los elementos más importantes de aquella apuesta educativa. Desde el primer momento tomé la decisión de no usar libros de texto. A partir de ahí tuvimos que ir construyendo los conocimientos escolares con la introducción de textos libres, de trabajos creativos de lengua, del apostar por el cálculo vivo en las

matemáticas y de conocer nuestro entorno a partir de trabajos de investigación surgidos de los temas que les iban interesando a los niños y niñas.

Como hemos visto anteriormente, todas esas tareas se planificaban con los contratos de trabajo. Cada niño y niña organizaba su trabajo semanal según sus deseos. Mi trabajo consistía en ir de mesa en mesa animando, aclarando dudas o sugiriendo nuevas propuestas. Las correcciones se hacían sobre la marcha. Una vez que creían que las tareas estaban terminadas, me las presentaban. Si estaban bien yo les escribía en sus libretas o fichas un *visto* que quería decir que ya se las podían apuntar como trabajo terminado en su contrato.

Esta forma de trabajar la fuimos perfeccionando durante los cinco cursos que estuvimos juntos. Cuando llegamos a octavo y, por tanto, al fin de su etapa escolar en la escuela, tenía que hacer las propuestas de Graduado Escolar. La consecuencia lógica y coherente no podía ser otra que dárselo a todos y todas.

Nunca hice exámenes, pero conocía perfectamente, lo logrado por cada niño y niña. A lo largo de todo ese tiempo, todos y todas se habían esforzado de acuerdo a sus posibilidades. Todos y todas habían sido merecedores de obtener el título de una enseñanza que es obligatoria que, al menos, no les cerraría las puertas de su futuro laboral. No he querido ser yo quien, conociendo los esfuerzos realizados, pusiera un obstáculo más a estos niños y niñas de familias modestas que no han tenido todas las oportunidades deseables.

Era un colegio bastante grande, lo que los docentes llamamos un línea cuatro. Por tanto, eran cuatro, los grupos de octavo que terminábamos la promoción. Al conocer mis compañeros de nivel la

decisión de dar una *titulación general*, no salieron de su asombro. Alguno me dijo que la medida era injusta para los que habían alcanzado más nivel. Otro me dijo que los dejaba en evidencia ante su alumnado y familias. Un tercero, en privado y unos días después, me confesó que él hubiera hecho lo mismo, pero que le faltaba valentía para hacerlo.

Yo les dije que el título que estábamos dando, era el de unas enseñanzas básicas y obligatorias y que, en cuanto a titulación selectiva que era, no debería existir. También les dije que, por tanto, no quería ser cómplice de poner una traba más, a unos jóvenes que apenas comenzaban a transitar por un camino lleno de obstáculos y selecciones.

Los deberes*

Una reciente Orden ministerial ha suprimido algo tan antiguo como la misma escuela. ¿Quién de nosotros puede olvidar aquel suspiro entrecortado, a las cinco de la tarde, cuando el cuerpo ya quería volar hacia la calle y, sin embargo, la pizarra nos mantenía atados al pupitre, copiando las últimas tareas para casa...? Eran los malditos deberes, los rivales de nuestros juegos, pesadillas con sones a tablas y copias inútiles e interminables.

Me gusta pasear con mis perros, en estas tardes de deliciosa primavera adelantada, tras la jornada escolar. Mientras tanto, el sol, se va escapando entre los chopos, dejando un reflejo multicolor para despedir el día.

Allá a lo lejos se acerca Manolo. ¡Hace tanto que no lo veo!

—*Paco*: ¿Qué te cuentas Manolo? ¿Dónde andas metido?

—*Manolo*: ¿Que dónde ando? Tú eres el que estás perdido, que no hay quien te vea el pelo.

—*Paco*: La verdad es que tienes razón, a duras penas saco un poco de tiempo libre. Por eso disfruto tanto, cuando paseo por las tardes y, sobre todo, con las últimas luces del día.

* Artículo escrito y publicado en marzo de 1986, en el periódico local “Encrucijá” de Maracena.

Caminamos lentamente por la antigua *Casería del Conde* en dirección al cementerio. Los perros, a cada instante, iban y venían para comprobar que no me había perdido. ¡Cuántas veces recorren el mismo trecho!

—*Paco*: ¿Y qué, Manolo? ¿Cómo va el niño en la escuela?

—*Manolo*: Regular nada más. Lo tienen todo en la mano y, ya ves, nada de nada. ¡Igual que nosotros...!

La inevitable comparación se ha hecho presente. Que si la guerra, que si desde chicos trabajando, que si no sabe uno ná... Es verdad lo que dice Manolo, pero ya es irreparable...

—*Paco*: ¡Pero hombre... no será para tanto! Ya sabes que los niños también tienen que jugar.

—*Manolo*: ¡Si veo bien que juegue, pero los estudios lo primero! Además, no sé qué pasa ahora que nos les ponen deberes. Estoy pensando en ir a hablar con el maestro, a ver qué pasa... ¡Seguro que es por no corregir...!

—*Paco*: ¡Que no hombre, que no es eso...! Lo que pasa es que el Ministerio ha prohibido los deberes tal y como los hemos conocido hasta ahora.

—*Manolo*: ¿Que han prohibido los deberes? ¿Y qué van a hacer ahora los niños en los colegios?

—*Paco*: Hombre, pues van a seguir haciendo muchas cosas. Te voy a contar lo que hacemos, por ejemplo, en mi clase. Mira, trabajamos la Lengua con los textos que los propios niños escriben. Las Matemáticas, con problemas de la vida real. Salimos al campo a investigar los animales y plantas. Hacen ejercicio físico, que es muy importante. Tenemos algunos talleres, como el de carpintería y pintura, en donde hacemos muchas cosas. Y todo eso lo hacen durante

las cinco horas que están en la escuela. ¿Te parece poco?

—*Manolo*: ¡Pues claro que me parece poco! ¡Yo trabajo más de diez horas cada día!

—*Paco*: ¡Pero hombre, no compares...! Ellos han tenido más suerte que tú y que yo, y eso está muy bien. Quiero decir, que las cosas van para mejor, aunque sea poco a poco. Mira que te diga una cosa... en esas cinco horas bien aprovechadas, hay tiempo suficiente para que cada niño y niña aprendan muchas cosas. Los deberes que nos ponían a nosotros, no nos enseñaban nada nuevo. Solo repetíamos copias y cuentas que ya sabíamos. Mira, yo creo que los deberes han sido una forma de tranquilizar conciencias.

—*Manolo*: ¡Expíciate, no entiendo lo que quieres decir...!

—*Paco*: ¡Sí, hombre! Muchos maestros sienten más tranquilas sus conciencias ante las familias si ponen muchos deberes. Creen que, cuantas más tareas, más aprenderán los niños. Las familias por otro lado, al ver a sus hijos e hijas tan ocupadas, se sienten más tranquilas, sin entrar a valorar en la mayoría de los casos, el tipo de tareas que hacen. Lo importante, al final de la tarde, es la pregunta de costumbre: ¿Has hecho los deberes? ¡Sí mamá...!

—*Manolo*: Pero, vamos a ver Paco... ¿tú no ves bien que se remachen las cosas?

—*Paco*: Mira Manolo, no es cosa de remachar. Las cosas que se aprenden bien, y que usamos frecuentemente en clase, no se olvidan fácilmente y, por tanto, no hay que repetirlas continuamente. Por otro lado, te diré que todas aquellas cosas que les interesan a los niños, las aprenden sin demasiado esfuerzo, y se les quedan sin necesidad de repetirlas tanto. Hay tiempo de sobra, durante un día de clase, para hacer muchas cosas. Te voy a poner algunos ejemplos...

Leer un texto y corregirlo entre toda la clase nos puede llevar una media hora. Lo mismo pasa con hacer y corregir una ficha de matemáticas. También tenemos un tiempo de lectura para quienes quieren. A los que no les apetece leer en ese momento, siguen haciendo otras tareas. Por las tardes pueden seguir trabajando en las investigaciones que están haciendo o, realizando trabajos manuales y plástica en los talleres. Como ves, son muchas las cosas que hacemos cada día.

—*Manolo*: ¡Pero si no hacen deberes, están tiraos en la calle toda la tarde...!

—*Paco*: ¿Ves?, eso ya es otra cosa. Ahora veo lo que te preocupa. Si lo que te preocupa es que no hagan nada, pues que hagan algún deporte o que aprendan a tocar algún instrumento, que vean un ratito la tele y, por supuesto, que jueguen con sus amigos.

Además, Manolo, una cosa son esos deberes obligatorios de todos los días y, otra muy diferente, aquellas tareas que tengan que hacer para algún trabajo que no han podido terminar en clase o porque tienen que recoger datos de la calle o de otro sitio.

—*Manolo*: ¡No sé qué decirte, Paco...! A uno le ha costado tanto abrirse camino en la vida, que quiere lo mejor para ellos.

—*Paco*: ¡Pues claro que sí! Pero no tiene que ver una cosa con la otra. Ahora mismo me está viniendo una cosa a la cabeza...

—*Manolo*: ¿Qué es?

—*Paco*: ¿Qué te parecería si a ti o a mí, nos pusieran unas horas extras de trabajo cada día?

—*Manolo*: ¡Horas extras ni una más! Cuando uno las echa es porque las cosas están difíciles y, a veces, no queda otro remedio.

—*Paco*: ¡Te das cuenta, Manolo! Si uno cumple con su tarea y la hace bien, no debería tener más deberes extras.

—*Manolo*: No sé Paco, no sé... tal vez tengas alguna razón. Bueno, tiro para la casa. ¡A ver si tardamos menos en vernos...!

Mientras Manolo se marcha en su bicicleta, veo cómo los últimos rayos de sol se han escondido ya tras la chopera. Mis perros están echados en el suelo, mordisqueando unas maderas.

La investigación, un proceso globalizado*

Investigamos cuando tenemos el interés o la necesidad de conocer una parte del medio que nos rodea. La investigación es un proceso donde el autoaprendizaje de los niños y niñas, se realiza mediante el método científico, adaptado al ámbito escolar. Por otra parte, consideramos que, un trabajo es *globalizado*, cuando todos los elementos que manejamos para llevarlo a cabo, se relacionan e integran de una manera natural.

Vamos a mostrar, con un proyecto surgido en clase, cómo se funden los conceptos de investigación y globalización.

Camino a la charca

El sol nos escolta, desde su altura del mediodía, hasta las inmediaciones de la charca. Un pequeño grupo de niños y niñas, se adelantan nerviosos para llegar los primeros. Los demás reaccionan con rapidez y los siguen hasta el pequeño talud que la esconde.

—*¡Qué maravilla, parece como un pequeño lago de los que salen en las películas!*

* Artículo publicado en octubre de 1988 en el periódico *Granada 2000*.

Queremos saber... el nacimiento de una hipótesis

De repente el grupo se dispersa con gritos de algarabía. Las ranas saltan al agua aterrorizadas ante la imprevista invasión. Algunos juncos y espadañas de la orilla besan el agua ante los empujones que se suceden. Viendo la excitación del momento, pienso que me va a ser difícil tranquilizar los ánimos.

—*¡Recordad que no debemos molestar a los animales, que debemos tener cuidado con no pisar las plantas, que no debemos hacer ruido...!*

Poco a poco, la situación se va calmando. Es el momento de que tomemos nuestros bocadoillos al borde de la orilla y nos relajemos viendo como las golondrinas vuelan a ras del agua cazando insectos. Mientras observamos los intrépidos vuelos de las aves, un niño hace una pregunta en voz alta: *¿Cómo habrán llegado las ranas a esta charca artificial?* Pasados unos segundos surge la primera respuesta.

—*“Habrán caído aquí en una lluvia de ranas”,* dice un niño con apariencia de estar bastante convencido.

—*“No digas tonterías, las lluvias de ranas no existen. Sería que alguien las echaría hace algún tiempo”,* le replica una niña.

—*“Yo creo que habrán venido de aquel riachuelo que se ve allá abajo”,* comenta otro niño señalando con su mano a lo lejos.

El maestro, viendo que el tema suscita interés, lanza una nueva pregunta con la intención de agitar la lluvia de ideas:

—*¿De verdad creéis que puede haber lluvias de ranas?*

El niño que lanzó esa hipótesis insistió en que era posible. En una breve disertación intentó explicar *científicamente* su idea:

—“Como los huevos de las ranas se encuentran en la superficie del agua y pesan poco, puede que una ráfaga de viento los arrastra y elevara al cielo. Pasado un tiempo caerían ya como pequeñas ranitas”.

Una compañera le replicó:

—“¡Pero...! ¿Cómo van a resistir los huevos allí arriba tanto tiempo sin caerse y con el frío que hace...?”

Otra niña aportó una nueva versión sobre las lluvias de ranas:

—“Mi padre me dijo un día que, lo que la gente llama lluvia de ranas, es porque algunas veces cuando llueve, las ranas se activan y, si se encuentran en un árbol o terraplén pueden caer al suelo. Y es por eso que la gente dice que llueven ranas. Pero que eso solo pasa en algunos lugares tropicales”.

El maestro aprovecha el intercambio de opiniones para explicarles que cuando nos hacemos preguntas con la intención de develar una situación o conocer cómo funcionan las cosas, a eso les llamamos *hipótesis*. Y les plantea:

—“Como hoy solo hemos venido de excursión a conocer el lugar, os propongo que volvamos otro día mejor preparados para investigar la charca y, tal vez entonces, podamos dar una respuesta adecuada al cómo llegaron las ranas a la charca”.

Los preparativos para la investigación

La clase, dividida en grupos de trabajo, escucha al maestro que les recuerda que tendrán que realizar un esquema de la investigación, preparar los materiales que van a necesitar en la visita, así como la construcción de algunos instrumentos para observar y medir la charca.

El esquema, les dice, debe situar el lugar donde se encuentra la charca. Una vez allí realizaremos medidas sobre su extensión, la temperatura del agua, haremos perfiles de profundidad y recogeréis muestras de animales y plantas. Sobre esto último les indica que las muestras serán solo aquellas que no se puedan observar en el lugar y que si son animales han de ser tratados con cuidado, ya que, tras estudiarlos en el terrario de la clase, se tendrán que devolver al mismo lugar. Añade que deberán llevar los *cuadernos de campo*, las *guías* de animales y plantas, *lupas*, *mangas*, *cintas* para medir, *bolsas*, *botes* y *etiquetas*.

Finalmente les anima a que empiecen a planificar la construcción de los instrumentos que van a necesitar como *listones de profundidad*, *busca fondos* y *discos Secchi* para ver hasta qué profundidad llega la luz.

Dar respuesta a las hipótesis

Una vez en el lugar de estudio, algunos niños y niñas se acercaron a la fábrica de ladrillos a realizar diversas preguntas. Una de ellas fue clave para intentar dar respuesta a la hipótesis de la lluvia de ranas. Después de hablar con los operarios de la fábrica, estos les dijeron que las ranas habían llegado a la poza casi desde el comienzo de la cerámica. Les explicaron que el agua que alimenta la charca viene de unas acequias de agua bastante limpias y que a esa agua fueron llegando renacuajos y ranas que con el tiempo fueron colonizando la charca.

Quedaba así resuelta la hipótesis del origen de las ranas, del mismo modo que pudieron observar como en el agua y sus alrededor-

res, habían ido llegando muchos nuevos colonos en forma de animales y plantas.

Dar respuesta a las hipótesis es el momento fundamental de toda investigación. No solo estudiamos para tener más conocimientos, sino y más importante, para dar respuestas a nuestras dudas e interés. De este modo los procesos de aprendizaje se hacen útiles y relevantes.

El análisis de los datos, el librito y la conferencia

En todos los trabajos de investigación se produce, de manera natural, una necesaria globalización entre las distintas materias. Esto debería ser lo normal en todos los procesos de aprendizaje y no, como sucede de manera más habitual, estudiar las disciplinas de manera separada.

Una vez en clase los grupos de trabajo analizan los datos y muestras recogidas. Se realizan agrupamientos, cálculos de porcentajes y representaciones gráficas, se llevan a cabo observaciones y algunos experimentos. Las operaciones matemáticas que ya estuvieron presentes durante la visita con la realización de las diferentes medidas, tienen su continuidad en el aula con el análisis y representación de los datos recogidos.

Cuando el trabajo se termina y una vez corregidos los textos, seleccionados los dibujos e incorporadas las gráficas, se elabora un *librito*. Ya solo falta presentarlo en clase en forma de *conferencia*, en la que se mostrarán todos aquellos instrumentos que ayudaron al estudio.

Educar para concienciar

Investigar no es solo un proceso para conocer, es también, y muy importante, un *proceso para concienciar*. Me gusta decirle a mis alumnos y alumnas con cierta ironía que, preservar la vida de un animal o planta, por pequeños que sean, no solo es bueno para ese animal y esa planta que salvará su vida, sino que, lo es aún mucho más para cada uno de nosotros y nosotras, ya que, al respetar cualquier forma de vida, nos hacemos mejores personas.

Investigamos en el Polígono de Cartuja*

El Polígono de Cartuja, también conocido como de Almanjáyar, es el barrio más marginal de Granada. Empezó a crecer en los años sesenta de una manera desordenada, primero con casas pequeñas de planta baja y más tarde con unos bloques, conocidos como los *Osunas*, en referencia al constructor que los edificó. En los últimos años ha habido mejoras en el asfaltado de las calles, se ha construido algún espacio público y se le ha dotado de algunos servicios como el Centro de Salud.

La situación escolar, cuando llegamos al barrio, era de un alto índice de absentismo y fracaso escolar. Eran los inicios de los ochenta y la Administración educativa planteó un proyecto de compensación educativa. Ofertó cubrir las vacantes docentes mediante proyectos individuales primero y más tarde ampliándolo a proyectos de equipos. Yo fui de los que me incorporé al colegio desde el principio. Más tarde, un grupo de compañeros y compañeras del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, al que pertenezco, se incorporaron con un proyecto como equipo y los que ya estábamos en el centro nos sumamos a él.

* Este artículo fue escrito para la revista *Almina* (1991) y se lo dedico a mis queridos amigos y compañeros de aquel proyecto, *Miguel Pereira*, *Manuel Quintero* y *José Manuel Gutiérrez*.

Desde el primer momento todos y todas pusimos mucha ilusión y esfuerzo. Lo primero que hicimos fue intentar atraer al alumnado absentista ofertándoles propuestas novedosas y adaptadas a sus intereses. Pronto nos dimos cuenta de que los libros de texto no tenían mucho sentido en este barrio. Tuvimos que ir articulando una nueva organización escolar, basada en la confianza, los intereses y la idiosincrasia del alumnado. La mayoría teníamos alguna experiencia con las técnicas de *Celestin Freinet*, al haberlas aplicado en distintas localidades. El *trabajo cooperativo* fue fundamental para superar los problemas y suplir deficiencias iniciales.

Al no estar atados a los libros de texto, trabajamos el Lenguaje con fichas de elaboración propia y con el estupendo recurso de los *textos libres*. Del mismo modo lo hicimos con las Matemáticas. Junto a las fichas, apostamos por el *cálculo vivo* y, en algunos casos con experiencias de *tiendas* en clase.

También pusimos en marcha para todo el centro una *granja*, un *huerto escolar*, *talleres* de cabezudos, de flamenco, de ecología y, en algunas clases, de *construcción de útiles* para las investigaciones.

En mi clase y en algunas otras, las *investigaciones escolares* tuvieron un importante desarrollo.

¿Son posibles las investigaciones en contextos de bajo nivel escolar? Se piensa con frecuencia que para realizar procesos de investigación debe existir un nivel de conocimientos escolares alto. Tenerlos evidentemente, no solo no estorba, sino que serán de una gran ayuda para profundizar en los temas. Pero no tenerlos no es un problema insalvable. Es más, yo diría que, en contextos escolares desfavorecidos, tal vez sea la alternativa más conveniente, e incluso me atrevería a decir que la única posible.

Además del absentismo, la otra gran causa del fracaso escolar había sido el uso de unos libros de texto que los niños y niñas ni entendían, ni sentían próximos a sus necesidades y motivaciones. Con las investigaciones, cada niño y niña podían partir de las cosas que les interesaban y desarrollarlas según su nivel y ritmo. Nuestro trabajo consistió en enseñarles las destrezas metodológicas que iban a necesitar.

En las primeras salidas era difícil que se centraran en las observaciones o explicaciones que les dábamos, pero poco a poco se fueron dando cuenta de que, cuando eran salidas de trabajo y no excursiones recreativas, había que realizar determinadas tareas.

Un día, le preguntamos a un niño, sobre qué pensaban de las investigaciones. Nos contestó que eran una cosa *difícil*, pues por un lado le parecían difíciles por novedosas, pero al mismo tiempo, les resultaban fáciles, al ser trabajos que estaban al alcance de sus posibilidades.

El estudio del barrio

Antes de empezar a investigar los alrededores del barrio, realizamos actividades de *observación*, *clasificación*, hicimos *mediciones*, *croquis*, iniciamos las *escalas* y aprendimos a *representar agrupamientos numéricos*. Con estas técnicas ya estábamos preparados para comenzar con pequeñas investigaciones individuales.

Más adelante se organizaron grupos y se distribuyeron distintas partes del barrio. Se *recogieron datos* sobre los comercios, bares, servicios públicos, los tipos de coches que había en las calles y los trabajos ambulantes. Al mismo tiempo se realizaron *entrevistas* a algunas personas conocidas. También se realizaron *croquis* y *dibujos*.

Con todos esos datos se realizaron agrupamientos, cálculo de porcentajes, representaciones gráficas y formulando algunas preguntas, a las que a partir de esos momentos, ya conocerían como *hipótesis*.

La cruda realidad social

La realidad económica y social del barrio era y es muy preocupante. El paro, la economía sumergida y el problema del consumo y tráfico de droga, están a la orden del día.

El padre de un niño de la clase es un *cartonero*. Del trabajo de recoger papel y cartones, viven muy modestamente toda la familia. Ese niño decidió hacer una investigación sobre el trabajo de su padre, al cual acompañaba siempre que podía. Describió como era el carrillo, los itinerarios y puntos de recogida, el tipo de papel y cartón más abundantes, lo que hacían con las chatarras u otros objetos que se encontraban, los lugares a donde llevaban el papel para venderlo, a cuanto se lo pagaban ... A partir de ese tema, un tiempo después, hizo otro trabajo sobre el proceso del *reciclado del papel*.

Surgieron otros temas curiosos e interesantes como la *recogida de caracoles*, la elaboración de *comidas con vegetales recogidos en el campo*, como collejas, ajetes, verdolagas, ortigas, berros, alcaparras... que eran cocinadas en algunas casas en forma de potajes, tortillas o ensaladas, así como la recogida de los elementos necesarios para aliñar las aceitunas como el laurel, el tomillo, el romero o el hinojo.

El enorme problema del *paro* y del *tráfico y consumo de droga* también fueron temas estudiados. Una vez terminados se presentaron en clase y se produjeron unos debates muy interesantes.

El Cortijo “Colorao”

Cerca del colegio aún quedan los vestigios de lo que fue una gran hacienda, con los restos de un cortijo. Como en todo lugar abandonado, ese espacio había sido colonizado en su interior y alrededores por distintos animales y plantas. Recuerdo que un grupo hizo una investigación a la que llamaron *Los colonos del cortijo Viejo*. En ella describieron los animales y plantas más abundantes que encontraron tanto en las ruinas del interior como en los alrededores del cortijo.

Otro grupo hizo otra investigación sobre algunos animales pequeños que viven en troncos podridos, zonas con humedad o enterrados en el suelo. Tras hablar en clase sobre la vida de esos animales, vimos que todos ellos se alimentaban de la materia orgánica en descomposición y es por eso por lo que le pusieron al trabajo el título de *Los descomponedores*. Entre los animales que investigaron estaban las lombrices, cochinillas de la humedad, arañas, babosas y algunos tipos de escarabajos. Con la observación directa en los *vivarios* de la clase y la ayuda de las guías que teníamos en clase hicieron un trabajo muy interesante.

El río Beiro

También cerca del colegio pasa un río que la mayor parte del año lleva poco caudal. Sin embargo, tiene algunas zonas bajas, en las que se forman pozas que no se secan del todo incluso en el verano. Eso permite que vivan un buen número de insectos, pequeños mamíferos, ranas, sapillos pintojos, algunas culebras. El estudio de

algunos de esos animales, junto a la vegetación de ribera, fue un caudal inagotable de investigaciones.

Pero no solo se estudiaron animales y plantas. Algunos de los trabajos más interesantes que se hicieron fueron, un *estudio de la contaminación* y otro, sobre las cosas observadas en el lecho del río que eran *reciclables o no*. Para estudiar la contaminación observaron el tipo de objetos que veían, plásticos, maderas, latas, sillones, mesas, ruedas de coches y reflexionaron sobre sus efectos en la calidad del agua. Por otro lado se realizaron pruebas del *ph* del agua, observaron si estaba clara o turbia, si había espumas o no, si veían grasas en la superficie. Con todos esos datos se realizaron agrupamientos, porcentajes y se representaron mediante gráficas.

A partir de ese trabajo colectivo, casi todos los niñas y niños de la clase, realizaron individualmente un estudio sobre una *bolsa de basura* de su casa. Se trataba de ver qué cosas iban en la basura que eran reciclables y cuáles no. Luego, a los datos obtenidos se les daba el mismo tratamiento que en el trabajo anterior. Como se puede ver, además del aprendizaje de diferentes conocimientos, nos importaba mucho, la adquisición de *valores ecológicos* a partir de ellos.

Las bodas gitanas

Partir de los intereses del alumnado, debe ser un objetivo prioritario de toda investigación escolar. De ese modo se pueden dar respuestas de cuanto acontece a su alrededor. Profundizar en sus costumbres, es una manera de reflexionar sobre el lugar donde viven y su identidad.

Una gran parte del alumnado de este colegio es de etnia gitana. Varias niñas decidieron hacer varias investigaciones sobre las

bodas gitanas. Entrevistaron a tres mujeres gitanas de diferentes edades. Realizaron una encuesta entre sus familiares preguntándoles cosas sobre los noviazgos, la petición, el tema del pañuelo y la celebración. Fue muy interesante comprobar cómo las distintas edades de las mujeres entrevistadas aportaron puntos de vista distintos. Una vez terminadas se expusieron en la clase y se invitaron a algunas de las protagonistas para que nos contaran más cosas sobre el tema.

La historia de mi vida

Me pareció importante que, antes de conocer la historia de la Humanidad, conocieran su propia *historia personal*. Utilizamos el mismo método que usan los historiadores, aunque adaptado lógicamente, a la madurez de los niños y niñas. Tras elaborar con mi ayuda un pequeño esquema, realizaron *entrevistas* a sus familiares, recabaron datos de *documentos* como el libro de familia u otros y bucearon en los álbumes de fotos. Con toda esa información realizaron pequeños libritos que se expusieron en clase. El día de la *conferencia* quienes quisieron llevaron a la clase fotos u objetos de algún momento importante de sus vidas e incluso se hicieron acompañar por algún familiar.

El huerto escolar, la granja y los vivarios de clase

Tras un largo proceso de preparación y la ayuda de algunos padres, pusimos en marcha un *huerto* en un espacio del colegio que era poco utilizado. Fue duro retirar la enorme cantidad de cascajo y re-

lentos que había, pero en un tiempo relativamente breve, nos encontramos con un magnífico espacio disponible para ser plantado.

Yo, particularmente, no sabía nada de agricultura, pero preguntando, indagando en libros y asesorados por personas con conocimientos, fuimos plantando muchas variedades de plantas. Previamente compramos las herramientas necesarias para llevar a cabo las actividades agrícolas. Hicimos parcelas y se plantaron habas, pimientos, tomates, ajos... Cuando se recogían los productos se degustaban entre todos.

En los *talleres* de carpintería y pintura hicimos carteles con los nombres de los cultivos para señalar cada espacio. Todas las clases que querían se apuntaban para trabajar en el huerto y los más pequeños para visitarlo. El huerto se convirtió en un nuevo lugar para investigar. En este caso sin salir del colegio.

Aprovechando un espacio que se utilizaba como porche, hicimos una habitación en la que ubicamos nuestra *granja*. Conseguimos unos viejos gallineros y compramos algunas gallinas. Pronto aprendimos a alimentarlas y cuidarlas. Se recogían los huevos que se distribuían entre los niños y niñas. Otros animales, como conejos, también fueron huéspedes de la granja.

Las actividades del huerto y la granja generaban unos gastos y pequeños ingresos que eran susceptibles de ser trabajados en matemáticas, mediante operaciones de *cálculo vivo*. Para terminar, decir que algunas clases teníamos en el aula lugares para observar animales y plantas, a los que llamamos *vivarios*. Eran espacios y recipientes fabricados o adaptados por nosotros que permitían el mantenimiento y observación de animales y plantas, tales como terrarios, anfibarios, cajones para pequeños mamíferos, casetas

de anidamientos de pájaros, macetas... Como es fácil suponer, a partir de los cuidados y observaciones, surgieron un buen número de investigaciones.



Código *QR* para acceder al vídeo de la experiencia.



La escuela por dentro

Los grupos “burbuja” y la globalización escolar

En estos tiempos de pandemia, una de las medidas que las administraciones educativas han puesto en marcha han sido los grupos de convivencia estables, también conocidos como grupos *burbuja*.

Son grupos para las etapas Infantil y Primaria, que tienen una media de entre 15 y 20 alumnos y alumnas, que trabajan, juegan y socializan dentro del mismo grupo y que están *tutorizados por un solo docente*. El objetivo es reducir el contacto entre clases diferentes e intentar evitar, en la medida de lo posible, los contagios entre los escolares. También facilitarán el rastreo e intervención, si se producen contagios, acotando la extensión del foco.

Esta medida coyuntural ha tenido cierta difusión en los medios de comunicación. El interés suscitado por esos grupos me llevó a relacionarlos con otra propuesta pedagógica, que para mí tiene gran importancia, como es la *globalización escolar*. A primera vista, puede que no se vea la relación entre una propuesta u otra, pero ... voy a hacer un poco de historia.

En los años finales de la Dictadura, el Ministerio de Educación vio imprescindible adecuar las leyes educativas a los cambios de todo tipo producidos en el país. De este modo nació la *Ley General de Educación (1970)*. En esta ley, el tramo de las enseñanzas obligatorias iba de los seis a los catorce años y fue conocida como *Educación General*

Básica (EGB). La primera etapa llegaba hasta quinto y había un solo tutor que impartía todas las materias. En la segunda etapa llegaba hasta octavo y las materias ya eran impartidas por varios profesores.

La *LOGSE (1990)*, extendió la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, amplió hasta sexto la Primaria y creó una etapa Secundaria de cuatro cursos. La novedad estuvo en que ahora también en la Primaria, intervendrían varios docentes en un mismo grupo. Los planes de estudios de formación de los maestros y maestras de Primaria, tuvieron que adaptarse a esa nueva organización escolar, apareciendo las especialidades, de idiomas, educación física y música. La Secundaria al ser impartida por profesores especialistas, se aproximaba más a la estructura del Bachillerato.

He de decir que esos cambios tendentes a una especialización tan temprana, no me gustaron. Tampoco al movimiento de renovación pedagógica al que pertenezco, el *MCEP*. En los debates que tuvimos en su momento, a partir de nuestras prácticas escolares, vimos que esa nueva organización perjudicaba enormemente la necesaria globalización en Primaria y que dificultaba, aún más, el trabajo transversal por ámbitos en la Secundaria.

La organización de las sesiones en tiempos de 45 minutos en Primaria, fueron y siguen siendo, un quebradero de cabeza para las Jefaturas de Estudios, al tener que cuadrar los derechos de especialidad de las plantillas con los tiempos de las materias y, al mismo tiempo, dificultan sobremanera la necesaria globalización de los aprendizajes.

Para mitigar esos inconvenientes en la organización de los horarios, recomendaba a los centros en mi etapa de inspector, dos cosas. La primera, que entraran en cada grupo el menor número de docentes posible. En segundo lugar, que agruparan lo más posible

los tiempos de cada asignatura, teniendo tramos temporales de, al menos, una hora y media. Estas adaptaciones organizativas no siempre eran fáciles ni posibles, según las plantillas y grupos.

Si aceptamos, como dicen todas las investigaciones en neuroeducación, que aprendemos de una manera global, podemos pensar que la organización escolar, en estas etapas obligatorias, no son las más adecuadas.

Tal vez en el paradigma de la enseñanza tradicional, esto no sea un problema. Y puede que no se considere un problema porque su pretensión no es enseñar de una manera globalizada. Su práctica se desarrolla por asignaturas diferenciadas, con horarios propios y con sus correspondientes libros de texto de contenidos cerrados. De este modo lo que vemos en una jornada cualquiera, es un entrar y salir de maestros y maestras, acuciados por la escasez de tiempo de cada sesión. En Secundaria el panorama es muy parecido.

No globalizamos porque, como vemos, la organización escolar no lo facilita, pero también porque no nos han formado para enseñar los aprendizajes de manera globalizada. Mi experiencia me dice que las reuniones en los equipos educativos suelen ser, casi siempre, para asuntos de coordinación funcional en el nivel y no para profundizar en cómo globalizar los contenidos. A veces incluso, ni los deberes ni las evaluaciones se ponen en común, es decir, cada cual actúa pensando solo en el programa de su materia.

En Secundaria, con una cultura de los docentes de mayor especialización, el problema es aún mayor. De poco sirve que la normativa contemple los ámbitos educativos, como instrumentos para una cierta relación y transversalidad entre materias, ya que en la práctica casi no se llevan a cabo, ni siquiera en el primer ciclo.

Desarrollar una enseñanza globalizada es posible tanto en Primaria como en Secundaria. En esta, sobre todo en el primer ciclo, ya que la normativa recoge los ámbitos para que se agrupen, al menos, las materias afines. No perdamos de vista que estamos hablando de una enseñanza obligatoria, cuyo objetivo es dotar al alumnado de competencias básicas, que le sean útiles para enfrentarse tanto al mundo laboral como a la continuidad en los estudios.

Volviendo al principio de los grupos “burbuja” que motivaron esta reflexión, y que pretende ser un poco provocadora, yo apuesto en Primaria por la figura de un solo docente que imparta todas las materias en el mismo grupo, tal vez con la salvedad de mantener la especialidad de los idiomas. Considero que, con la formación adecuada, un maestro o maestra pueden enseñar todas las materias, incluidas la educación física y la música. Esa formación tendría que incluir una característica fundamental, que toda la visión de la enseñanza estuviera enfocada a conseguir la mayor globalización posible entre las materias. Sin eso, de nada serviría que se cambiara la organización escolar, pues un solo docente también podría seguir dando de manera segregada cada asignatura.

En Secundaria, como he apuntado anteriormente, habría que trabajar por ámbitos que relacionen los contenidos lo más posible, al menos, en el primer ciclo. De hecho, existen colegios en localidades pequeñas, en donde el primer ciclo de la ESO es impartido por maestros y maestras con resultados excelentes.

Para terminar, quiero mostrar un ejemplo de trabajo globalizado que realicé en mi etapa de maestro, y que hoy sería perfectamente factible, tanto en Primaria como en Secundaria.

En una localidad de Málaga, llamada Coín, una mañana cualquiera, una niña de 6º de EGB leyó un texto libre sobre los problemas del tráfico en el pueblo, Como siempre, tras la lectura, se trabajó el texto de manera colectiva corrigiendo los errores ortográficos, sintácticos o de estilo. Tras un debate sobre el tema, alguien propuso hacer una investigación.

Un grupo se animó a llevarlo a cabo y, con la ayuda del maestro, se plantearon los temas a tratar. Se buscarían planos de la localidad, se harían croquis de las zonas de aparcamientos, se estudiarían si las señales de tráfico eran suficientes y si estaban bien puestas, se elaboraría una encuesta para recoger la opinión de la gente sobre cuáles eran los problemas más importantes, se entrevistarían al alcalde y al concejal de Tráfico.

Una vez que los distintos apartados estuvieron terminados, se pasó a escribirlos con la idea de recogerlo en un formato de librito. Antes de exponer el trabajo en clase por parte del grupo que lo realizó, hicieron en los talleres diferentes señales de tráfico. Posteriormente ese librito se publicó y fue presentado en el pueblo, siendo recogida la noticia en los medios de comunicación. Como podemos ver, el Lenguaje, las Matemáticas, la Plástica... fueron las herramientas o medios necesarios, para conseguir un conocimiento y no fines en sí mismas.

No, queridas y queridos colegas, esto que os he contado aquí, no es una quimera. Es perfectamente posible. Es cierto que la organización escolar actual no ayuda, como cierto es también que no nos enseñaron a trabajar de otras maneras... Pero no está escrito en ninguna parte que no podamos aspirar a una Escuela diferente. Si se quiere, hay muchas experiencias y mucha literatura donde documentarnos.

¿De qué hablamos, cuando hablamos de innovación educativa?

Es muy común relacionar las *innovaciones* con los *cambios tecnológicos*. Veamos unas reflexiones con un par de ejemplos, uno con el Lenguaje y otro con el Conocimiento del Medio.

En el primer tercio del pasado siglo, *Celestin Freinet* introdujo en la escuela la *impresión escolar* y el linóleo. Desde luego fue una incorporación técnica muy avanzada para la época, pero mucho más importante que el uso de esos materiales, fue el espíritu de cambio pedagógico, que supuso *dar la palabra* a los niños y niñas, posibilitando su expresión libre y creativa. *Esa fue la verdadera innovación pedagógica y no los instrumentos*, que se pueden utilizar de diferentes maneras y con distintos fines.

Con los textos y dibujos libres, los niños y niñas pudieron expresar sus emociones, intereses, fantasías..., rompiendo los rígidos corsés de las redacciones obligatorias. La impresión escolar permitió imprimir los escritos escolares para que formaran parte de los Libros de Vida o los periódicos escolares. Aquellas clases que no tenían la posibilidad de disponer de una imprenta de tipos, se conformaban con sistemas de reproducción muy sencillos y económicos, como fueron la *gelatina* o *membrillera*. Los instrumentos pudieron ser diferentes, pero el resultado estuvo animado por el mismo espíritu innovador.

Hoy en día disponemos de diferentes dispositivos digitales, ordenadores, tabletas o móviles... y la elección sigue siendo la misma, *redactar un texto que se impone por parte de los docentes o dejar que los niños y niñas lo escriban con total libertad.*

El conocimiento del Medio se suele estudiar, de manera muy mayoritaria, siguiendo los libros de texto de Naturaleza y Sociedad. Mi amplia experiencia como maestro e inspector me ha permitido ver, cómo estos conocimientos se siguen impartiendo de la misma manera, a pesar de que se hayan incorporado algunos medios técnicos a lo largo del tiempo. Las láminas, las maquetas, las diapositivas..., las pizarras digitales ahora, son solo variantes instrumentales de un mismo paradigma pedagógico. La construcción del conocimiento escolar, con un docente que explica unos contenidos que están recogidos en las páginas del libro de texto, en láminas o diapositivas.

Pudiera parecer que, con el mero uso de las pizarras digitales o los ordenadores, estamos innovando la manera de enseñar al ser recursos más modernos, interactivos y versátiles. Esto no será así si el método de enseñanza que aplicamos en nuestras clases es el tradicional. Poco cambia que ahora los libros de texto no estén en soporte papel, sino en soporte digital. Si seguimos explicando en la pantalla los temas del libro y realizando las actividades que nos propone, estaremos enseñando como hace siglos, a pesar de tener dispositivos tecnológicos muy modernos.

Para todos los defensores de las pedagogías activas, la manera más adecuada de estudiar nuestro medio es mediante procesos de investigación escolar. Ese cambio de paradigma pedagógico sí es una importante innovación educativa, independientemente de los recursos técnicos que utilicemos.

Para estudiar nuestro medio social o natural, podemos realizar proyectos partiendo de una metodología científica y salir de nuestras clases a investigar los diferentes entornos.

Esto es lo que hoy se conoce como *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* y que, desde hace casi un siglo, *Freinet* ya formuló como la *Investigación Escolar*. Pero de nuevo aquí se corre el riesgo de confundir un mero cambio de formato, con una verdadera innovación educativa. Lo explicaré con una experiencia propia.

En una visita a un centro, mientras la directora me acompañaba por los pasillos para ir a su despacho, me fue enseñando murales de trabajos puestos en las paredes. De manera muy orgullosa, me los fue celebrando como trabajos innovadores de aprendizajes por proyectos. Me detuve en uno titulado "Investigo Marte". Eran unas cartulinas que tenían pegadas, textos, fotos y dibujos del planeta. En ese momento reconocí la frecuente confusión, entre un trabajo de recopilación y un trabajo de investigación.

Cuando llegamos a su despacho, con mucho cariño y tacto le dije, que el título de "investigación" sobre Marte, no lo creía muy adecuado. Sorprendida, pero muy interesada, me preguntó por qué... Le dije, que ese trabajo, aunque era interesante por el valor en la *búsqueda de información* y por ser un paso en una *actitud más activa del aprendizaje* de ese alumno, *solo era un trabajo de recopilación* de fotos y textos pegados en unas cartulinas y a eso no debíamos llamarlo investigación.

También le hice ver que cuando esos trabajos se exponen en clase, observamos con frecuencia que no aportan casi ningún aprendizaje significativo. Al tratarse de trabajos de corta y pega, lo que queda de aprendizaje es bastante poco. He podido comprobar en

muchos casos, cómo los ponentes de ese tipo de trabajos en clase, son incapaces de realizar una exposición autónoma del tema y se ven obligados a ir leyendo sin más el mural o los folios donde lo llevan escrito.

Investigamos cuando tenemos la posibilidad de intervenir directamente sobre un aspecto de la realidad. Es decir, cuando podemos realizar mediciones, recoger muestras y formular hipótesis. Evidentemente Marte no es un tema que pueda estar al alcance de un proyecto de investigación escolar, aunque sí como un trabajo de recopilación de información.

Entonces me preguntó qué tipo de temas eran los más adecuados para ser investigados. Yo le contesté que deberían tener al menos las siguientes características: *que la ubicación para ser investigados sea fácil, que permitan realizar mediciones y recogidas de muestras sin dificultad, que sean temas ricos en contenidos que nos permitan estudiar varios aspectos, que estén adaptados a la madurez del alumnado y, sobre todo, siempre que sea posible, que partan de los intereses del alumnado.*

Es importante identificar cuándo *innovamos*. Lo trascendente, como hemos visto, no es el uso de unos recursos y técnicas novedosas, sino que, el “alma” que anime los trabajos de innovación, se plantee *cambiar el paradigma tradicional.*

El currículo que necesitamos en la educación obligatoria

Un día, mientras caminaba, escuché en la radio que los glaciares se están derritiendo y que eso tendrá, muy probablemente, consecuencias nefastas para nuestras vidas a medio plazo. Una científica que los está estudiando, se lamentaba, de cómo algo con tanta trascendencia, no se le esté dando la importancia que tiene. Ella lo atribuía a una ausencia de *buena* educación y, en consecuencia, a una falta de consciencia. En ese momento, mi mente, imbuida seguramente por la deformación profesional del docente, se hizo la siguiente pregunta retórica: "si la vida del planeta y sus gentes son lo más importante..., ¿cómo es que la Escuela no se ocupa, de manera prioritaria, de educar y concienciar sobre nuestro futuro?"

Me gusta decir que la institución escolar debe promover una Educación que sea útil para la vida de las personas y también para su felicidad. Las etapas en las que se debe forjar esa base educativa para que la totalidad de la ciudadanía sea consciente y crítica, son las enseñanzas obligatorias. Tiempo habrá para especializaciones disciplinares, para quienes continúen estudiando después.

Una cosa es la teoría y otra la realidad

Sorprende comprobar que todas las leyes de educación que hemos tenido, recogen en sus preámbulos, de una u otra manera, propuestas educativas con una finalidad teleológica. Sin ir más lejos, y mejorando algunos aspectos de la anterior ley, la recién aprobada *LOMLOE*, cambia el concepto de currículo básico por el de enseñanzas mínimas, sugiriendo que el currículo pueda ser más autónomo y abierto. Con la misma intención sustituye métodos *didácticos*, por métodos *pedagógicos*, considerando que lo pedagógico es un concepto más amplio y global que lo didáctico.

Del mismo modo desaparecen, afortunadamente, los estándares de aprendizaje que tanto han encorsetado los procesos de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones. Se refuerzan los elementos transversales y de perspectiva de género que deben estar presentes e iluminados por un espíritu creativo, científico y emocional. También se anima al profesorado a ejercer una mayor autonomía a la hora de concretar los currículos en el aula.

A lo largo de mis muchos años como inspector, me he preguntado por qué si las leyes dicen eso, luego la realidad de los centros educativos es tan diferente. Creo que hay una sentencia popular que lo resume, *una cosa es predicar y otra dar trigo*. Las causas son variadas y complejas. Solo apuntaré algunas.

La primera y más importante, por ser estructural, es el modelo mayoritario de sociedad en la que vivimos, sustentado en un desarrollismo y consumo insostenible. A partir de ahí nos encontramos con unas leyes educativas que, como hemos visto, teorizan bien pero que luego no se concretan en la realidad: una formación ini-

cial del profesorado que sigue siendo bastante deficiente y unos currículos que, en la práctica, son cerrados, poco autónomos y poco útiles para la vida de las personas.

Mayoritariamente esos currículos escolares no los eligen y desarrollan los centros, ni el profesorado, sino que son las editoriales de los libros de texto quienes terminan concretándolos. Cuando animaba a los claustros a elaborar otros currículos, les decía que además de legales, eran necesarios y posibles. Claro, para llevarlos a cabo hay que sentir la necesidad de cambio, un poquito de valentía y buscar la formación y las experiencias allí donde estén, para cambiar de paradigma.

El currículo que necesitamos

Creo que el currículo que necesita una educación que aspire a ser de utilidad para la vida de las personas y para su felicidad, tiene que ser abierto y flexible, globalizado, con la mayor autonomía posible en su elaboración y contextualizado con el medio donde se trabaja. Decía antes qué una cosa es predicar y otra dar trigo. Voy a intentar, en coherencia con esta visión de la educación, justificar el tipo de currículo que creo necesitamos.

Deben ser *abiertos*, del tal modo que permitan incluir en ellos cuantos contenidos sean de nuestro interés, y *flexibles*, para que esos saberes puedan evolucionar y cambiar si es necesario. Deben ser *globalizados* ya que los conocimientos no son espacios cerrados, sino, y muy al contrario, deben estar permanentemente interrelacionados. Los currículos los debemos concretar los docentes desde el ámbito de nuestra autonomía pedagógica. Su elaboración

debe tener muy en cuenta los contextos en los que se van a desarrollar.

Para presentar la propuesta de manera sencilla, voy a intentar responder a dos cuestiones fundamentales. ¿Qué contenidos deberían formar el currículo? y ¿cómo los desarrollaremos?

El qué

Ya he dicho al inicio lo que provocó mi reflexión. ¿Educa la escuela, de manera decidida y prioritaria, en aquellas cuestiones que nos son vitales? La respuesta a esa pregunta nos sitúa en el tipo de contenidos que deberíamos priorizar para que la educación sea lo más útil posible para nuestras vidas. Creo que la mayoría estaremos de acuerdo en que hay una serie de temas que son muy importantes, por no decir vitales. ¿Que cuáles serían? Pues todos *aquellos contenidos que tengan valor*.

Todo lo relacionado con el medio ambiente, la salud y bienestar de las personas, la convivencia, la inclusión, la igualdad de derechos..., son cuestiones que nos conciernen a todos y todas, a nuestro devenir futuro. A partir de ahí nos podríamos preguntar: ¿Existen en esos grandes bloques temáticos, suficientes contenidos y saberes como para organizar el currículo de otra manera? Creo que no solo son suficientes, sino que un desarrollo de los mismos sería un caudal inagotable de nuevos enfoques y perspectivas,

Llegados a este punto lo que tendríamos que hacer es superar el marco de las disciplinas e ir conformando un currículo abierto y flexible que vaya incorporando esos temas de gran interés y trascendencia. Esos contenidos pueden aparecer por dos vías, a pro-

puesta de los docentes o por iniciativas del alumnado, en forma de una doble motivación. Con frecuencia esas temáticas no necesitarán de una gran motivación, ya que son partes inherentes de nuestra realidad.

Otra reflexión. ¿Nos hemos parado a pensar en las oportunidades de cambio educativo que hemos tenido durante la pandemia? Desde mi punto de vista, creo que han sido muchas. Otra cosa es que las hayamos dejado pasar de largo, atados a nuestra rigidez y rutinas. Creo que hemos tenido una magnífica oportunidad para que nuestro alumnado haya aprendido de una manera mucho más significativa y relevante lo que es una pandemia, un virus, un diagnóstico, un tratamiento, una vacuna, las medidas de protección, ... Esto no lo podrían haber conseguido, ni todas las clases de ciencias naturales juntas.

Sin necesidad de tener que recurrir a algo tan extraordinario y trágico como una pandemia, creo que podemos construir unos currículos mucho más útiles, adaptados a la madurez y contextos de nuestro alumnado.

El cómo

Ya sé que estaréis pensando que elegir los temas no sería lo más difícil, sino el cómo llevarlos a la práctica.

Un nuevo currículo necesita de nuevos planteamientos didácticos. En primer lugar, deberíamos reflexionar sobre el papel de los libros de texto. En mis años como maestro, antes de ser inspector, nunca tuve libros de texto en mis clases. Ese fue el primer gran paso para construir un nuevo currículo.

Cuando tiempo después, he contado en distintos foros aquella decisión, a mucha gente le ha parecido que fue muy radical y poco realista. Yo contesto a eso, que hoy es legal, ya que, en el programa de gratuidad de los libros de texto, existe la posibilidad de elegir la opción de *otros materiales didácticos* y, por tanto, es una posibilidad muy real. Todo depende de la voluntad y necesidad que tengamos en el *qué* y *cómo* educar. En cualquier caso, suelo sugerir para quienes tienen más dudas, que no lo hagan de la manera tan radical como yo lo hice, sino que vayan sustituyendo poco a poco los libros de texto, por trabajos libres y de investigación.

Según mi experiencia docente, contrastada a lo largo de muchos años con compañeros y compañeras del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, inspirado en la pedagogía de *Celetin* y *Elise Freinet*, son muchas las técnicas para desarrollar un currículo con las características que hemos expuesto anteriormente.

Para el Lenguaje usaremos los textos libres, la gramática de la *fantasía*, los teatros, los periódicos escolares, los libros de Vida, fichas de lenguaje elaboradas por los docentes o también por el propio alumnado...

En Matemáticas, el cálculo vivo, disponer una tienda en la clase para simular operaciones de compra, la realización de todo tipo de medidas, recuentos, representaciones gráficas que van unidas a las investigaciones escolares, las fichas elaboradas por los docentes y también por el alumnado...

Las Ciencias Sociales y Naturales se deberían abordar desde un ámbito claramente globalizado basado en la investigación y, que podemos denominar, la *Investigación del medio*.

Otros elementos de gran importancia en la puesta a punto del nuevo currículo escolar, son el desarrollo de la *autonomía del alumnado* en la construcción de su conocimiento, un *ambiente de clase basado en el respeto, la cooperación y la participación en las asambleas de clase* y, finalmente, la *inclusión educativa* respetando todo tipo de diferencias y ritmos de aprendizaje.

Os invito a reflexionar y profundizar sobre qué tipo de currículo necesitamos y el cómo llevarlo a cabo. Para quienes estéis interesados e interesadas en profundizar en ello, podéis indagar en la página web del *M.C.E.P.* (www.mcep.es)



Código QR para acceder al vídeo *El currículo que necesitamos en la educación obligatoria*.

No todos los proyectos son investigaciones

Se ha puesto de moda lo que conocemos como (*ABP*): *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Cada vez son más los docentes que comentan que en sus clases se trabaja en proyectos cuando realizan trabajos distintos a las actividades de los libros de texto. Esta apuesta es loable y positiva. Todo lo que sea desbordar los rígidos límites de los libros de texto, está muy bien.

Sin embargo, hay que tener clara la diferencia entre realizar proyectos que son *recopilaciones*, de los que serían verdaderos proyectos de *investigación*. La búsqueda de información, su procesamiento y síntesis, son algunos de los pasos necesarios de toda investigación, pero siendo condición necesaria, no es suficiente. Si un trabajo o proyecto, se queda solo en recopilar información, organizarla y expresarla, tendremos como resultado una tarea escolar de un cierto interés pedagógico, pero hemos de tener claro que, si solo se quedan en eso, en la mayoría de los casos no serán procesos de investigación.

Llegado a este punto, he de decir, que una verdadera investigación tiene que tener una interacción directa con el motivo investigado. Me explico: el tema elegido tiene que tener unas características que permitan poder ser observado, medido, manipulado, ser susceptible de que se puedan realizar pruebas o experimentos, de recoger muestras, de ser grabado o entrevistado, etc.

Los intereses del alumnado. La doble motivación

Las investigaciones encuentran su mayor sentido en la pretensión de dar respuestas a los intereses del alumnado y, en consecuencia, de crear un conocimiento nuevo y personal. En las recopilaciones esto no sucede, ya que son informaciones elaboradas por otros que, aunque las hayamos seleccionado nosotros, no son de elaboración propia. Cuando los chavales las exponen en clase, no pueden ponerle su sello personal. En el mejor de los casos muestran que se han *aprendido* la información recogida y en el peor, se limitan a leer lo que han escrito, sin llegar a comprender siquiera lo que han puesto.

Cuando seguimos rígidamente los libros de texto, es prácticamente imposible que se produzcan proyectos de investigación. Si los utilizamos con cierta flexibilidad, a modo de tareas complementarias al libro de texto, es posible que aparezcan trabajos de los que he dado en llamar de recopilación. Solo en el caso de abordar el tema con las características que anteriormente hemos apuntado, surgirán verdaderos trabajos de investigaciones escolares.

En el tiempo que fui docente no utilicé libros de texto, hacíamos investigaciones. Tal vez este nivel pueda parecer un poco radical y rupturista de inicio; sin embargo, en mi caso fue la consecuencia natural de apostar por la investigación escolar durante años.

¿Cómo se elegían los temas? ¿Cómo desarrollábamos el currículo? Al no usar libros de texto ni en Naturales ni Sociales, se conformaba un área o ámbito globalizado que llamamos la *investigación del medio*.

Los temas de estudio eran elegidos por el alumnado, siempre que era posible, a partir de sus intereses. Unas veces el interés era

por algo que les había sucedido, otras por la proximidad y acceso a información de algún motivo, otras porque les habían surgido algunas dudas, incógnitas o hipótesis a partir de un texto libre, charla o alguna conferencia en clase.

¿Las investigaciones partían de manera exclusiva y única de sus intereses? La respuesta es no. De los intereses que proponían, el maestro reflexionaba con ellos y ellas para que valoraran las dificultades que podrían encontrar, lo novedoso del mismo, el que contemplaran otros puntos de vista, etc. y de entre todas esas posibilidades que proponían, elegían uno. En otras ocasiones, era el maestro quien sugería otros temas que a él le parecían interesantes y por tanto susceptibles de ser investigados. Ese trabajo de *reflexión, orientación y seducción* del docente con su alumnado es muy importante.

A la unión de esas dos motivaciones e intereses, es lo que llamo la doble motivación. Por un lado, están los intereses y motivaciones del alumnado, y, por otro, los intereses y motivaciones que posee el docente. Con los trabajos resultantes de esa doble motivación, se conformará la parte esencial del currículo investigador.

Aprendizajes significativos y relevantes

Cuando el aprendizaje parte de las motivaciones e intereses del alumnado, el conocimiento se construye a partir de sus ideas previas que, mediante los procesos de indagación o investigación, conformarán el conocimiento escolar. Los aprendizajes adquiridos de este modo, son significativos en cuanto que son del interés del alumnado, reales, cercanos, y pasan a formar parte de la memoria a largo plazo de cada persona. Estos aprendizajes pueden también

llegar a ser relevantes, si además les son útiles para su desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Interdisciplinaridad y globalización

Otra característica de los proyectos de investigación de Naturales y Sociales es la facilidad para crear ámbitos globalizados que bien podemos llamar *investigación del medio, del entorno, o del medio ambiente*.

Durante el desarrollo de los proyectos, el alumnado va a realizar croquis, recoger muestras, realizar mediciones, e incluso realizar algunas observaciones y experimentos. En todas esas tareas utilizarán *las matemáticas* de una manera natural.

Cuando el alumnado termina una investigación, la expresa mayoritariamente mediante un texto escrito en forma de cuadernillo. Ese texto, antes de ser considerado como definitivo, es corregido, en su *sintaxis, ortografía y presentación*, con lo que se trabaja la Lengua.

Los trabajos llevan con frecuencia rotulados, dibujos e ilustraciones que tienen mucho que ver con la expresión plástica y artística.

Si este proceso de relación de diferentes disciplinas, se consigue que no sea forzado, sino que se produce de una manera natural, como una demanda o necesidad de la tarea, tendremos un paso *cualitativamente* más rico y complejo: habremos conseguido no solo trabajos o proyectos *interdisciplinares*, sino incluso procesos de investigación *globalizados*.

Los pasos de las investigaciones escolares

Finalmente, quiero resumir de manera sencilla, los pasos más frecuentes en las investigaciones escolares:

- *Elegir el tema de estudio.* Ya hemos comentado anteriormente, que esa elección sería deseable que naciera de las motivaciones o intereses del alumnado o, en su caso de las sugerencias del docente.

- *Trabajo de campo y observación.* En este paso el alumnado realizará croquis para situar el motivo estudiado, recogerá información, realizará medidas, recogerá muestras, realizará, en su caso, algunas observaciones o experimentos, etc.

- *Dar respuestas a las hipótesis.* Toda investigación debería surgir del deseo de saber sobre lo que no conocemos o que deseamos profundizar, producto de nuestras motivaciones, intereses cercanos o dudas. Ese deseo de dar respuesta a las hipótesis o dudas, es el que pone en funcionamiento todos los procesos de investigación.

- *Redactar el trabajo final.* Una vez que el trabajo o proyecto está terminado, se supervisa el texto, la ortografía, su forma de presentación, antes de que sea presentado a la clase en conferencia. Los formatos que puede tener el proyecto pueden ser muy diversos, cuadernillos con texto y dibujos, murales, maquetas, power point, teatros, etc.

- *Conferencias en clase y evaluación.* La presentación del trabajo en clase nos permitirá profundizar en el lenguaje oral, tan necesario para que el alumnado desarrolle habilidades comunicativas, consiga seguridad y la autoestima necesaria para su relación con los demás. La evaluación de los trabajos puede ser formativa y colaborativa, en la medida que, además del docente, puede ser

también la clase, con sus preguntas y opiniones, quien valore los trabajos.

- *Correspondencia escolar.* Si mantenemos correspondencia con otras clases, el intercambio de algunas copias de los trabajos, suele ser un revulsivo muy interesante para poder comparar entre clases, temáticas, formas de presentación, profundización, etc. y enriquecer la biblioteca de aula.

Lo más importante de la escuela, las emociones y los afectos

Tras el confinamiento, la inmensa mayoría de los escolares estaban impacientes por volver a clase. Con toda seguridad, la prioridad que tenían en sus mentes era el reencuentro y el abrazo con sus compañeros y compañeras. Sin desdeñar que este fuera también el deseo del profesorado y familias, es probable que su orden de prioridades fueran otras.

Durante el confinamiento de la Escuela, hubo muchos análisis y debates sobre las propuestas que la institución escolar fue dando. La escuela reaccionó como pudo y supo, ante una emergencia tan grave e inesperada. Las tecnologías permitieron mantener vínculos suficientes para posibilitar ciertas enseñanzas. La equidad, sin embargo, no ha sido la misma para todos y todas.

La escuela no puede conformarse con instruir

Es sabido que, aunque estén estrechamente relacionadas, educar y enseñar no son la misma cosa. Siempre que se educa se enseña, pero no siempre que se enseña se educa.

Nadie puede discutir la importancia de los aprendizajes escolares como elementos fundamentales de la instrucción personal y social. Sin embargo, la Escuela debe tener otra función, que tiene que ver con la formación social, moral, y emocional de las personas.

La historia de la escolarización nos ha mostrado cómo la función de *instruir* de la Escuela ha sido, claramente, la más importante desde que empezó su generalización hasta nuestros días. Desde hace algunas décadas, sin embargo, los avances en psicología, pedagogía y neuroeducación, vienen proclamando la importancia de las emociones y los afectos, como mimbres imprescindibles para tejer un conjunto de valores. Dicha importancia no solo es necesaria para conseguir una educación integral en las personas, sino que hoy sabemos que, sin emociones, los procesos de aprendizaje son menos relevantes y son más limitados.

Me gusta decir que la Educación debería ser útil para la vida de las personas, pero también que les ayude a ser felices.

La Escuela debe ser útil eligiendo en cada etapa educativa aquellos contenidos que permitan a cada persona reconocer e integrarse en su mundo, dándole la capacidad de análisis y crítica sobre los problemas que le rodean. La manera de hacer posible ese primer objetivo es una cuestión importante y tiene que ver con el cómo construimos el conocimiento. Es decir, el modelo pedagógico que utilizemos.

Apostamos por procesos de aprendizaje que, siempre que se pueda, partan de los intereses del alumnado, que busquen la globalización de los saberes, que posibiliten la construcción autónoma del aprendizaje y que promuevan la creatividad, la investigación, las emociones y los afectos.

La escuela tiene que cuidar las emociones y afectos

La búsqueda de la felicidad debe ser el otro gran fin de la Educación. Todos y todas necesitamos ser queridas, valoradas y la Escue-

la debe ser un lugar fundamental donde esto suceda. Para lograr este fin, los docentes tenemos que amar nuestro trabajo, que, al mismo tiempo, es amar a las personas que educamos. Si no es así, es posible que instruyamos, pero no educaremos. Es por eso por lo que decimos que *Educar es amar*.

Nuestras clases deben tejer redes, donde las emociones y los afectos puedan expresarse y una vez que lo hagan, sean tenidas en cuenta y cuidadas. Hay muchas maneras de crear esas redes. La primera debería ser el respeto a cada persona como ser singular y único. Nosotros los docentes, debemos de ser los primeros en actuar coherentemente en nuestra práctica. A partir de ahí, debemos ser los garantes de que ese respeto a la diversidad se lleve a cabo en las clases.

Nuestras clases deben ser espacios donde, en cualquier momento, se puedan manifestar todas las emociones y sentimientos con libertad. De una manera más ordenada, las asambleas son instrumentos muy útiles y necesarios.

Cuanto más flexible y globalizada sea nuestra organización escolar, más fácilmente se producirán momentos para la comunicación oral, escrita o estética libre, como formas de expresión de los sentimientos y las emociones. Sabemos con toda certeza que existen, lo que tenemos que crear son las condiciones adecuadas para que puedan ser expresadas. La Escuela, en ese momento, además de ser útil instruyendo, se convierte en un lugar donde lo emocional es esencial. Es posible que, para bastantes niños y niñas, no solo sea un lugar más donde eso sucede, sino el lugar más importante.

Para los que defendemos una Escuela educadora, que cuide de las emociones y los afectos, echamos en falta que, durante el con-

finamiento, no se dieran ningunas instrucciones pedagógicas para facilitar, en la medida de lo posible, la *presencialidad* de los afectos. No creo que fuera un olvido, sino que, simplemente, son cuestiones que no se les da la importancia que tienen en nuestro sistema educativo.

Durante los momentos más trágicos de la pandemia, todos nos preguntamos o comentamos con los demás si saldríamos mejores personas de esta enorme crisis. Hoy vamos teniendo algunas respuestas que, para mí, no son demasiado alentadoras. En el ámbito de la institución escolar puede pasar lo mismo. Tenemos la oportunidad de cuestionarnos, si el modelo de enseñanza que tenemos debería cambiar de manera importante, o solo conformarnos con recuperar la nueva/vieja normalidad escolar.

Plantear este dilema tal vez pueda parecer innecesario o utópico. Sin embargo, creo que, es posible y necesario. No se trata solo de mejorar los dispositivos digitales de los centros y la calidad de las redes, sino de analizar si los currículos que imparte la Escuela, son los más útiles, si las maneras de enseñar son las más apropiadas, si los libros de texto deben tener un papel tan relevante, si las maneras de evaluar deben seguir siendo las mismas, si las emociones y los afectos están suficientemente valorados en una Escuela que debe dar una formación integral e inclusiva con la diversidad.

A modo de resumen: *La presencialidad en la Educación es imprescindible*. Las emociones y los afectos son expresiones esenciales de los seres humanos y, por ello, la Escuela tiene que posibilitar que afloren y debe mimarlos para que crezcan. Para que esto se consiga, no es lo mismo un tipo de enseñanza que otro.

Instrumentos cualitativos de evaluación

Comenzaré con un relato que le resultará reconocible a muchos docentes y familias. Me decía recientemente un amigo que su nieta, de siete años, le contó con cierta amargura que solo había sacado un 7'5 en el examen de Lengua, ya que no había sabido responder una de las preguntas y, otra, no la contestó. El abuelo la tranquilizó diciéndole que la nota no tenía gran importancia, que lo importante era todo lo que sabía y había contestado.

Lo primero que me sorprendió es que se sigan calificando los exámenes en *Primaria* con decimales, ya que la ley dice que los resultados de las evaluaciones han de expresarse con términos como *suficiente*, al que le corresponde la calificación numérica de 5, pero *nunca con decimales*. Sin embargo, esta práctica, sigue siendo muy común. En segundo lugar, me volví a hacer la pregunta retórica de otras muchas ocasiones: ¿Cómo se puede conocer el grado de adquisición de un saber, calificándolo con un número? La respuesta es sencilla, porque eso *es calificar, y no evaluar*.

Seguramente recordaremos también, cómo en nuestra etapa de estudiantes, algunos profesores nos decían al inicio del curso: “Tendremos un examen mensual, otro cada trimestre y otro al final de curso. Pero quiero que sepáis que tendré en cuenta otras cosas, como la asistencia, el interés y comportamiento en clase,

algunos trabajos voluntarios que podréis hacer...” ¿En qué quedaba aquella supuesta evaluación con diversos criterios de calificación? En que, al final, solo contaban los exámenes. Solo aprobabas si aprobabas los exámenes. El resto de criterios se habían esfumado. Como mucho, si aprobabas los exámenes, te servían para subir nota. De nuevo vemos, con este ejemplo, lo que es calificar, que no evaluar.

Evaluar es mucho más que calificar

La enseñanza que se conoce como *tradicional*, sustentada fundamentalmente en los libros de texto, utiliza los exámenes y las notas, como sus instrumentos preferentes de evaluación. Por el contrario, los paradigmas *constructivistas*, utilizan instrumentos más variados que, no son excluyentes entre sí, sino que, muy al contrario, se complementan, con la pretensión de conseguir una evaluación más integral y cualitativa.

Calificar es un acto bastante simple. Se trata de asignar una nota, generalmente numérica, a unas determinadas preguntas de exámenes o tareas escolares. Esa nota otorga una posición en una escala establecida y genera una comparación inevitable entre quien la recibe y el resto.

Evaluar es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Al ser un proceso, la acción de evaluar es dinámica, abierta y contextualizada; no solo se ocupa del producto, sino también de su evolución continua. Este proceso de diálogo que es la evaluación, pretende que se produzca una reflexión que oriente los aprendizajes, adquiriendo así una cualidad formativa.

Instrumentos cualitativos de evaluación

Cada paradigma pedagógico desarrolla los procesos de enseñanza con una metodología que es coherente con los instrumentos de evaluación. En este apartado vamos a mostrar, de manera breve y sencilla, algunos de los instrumentos de evaluación cualitativos que se utilizan en el *modelo educativo constructivista*.

El *diario* que, puede ser en papel o digital, es un instrumento muy útil para los docentes ya que permite recoger de manera continuada, información sobre el ambiente del aula, así como observaciones singulares del alumnado. El uso y finalidad es diferente al de los cuadernos donde anotamos los resultados de los exámenes o la asistencia del alumnado. Por propia experiencia puedo decir que, esas anotaciones, me permitieron reflexiones muy interesantes sobre distintas situaciones en la clase y sobre determinadas actitudes del alumnado que, si no las hubiera escrito, probablemente se me hubieran olvidado.

Para una clase donde el alumnado trabaja de manera autónoma con actividades y ritmos diferentes, *los planes o contratos de trabajo* son un instrumento esencial de su organización. En los contratos de trabajo cada alumno y alumna se marca al inicio de la semana las tareas y actividades de las distintas materias que se comprometen a realizar. Al término de la semana todos los contratos se evalúan de manera colectiva en la asamblea de clase. Al principio serán los docentes los que proponen unos trabajos mínimos, pero cuando la práctica y responsabilidad del alumnado se afianzan, la autonomía para planificar sus trabajos se hace plena.

Hemos dicho que al final de cada semana, los contratos de trabajo son valorados de manera colectiva en *la asamblea de la clase*. Se

introduce así un elemento novedoso, en la medida que la evaluación se somete a una deliberación pública. Como el trabajo que se desarrolla en la clase pretende ser cooperativo, es coherente que la evaluación sea colectiva y huya de la competitividad. No hay notas numéricas, solo asignaciones de *mal*, *regular*, *bien* y *muy bien*.

Los *textos libres* son una de las técnicas más interesantes para una clase que trabaja el lenguaje a partir de las vivencias y emociones del alumnado. Cada mañana se leen los textos que se presentan libremente. Tras la lectura son comentados y se elige el que más ha gustado. Con ese texto se trabajan de manera colectiva la sintaxis, la ortografía, el estilo, y se imprime, pasando a formar parte del *libro de la vida* de la clase y del *periódico escolar*. Como se puede comprobar, con el diálogo que se produce alrededor del texto, no hay ninguna calificación, sino, una reflexión colectiva para la mejora.

En el desarrollo de los planes de trabajo semanales se realizan diferentes *fichas de Lengua y Matemáticas* elaboradas por los docentes que son trabajadas por el alumnado y contrastadas con sus correspondientes *fichas autocorrectivas*. Una vez realizada esta operación, se comentan con el maestro o maestra los errores, se corrigen las cuestiones que sean necesarias y, finalmente, obtienen el visto bueno para que puedan ser anotadas en el contrato de trabajo.

El propio alumnado también puede elaborar fichas de lengua y matemáticas que, una vez revisadas por el docente, se incorporan al fondo de materiales como un recurso más para que puedan ser trabajadas por el resto de la clase. A los autores de las fichas se les valora por haberlas hecho, y a los que las trabajan, por la actividad realizada.

Los diferentes *proyectos de investigación* que interesen a nuestro alumnado tienen una amplia variedad de instrumentos para ser evaluados. Una vez terminada la investigación se elabora un *cuadernillo o librito* que se presenta en clase en forma de *conferencia*. Hay ocasiones en que esa presentación se realiza mediante una *representación teatral*. En ningún caso se produce una calificación numérica, sino una valoración cualitativa.

Cuando se explican en clase conceptos o técnicas, como la realización de *croquis*, de *planos*, *representaciones gráficas*, *medir la altura de un árbol*, *construir una trampa para observar pequeños animales*, etc, se evalúa si dichas actividades se saben realizar mediante la presentación de los *cuadernillos*, *murales*, *fichas* o *maquetas* de las distintas tareas.

En otras ocasiones, algunas *actividades* tanto *dentro* como *fuera* del aula, como pueden ser un taller de dulces, el trabajo en el huerto escolar o la recogida de datos mediante el *cuaderno de campo*, se realizará su evaluación mediante la observación de los procesos y sus resultados finales. En una clase de este tipo, *los talleres* cumplen un papel muy importante, no solo por *el aprendizaje de destrezas manuales*, sino por lo que supone la *construcción de útiles* para la clase.

Otro instrumento para evaluar diferentes conceptos del conocimiento del medio, son lo que podemos denominar *fichas ecológicas o ambientales*. Se trata de comprobar qué sedimento de conceptos e ideas básicas van quedando de los diferentes proyectos de investigación que se realizan y se presentan en clase.

La revista *Colaboración*, del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, publicó allá por los años ochenta del siglo pasado, un

número monográfico sobre los *exámenes* y las *notas* reflexionando y cuestionando el modelo de calificaciones utilizado por la enseñanza tradicional y proponiendo ya entonces, instrumentos de evaluación cualitativa en coherencia con la pedagogía que defendemos.



(*) Código QR para acceder al vídeo *Instrumentos cualitativos de evaluación*.

Deberes no, "haberés" sí

Los deberes son, frecuentemente, tareas repetitivas que responden al planteamiento de completar en casa, las actividades que no ha dado tiempo terminar en clase. La *escuela tradicional* necesita de los deberes.

Por el contrario, una *escuela activa*, en la que el lenguaje se aprende de una manera libre y creativa y, conoce su medio investigando, no necesitará de deberes artificiales, sino, de textos libres e indagaciones previas necesarias para realizar un proyecto.

Desde hace tiempo, vengo utilizando la palabra "haberés", como contrapunto de los deberes. Los "haberés" son el resultado de la necesidad natural para adquirir cualquier aprendizaje y, los deberes, son la obligación para completar las actividades del libro de texto o, para repetir, un contenido no adquirido. Unos son obligatorios, porque los mandan los docentes y, los otros, son voluntarios, porque nacen de las necesidades que tiene el alumnado de utilizar los instrumentos necesarios para culminar una tarea.

Pero hay otro motivo, muy importante, por lo que estoy en contra de los deberes. Los deberes *no favorecen la equidad*. El alumnado, cuyas familias, no poseen los conocimientos necesarios para poder ayudarles en los deberes o, no disponen de los recursos económicos suficientes para pagarles unas clases particulares, queda en una

clara y manifiesta desventaja. Cuando ese alumnado, no realiza los deberes, la brecha escolar se agranda, al tener consecuencias negativas en la evaluación y, lo que es más grave aún, se convierte en un enorme golpe a su motivación y autoestima.

Es por ello, por lo que estoy en contra de los deberes y a favor de los “haberes”. Pero esta apuesta, no nos debe llevar a engaños. En modo alguno estoy en contra del esfuerzo, lo que sí estoy, es en contra de despilfarrar el tiempo, de realizar un sacrificio innecesario.

A veces, se demanda la “cultura del esfuerzo”, desde posiciones pedagógicas conservadoras y ventajistas. ¡Claro que valoramos, tal como se ha explicado, el esfuerzo! Pero no olvidamos y, tenemos muy en cuenta, los diferentes puntos de partida y oportunidades de un alumnado que es diverso. No basta con esforzarse, hay que tener en cuenta la utilidad de los esfuerzos, pero también, la pretensión de la equidad.



Código QR para acceder al vídeo *Deberes no, “haberes” sí.*

!!!Dad la palabra a los niños y niñas!!!

Seguramente sea la palabra, la cualidad más genuina y, hermosamente humana. Con las palabras nos comunicamos, nos educamos, nos enamoramos, solicitamos ayuda, damos solidaridad...

Durante muchos siglos, y aún hoy, la educación tradicional ha negado la palabra a los niños y niñas. No me refiero a la voz, como respuesta a determinadas preguntas. Me refiero a que esa Escuela, con frecuencia autoritaria, ha tenido muy poco en cuenta los intereses o las necesidades emocionales de los niños y niñas.

Los niños y niñas no son seres inútiles que tenemos que adoctrinar, ni recipientes vacíos que hay que llenar. Muy al contrario, como decía *Celestin Freinet* en algunas de sus invariantes pedagógicas, “los niños y niñas son de la misma naturaleza que los adultos, no les gusta que les manden autoritariamente, ni que les impartan lecciones magistrales, les gusta escoger sus trabajos, que la gestión de la vida escolar se resuelva mediante la cooperación y que solo se puede educar dentro de la dignidad”.

Para el maestro y pedagogo francés la escuela no debe estar hecha para los maestros, sino para los niños y niñas. Esa escuela debe configurarse alrededor de los menores, adaptarse a sus contextos, partir de las cosas que les interesen y, sobre todo, darles la palabra.

Educar es ayudar a volar

En la película “La lengua de las mariposas”, al final de su discurso de jubilación, el maestro don Gregorio se despide de sus alumnos y alumnas presentes en el acto, invitándoles... ¡A volar! Una hermosa metáfora con la que pretendía resumirles sus intenciones educativas, basadas en los principios pedagógicos de la *Institución Libre de Enseñanza*. Educar es entregarse a los demás, es ayudar a abrir caminos para que cada persona transite por la vida con sus experiencias: es un acto de amor. En ese encuentro, la palabra es el elemento imprescindible para quienes van a construir su conocimiento y lo que más necesitan es que se les permita usarla con libertad y, a ser respetados, como seres únicos e irrepetibles.

Educar es mucho más que enseñar determinados conocimientos, pues lo que se persigue es favorecer el desarrollo integral de las personas. No siempre que instruimos educamos, pero siempre que educamos se enseñan algunos saberes. Siendo necesario el aprendizaje de conocimientos, la acción de educar no llega a su plenitud si esos saberes no son útiles para la vida de las personas y les ayudan a conseguir la felicidad.

Hay quienes piensan que la función de la escuela es la de instruir solamente y que la educación es responsabilidad de las familias. Es obvio que las familias juegan un papel capital en la educación, pero si aceptamos que, nos educamos cuando nos relacionamos en sociedad, sería lógico pensar que la función de la escuela no puede ser solamente la de instruir. Además de ser un enorme despilfarro de recursos, sería socialmente muy injusto. La educación debe ser un elemento de compensación social y posibilitar la igualdad de

oportunidades a todas las personas. Ese encuentro dialogado entre personas que es la educación, necesita de todas las palabras, de todas las voces, de todas las manos.

Para ayudar a volar, la escuela tiene que darle la palabra a los niños y niñas. Y tiene que dársela en libertad. Para conseguirlo no es lo mismo un paradigma educativo que otro. El uso libre de la palabra facilitará la participación, favorecerá que afloren los sentimientos del alumnado y fortalecerá el autoaprendizaje de los conocimientos relevantes que les interesen.

La palabra para participar

En la escuela la palabra debe fluir continuamente. Los docentes debemos facilitar que aparezca en sus formas más variadas, libres y diáfanas. La petición respetuosa para hablar debe ser posible en cualquier momento. Hablar entre compañeros y compañeras no solo debe ser posible, sino deseable, ya que favorecerá el intercambio de opiniones y saberes, haciendo que el trabajo sea cooperativo.

La escuela es un extraordinario lugar donde aprender a usar la palabra de acuerdo a las normas y el respeto a los demás. También se aprende cuándo y cómo la usaremos y, por tanto, qué tenemos que pensar antes de hablar. La palabra tiene sentido si va acompañada de una idea, saber o emoción.

Hay algunas técnicas que favorecen y democratizan el uso de la palabra. Tal como decía Freinet, la democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Además del uso habitual de la palabra, a lo largo de la jornada escolar, la incorporaremos en la organización de la clase mediante la asamblea.

No profundizaré aquí el cómo introducir o desarrollar esta técnica, ya que ha sido expuesta al inicio del libro. Solo decir que podrá ser ordinaria o extraordinaria, que será gestionada completamente por el alumnado, que la elección de las funciones para su desarrollo será rotativa y que se levantarán actas. Al principio facilita mucho la existencia de unos carteles o cajas donde se escriban o depositen durante la semana las felicitaciones, las críticas y las propuestas.

Participar de manera habitual en las asambleas, nos enseña los principios de la democracia, nos permite expresar lo que deseamos o sentimos y, nos ayuda, a perder el miedo a opinar y participar.

Cuando la palabra se hace escritura, arte o investigación

A lo largo del tiempo, con la humanización de las personas, la voz y la palabra se hicieron escritura y arte. Tal vez sería por eso por lo que *Voltaire* escribiera que *la escritura es la pintura de la voz*.

No encuentro una manera más sencilla y maravillosa para que los niños y niñas escriban sus intereses, deseos y emociones, que los textos libres. Los textos son verdaderamente libres cuando se escriben de manera voluntaria. Cada mañana son leídos aquellos cuyos autores y autoras quieren compartirlos con el resto de la clase. Tras la lectura se elige el que más gusta y se trabaja su ortografía, sintaxis y estilo. De ahí pasa al libro de la vida o se guarda para el periódico escolar.

Las palabras libremente escritas también pueden expresarse en forma de cuentos creativos siguiendo la estela de autores como *Gianni Rodari*, en forma de tebeos, realizando poemas en forma de caligramas, escribiendo un guión para una obra de teatro o ex-

presándola de diferentes maneras plásticas. El resultado de esos trabajos escolares se puede compartir con otras clases mediante la correspondencia escolar.

Cuando le damos la palabra a los niños y niñas y escuchamos sus propuestas, podemos construir un currículo escolar cuyos contenidos partan de sus intereses y sean relevantes para sus vidas. Los libros de texto no pueden cumplir esos requisitos ya que sus contenidos vienen prefijados de antemano por las editoriales y, por mucho que lo intenten, no pueden adaptarse a los contextos y diversidad de todo el alumnado. A lo sumo darán respuesta a esa talla única de alumnado que en la realidad no existe. Un libro de texto es una propuesta más o menos cerrada y sustituye frecuentemente al docente en lo que debería ser su tarea de seleccionar, adaptar y concretar el currículo en su aula.

Para conocer la diversidad del mundo en que vivimos, deberíamos partir de aquellos contenidos que les interesen a nuestro alumnado. Ese interés hará que se ponga en marcha la motivación, condición imprescindible para el aprendizaje, tal como nos lo muestra la Neurociencia. Esa motivación será finalmente doble, ya que también los docentes les sugerimos y animamos a conocer otros contenidos que nos parezcan necesarios.

La manera más científica para conocer el mundo que nos rodea son los procesos de investigación. Al darle la palabra a los niños y niñas, al escuchar sus intereses y motivaciones, estaremos desarrollando un paradigma educativo que apuesta por la propia construcción del conocimiento, respetando la diversidad de nuestro alumnado. Para que la palabra fluya y para que todo el alumnado pierda el miedo a hablar en público, le animaremos a que expongan a la clase sus proyectos de investigación mediante las conferencias.

La participación de las familias en los centros escolares

Desde los inicios de la escolarización generalizada, hasta hace relativamente poco tiempo, la participación de las familias en los asuntos escolares ha sido inexistente. Los Estados fueron los detentadores absolutos de toda la organización educativa y el profesorado los gestores de la vida cotidiana en las escuelas.

En nuestro país, las primeras leyes que posibilitaron la participación de las familias en la educación, fue durante la IIª República con los *Consejos Locales Escolares*.

Para la República era muy importante que las familias conocieran las enseñanzas que recibían sus hijos e hijas, así como los problemas que tenían las escuelas, para que se implicaran en su posible solución. El golpe de Estado y las largas décadas de dictadura cortaron de raíz cualquier tipo de participación.

Sería ya con la *Constitución de 1978*, en su artículo 27.7, cuando se vuelve a recuperar aquella posibilidad de participación perdida. En el mismo se dice, “que los profesores, los padres y en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca”. Desde ese momento, las distintas leyes orgánicas educativas, han ido desarrollando ese mandato constitucional.

Durante los años de lucha por la democracia, las familias se habían organizado mediante asambleas de madres y padres, exigiendo una democratización del sistema educativo y su participación en la gestión de los centros. Con el gobierno de la *UCD* se promulgó la *LOECE (1980)* y se aprobó el *Estatuto de Centros Escolares*.

En lo referente a la participación de las familias en los Consejos Escolares, se recogía una representación paritaria con el profesorado, que solo se podía ejercer a través de las *AMPAS*. No se podía participar en la selección de las direcciones, que eran nombradas por la Administración. Esa participación estaba muy restringida en la práctica, ya que estaba condicionada por la existencia de los Reglamentos de Régimen Interior de cada centro, elaborados exclusivamente por los docentes.

Con esta Ley se iniciaron las bases del soporte normativo para la enseñanza concertada. Los sectores conservadores, con la bandera de la libertad de elección de enseñanzas y centros por parte de las familias, presionaron para que se legislaran de manera diferenciada, elementos claves en la organización y gestión de los centros, entre la enseñanza pública y la concertada. Hasta ese momento no es apropiado hablar de *conciertos*, sino que los fondos públicos que recibían estos centros eran en forma de *subvenciones*.

Es con la *LODE (1985)*, y ya con un gobierno del *PSOE* con mayoría absoluta, cuando se da carta de naturaleza a los tres tipos de centros que existen en la actualidad, *públicos*, *concertados* y *privados*. El argumento que se dio en aquel momento por parte del gobierno socialista, es que los centros concertados solo existirían hasta que la red pública pudiera dar respuesta a todas las *necesidades de escolarización* y que en cualquier caso sería una *red subsidiaria* de la red pública.

La Ley recogía dos tipos de órganos de gobierno, los *unipersonales* (Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría) y *colegiados* (Claustro y Consejos Escolares). En lo referente a la participación de las familias, a través de los Consejos Escolares de los centros, se le asignaron importantes atribuciones: selección de la Dirección, régimen disciplinario del alumnado, la aprobación de la programación general del centro, la aprobación de los presupuestos, la aprobación de las actividades extraescolares y complementarias y la aprobación del Reglamento de Régimen Interior.

Esta ley orgánica vino a consolidar los aspectos diferenciales que la enseñanza privada concertada demandaba. La representación de la titularidad en los Consejos Escolares, sería de tres representantes más la dirección del centro, junto a cuatro docentes y cuatro madres o padres. La selección de la Dirección quedó en la práctica, en manos de la Titularidad, del mismo modo que la contratación del personal docente. Con estas premisas, las posibilidades reales de participación de las familias de esos centros eran y son casi inexistentes.

La *LOGSE (1990)* supuso un cambio muy importante en la organización del sistema educativo, tanto en los fundamentos pedagógicos del currículo, como en la organización de las enseñanzas. Esta ley, en general, estuvo apoyada por los sectores más renovadores del profesorado, aunque no tuvo la financiación adecuada para su desarrollo y tampoco una reforma más profunda en la formación inicial del profesorado.

Con la puesta en marcha y desarrollo de la ley, pronto cundiría el desánimo en importantes sectores docentes, al tener que enfrentarse a unos cambios para los que no estaban preparados. Los esfuer-

zos en la formación continua del profesorado no fueron suficientes. La formación inicial, como ya se ha dicho, fue más cosmética que real. Los planes de estudio de los futuros docentes no fueron todo lo innovadores que se necesitaban, siendo impartidos mayoritariamente, por un profesorado universitario con metodología tradicional y alejada de la realidad de los centros.

La escasez de candidaturas para acceder a las direcciones y la falta de una formación específica para su ejercicio, propició una nueva ley orgánica, la *LOPEG (1995)*. En las palabras que definen la ley van la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes. Es una norma que aspiraba a mejorar la participación de los sectores de la comunidad educativa y dotar de un perfil más profesional a los órganos unipersonales de gobierno y, muy especialmente, a la Dirección.

Al mismo tiempo se pretendía reforzar el asociacionismo de las familias y para ello se incluyó un representante elegido por las *AMPAS* en los Consejos Escolares. Se aumentó la participación de las familias en la aprobación de los planes de los centros y en la planificación y aprobación de las actividades complementarias y extraescolares. Más importantes fueron los cambios introducidos para la selección de la Dirección de los centros. A partir de ahora se necesitarán una serie de requisitos para ser acreditados por la Administración.

Durante el segundo gobierno del *PP* se aprobó la *LOCE (2002)*. Pretendía esta nueva ley una serie de reformas del sistema educativo, esgrimiendo la bandera de la calidad mediante el esfuerzo. Planteaba distintos itinerarios para la ESO y Bachillerato en función de los rendimientos escolares y una prueba de reválida al término

del mismo. En cuanto a la participación de las familias era un paso atrás. Los Consejos Escolares dejaban de ser órganos de gobierno para convertirse en meros participantes en la gestión y control de los centros. Aunque se mantenía el mismo número de representantes de los anteriores consejos, se le otorgan a las direcciones mayores prerrogativas, como por ejemplo todo lo relacionado con la disciplina del alumnado.

Con la llegada un tanto inesperada del *PSOE* de nuevo al gobierno, por los trágicos atentados de Atocha, se promulgó un Real Decreto que paralizó la ley y, por tanto, no llegó a aplicarse.

El nuevo gobierno socialista con la *LOE (2006)*, se planteó corregir todos los aspectos que consideraba negativos con los itinerarios educativos y la participación de las familias y recuperó para los Consejos Escolares, el carácter de órgano de gobierno de los centros. De nuevo, la elección de la Dirección, la aprobación de los proyectos de los centros y el régimen disciplinario del alumnado, vuelven a ser competencias suyas.

Con un nuevo triunfo del *PP* se promulgó la *LOMCE (2013)*, también conocida como ley Wert. Para que su desarrollo fuera más rápido, en vez de hacer una nueva ley, lo que se hizo fue modificar la *LOE* dejando prácticamente la totalidad del texto enunciativo, pero introdujo seis artículos y una disposición adicional, que cambiaban de manera muy sustancial, el espíritu de la anterior norma.

En lo que se refiere a la participación, lo podemos resumir de una manera muy sencilla, todas las atribuciones que habían recuperado los Consejos Escolares, se cambian ahora con una sola palabra, en vez de *aprobar*, ahora solo será *evaluar* y en vez de *decidir*, será *informar*. Esta ley fue muy contestada en el parlamento por los partidos

de izquierdas y nacionalistas y, en las calles, por las asociaciones de estudiantes y familias defensores de la educación pública.

En 2016, y tras la pérdida de la mayoría parlamentaria del *PP*, una proposición del *PSOE* para paralizar y derogar la *LOMCE* fue aprobada, pero las sucesivas elecciones generales, la formación del nuevo gobierno de progreso y la pandemia del coronavirus, retrasaron la aprobación de una nueva ley orgánica.

Como hemos podido ver, no ha sido posible hasta la fecha, hacer una ley de amplio consenso. Con cada cambio de gobierno se cambia la ley anterior. En líneas generales las fuerzas políticas conservadoras buscan etapas educativas con más elementos de selección, menor participación de las familias en los centros y direcciones con más atribuciones y centralizadas. Las fuerzas progresistas y, en general, todos los defensores de la educación pública, demandan más participación de las familias en la organización y gestión de los centros.

Mi larga experiencia profesional me permite decir que, hasta en las etapas con gobiernos más progresistas y, por tanto, más proclives a la participación de las familias, dicha participación siempre se ha visto con cautela y por eso las representaciones de las familias han estado siempre en minoría en los Consejos Escolares. Para que salieran adelante asuntos importantes, se tenían que producir las alianzas de los representantes de los padres y madres, la representación municipal, la del personal no docente, junto a algunos miembros del profesorado y, en su caso también, de los representantes del alumnado.

Pero esa cautela y recelo, a veces, no solo es de la Administración. Es bastante frecuente que, desde amplios sectores docentes,

no se vean a las familias como aliadas, sino mas bien como intrusos, en una tarea que consideran exclusiva.

Para mí esto es un enorme error que tiene importantes consecuencias en la educación. Todos decimos que la educación debe ser un proyecto común, una suma de sinergias... y, sin embargo, la realidad es otra con frecuencia. Si no caminamos juntos hacia el mismo fin, perdemos la imprescindible confianza mutua necesaria, entre cuantos intervenimos en la educación. Pero, además, perdemos una enorme riqueza de opiniones e ideas que hacen más ricos los procesos educativos. La participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, da continuidad en los hogares, a la tarea educativa escolar.

No se trata de que las familias sustituyan a los docentes en la encomienda que la sociedad les ha dado. Colaborar y participar no es sustituir, sino apoyar, acompañar y enriquecer. Lo que sucede es que, tanto familias como docentes, nos manejamos por un sistema de ideas y valores que hacen que, en la práctica, se posibiliten más o menos la participación y colaboración de las familias. Si nuestra visión de la vida es corporativa, poco flexible y seguimos un paradigma educativo tradicional, estaremos menos dispuestos aceptar y ver como necesaria y positiva la participación de las familias en la vida escolar. Esto sucede porque, en esa visión, pensamos que la Escuela lo que debe hacer es instruir, sobre todo, y no tanto educar, que se asigna al ámbito familiar.

Soy de los que consideran que la función primordial de las instituciones escolares es la de educar, junto con las familias. Es por eso por lo que su participación y colaboración se hacen muy necesarias. Educar es un concepto mucho más completo que instruir, ya

que no solo tiene que ver con los contenidos, sino también con los valores, las emociones y los afectos y, en esta visión, las aportaciones familiares son imprescindibles. Mi experiencia docente directa, durante mis diecisiete años de maestro, antes de ser inspector, me dice que la participación de las familias en mis clases, fue muy positiva y enriquecedora. A lo largo del tiempo, y según los lugares, participaron en dar conferencias, en fiestas y viajes, realizaron algunas pequeñas obras de mejora en las clases y, sobre todo, algo que yo valoré mucho en su momento: me dieron su apoyo al modo de educar que yo llevaba con sus hijos e hijas, una vez que pudieron comprobar, precisamente por esa participación, lo que hacíamos en clase.

Por una inspección educativa que asesore pedagógicamente

La Inspección Educativa en Andalucía, tiene asignadas tres funciones que son: *supervisión y control, evaluación y asesoramiento*. La de asesoramiento tiene dos vertientes, el asesoramiento normativo y el pedagógico. Este último tiene muy poca relevancia en su práctica profesional.

Esa falta de asesoramiento pedagógico se debe, por un lado, a que en sus planes anuales se pone el énfasis en actuaciones de tipo burocrático y, por otro, y tal vez más importante aún, a que en el perfil de acceso a la función inspectora, los méritos por experiencia en la innovación docente son escasamente valorados.

En consecuencia, la pregunta que nos podríamos hacer sería la siguiente: ¿Cómo va a poder asesorar pedagógicamente, un inspector o inspectora, de algo que no formó parte importante de su práctica docente?

Y no es que el Decreto que regula la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa, no recoja, la función del asesoramiento pedagógico, cuando dice textualmente: “Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica”.

Sin embargo, el carácter marcadamente administrativista y burocrático de la mayoría de sus actuaciones, el gran número de in-

tervenciones incidentales en los centros y la ya referida falta de experiencia innovadora, hacen que la función de asesoramiento pedagógico sea muy escasa.

En mi caso no ha sido así, ya que, siendo un joven maestro, tuve la fortuna de conocer al *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. Este encuentro posibilitó que, junto a muchos compañeros y compañeras, desarrolláramos mediante el trabajo cooperativo nuestras prácticas docentes. A partir de ahí, nos planteamos que la Educación tenía que partir de los intereses del alumnado y que fueran ellos mismos los que construyeran sus aprendizajes desde la creatividad, la investigación, la cooperación y resolvieran los conflictos en asambleas.

Tal como hemos dicho antes, el asesoramiento pedagógico entra dentro de las funciones de la inspección educativa. Pero ... ¿Cómo llevarlo a cabo?

Facilitando, con nuestras actuaciones en los centros, un ambiente de confianza, apoyo y seguridad legal, que les ayude a perder los miedos y superar barreras, que en muchas ocasiones son mentales.

Motivando y animando a los docentes para que sientan la necesidad de que las innovaciones en sus aulas son necesarias, posibles y fuente de satisfacción en su trabajo.

Proponiendo metodologías, técnicas y experiencias, como resultado de nuestra experiencia docente.

Participando directamente en el seguimiento de proyectos, creación de grupos de trabajo, realización de encuentros y Jornadas.

Durante mi trabajo en cada zona de inspección, siempre he desarrollado esos encuentros, grupos de trabajo y jornadas de intercambio de experiencias innovadoras.

En las Jornadas participaban y asistían todos los sectores de la comunidad educativa, profesorado, alumnado, familias y Ayuntamientos. Todas las experiencias eran posteriormente difundidas, no solo entre los centros participantes, sino que se hacían públicos a través de las redes.

La participación de las familias, es un factor muy importante, para que las innovaciones sean aceptadas por toda la comunidad y, de ese modo, los resultados serán mucho más profundos y estables.

Para que las familias participen, han de sentirse cómodas y útiles. Nuestra apuesta tiene que ser decidida y, para conseguirlo, tenemos que demostrarles que no son solo buenas intenciones y palabras.

Algunas maneras concretas, de favorecer su formación y participación, son: animarles a la creación de *Escuelas de familias*, invitarles a que den conferencias en los centros, en aquellos temas en los que son especialistas, a que colaboren en proyectos y actividades, a que participen en efemérides. Siempre que he podido, he propiciado conferencias y charlas-debate conjuntas con el profesorado y las familias.

Con estas aportaciones, el trabajo de la Inspección puede ser mucho más útil. Cuando los docentes ven al frente de estas propuestas a su inspector o inspectora, las innovaciones se producen de una manera más rápida y se consolidan con mayor facilidad.

Pequeños ensayos



convoca a toda la comunidad educativa
a asistir a la charla

"Otra MANERA DE
EDUCAR ES POSIBLE...
Y NECESARIA"

PACO OLVERA
INSPECTOR
DE EDUCACIÓN

Martes, 16 de mayo
17:00 horas
Sala de usos múltiples
CEIP Elena Martín Vivaldi



Innovar, compartir y perseverar

Mi amigo *Isidro García*, a veces me interpela en privado si merece la pena seguir difundiendo nuestras experiencias y reflexiones pedagógicas. Se lamenta de que después de tantos años, nuestros mensajes siguen llegando a muy poca gente. Nada que ver con esos “youtubers” e “influencers”, cuyos seguidores y seguidoras se cuentan por decenas de miles.

Aunque hay momentos en los que el pesimismo también se apodera de mí, le suelo argumentar que nuestra tarea es necesaria y que no debemos caer en el desánimo. ¿Qué hubiera sucedido si, a lo largo del tiempo, no hubiera habido personas capaces de cuestionar los paradigmas existentes?

Las innovaciones son los caminos hacia las utopías

Tal vez sorprenda que, en un ámbito como la Educación, cuyos fines deberían proyectarse permanentemente hacia el futuro, esta se haya mantenido anclada durante tantos siglos en ese inconfundible olor añejo de la escolástica. Casi siempre se ha comportado más como ancla que como flecha. Será por eso que aún hoy decimos, críticamente, que tenemos unas enseñanzas decimonónicas para una sociedad del siglo XXI.

A pesar de esa constatación histórica de resistencia a los cambios, siempre ha habido filósofos, científicos y pedagogos que formularon propuestas innovadoras. También en aquellos momentos muchos de ellos fueron ignorados, criticados o combatidos.

Cuando reflexiono sobre este tema, me tranquiliza pensar que las cuestiones importantes y, por tanto, trascendentes, nunca han sido seguidas por grandes multitudes y, sin embargo, siempre han orientado el futuro. Dicho de otra manera más prosaica, entre los famosos youtubers y los que nos atrevemos a reflexionar sobre la Educación, la diferencia está en que jugamos en ligas muy distintas. No exige el mismo esfuerzo reflexionar sobre temas complejos que sobre divertimentos.

Hoy, los nuevos conocimientos de la Neurociencia referidos a la educación, nos permiten realizar análisis y reflexiones basadas en elementos científicos y empíricos, en vez de la repetición de intuiciones y costumbres pedagógicas, más que cuestionables por su validez y eficacia.

Si aceptamos que la Educación tiene que ser útil para las personas y que debe perseguir su felicidad, tendremos que convenir que las innovaciones educativas, deberían ser coherentes con esos fines. No se trata de cambiar por cambiar, ni de cambiar por modas, o de realizar cambios cosméticos para que, en realidad, no cambie nada.

Las innovaciones no pueden germinar si no se comparten

Compartir las experiencias es un paso imprescindible para la mejora educativa. Y no solo porque pueden serles útiles a otras personas, sino también porque pueden ser enriquecidas mediante el

trabajo cooperativo y la evaluación pública. Por mucho que uno reflexione, lea y experimente sobre una práctica educativa, esta no alcanzará su mejor versión mientras no se comparta y contraste. La imagen del docente aislado en su aula, aferrado al libro de texto y defendiendo que “cada maestrillo tiene su librillo”, es la actitud más contraria posible a la innovación.

Siempre que tengo una oportunidad, animo a organizarnos en grupos de trabajo o en movimientos de renovación pedagógica, ya que son instrumentos muy necesarios si queremos que las innovaciones no sean flor de un día. En mi caso, tuve la suerte de incorporarme en el año 1977 al *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* y en él continuó.

Como sucede con todos los temas, las redes sociales pueden ser herramientas muy eficaces para compartir las propuestas educativas. Pero como herramientas que son, hemos de ser conscientes de sus diferentes usos, limitaciones y contradicciones. Su propia naturaleza y dinámica generan frecuentemente una información compulsiva, efímera y líquida, que no favorece la reflexión. A pesar de esos límites y contradicciones, le digo a mi amigo Isidro, que debemos participar en ellas. Las redes son hoy, y mañana lo serán aún más, el campo de batalla dialéctico de todo tipo de ideas.

Pero yo sé que cuando él me dice, “Paco algo estaremos haciendo mal, que no llegamos a la gente”, su queja más importante no es para las tecnologías actuales. Su lamento más profundo se proyecta en el pasado, en el que las propuestas de innovación tampoco fueron abrazadas por una mayoría.

A esta segunda cuestión le digo, para no caer en un desánimo invalidante, que debemos saber que, por su propia naturaleza, las

innovaciones no pueden germinar ni siempre, ni al mismo tiempo, ni del mismo modo. Que todo va a depender del potencial de las semillas, de los contextos donde se siembren y de las convicciones y esfuerzos que realicen quienes las comparten. Pero que, a pesar de los resultados limitados de nuestra siembra, debemos perseverar.

Motivos para perseverar

Algunas de estas reflexiones sobre la utilidad o no, de nuestro empeño difusor, las hemos tenido precisamente en algunos grupos virtuales en donde compartimos experiencias. Ha sido muy alentador recibir comentarios animándonos a perseverar en la apuesta por la innovación. Cuando leo esos comentarios, tomo conciencia de que nuestro trabajo parece necesario y ojalá que útil.

No me resisto a transcribir el comentario de una compañera en las redes, sobre este debate. Dice así: “Os preguntáis si vuestro trabajo sigue siendo útil. Quiero deciros que para mí y otra gente que conozco, sois unos referentes en nuestras reflexiones y un sostén contra el desánimo. Contar con tantas experiencias a lo largo de tanto tiempo, es un patrimonio que no se puede perder y que debéis seguir compartiendo”.

Creo, como esa compañera, que no hay que ser un gran pedagogo o pedagoga, como aquellos de los que todos y todas aprendimos; basta con que seamos unos artesanos y artesanas que moldeemos sus obras de arte pedagógicas, adecuándolas a nuestros tiempos, necesidades y fines.

Tampoco tenemos que ser decenas de miles, somos el número suficiente para seguir sembrando sueños necesarios. Mi experien-

cia me dice que unos pocos y pocas pueden hacer mucho. El verdadero valor en este caso no es la cantidad, sino la capacidad para construir ideas que se proyecten en la utopía.

Participo de la idea que le he leído recientemente al filósofo esloveno Slavoj Žižek, defendiendo con un argumento muy simple, la potencialidad de la solidaridad y la cooperación: “si una cosa tiene que hacerse, yo estoy ahí”.

Para terminar, añadir que, hablando de este tema con *Antonio Arenas*, director del periódico digital *Ideal en clase*, me decía que para innovar es imprescindible tener un espíritu optimista. Así lo pienso yo también, ser optimista es creer y apostar por un futuro de progreso. Además, añadiría que, ya que participamos en una de las vocaciones más hermosas y útiles posibles, deberíamos intervenir en ella con amor. Es por eso por lo que me gusta decir tanto que *Educación es Amor*.

La inclusión en la Educación

Amores prehistóricos

Cuando empecé a estudiar Historia, hace ya mucho tiempo, se estudiaba en el primer curso la Prehistoria de la Humanidad. En aquellos tiempos, nos decían que la evolución de los homínidos se había producido en forma de secuencia evolutiva bastante lineal.

Hoy sabemos que, desde el continente africano partieron en distintos momentos diferentes oleadas migratorias que se dirigieron unas hacia oriente u otras hacia occidente. Sabemos también que, al final de ese proceso evolutivo, llegaron a encontrarse en algunos lugares del planeta, al menos, dos especies diferentes, los neandertales y los sapiens, aunque es posible que ese contacto fuera aún más diverso. Finalmente, sabemos que entre esas dos especies hubo una cierta hibridación, con el resultado de crías viables que fueron cuidadas, lo cual posibilitó que una pequeña proporción de ADN neandertal lo hayamos heredado, salvo en el continente africano, en muchas partes del planeta.

Llegados a este punto, me hago la siguiente pregunta retórica: ¿Cómo es posible que dos especies tan diferentes de homínidos llegaran a unirse hace tanto tiempo y que, en la actualidad, no seamos capaces de dar respuestas inclusivas a la diversidad humana?

Excluir, segregar, integrar e incluir

La historia de la Humanidad, hasta no hace tanto tiempo, ha sido una historia de exclusiones. Las diferencias de género, físicas, culturales, étnicas, religiosas, funcionales... se han visto como una amenaza o como la expresión inevitable de unos handicaps. Estas visiones no están superadas del todo hoy en día.

El recorrido histórico de nuestros centros educativos ha ido evolucionando, desde la *exclusión* escolar de una parte del alumnado, la incorporación *segregada* en centros específicos, la *integración* con distintos modelos, aulas específicas en centros ordinarios o aulas de integración, hasta llegar al modelo en el que se supone que estaríamos en la actualidad: la *inclusión*.

Como sabemos, excluir es no contar con alguien. Es la postura más distante posible de un encuentro entre personas.

Segregar es conocer la existencia de alguien, pero al que se le ubica en un lugar específico y separado del resto.

Integramos cuando metemos en el espacio común a un grupo de personas, pero el diferente siempre llevará la connotación de su handicap, poniéndose el acento en la diferencia funcional.

La inclusión, por el contrario, no pone el énfasis en las limitaciones, sino en cómo superar las barreras que impiden que todas las personas puedan relacionarse y aprender la cultura escolar.

La inclusión es una relación que está vinculada a las emociones y los afectos y, por tanto, a la capacidad para relacionarnos y convivir aceptando las diferencias. Cuando consideramos los principios inclusivos como norma, entonces podemos hablar de equidad.

El lenguaje importa

El uso del lenguaje es muy importante para navegar inclusivamente por los ámbitos de la diversidad. El lenguaje no es neutral. Recordemos que no hace tanto tiempo, se utilizaban de manera cotidiana palabras como, “anormal”, “subnormal”, “deficiente”, “inválido”, “minusválido”..., todas ellas etiquetas segregadoras. Hubo que esperar hasta 2006, para que la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de Dependencia, instara que en todos los textos normativos se utilizara el término de “personas con discapacidad”.

No a la talla única

Tal como dice *Ángel Pérez Gómez*, catedrático emérito de la universidad de Málaga, la Escuela no puede ser de una *talla única*. Muy al contrario, la escuela tiene que tener tantas tallas, como personas participan de los procesos educativos. No basta con que a una parte del alumnado le vaya bien esa talla única o mayoritaria. La diversidad, que es lo habitual, necesita dar respuestas adecuadas a todas las diferencias e intereses. Todas las niñas y niños tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Sin embargo, desde las formulaciones teóricas y las normativas legales, hasta conseguir prácticas educativas inclusivas, hay una gran distancia.

Todos los seres humanos somos competentes para aprender

Siguiendo a mi amigo *Miguel López Melero*, también catedrático emérito de la universidad de Málaga y director del “Proyecto

Roma”, la educación inclusiva debería basarse “..en la confianza en la competencia cognitiva y cultural de todas las personas, el trabajo cooperativo y solidario, la calidad de las relaciones como calidad de vida y el valor de las diferencias”.

Añade que ese es el motivo por el que no se deben distinguir diferentes categorías de alumnado en relación al aprendizaje, ya que todos los seres humanos son competentes para aprender. Para él, compartir este principio requiere “...una ruptura del paradigma deficitario propio de la escuela tradicional, donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común, por un nuevo paradigma competencial inclusivo donde se valoran las diferencias como valor y cualidad”.

Superando barreras

La primera barrera para alcanzar la educación inclusiva es la ausencia de una concienciación social generalizada. Existen leyes que recogen los fundamentos de la educación inclusiva, pero de ahí a que se lleven a las prácticas escolares cotidianas, sigue habiendo un buen trecho.

En mis numerosas visitas a las aulas como inspector, he podido comprobar cómo en las clases donde había alumnado de “necesidades educativas especiales” o de “integración” son sacados muy frecuentemente del grupo para ser atendidos en un espacio diferente. Esto sucede sabiendo todo el mundo que esa debería ser la excepción y no la norma.

A gran parte del profesorado le cuesta mucho trabajar de manera cooperativa dentro del aula y prefieren que el alumnado salga fue-

ra. Esto no solo se debe a esa falta de cultura de trabajo cooperativo, sino también por el tipo de currículo cerrado que desarrollan, en donde la diversidad es vista como una rémora para el ritmo general de la clase. No tienen en cuenta que la evolución cognitiva es dinámica, sino en la cantidad de contenidos que supuestamente se tienen que saber en cada curso escolar. Es el modelo de talla única que hemos comentado anteriormente, que se afana con clasificar y etiquetar a cuantos no encajan bien en esa talla ordinaria.

Se necesitan metodologías constructivistas y participativas

La educación inclusiva necesita currículos abiertos que partan, siempre que sea posible, de los intereses del alumnado. Sabemos que la motivación es un elemento de gran importancia en la construcción del conocimiento. Esa motivación puede surgir desde el propio alumnado o sugerida y estimulada por los docentes, por lo que podríamos hablar de una *doble motivación*. A lo largo de mi práctica educativa he podido comprobar cómo, por ejemplo, los fundamentos de la pedagogía de *Celestín Freinet* posibilitan los procesos de aprendizaje autónomo para llegar a la inclusión escolar.

Otro elemento importante para profundizar en la inclusión es promover la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, con una convivencia democrática en los procesos educativos. Esta convivencia debe ser hacia dentro y hacia afuera de las aulas: hacia dentro con unas relaciones horizontales, cooperativas y solidarias entre el alumnado y el profesorado; hacia fuera con la inclusión de las familias y demás agentes sociales en la vida escolar.

Los docentes pieza clave

El factor más importante para alcanzar la inclusión educativa es el profesorado. Si este no supera las barreras culturales y pedagógicas, poco se podrá hacer para lograrla. Sus creencias, actitudes y acciones, son claves para provocar los cambios.

Siempre que se hace un análisis de esos cambios necesarios para la mejora de la educación, aparece la deficiente formación inicial de los docentes como uno de ellos. Se necesitan educadores que sepan trabajar de manera cooperativa, que fomenten la creatividad, los procesos de investigación en las aulas y que cuiden de las emociones y los afectos.

Recordemos que el papel de los docentes en nuestros días, no es enseñar en aulas donde se trabaje con una sola talla, sino, muy al contrario, el dar respuestas complejas y contextualizadas a grupos que son heterogéneos. En un espacio educativo así es donde la inclusión puede felizmente crecer.

La educación pública como garantía de derechos

Finalmente, quiero defender que solo la Educación Pública puede garantizar todos los derechos fundamentales de la educación. Una de las cualidades de la Pública debe ser, precisamente, su carácter inclusivo, dando respuestas a todas las personas. Ese derecho a ser incluidos en condiciones de calidad, no lo garantizan ni la escuela privada ni la concertada. No me detendré en la enseñanza privada, ya que ese espacio, como su nombre indica, es privativo para quienes se lo pueden pagar.

Sin embargo, la enseñanza concertada es una enseñanza privada, sostenida con fondos públicos. Es decir, son unas enseñanzas hechas a la medida de determinados sectores sociales, mayoritariamente confesionales, pero que pagamos entre todos. Ese carácter selectivo y elitista, salvo algunos centros que trabajan en zonas marginales y deprimidas, elude, siempre que puede, matricular alumnado con desventajas sociales o con discapacidad.

Las formas de elusión son muy sutiles. En primer lugar, los centros concertados se encuentran ubicados en lugares céntricos de las ciudades y grandes poblaciones. En general, disponen de magníficos edificios, como resultado de antiguas donaciones de familias acaudaladas a distintas órdenes religiosas. Estas condiciones materiales y de ubicación, juegan a favor de las familias con rentas más altas a la hora de la escolarización, al aplicarse el factor de cercanía del centro a los domicilios.

Otro elemento es que la mayoría de los centros concertados cobran una serie de gastos como transporte, uniformes, comedor, gabinetes psicopedagógicos, materiales, actividades complementarias..., que encarecen las enseñanzas. Estos gastos son planteados como voluntarios, pero en la práctica todas las familias saben que tienen que asumirlos como pago a esas enseñanzas exclusivas que han elegido. Esta estructura impide que muchas familias, aunque pudieran acceder a una plaza concertada, no se lo puedan permitir.

Hay una frase que se usa mucho en el mundillo educativo: “Los centros concertados solo quieren buen alumnado”. Planteados como negocio o fórmula de adoctrinamiento religioso, los centros concertados necesitan del éxito y la competencia social. Es en ese

contexto en el que la diversidad y el llamado fracaso escolar son considerados un lastre. El “fracaso” no vende.

Movilizaciones sociales, violencia y educación

Soy de los que creen, a diferencia de otros, que nuestra democracia no es plena. Muy al contrario, considero que nuestra democracia es bastante perfectible y que nos queda mucho trecho por recorrer hacia horizontes de igualdad, justicia y derechos ciudadanos.

No hace mucho tiempo, se produjeron dos sentencias que, aunque son de naturaleza diferente, nos pueden servir de ejemplos para constatar que la Justicia utiliza, frecuentemente, distintas varas de medir. La entrada en prisión del rapero *Hasel* y la sentencia absolutoria de *Cristina Cifuentes*, nos están indicando que algo no funciona bien. El rapero no debería haber entrado en prisión por unos delitos relacionados con los límites de la libertad de expresión. Las manifestaciones pidiendo su libertad y en favor del cambio de leyes que protejan el derecho de opinión y expresión fueron, por tanto, fueron legítimas y necesarias.

Pero dicho esto, crítico con rotundidad, los hechos violentos que se produjeron al término de algunas de esas manifestaciones. Creo que la violencia no es una opción, aun comprendiendo que pueda existir una importante indignación y desencanto acumulados en una buena parte de la población y, en especial, en la juventud. Sin ánimo de filosofar mucho, hay dos aspectos sobre la violencia que quiero exponer brevemente.

El primero sería la naturaleza ética y moral de la violencia y que tiene que ver con mi deseo personal de *querer ser pacifista*. Lo planteo como una aspiración y deseo, porque sé que no es una tarea fácil, ni en las relaciones interpersonales cotidianas ni, mucho menos, en las relaciones sociales en ámbitos más complejos. En cualquier caso, pienso que, si tengo la voluntad de renunciar a resolver los problemas usando la violencia, habré dado un gran paso.

En segundo lugar, y más allá de un posicionamiento personal, mi rechazo a la violencia se debe a que no la considero un instrumento útil para avanzar en la igualdad ni en los derechos humanos. Sin la participación continuada de una mayoría ciudadana, los avances profundos no son posibles ni perdurables. La violencia de unas minorías no sirve para concienciar a la mayoría que no participa en ella, sino, y muy al contrario, las aleja frecuentemente de las reivindicaciones sociales.

Defiendo la necesidad de perseverar colectivamente en las reivindicaciones políticas y sociales, aun sabiendo que es un camino más lento y lleno de dificultades. Esa participación social se podría resumir así: educar para concienciar, movilizarse mayoritaria y pacíficamente para aglutinar fuerza social y, finalmente, *votar* por aquellas opciones que creamos van a defender una sociedad más justa.

Hay quienes me dicen, que mi postura es de una enorme ingenuidad y, que los poderosos con sus medios de comunicación, tienen una enorme ventaja para convencer a la gente y para no permitir perder su poder por las buenas. Yo les contesto que sé que eso es así, pero que, a pesar de todo, tengo la convicción de que solo con grandes mayorías son posibles los cambios estructurales.

Una numerosa manifestación pacífica por la libertad de expresión, es mucho más influyente y, por tanto, útil, que la violencia ejercida por un reducido grupo.

Tenemos que seguir participando y reivindicando de manera mayoritaria y permanente, los cambios sociales, pero tengo muy claro que ha de hacerse sin violencia.

Educación y violencia

Creo que la Educación es el instrumento más importante que tenemos para crear conciencia ciudadana. Cuando nos educamos, abrimos nuestras mentes a una enorme diversidad de conocimientos e ideas que nos deben servir para aspirar a una sociedad más justa, igualitaria y con los mayores derechos humanos posibles. Todas esas aspiraciones se encuentran recogidas en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*. Si fuimos capaces de escribirla, deberíamos ser capaces de trabajar para cumplirla.

No es mi intención realizar una pirueta dialéctica que me permita relacionar violencia social y educación, aunque he de reconocer que dicha reflexión se ha producido, de manera inconsciente, por (a)mor de mi experiencia pedagógica.

Como es sabido, el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales de las personas. Y no es solo el derecho a tener un puesto escolar, sino a que la educación que recibamos sea de calidad e inclusiva. Esa educación debe perseguir siempre *la cultura de la paz y no violencia* y donde la libertad de opinión y expresión deben ser elementos esenciales.

No todos los paradigmas educativos persiguen los mismos fines. No es lo mismo educar en la segregación que en la inclusión, en la competitividad que en la cooperación, en la defensa del planeta que en el consumismo, en la cultura de la paz que en la cultura del odio y el enfrentamiento.

Sabemos que los conflictos de convivencia son inherentes al ser humano y, es por eso por lo que debemos educar para resolverlos de manera pacífica y dialogada. No debemos aceptar como inevitable que la violencia es otra manera de resolver los conflictos. Eso solo trae más violencia y nos aleja de una sociedad más humana y justa.

Nos queda mucho camino por recorrer, pero a lo largo del tiempo se han conseguido logros muy importantes y, en eso, la Educación ha tenido una importancia capital. He aquí el por qué de lo que pudiera parecer una digresión en el debate sobre la violencia. No quiero resignarme a aceptar las cosas que no me gustan. Otra educación es posible y, otro mundo más justo, también.

El nuevo currículo, otra vuelta a las competencias

Con la aprobación de la *LOMLOE*, hemos conocido dos documentos que pretenden abrir el debate sobre un nuevo currículo en las enseñanzas básicas. Se trata de “Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas” y “Perfil de salida del alumnado al término de la Educación Básica”. El Ministerio de Educación y Formación Profesional, quiere que el diseño acordado tras ese debate entre en funcionamiento en el curso 2022-23.

Las competencias en las leyes educativas

La *LOGSE (1990)* utilizó el término de *capacidades* que, vendrían a ser un concepto bastante próximo al de *competencias*.

La Unión Europea, lanzó el proyecto *DeSeCo (2003)*, proponiendo la definición y, selección del marco de competencias básicas, para que cualquier sistema educativo, pudiera fomentar la educación de sus ciudadanos y ciudadanas a lo largo de toda su vida.

La primera vez que el concepto de competencias educativas se incorporó en España en una ley orgánica de educación fue con la *LOE (2006)*. Hasta ese momento, ese concepto solo era usado en el campo laboral y en la formación profesional. En esa ley el currículo se define como el conjunto de objetivos, competencias básicas,

contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Y se seleccionaron ocho competencias, siguiendo el modelo propuesto por la Comisión Europea.

Con la *LOMCE (2013)*, también conocida como *ley Wert*, se mantuvo el concepto de competencias, ya enunciado en la *LOE*, pero se puso el énfasis en que estas debían ser evaluables. Para ello se planteó que los *criterios de evaluación* debían ser concretados mediante *estándares de aprendizaje*, observables, medibles y cuantificables y que estos, a su vez, se desglosarían en *indicadores de logros* alcanzados.

Desde el primer momento pensé que esa manera de abordar la evaluación de las competencias sería muy negativa, además de ser una flagrante contradicción. Si las competencias se conceptualizan como un *saber hacer* que combina conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas a cada contexto, su evaluación no puede estar constreñida a un control tan rígido como son los estándares de aprendizaje y los indicadores de logro. Como inspector de educación durante muchos años, he visto la desesperación de muchos docentes, al verse obligados a diseccionar cada unidad didáctica como si fueran una suerte de cuadrantes matemáticos. Afortunadamente, los estándares de aprendizaje desaparecen con la actual ley.

La propuesta curricular de la LOMLOE

Como hemos visto, la utilización del concepto de competencias no es nuevo y, sin embargo, la realidad en nuestro sistema educativo dista mucho de ser la práctica mayoritaria en nuestras aulas. Será por eso por lo que el propio Ministerio de Educación, al formular su

propuesta, recuerda y destaca que se deben superar los aprendizajes enciclopédicos y memorísticos.

En la exposición de motivos de la ley, se dice que, los aprendizajes esenciales, deben garantizar un aprendizaje común, que responda a las necesidades de un alumnado y unos contextos de aprendizaje cada vez más heterogéneos y, que ese currículo, debe ser inclusivo, comprensivo y flexible, para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado.

A la vista de los anteriores fracasos en la asunción mayoritaria por parte del profesorado del modelo de competencias, se plantea que, este nuevo currículo se implante sin producir rupturas radicales con el modelo anterior, aprovechando los enfoques multidisciplinares y las innovaciones metodológicas, ya existentes.

Se añade que, al tratarse de un modelo flexible y dinámico, debe ser capaz de adaptarse con relativa facilidad a los cambios y, de este modo, dar respuestas a las necesidades de un alumnado heterogéneo, favoreciendo su bienestar y éxito escolar, lo cual debe ayudar a reducir la repetición y el abandono escolar.

La propuesta se concreta en la práctica, contemplando ámbitos curriculares en los que se trabajen de manera interdisciplinar, aprendizajes de varias materias que favorezcan la co-docencia (la intervención de varios docentes en la misma aula) y el trabajo cooperativo del alumnado.

El perfil de salida del alumnado

El elemento nuclear de la nueva propuesta del currículo por competencias, es el *perfil de salida del alumnado*, al final de cada etapa de la educación básica. Ese perfil se debe articular en torno a los

aprendizajes esenciales, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación. Los saberes deben ser *relevantes y vinculados a la vida*.

Con esta propuesta se espera que, al terminar la enseñanza obligatoria básica, los jóvenes “se encuentren preparados para afrontar, con una prospectiva de adecuación, proacción, éxito y sostenibilidad, su realidad y los retos del siglo XXI como personas, como ciudadanos o ciudadanas y como futuros profesionales en un mundo interconectado, global y cambiante. Es, por tanto, el referente del desempeño competencial que el alumno o alumna debe lograr en este sentido, cuyo aprendizaje será transferible a cualquier contexto personal, social y académico de su vida”.

Ya que el alumnado y sus contextos son muy diversos, se hace especial hincapié en la necesidad de que los centros tengan una *autonomía curricular* efectiva. La pregunta que nos hacemos, tal como ha sucedido hasta ahora, es: ¿Qué porcentaje de autonomía curricular les quedará a los docentes para elaborar los proyectos de centro y las programaciones de aula, una vez que el Estado defina la estructura curricular de las enseñanzas mínimas y se realicen las adaptaciones autonómicas? Otra duda razonable sería: ¿Seguirán siendo las editoriales de los libros de texto, tal como sucede en la mayoría de los casos, quienes sigan seleccionando y concretando los currículos?

El currículo tiene que ser útil para la vida de las personas y para su felicidad

Con la propuesta que se nos presenta, tenemos una nueva oportunidad de avanzar hacia un currículo que le sirva a las personas

para integrarse en un mundo complejo y cambiante, de una manera crítica y que, al mismo tiempo, cuide de manera inclusiva de las emociones y afectos, propiciando la felicidad.

Esta aspiración no son un conjunto de palabras vacías de contenido o utópicas. Desde hace muchas décadas, las corrientes pedagógicas racionalistas, activas, modernas, constructivistas... llevan intentando y logrando, en muchos casos, una educación que persigue estos fines. Es cierto que la realidad nos muestra que, a día de hoy, no han conseguido ser mayoritarias, pero no es menos cierto también que, allí donde han germinado, se han abierto unos nuevos horizontes y han demostrado que otra educación es posible. Mi experiencia como maestro y miembro del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* me permiten atestiguarlo.

La formación inicial del profesorado

El currículo articula todo el sistema educativo, pero el verdadero elemento esencial, para su funcionamiento y éxito, es el profesorado. Existe un amplio consenso en el sentido de que sin los docentes, no es posible llevar a cabo ninguna transformación importante, ni duradera. La ley recoge que, en el plazo de un año, desde su entrada en vigor, se presentará una regulación de la formación inicial y permanente del profesorado, al igual que los mecanismos de acceso a la profesión. Ambos temas son de gran importancia, para el desarrollo de esta nueva ley.

En el debate que, en su día, hubo con la *LOGSE*, además de analizarse la estructura del sistema educativo, se vio la necesidad de incorporar al mismo un cambio profundo en la formación inicial

del profesorado, ya que la última reforma en la formación docente se había realizado con la *Ley General de Educación de 1970*.

Una ley tan novedosa, en muchos aspectos, como fue aquella, necesitaba unos docentes que tuvieran una formación coherente con sus objetivos y fines. Ese cambio no fue posible, entre otros motivos, por la oposición corporativa de muchos rectores, presionados, a su vez, por buena parte de un profesorado universitario, conocedor de su incapacidad para dar las respuestas docentes al reto que la nueva ley exigía. Sin ese plan de formación, se intentó formar al profesorado mediante cursillos sobre la *Reforma*, pero la realidad vino a demostrar que no fueron suficientes.

Otro elemento desaprovechado, a la vista de esas carencias formativas, fue no otorgarles más protagonismo a los movimientos de renovación pedagógica, la mayoría de los cuales, habían acogido favorablemente, una ley que recogía algunas de sus aspiraciones. Poco a poco los *MRPs* fueron desplazados por unos *Centros de Profesores* que tardaron muy poco en institucionalizarse y que comenzaron a desarrollar una formación basada en la certificación y acreditación de cualquier tipo de cursillo.

De aquella experiencia se desprende que cualquier ley educativa, aunque esté bien fundamentada, si no incorpora al profesorado en su desarrollo e implantación, no conseguirá los objetivos que se plantea. En consecuencia, si no tenemos un profesorado formado en las metodologías necesarias para que los saberes esenciales cumplan los objetivos que la ley define, es muy difícil que la reforma del sistema se implante como sería de desear.

Para terminar, quiero añadir que, toda reforma educativa necesita del mayor consenso social posible y, como todos y todas sabe-

mos, este no es el caso, ni el momento, en nuestro país. Esta ley ha sido criticada y combatida por los sectores conservadores y confesionales que defienden la enseñanza concertada y la presencia de la religión en las aulas. Solo están esperando el momento de un cambio político para revertir de nuevo la situación.

Sin ser la *LOMLOE*, una ley que apueste decididamente por la educación pública y, en consecuencia, por una verdadera equidad, sí que plantea un currículo con unas enseñanzas más *inclusivas e innovadoras*. En ese sentido supone un avance con la anterior ley y, para quienes venimos defendiendo desde hace mucho tiempo una educación vinculada a las necesidades vitales y afectivas de las personas, no deja de ser un terreno más favorable para seguir avanzando.

Contra la discriminación y la violencia hacia las mujeres

Cada 25 de noviembre se celebra el día internacional para *la eliminación de la violencia contra las mujeres*. La violencia es la manifestación extrema de una discriminación histórica por razón del género, que aún hoy perdura. Esa discriminación se ha construido como una lluvia fina, pero constante, a lo largo del tiempo.

Andaba yo en esa reflexión de la efeméride, cuando me enteré del reciente descubrimiento de los restos de una joven peruana de hace 9.000 años, junto a su ajuar con sus útiles de caza. La noticia me despertó interés y cierta sorpresa. ¿Una mujer cazadora? Esa extrañeza me llevó a reflexionar del cómo nuestras creencias pueden estar cargadas de prejuicios.

La mente parece caprichosa cuando hilvana los pensamientos, pero no es así. Las sinapsis neuronales tienen la virtud de relacionar unos elementos de nuestra memoria con otros. Es pura neurociencia. En consecuencia, y sin yo pretenderlo, me vino a la mente una lejana experiencia en mi clase, con unos teatros sobre la Prehistoria. ¿Cómo representaron los niños y niñas, las tareas en la tribu según los roles sexuales?

Pronto vino a unirse a la fiesta reflexiva una tercera idea: la influencia de las religiones y, por extensión, de la educación, en la construcción histórica de nuestras creencias, cultura y prejuicios.

Una joven andina cazadora

Recientes descubrimientos arqueológicos en Wilamaya (Perú), han hallado un enterramiento con los huesos de una mujer joven, cuyo ajuar funerario contenía útiles de caza. Lo normal en todo enterramiento es encontrar, junto a los restos, aquellas cosas que habían sido importantes en su vida.

La idea que generalmente manejamos es que, durante la etapa cazadora-recolectora de la Humanidad, eran los hombres los que cazaban y, las mujeres, las que recolectaban alimentos y criaban a sus retoños. ¿Cómo iban a dedicarse las mujeres a la caza siendo físicamente más débiles? ¿Cómo iban a cazar con sigilo, ante un eventual llanto del bebé, en el momento del acecho?

Estudios recientes relacionados con el yacimiento de Atapuerca, han demostrado que la diferencia corporal existente entre los hombres y mujeres del Paleolítico es de un 10% de media en favor de los hombres. Exactamente la misma que en la actualidad. Estos nuevos estudios nos llevan a hacernos las siguientes preguntas: ¿Es esa diferencia corporal determinante para impedir que las mujeres pudieran cazar? ¿Los cuidados a sus crías, en los primeros momentos de sus vidas, harían imposible que las mujeres pudieran hacerlo?

Como vemos, la interpretación de la Historia, ha estado, y está, influenciada por nuestros prejuicios sobre la división del trabajo por sexos. Cuando se descubrieron los restos de la joven andina, todo el mundo pensó que eran de un hombre. Un análisis del ADN dental demostró que eran de una joven. Entonces se pensó que ese hallazgo debería ser una excepción.

Para dar respuesta a esa hipótesis, se analizaron otros 27 restos con útiles de caza encontrados anteriormente, considerados todos ellos de varones. El resultado dio que 16 eran de hombres, pero 11 indicaron que eran de mujeres. En consecuencia, los restos de la joven paleolítica no eran una excepción.

La ciencia debe servir para derribar prejuicios y superar barreras mentales. Y en esto, la educación tiene un importante papel que hacer. A la vista de lo expuesto, es más razonable pensar que la división del trabajo, en ese periodo histórico estuviera mucho más repartida de lo que podemos pensar.

El recuerdo de una experiencia pedagógica

Como ya dije antes, se coló en mis reflexiones sobre la joven andina, un recuerdo de mi clase de “La Casa de la Pradera” de finales de los años setenta.

Como en clase no teníamos libros de texto, los temas que interesaban a los niños y niñas, se trabajaban mediante *investigaciones escolares*. Un grupo presentó en clase, de manera sucesiva, dos trabajos sobre el Paleolítico y el Neolítico.

Estos trabajos no se presentaron en clase en forma de conferencias, como era habitual, sino como representaciones de teatro. Ellos solos realizaron el guión a partir de la información que habían recabado, elaboraron el vestuario, los decorados... Llevaron tan en secreto los ensayos por las tardes, que para mí y el resto de clase, casi todo fue un secreto hasta el día del estreno.

Revisando ahora las películas que se hicieron sobre el teatro del Paleolítico, veo que la tarea de cazar estaba representada por niños,

la de machacar el grano, la hacen niñas y, un hallazgo muy interesante, en el que no había reparado desde entonces, quien está realizando unas pinturas rupestres es otra niña. Hay antropólogos que creen que tal vez fueran las mujeres, aunque no de manera exclusiva, quienes realizaran las pinturas rupestres.

En la película del Neolítico, se ve cómo es el hombre, representado por un niño, quien cultiva la tierra, mientras que la mujer, representada por una niña, se ocupa de las tareas domésticas. Las tareas ganaderas aparecen como tareas compartidas y están representadas por niños y niñas.

Vemos en estos teatros cómo los niños y niñas, reprodujeron en aquellos momentos los roles que, respondían a la idea dominante que había del tema. Tal vez, a partir de ahora, haya que reescribir partes de la Historia.

Esta nueva visión de ciertos hechos no solo es necesaria por los nuevos descubrimientos, sino porque hoy tenemos una mayor capacidad crítica para analizar las desigualdades de género y los prejuicios que los alimentan. La educación ha transmitido, de manera muy sutil, prejuicios y errores que han ido consolidando, a lo largo de la historia, una visión patriarcal de la vida.

Las mujeres discriminadas por las religiones

La práctica totalidad de las religiones, con el argumento de un orden divino y superior, han asignado a las mujeres unos estereotipos de género, basados en una supuesta superioridad del hombre sobre la mujer y que han devenido en un trato discriminatorio hacia ellas.

Esta discriminación, de la que hay constancia en numerosos textos sagrados de las diferentes religiones, se ha concretado a lo largo de la historia en distintos tipos de violencia: física, psíquica, simbólica y religiosa. Recordemos cómo ya desde el Génesis se culpa a la mujer, por pecadora, de ser el origen de todos los males futuros. Nace así la cultura patriarcal que aún perdura en nuestros días.

Todas las religiones del mundo buscan controlar la sexualidad femenina y condenan el disfrute de la misma, considerando que la mujer no es dueña de su cuerpo. Solo se les ha permitido aquellas relaciones orientadas a la reproducción. De ese sentido de la propiedad por parte del hombre, se deriva el supuesto derecho a inferir malos tratos e incluso llegar al asesinato.

Afortunadamente el movimiento feminista en defensa de los derechos de las mujeres es cada vez más extenso e influyente. Las religiones, sin embargo, se resisten a revisar sus dogmas sobre los derechos de las mujeres.

La *Declaración de Beijing (1995)*, en la que fue la *IV Conferencia mundial sobre la mujer*, aprobó que “los derechos de la mujer son derechos humanos fundamentales y que todos los elementos específicos y particulares que esos derechos entrañan son propios de todas las mujeres, sin discriminación alguna y, por consiguiente, trascienden las diversidades culturales o religiosas”.

Como sabemos, la influencia de las religiones ha sido, desde siempre, muy grande. Hubo que esperar a la Revolución Francesa para separar los asuntos de la Iglesia y del Estado. Pero aquel hecho histórico fundamental, no consiguió, por sí solo, quitarle a la religión toda su influencia y poder social.

No hay más que comprobarlo en nuestro país, con el reciente debate sobre la nueva ley de educación (*LOMLOE*), la enconada defensa que han hecho la Iglesia y los sectores conservadores más confesionales de la enseñanza concertada y del valor de la asignatura de religión. Mientras no se deroguen los *Acuerdos con la Santa Sede (1979)*, no se podrá abordar un modelo verdaderamente laico en la educación.

Finalizo esta reflexión como empecé. El descubrimiento de una joven cazadora del Paleolítico me ha recordado los prejuicios que impregnan nuestros juicios y comportamientos ante distintos hechos. La extrañeza de que una mujer paleolítica pudiera cazar me ha provocado una reflexión sobre el papel de la educación en la transmisión de valores. Finalmente, la influencia de los dogmas religiosos en las normas sociales, han terminado de hilvanar este artículo, que es una defensa por la igualdad de derechos de las mujeres.

Tenemos que seguir trabajando juntos mujeres y hombres, hasta alcanzar una sociedad igualitaria en derechos. Modestamente, y junto a una veintena de compañeros, llevamos dieciséis años en un *Grupo de Hombres por la Igualdad* en Maracena (Granada), formándonos para superar prejuicios y machismos. A lo largo de este tiempo, nos damos cuenta de lo difícil que es erradicar de nuestras mentes y comportamientos esa cultura patriarcal que discrimina a las mujeres.



Código QR para acceder al vídeo *La Educación como transmisora de valores en la cultura patriarcal*.

Por una escuela laica

Me considero una persona *agnóstica* y *laica*. A diferencia de un creyente, que cree en la existencia de un Dios, para mí, esa posible existencia divina no tiene ninguna relevancia en mi toma de decisiones éticas ni morales.

Prefiero definirme como agnóstico y, no como ateo, por una exigencia intelectual. El ateo niega la existencia de algún Dios, pero no puede probarlo científicamente, del mismo modo que el creyente tampoco puede demostrar que exista un Dios. Soy de los que piensan que las religiones no son el resultado de revelaciones divinas, sino de interpretaciones humanas a una serie de preguntas sin respuesta. Ese es el motivo por el que sus dogmas han ido cambiando a lo largo de los tiempos. La Historia nos ha mostrado que, desde sus inicios, las religiones han procurado influir y controlar las vidas de las personas.

Defiendo la laicidad porque creo en la separación de poderes entre el hecho religioso y el civil. “Al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”. La laicidad tomó carta de naturaleza a partir de la *Revolución Francesa (1789)*, en la que dicha separación de poderes configuró las nuevas leyes republicanas. Desde entonces Francia proclama en su Constitución que no tiene religión alguna y que no paga salarios ni subvenciona culto alguno. Francia es un estado laico.

La laicidad, sin embargo, no supone negar las religiones. Que un estado sea laico quiere decir que es neutral ante el hecho religioso, pero, al mismo tiempo, permite la libertad de culto y la presencia de todas las religiones.

Tengo amigos y amigas creyentes que son laicos. Tienen muy claro que sus creencias personales e íntimas no deben (con)fundirse, ni confrontar, con los asuntos civiles. Solo los creyentes dogmáticos quieren imponer sus creencias en todos los ámbitos de la vida.

La religión y la Constitución

Sería muy interesante realizar un recorrido histórico y comprobar la influencia que ha tenido la religión católica en nuestro país a lo largo del tiempo, pero eso haría muy largo este capítulo. Partiré desde la *Constitución (1978)* y me centraré en dos artículos claves para situar la cuestión.

En el *artículo 16.3* se dice que, “Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”.

Como se puede leer, el Estado se define como *aconfesional*, que no laico. Pero a renglón seguido añade que mantendrá relaciones de cooperación con la Iglesia Católica. En el primer anteproyecto de la ponencia constitucional no aparecía ninguna referencia a la iglesia católica, pero la jerarquía eclesiástica presionó para que se incluyera en el segundo texto que fue aprobado.

En el *artículo 27.3* que se refiere a la Educación, los partidos confesionales consiguieron incluir que, “los poderes públicos garanti-

zan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

Los Acuerdos con la Santa Sede

Mientras se debatía el texto constitucional, el gobierno de la *UCD* negociaba en paralelo con el Vaticano unos Acuerdos que le permitieran a este mantener ciertos privilegios. Los más importantes fueron: que el estado financiara al clero y al culto mediante el IRPF y que la religión estuviera presente en los centros escolares. Este segundo punto es clave para entender la situación de la religión, en nuestro sistema educativo.

Inmediatamente después de que se aprobara la Constitución, en enero de 1979 se firmaron los *Acuerdos con la Santa Sede*. Para muchos estos acuerdos serían nulos de pleno derecho por no cumplir el artículo 95.1 de la Constitución que, exige que cualquier tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias al texto constitucional, debe ser revisado, cosa que no se hizo y hasta la fecha no se ha hecho.

Recorrido histórico de la asignatura de religión en los centros escolares

Como resultado de lo expuesto, la religión ha estado presente en los centros escolares desde el inicio del periodo constitucional. A lo largo este tiempo esa presencia ha ido variando algo, según haya habido gobiernos con mayoría del *PSOE* o del *PP*.

En los Acuerdos con la Santa Sede, se estableció que, “la enseñanza de la religión católica se incluiría en la Primaria y la Secundaria en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. Aunque no se planteó como obligatoria, se entendió que, para que no hubiera una discriminación por parte del alumnado que la cursara, debería de haber una materia alternativa para el resto. Durante los gobiernos de la *UCD* se planteó que, en BUP, el alumnado que no diera religión tenía que dar la asignatura de Ética.

Durante el gobierno del *PSOE* se aprueba una nueva ley de educación, la *LOGSE (1990)*. Esta ley recoge que la asignatura de religión sería de oferta obligada por los centros, pero de elección voluntaria para el alumnado y que dejaba de tener validez académica. Como alternativa para quienes no escogieran la religión, se ofrecían clases de estudio. La jerarquía católica protestó con fuerza esa decisión, hasta que en 1994 el Tribunal Supremo anuló la alternativa de actividad de estudio.

En 1996 llega al poder del *PP* y se planteó cambiar la ley educativa, pero no la pudo llevar a cabo, hasta que en las siguientes elecciones consiguió la mayoría absoluta y elaboró la *LOCE (2002)*. Tal como venía demandando la jerarquía eclesiástica, la asignatura de religión vuelve a tener validez académica y se le oponía una asignatura alternativa fuerte. Pero dicha ley no llegó a aplicarse ya que, tras los atentados de Atocha y la llegada de nuevo al gobierno del *PSOE*, se paralizó su aplicación.

En 2006 se promulga una nueva ley, la *LOE*, que ofrecía la asignatura de religión como optativa, que contaría para repetir curso, pero no para la obtención de becas ni para las pruebas de acceso a la Universidad. Como alternativa, se volvía a la oferta

actividades de estudio o una historia de las religiones, que nunca se concretó.

Con la vuelta al gobierno del *PP* en 2011, y para evitar que le sucediera lo que con su anterior ley, que no se llegó a aplicar, aceleró todo lo que pudo para aprobar la *LOMCE (2013)*. Con esta ley se recuperaban los deseos de la Iglesia en lo referente a la validez académica de la asignatura de religión y la oferta de una alternativa fuerte.

En la actualidad se ha aprobado una nueva ley impulsada por el gobierno de coalición de *PSOE* y *UP*, que pretende corregir los aspectos más controvertidos de la ley Wert. Se trata de la *LOMLOE (2020)*. De nuevo se plantea que, aunque los centros han de ofertar obligatoriamente la religión, será voluntaria para el alumnado y, además, sin una asignatura alternativa. Este aspecto ha sido muy criticado por la oposición conservadora y los sectores más confesionales. También se le retira la validez académica para la obtención de una beca y para las pruebas de acceso a la universidad.

El profesorado de Religión

Una consecuencia de los Acuerdos con la Santa Sede, fue la obligación del Estado de ofertar la Religión en los centros escolares. Pero, además, en el año 1993 se firmó un primer convenio entre el Gobierno y la *Conferencia Episcopal*, mediante el que se incluía al profesorado de religión en el régimen de autónomos, con características de profesorado “especial” y se les equiparó, salarialmente, con los interinos. En el año 1999 se trasladaron las competencias de gestión a las Comunidades Autónomas. Distintas normativas posteriores han ido garantizando, y blindando los derechos adquiridos del pro-

fesorado de religión. En la actualidad, el número de profesorado de Religión puede estar en torno a unos 20.000 y su coste económico es de unos 700 millones de euros anuales.

Para poder ser contratado por los respectivos Obispos, se tiene que tener el grado de Maestro o la licenciatura de Teología para Secundaria. Además, las autoridades eclesiásticas, de quienes depende exclusivamente lo concerniente a su contratación, deben otorgar a los aspirantes sendos certificados de idoneidad moral y pedagógica. No existe, pues, ningún concurso público de méritos: la elección es potestativa de la jerarquía religiosa.

Sin la derogación de los Acuerdos con la Santa Sede, no hay nada que hacer

Los Acuerdos firmados en su día por *Adolfo Suárez* con el Vaticano, obligaban al Estado a que la Religión se impartiera en los centros escolares. Hemos visto cómo se ha ido impartiendo la asignatura de religión, según el perfil más conservador o progresista de los distintos gobiernos. Pero en ambos casos sin poder superar el marco de los Acuerdos.

Los partidos progresistas han llevado, y llevan, en sus programas electorales, la derogación de dichos Acuerdos. Sin embargo, ese propósito, no se ha llevado a cabo hasta la fecha. Las fuerzas conservadoras junto con la jerarquía eclesiástica, no quieren cambiar la situación actual e, incluso, les gustaría avanzar aún más si pudieran. Las fuerzas progresistas, que dicen apostar por la laicidad, no han sido capaces, hasta ahora, de dar el paso de la derogación. Mientras eso no se lleve a cabo, todo será un debate y un parcheo,

sobre si la asignatura de religión tiene alternativa o no, o sobre su validez académica.

Con el mayor respeto a las creencias religiosas de cada persona, que como hemos dicho están garantizadas plenamente en nuestra sociedad, apuesto porque la Religión esté fuera de los centros escolares. Las religiones no son una asignatura más, sino un conjunto de dogmas y creencias, cuyos espacios para ser conocidas, estudiadas y practicadas, deben ser sus respectivos lugares de culto.

Cuando es la escuela la que elige a las familias

El artículo 27 de la Constitución fue el resultado de largos debates en los que se confrontaron una postura conservadora en defensa del concepto de *libertad de enseñanza* y otra progresista que defendía por encima de todo garantizar *el derecho a la educación* para todos y todas. La redacción final fue intencionadamente ambigua o ambivalente en algunos de sus apartados.

Artículo 27 Constitución Española:

1. Todos tienen el *derecho* a la educación. Se reconoce la *libertad* de enseñanza.

3. Los poderes públicos garantizan el *derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral* que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de *creación de centros docentes*, dentro del respeto a los principios constitucionales.

9. Los poderes públicos *ayudarán* a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Tal fue así, que tanto la *LOECE (1980)* como la *LODE (1985)* recibieron recursos ante el Tribunal Constitucional exigiendo interpretaciones sobre los temas más polémicos.

La sentencia del T.C. de febrero de 1981, por ejemplo, validaría el derecho de los centros privados a disponer de un *ideario* dentro de los márgenes constitucionales. Mientras que la sentencia del T.C. de julio de 1985 avaló el artículo 47 de la *LODE* que reconocía el régimen de conciertos educativos en las condiciones que dictaminaran las leyes.

Las concreciones legislativas de este artículo se han sucedido desde entonces, sobre todo con aquellos temas con más contenido ideológico, tales como los conciertos educativos y la presencia de la religión en las aulas. Con cada ley orgánica se ha polarizado el debate en esas cuestiones haciendo imposible el consenso.

A la vista de ello sería pertinente la siguiente pregunta: ¿Qué derecho debería prevalecer, el de las familias a elegir centro y recibir formación religiosa y moral según sus creencias, o el derecho a una educación de calidad y en equidad para todos y todas?

En diciembre de 1977 el *Tribunal Europeo de Derechos Humanos*, decía: "...que el propósito del pluralismo educativo, debe realizarse sobre todo por medio de la enseñanza pública".

La misma sentencia del T.C. que hemos citado antes validando el régimen de conciertos dice, "...no se desprende el *deber* (a recibirlos) a todo tipo de centros por el solo hecho de que lo sean ", sino que dependerá de la *distinta valoración* que hagan los respectivos poderes públicos y de los *recursos disponibles*.

Lo que dice literalmente el artículo 27.9 es que los poderes públicos *ayudarán* a los centros que reúnan los requisitos que las leyes establezcan. La redacción no concreta en cómo hacerlo, ni en cuánta sería esa ayuda o a quién se le asignaría. Es decir, hay un amplio margen para desarrollar el modelo educativo de diferentes

maneras. De hecho, en la mayoría de los países de Europa el peso de la educación pública es mayor que en España.

La ambivalencia de este artículo permitió, en su momento, diferentes interpretaciones sobre los temas más polémicos. Con la *LOECE* el gobierno de la *UCD* pudo introducir los idearios para los centros privados y con la *LODE* los sectores más liberales del *PSOE* abrieron la puerta a los conciertos educativos. Unos conciertos, que en aquel momento, se vendieron como temporales y subsidiarios de la enseñanza pública y que, como se ha ido comprobando, son una de las mayores causas de la segregación educativa.

España, uno de los países de la OCDE que más segrega

Hablamos de segregación escolar cuando hay una distribución desigual del alumnado en los centros a causa de los desequilibrios socioeconómicos.

Según el informe *PISA* de 2015, dos de cada tres alumnos y alumnas de las rentas bajas y medias bajas iban a la educación pública. Este desequilibrio no ha hecho más que aumentar.

En los últimos años la *Comisión Europea* y la *ONU* han urgido a España para que frene una segregación que afectaría a casi la mitad de los centros educativos. Esta segregación no es homogénea por comunidades autónomas. Madrid marcha a la cabeza con un índice del 0´41 mientras que la media del Estado es del 0´29. Esa diferencia es confirmada por el índice de segregación de Gorard que le asigna a esa comunidad el 35´7 % triplicando de largo por ejemplo a Andalucía que tiene el 11 %.

El reciente estudio presentado por *Save The Children* y *ESADE* titulado, “Diversidad y libertad: reducir la segregación escolar, respetando la libertad de elección de centro”, sitúa a España como el tercer país que más segrega, estando solo detrás de Turquía y Lituania. Dice el estudio que el alumnado de rentas altas, nivel socio-cultural elevado, o de origen nacional tienden a acudir de forma desproporcionada a centros concertados y privados. Estas diferencias están fuertemente determinadas por preferencias de las familias, la planificación de oferta escolar, pero también por barreras económicas en forma de cuotas o donaciones que la mayor parte de centros concertados cobran.

El aumento de la segregación escolar viene de años atrás, pero sería con la aprobación de la *LOMCE (2013)*, que introdujo el concepto de *demanda social* de los centros educativos, cuando se acelera. La recientemente aprobada *LOMLOE (2020)* ha derogado ese término e incorpora algunas medidas tendentes a reducir la segregación.

La equidad

Podemos definir la equidad educativa como la capacidad del sistema para ofrecer igualdad de oportunidades, evitando que las características socioeconómicas, culturales, de género u origen condicionen el éxito educativo.

Según *Save The Children*, dos de cada diez centros que concentran alumnado vulnerable en Madrid son guetos, mientras que en la media estatal son cuatro de cada diez. En su mayoría son centros públicos, en concreto ocho de cada diez que reciben el 75% del alumnado de perfil socioeconómico más bajo.

Estos centros tienen carencias importantes de recursos escolares, sus actividades extraescolares son escasas, el profesorado recibe menos formación continua y los problemas de convivencia son más frecuentes.

El alumnado escolarizado en estos centros, dispone de menos recursos en el hogar para el estudio, sus padres tienen escasa formación académica, obtienen peores resultados académicos, disponen en general de menor apoyo emocional de sus familias, repiten cuatro veces más que el alumnado con más recursos y tienen pocas expectativas de cursar estudios universitarios.

El informe propone una serie de medidas que sin ser nuevas, siguen siendo adecuadas y necesarias, pero que hasta ahora no han conseguido reducir la brecha de la segregación, sino que, muy al contrario, ha seguido aumentando. Las más relevantes son:

- Generalizar la escolarización del alumnado de 0-3 años en los niveles socioeconómicos bajos y migrantes.
- Reducir la concentración del alumnado desfavorecido en determinados centros.
- Asegurar la gratuidad de los materiales escolares, el comedor y el transporte en su caso mediante becas.
- Dotar de recursos extras y reducir las ratios.
- Desarrollar programas de apoyo y refuerzo en el horario extraescolar.

La cuadratura del círculo

Considero que las propuestas del informe de *Save The Children* y *Esade* son insuficientes. Es bastante discutible aceptar que se pue-

dan resolver los problemas estructurales de la segregación escolar *respetando la libre elección de centro*, a pesar de que el informe solo le imputa a la enseñanza concertada entre un 20% y un 25% como causa de la segregación. Porcentaje que, en cualquier caso, me parece bastante bajo.

La patronal de las Escuelas Católicas va mucho más lejos al denunciar que la enseñanza concertada está siendo discriminada por la recién aprobada *LOMLOE*. Consideran que la nueva ley no tiene en cuenta la educación integral, que incluye la dimensión espiritual de la persona, y manifiestan que es un ataque a la educación especial y a lo que ellos llaman *educación diferenciada*. Suponemos que esa educación diferenciada a la que se refieren es la que segrega por sexos y que llevan a cabo algunos centros privados y concertados.

Soy de los que piensan que mientras exista la enseñanza concertada, no será posible una reducción drástica de la segregación. Hay ejemplos para aseverar esta idea. Finlandia es el país del mundo con menor índice de segregación escolar y su sistema educativo es únicamente público. Existen centros privados no concertados para quienes puedan pagarlos, pero el derecho a la educación de la inmensa mayoría de la población está garantizado con una educación pública de calidad y equitativa.

Respetando el derecho a la existencia de centros privados que se recoge en el texto constitucional, soy partidario de la existencia de una sola red educativa pública. A los actuales centros concertados se les ofertaría durante un periodo transitorio la opción de integrarse en esa única red. El Estado integraría a todo su profesorado como trabajadores públicos que no funcionarios. Si hubiera que realizar algún tipo de indemnizaciones se realizarían. Aquellos centros que

no quisieran incluirse en la red, se les retirarían los conciertos y pasarían a ser centros privados.

Mientras tanto, y como medidas correctoras estructurales, se deberían ir construyendo más centros públicos con ofertas educativas de calidad, en vez de regalar terrenos públicos para la construcción de centros privados y concertados, de ofrecer desgravaciones fiscales por tener hijos e hijas en la concertada y privada o de reducir unidades públicas ante la bajada de la natalidad.

Mi experiencia durante casi tres décadas como inspector de educación me ha mostrado de manera sutil, cómo son las escuelas concertadas las que eligen a las familias, ofreciendo un producto al que no todo el mundo puede acceder.

La ubicación privilegiada de la mayoría de estos centros en los núcleos urbanos son el resultado de donaciones de terrenos e instalaciones a lo largo del tiempo, junto a la ausencia de una voluntad política para realizar una oferta pública suficiente y de calidad, con lo que limitan la posibilidad de elegir centro en igualdad de oportunidades. Si existiera una oferta pública de calidad, distribuida de manera conveniente en todas las zonas educativas, no sería necesario utilizar transporte escolar para ir a un centro alejado. Salvo que hubiera otros motivos para tal elección.

Otros elementos que limitan la elección de centro son motivos socioeconómicos, como el gasto de transporte escolar, la existencia de uniformes, el cobro de cuotas aparentemente voluntarias para distintos talleres y actividades, la compra de material común, la mejora del menú de comedor, ofertas de actividades extraescolares...

Luego está el elemento clasista y confesional de quienes a pesar de que el centro les suponga un coste económico y les complique la

conciliación familiar por estar alejado de su residencia, van a exigir e intentar elegir un centro concertado financiado con el dinero de todos y todas.

Sé que temas, como este que nos ocupa, son complejos. Sobre todo, porque tienen que ver con las creencias, valores e ideologías. Considero que una sociedad será más equitativa, y por tanto más justa, si existe una igualdad de oportunidades real. Si no es así, la libertad de elegir es una quimera. ¿Libertad de elegir, para quién? Son los centros los que realmente seleccionan a aquellas familias que tienen la posibilidad de elegir su oferta.

Las derechas y la enseñanza concertada

Aunque la nueva ley de educación, la *LOMLOE* recupera los elementos más progresistas de las anteriores leyes orgánicas, no incorpora ningún cambio sustancial para el avance de la educación pública. A pesar de ello, las derechas han orquestado durante su debate y posterior aprobación, ataques furibundos y proponen un boicot hasta donde puedan.

Una vez aprobada por mayoría en el Congreso y en el Senado, la nueva ley de Educación (*LOMLOE*) entrará en vigor para el curso 2021-22. No va a ser, una vez más, una ley de consenso. Soy de los que piensan que ese consenso es imposible por dos cuestiones. Por un lado, por el debate de si la religión tiene que estar dentro o fuera de la escuela, pero, sobre todo, y más trascendente, por el tema de la enseñanza concertada. La primera cuestión no se puede resolver de una manera clara y definitiva mientras no se deroguen los *Acuerdos con la Santa Sede (1979)*. La segunda, por la decidida apuesta ideológica y económica que, desde hace décadas, vienen realizando las fuerzas conservadoras y confesionales en favor de la enseñanza concertada.

Como es sabido, la enseñanza concertada tomó carta de naturaleza en 1985 con la *LODE*. El argumento que dio el *PSOE*, con mayoría absoluta en aquel momento, fue que, al no existir sufi-

cientes puestos escolares, ni la posibilidad económica ni temporal para crearlos, se permitían, de manera transitoria y subsidiaria a la red pública, los conciertos educativos. Han pasado décadas y, desde entonces, este tipo de enseñanzas no han parado de crecer. Las transferencias a la concertada han crecido más del 25% entre los años 2007 a 2017.

El estado de la cuestión

Las previsiones de escolarización del curso 2019-20 han sido de algo más de 8 millones de alumnos y alumnas, de los que un 67% estarían en la pública y el resto en la concertada y privada. Visto así tal vez pueda parecer una proporción bastante razonable y asumible. Sin embargo, como en toda media aritmética, hay muchos matices escondidos detrás.

Mientras que la educación pública debe llegar a todos los rincones del Estado, la concertada solo elige aquellos lugares que les son rentables económica e ideológicamente. Es decir, aquellos grandes núcleos de población, donde su oferta es bien recibida por una buena parte de familias urbanas confesionales.

La educación pública escolariza el 74 % del alumnado con necesidades educativas especiales y el 78´5% del alumnado inmigrante. Otro dato más: mientras la concertada oferta el servicio de comedor escolar en el 85´4% de sus centros, la red pública solo lo hace en el 56´8%.

La distribución de las redes tampoco es homogénea en el conjunto del Estado. Mientras que en Euskadi la red concertada supone prácticamente el 50%, en Castilla-La Mancha no llega al 20%.

En la Comunidad de Madrid la pública es un 54% y la concertada un 30%, pero es que la privada es el 16% restante. A estos datos hay que añadir que la ubicación de los centros concertados tampoco están homogéneamente repartidos en las distintas comunidades y provincias, sino que tal como apuntamos antes, se concentran en las capitales y grandes núcleos urbanos, donde superan con creces a la red pública.

Los motivos que alegan los defensores de la concertada

A la vista de esta situación, no deja de sorprender la virulenta campaña, llena de bulos y desinformación, que las derechas han mantenido durante el debate parlamentario y que siguen manteniendo tras la aprobación de la ley. Cuestiones como que esta ley lo que pretende es eliminar la enseñanza concertada, eliminar los centros de educación especial, acabar con la religión en la escuela o del castellano en Cataluña, no tienen fundamentos rigurosos basados en la realidad.

Los motivos que los defensores de la concertada consideran un ataque a estas enseñanzas son: la supresión del concepto de *“demanda social”*, introducido por la ley Wert (2013), que permitía aumentar el número de unidades si era solicitado por las familias; que se plantee una distribución más equitativa del alumnado con necesidades educativas especiales, emigrantes y clases desfavorecidas; que se prohíba segregar por sexos; que no se pueda ceder suelo para la construcción de centros concertados; el no cobrar cuotas y el que la religión deje de tener una asignatura alternativa para quien no la cursa y sirva para las ayudas y becas.

¿Cómo van a estar en peligro unas enseñanzas que, en los presupuestos del último año, han subido un 5´62%? El mismo *Consejero de Educación de Andalucía*, donde gobiernan las derechas, ha venido a reconocer recientemente que “La educación concertada no corre ningún tipo de riesgo ante la nueva ley en Andalucía. Nunca ha estado más protegida y segura”.

El argumento del cierre de los centros de educación especial es otra falacia. Lo que hace la ley, obligada por un informe negativo de la *ONU* sobre falta de inclusión en nuestro país, es aumentar la inversión a lo largo de los próximos diez años para mejorar la inclusión educativa. Como es lógico, siempre serán necesarios centros para el alumnado gravemente afectado y que, por tanto, seguirán existiendo.

No conformes con que la religión sea una materia de oferta obligada en los centros, por los *Acuerdos con el Vaticano*, quieren imponer para quienes no la cursen una asignatura alternativa y que su nota sirva para becas, tal y como legisló el *PP* en la *LOMCE* y que ahora, con la nueva ley, desaparecen.

La polémica del catalán como lengua vehicular está ligada sobre todo con el conflicto territorial, ya que la redacción que ahora se recupera existía en la ley anterior a la ya citada *LOMCE* sin suponer ningún problema y sin que el castellano haya desaparecido, como claman ahora los agoreros del nacionalismo español.

Los intentos de boicot

Con estos argumentos, algunos dirigentes del Partido Popular han realizado declaraciones en el sentido de blindar la enseñanza concertada frente a la nueva ley.

Las medidas que dicen van a tomar en los gobiernos autonómicos donde gobiernan, serán las de adelantar los procesos de escolarización, el aumento de los años de los conciertos y mantener las subvenciones a los centros que segregan por sexo. Las posiciones políticas están claras: intentar sabotear o, al menos, retrasar la entrada en vigor de algunos aspectos de la ley recientemente aprobada. Siendo esa postura obstruccionista una declaración de principios, en la práctica tiene menos alcance de lo que parece.

Los trámites de adaptación de la ley a las leyes autonómicas llevan un tiempo y no la harán estar vigente hasta el curso 2021-22. Por tanto, los procesos de escolarización para el próximo curso escolar se tienen que realizar con las normas actuales. Adelantarlos, como dice la presidenta *Ayuso* de la Comunidad de Madrid, no tiene ningún sentido práctico. Del mismo modo que mantener los conciertos de aquellos centros que segregan por sexos. En la práctica solo podrían mantenerse hasta la entrada en vigor de la ley, es decir, un curso más.

Lo de aumentar el número de años de vigencia de los conciertos, de seis años a diez, es cierto que lo podrían hacer inicialmente, ya que la norma que los desarrolla, emanada de la *ley Wert*, deja en manos de las administraciones educativas la potestad de regularlos, aunque del mismo modo también dice con claridad que si el Estado legisla su duración esta ha de aplicarse por todas las comunidades. Es cierto que si el gobierno decidiera realizar esa regulación, podría encontrar alguna dificultad para reunir una mayoría suficiente, si el *PNV* y *ERC*, que han apoyado la ley educativa, creyeran que esta regulación invade sus competencias territoriales.

Por una sola red educativa pública y laica

Toda esta campaña de insumisión ha estado coordinada por la plataforma “Más plurales” compuesta por las patronales de la concertada y privada, las familias católicas, los sindicatos corporativos de esos centros y los partidos políticos, Partido Popular, Ciudadanos y Vox. Como se ve, todo el bloque ideológico conservador y confesional.

Las demandas de esas familias que piden libertad para elegir el centro educativo, lo que realmente esconden es la defensa del privilegio a tener una educación hecha a su medida, pero pagada con el dinero de todos y todas.

Apuesto por una implantación progresiva de una sola red pública de calidad y laica. Todos los centros concertados serían invitados a integrarse en ella. Los que no quisieran hacerlo pasarían a ser privados y no tendrían subvención económica alguna. Los docentes de estos centros no deberían temer por sus puestos de trabajo, ya que serían integrados en el sistema educativo público.

No es un *pin* para proteger, es un *veto* para prohibir

Podríamos definir la Educación como un proceso dinámico y permanente que tiene como fin la formación integral de las personas para que puedan insertarse activamente en el mundo en el que viven. Por tanto, la acción de educar no trata solo de la instrucción de unos saberes o conocimientos, sino también de valores, actitudes y comportamientos.

El consenso educativo en las sociedades democráticas

En las sociedades democráticas, existe un consenso social para que sean los docentes los encargados de desarrollar las actividades complementarias que crean convenientes y, de este modo, dar cumplimiento a lo establecido en los currículos. Dichos diseños curriculares se concretan en los proyectos de centro y en las programaciones de aula. Al ser debatidos en los claustros y equipos pedagógicos, tienen un carácter bastante colegiado, pero también público, al ser conocidos por las familias. No hay ningún oscurantismo sino mucha luz y taquígrafos.

Los posibles disensos que se pudieran provocar en la acción de educar, serán resueltos de acuerdo a las normas educativas. Un posible adoctrinamiento, se valorará en primer lugar, en los órganos co-

legiados de participación de los centros, donde se encuentran representados todos los sectores de la comunidad educativa. La siguiente instancia sería acudir a la Administración educativa mediante su servicio de inspección y, finalmente, si es que fuera necesario, a la justicia ordinaria. Hay por tanto suficientes garantías para supervisar la encomienda hecha a los docentes por parte de la sociedad. Durante mis casi treinta años de inspector de educación, las controversias o denuncias por diferencias de este tipo, han sido prácticamente inexistentes. No existe en este sentido ningún problema, se ha inventado.

Esta propuesta de *veto parental*, se plantea como una ruptura autoritaria contra el consenso democrático de nuestra sociedad. Lo que se pretende es anteponer unos valores privados sin consensuar, frente a otros valores públicos y consensuados democráticamente.

El *veto parental* de Vox

La idea de *pin* es conocida como un concepto de protección tecnológica. Es una clave que se utiliza para bloquear en la televisión u otros dispositivos, determinados contenidos que los padres consideran que no son apropiados para sus hijos. El partido ultraderechista Vox ha querido trasladar a la educación ese concepto de *pin parental* para que se perciba como una protección y no como lo que realmente es: un veto y censura a determinados conocimientos.

Ese *veto parental* plantea que las familias puedan exigirles a las direcciones de los centros un consentimiento previo para autorizar a sus hijos e hijas a asistir a determinadas actividades complementarias, como pueden ser la identidad de género, el feminismo o la diversidad *LGTBI*.

Desde un punto de vista normativo, el *veto parental* sobre las actividades complementarias del currículo no es posible, ya que son los centros los que tienen encomendados por las administraciones educativas esas actividades complementarias que a diferencia de las extraescolares, se desarrollan en horario lectivo, son obligatorias para todo el alumnado y son evaluables.

Los menores no pueden ver restringido su derecho a conocer y deliberar sobre todos los contenidos que los centros educativos y el profesorado crean convenientes para conseguir una educación integral.

El derecho de los niños y niñas a ser educados integralmente

El razonamiento de quienes defienden esta medida, se basa en el derecho de los progenitores a educar a sus hijos conforme a sus convicciones morales. Sin embargo, ese derecho, no puede estar por encima del derecho fundamental de los niños y niñas a recibir una educación integral, recogido en la Constitución, las leyes de educación y en acuerdos internacionales como la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y el *Memorandum de la UE contra el Racismo y la Intolerancia*.

Ya en 2009, el *Tribunal Supremo* en respuesta a un recurso del *PP*, dictaminó que no se podía objetar a la asignatura de Educación para la Ciudadanía que tenía contenidos parecidos a los que se ponen en cuestión ahora. Es por eso por lo que *Vox* se ha inventado el nombre de *pin parental*, evitando hablar de *objeción de conciencia*.

Los derechos que tienen las familias sobre sus hijos e hijas, como ya se ha dicho, no pueden prevalecer sobre el derecho de los menores a ser educados de una manera integral. Que sean nuestros hijos, no nos da derecho a hacer lo que nos venga en gana con ellos, no son de nuestra propiedad. Es por eso por lo que las familias están obligadas a enviar a los menores a los centros educativos, para que puedan recibir el derecho fundamental a la educación. Y es por eso también por lo que los centros están obligados a notificar las ausencias e iniciar un expediente de absentismo en su caso, si no son justificadas por los progenitores, pudiendo terminar incluso en una condena judicial.

El derecho a la libertad de cátedra de los docentes

Además de ser un ataque a los valores que, como sociedad democrática, nos hemos dado, el *veto parental*, aludiendo a un posible adoctrinamiento, representa un ataque a los docentes, que son los responsables de la tarea de educar. Se cuestiona así la figura del profesorado, cuando lo que necesita es el reconocimiento social de su labor. Pienso que lo que verdaderamente se persigue es que el miedo le lleve a la autocensura.

En palabras del Tribunal Constitucional, la libertad de cátedra de los docentes es “una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función”. Se ampara así la libre programación y desarrollo de la docencia. Pero como todo derecho, la libertad de cátedra de los docentes no es ni absoluta, ni ilimitada al estar sujeta a las disposiciones curriculares que

emanan del Estado, a la madurez del alumnado y a la naturaleza pública o privada de los centros educativos. En los centros privados, al existir un *ideario*, la libertad de cátedra de los docentes se reduce aún más.

Ya hemos dicho que, si se incurriera en un desvío en los fines de la educación, el derecho de tutela que asiste a las familias está garantizado por la supervisión de los órganos colegiados de los centros, de las administraciones educativas a través de sus servicios de *Inspección* y, finalmente, por los tribunales de lo *Contencioso Administrativo*.

No existe indefensión alguna y, por tanto, no se justifica lo que se persigue, salvo la pretensión de querer conseguir unos currículos a la medida de las convicciones privadas de algunas familias, sin importarles que eso suponga limitar los derechos de los menores y la libertad de cátedra y autonomía pedagógica de los docentes.

La educación concertada, un doble *veto parental*

La Constitución reconoce a la iniciativa privada el derecho a crear centros educativos. Pero no dice en ningún artículo que exista una obligación por parte del Estado a subvencionarlos o concertarlos. Desde 1985, con la promulgación de la *LODE* del gobierno socialista de entonces, se abrió la puerta a los concertados y a un crecimiento progresivo de las enseñanzas concertadas. Lo que tenía que haber sido una situación temporal y claramente subsidiaria de la red pública, es hoy mayoritaria en los núcleos urbanos más importantes.

Como es sabido, los titulares de los centros concertados disponen del derecho a tener un ideario de carácter propio que los iden-

tifica y distingue. También es conocido que la mayoría de ese tipo de centros tiene un carácter confesional. Al estar financiados los centros concertados con fondos públicos, además de la aportación económica, están recibiendo también una legitimación democrática y permitiendo de facto un cierto veto educativo al aplicar sus idearios. Su aplicación puede restringir el acceso de determinados contenidos al alumnado y, en consecuencia, a un debate sobre temas que van a ser parte de su vida personal y social. Pero también limitarán a los docentes al tener que respetar el ideario del centro.

Los titulares de los centros concertados se han preocupado de esta polémica suscitada por el partido de extrema derecha, ya que pone el foco en estas enseñanzas y en el privilegio a disponer de un ideario. A la vista de esto, las patronales *CECE*, *Escuela Católica* y el sindicato mayoritario de la concertada *FSIE*, han intervenido en el debate llamando a la prudencia e incluso han admitido que no hay riesgo de adoctrinamiento ya que existen suficientes garantías con los proyectos de centro, los órganos colegiados de gobierno y en su caso con los idearios. Son conscientes de que, con esas herramientas, no necesitan ningún *pin parental*, un cierto veto ya existe.

Cuesta comprender y aceptar que los herederos de los que eliminaron durante décadas las libertades, sean los que vengan proponiendo hoy un *pin o veto parental* para defenderlas.

¿Para quién opinamos? ¿Con quién podemos dialogar?

Determinados acontecimientos nos sitúan, de vez en cuando, ante un espejo. Si no se adaptan a nuestras expectativas o sistema de valores, nos resultarán difíciles de comprender y aceptar. Con frecuencia nos preguntamos el *cómo ha podido suceder eso*. Tanta sorpresa no se debe a una falta de interés por lo que nos rodea, ni por ausencia de información. Se debe a que, en buena medida, vivimos y nos relacionamos entre *grupos burbuja* afines y llegamos a pensar que la vida es eso que nos sucede en ellos.

Quiero reflexionar, brevemente, sobre el *qué*, el con *quién* y el *cómo* nos comunicamos con los demás.

Todos y todas opinamos sobre múltiples cuestiones. La mayoría de ocasiones lo hacemos en ámbitos reducidos de familiares o amigos, pero hay quienes trasladan su universo de valores y experiencias vitales a espacios más amplios. Al compartir nuestras ideas, reafirmamos nuestra subjetividad, pero, al mismo tiempo, pretendemos influir en las de los demás.

José Saramago manifiesta, sin embargo, que “no hay que convencer a nadie, ya que ese trabajo supone una falta de respeto y un intento de colonización del otro”. Su reflexión me parece profunda pero *deseo pensar* que, aunque no pretendiera colonizar a nadie, sí que albergaría, al menos, la ilusión de que algunas de sus ideas

pudieran ser útiles a los demás. En este caso no habría colonización por parte del autor, sino la enorme suerte de haber sido elegido voluntariamente por quienes le seguimos.

Cuando damos nuestras opiniones, creemos que tenemos la razón y, en consecuencia, el derecho de compartirlas con una supuesta pretensión de objetividad. Sin embargo, recientes estudios realizados en la *Escuela Superior de París* y el *University College de Londres*, nos dicen que la objetividad completa no existe. Las investigaciones pusieron de manifiesto el enorme peso de los prejuicios, hasta el punto de no tomar en consideración hechos probados, reales y concretos. Según los expertos, hay incluso personas que son incapaces de cambiar de opinión, aun sabiendo que están equivocadas.

Si admitimos que la objetividad completa no existe y que hay grupos de personas rígidas con una enorme resistencia al intercambio de ideas, tal vez sea pertinente preguntarnos si tiene alguna utilidad dar nuestras opiniones. Me inclino por pensar que sí la tiene, al considerar que, afortunadamente, la mayoría de la gente, posee la suficiente flexibilidad mental como para intercambiar ideas y aceptar posibles cambios. Para los que creemos en las bondades de la educación, esto nos hace ser optimistas.

Opinar para los míos

El punto de partida de toda comunicación e interacción humana está en nuestro interior. Nuestra construcción vital nos va conformando con un sistema de valores con el que intentamos actuar de manera coherente en cada situación. Siempre me gusta decir que la coherencia es la menor distancia posible entre lo que pensamos y hacemos.

Sin llegar a la exigencia intelectual de Saramago, creo que, si somos honestos, coherentes y buscamos el bien común, tenemos la obligación moral de compartir nuestros puntos de vista, al menos en ese terreno receptivo y amable de nuestros familiares, amigos y seguidores, con la esperanza de que podamos ser comprendidos, valorados y útiles.

Esos ámbitos familiares, de amigos e incluso de seguidores habituales, son *ecosistemas*, más o menos cerrados y coherentes, que se constituyen en zonas de confort. En ellos podemos opinar de manera cómoda y segura, sabiendo que los códigos de relación son conocidos por cuantos los formamos. Dentro de esos ámbitos disponemos de una determinada credibilidad ganada a lo largo del tiempo.

El problema de esos espacios *burbuja* es que, al ser más o menos cerrados, se realimentan de las mismas ideas y se va desarrollando una determinada manera de ver la vida. Es por eso por lo que, de vez en cuando, nos quedamos sorprendidos cuando suceden ciertas cosas. Y es que una cosa es el mundo y otra nuestro mundo.

Opinar para los *demás* y para los *otros*

Tal vez llame la atención en este apartado la distinción entre los *demás* y los *otros*. Sin embargo, a mí me sirve para deslindar los posibles espacios de influencia de mi acción de comunicar. En el grupo de los demás incluyo a todas aquellas personas que sin ser familiares, amigos o seguidores, están abiertas a contrastar nuevas ideas, a analizarlas y, llegado el caso, a incluirlas parcial o totalmente en mi universo vital. Si no pensara que ese grupo existe y que, afortunadamente, es numeroso, renunciaría a compartir aquellas ideas en

las que honestamente creo y con las que estoy ética y moralmente comprometido.

Un sindicato de *trabajadores de la enseñanza concertada*, me invitó a dar una charla y, tras aceptar, les propuse el título de “Otra educación es posible”. Soy un claro defensor de la existencia de una sola red pública y, sin embargo, acepté el reto de poder dialogar con unos docentes que, estando más limitados por sus empresas que los funcionarios, también tienen necesidades de formación pedagógica. Me sorprendió comprobar que la mayoría estaban de acuerdo en integrarse en la pública llegado el caso. Seguramente sus patronales y la Iglesia tendrían otra idea bien distinta.

A veces pienso que, ante la lentitud de los cambios sociales o incluso ante los retrocesos que se producen, no merece la pena seguir realizando el esfuerzo de compartir y caigo en el desánimo. Sin embargo, me suelo recomponer pronto, me rearmo de ilusión y argumentos nuevos e intento seguir colaborando en la apuesta colectiva por una sociedad mejor. Es por eso por lo que creo en la educación como facilitadora de conocimientos, de reflexiones y en la toma de conciencia para la acción.

Con aquellas *otras* personas que no están dispuestas a mover un ápice sus creencias previas, que creen que solo las suyas son las verdaderas, que están dispuestas a imponerlas a los demás, incluso con la violencia si fuera necesario, *nada tengo que debatir*. Y no lo digo por crearme poseedor de eso que ahora llaman, *supuesta superioridad moral*, sino porque, como demócrata, puedo debatir con cualquier tipo de ideas, por distantes que estén a las mías, salvo con aquellas que son excluyentes y fomentan el odio y la violencia.

Más preguntas que respuestas

Llegado a este punto, quiero ilustrar con otro ejemplo lo que hemos comentado anteriormente sobre las distintas maneras y espacios donde hacemos públicas nuestras opiniones. Seguro que a lo largo de nuestras vidas hemos participado en debates colectivos en los que se intentaba dar respuesta y soluciones a cuestiones que no funcionaban como se esperaba.

Mi implicación en diversas organizaciones me ha permitido participar en largos debates en los que siempre han surgido más preguntas o dudas que respuestas o soluciones. En este caso me voy a referir a mi movimiento de renovación pedagógica, el *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*.

En los debates sobre nuestra pedagogía desarrollados en los talleres, los grupos territoriales o los congresos, siempre ha existido y existe un alto grado de coincidencia teórica y práctica. Sin embargo, y a pesar de las muchas décadas que llevamos constituidos como grupo pedagógico, nos seguimos preguntando el por qué no llegamos a muchos más docentes.

¿No será que los docentes nos ven como un grupo de amigos y amigas demasiado hermético y cerrado? Es cierto que muchos y muchas nos conocimos hace muchos años en los inicios de nuestras carreras docentes y que hemos creado unos lazos de afecto muy fuertes. Pero no es menos cierto que siempre hemos intentado integrar en el colectivo a cuantos se han acercado a nosotras. Además doy fe de que aquí se cumple aquello que se dice en “El Principito” de que “el amor es lo único que crece cuando se reparte”.

Si no somos un grupo cerrado ¿por qué los docentes no se animan a participar con nosotros? Una respuesta podría ser que este tipo de trabajo cooperativo e innovador, no es un deseo ni una necesidad para la mayoría del profesorado. Sabemos cómo es nuestra sociedad actual y sus valores dominantes.

Pero... ¿por qué hubo un tiempo en que sí éramos muchos y muchas y ahora no? Pues porque la sociedad ha cambiado mucho en los últimos tiempos. Nacimos con la lucha de las libertades democráticas y fuimos influyentes hasta que algunas de nuestras propuestas fueron recogidas en las leyes educativas. A partir de ahí ya conocemos los cambios económicos, culturales y sociales que se han producido y a los que la escuela no ha sido ajena.

¿Es la nuestra una propuesta agotada, sin futuro? No lo creo. La nuestra es una pedagogía que parte de los intereses de los niños y niñas, que desarrolla la autonomía de los aprendizajes basados en la creatividad y la investigación, que utiliza la participación como manera de solucionar los conflictos y que cuida de las emociones y afectos. ¿Cómo van a estar desfasadas unas propuestas como estas?

Entonces... ¿qué tenemos que hacer? Pues seguir fortaleciendo los grupos de trabajo y aumentar la difusión de nuestra pedagogía en todos los lugares, especialmente en las facultades de Formación del Profesorado y en las redes sociales.

Educar para el uso de las redes

Según el *Instituto Nacional de Estadística (INE)*, la edad media en la que los niños y niñas comienzan a pedir un móvil, es en torno a los nueve años. A los diez años ya lo poseen casi el 25%, a los doce, el 75% y a los 15, más del 90%. En nueve de cada diez hogares hay al menos un ordenador, tablet o cualquier otro dispositivo digital. Es frecuente ver cómo niños y niñas desde muy pequeñas, incluso en su sillita de paseo, se entretienen con algún dispositivo, cumpliendo este, la función de niñera tecnológica.

Cada familia, en función de la edad y madurez de los menores, ha de decidir y hacerse responsable del momento en el que consideren que sus hijos e hijas, pueden *usar* o *tener* un dispositivo digital. Cuando llegue ese momento, deberían tener en cuenta que, el móvil *es de ellos*, pero que no es *privado*. Disponer de un *smartphone* conectado a internet, es una puerta abierta al mundo que se debería de abrir, al principio, de una manera limitada, supervisada y responsable. Es lo que se conoce como *control parental*. El uso de los dispositivos en la infancia y adolescencia debería ser un proceso de negociación que, partiendo del respeto a la intimidad personal, se oriente, al mismo tiempo, hacia un uso responsable.

Los docentes sabemos cómo en los colegios, pero, sobre todo, en los institutos, el uso del móvil suele ser una fuente de conflictos,

frecuentemente, de convivencia. La normativa deja en manos de los centros educativos que sean ellos quienes regulen su uso recogiendo en sus reglamentos internos. El modo de hacerlo puede ser más o menos participativo, yendo desde una decisión tomada en los consejos escolares, a otras fórmulas, con una mayor participación del alumnado. Hay centros que acuerdan la prohibición a llevarlos a los centros; otros, autorizan su uso solo en los recreos y, otros, sin embargo, permiten que se utilicen como un instrumento educativo más.

La acción de educar es una tarea común y compartida de las familias y los centros educativos y, en consecuencia, los comportamientos que observen los menores de los adultos en esos ámbitos, van a tener importantes consecuencias educativas. Es fundamental que familias y docentes procedamos en nuestras actuaciones con coherencia y responsabilidad. Difícilmente podremos pedir un uso responsable de los dispositivos digitales y el cumplimiento de unas normas, si por nuestra parte no lo hacemos.

Los peligros que acechan en las redes

Las redes son un extraordinario lugar para encontrar todo tipo de información, propuestas y experiencias. Nunca la humanidad tuvo a su alcance, tantas posibilidades de informarse y, por ende, de poder organizar los conocimientos y las acciones. Pero las redes, como todo instrumento o herramienta, pueden ser usadas de muchas maneras y con diferentes objetivos. Es por ello por lo que, ni las familias, ni los centros educativos, pueden hacer dejación de su responsabilidad educadora.

En el ámbito escolar utilizaremos *todo el tiempo que sea necesario*, para reflexionar sobre el funcionamiento de las redes. De seguro que no será un tiempo perdido, muy al contrario, será un tiempo que ayudará a educar ciudadanos y ciudadanas, más formados, críticos, responsables y libres. Creo que esta finalidad de la educación, es, hoy en día, de las más importantes y necesarias.

Son muchos los peligros y riesgos en las redes; de ahí que sea necesario analizar los lenguajes y códigos que las caracterizan para, así, poder seleccionar la información, conocer sus estructuras y fines. Pero además de conocer los códigos del lenguaje digital, hemos de conocer, también, su uso y funcionamiento.

La *intimidación* y *privacidad* son elementos que van a estar en peligro en todo momento y, por ese motivo, deberemos explicitar los riesgos, proponiendo medidas de control y limitaciones para compartir determinados datos personales e información.

El *acoso* en las redes, también conocido como *ciberbullying*, tiene en el ámbito escolar algunas características específicas que deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y no solo por los docentes. Solo desde esa perspectiva integral pueden ser eficaces los protocolos contra el acoso escolar.

El acoso puede adoptar formas de agresión sexual, que pueden ser entre iguales, pero también, en forma de *grooming* o acoso de adultos hacia menores. Es muy común, entre adolescentes, el envío de imágenes de contenido sexual que, aun siendo subidas a las redes de manera voluntaria, más tarde pueden ser compartidas por otras personas y que recibe el nombre de *sexting*. Como consecuencia de esta práctica se puede caer en una *sextorsión* mediante la que se busque el chantaje o, incluso, una inducción a la prostitución.

Con carácter más general y, no solo, en el ámbito escolar, las *falsas noticias* o *fake news* están a la orden del día. Cada vez es más difícil discernir lo verdadero de lo falso. Es por eso por lo que, al menos en los centros escolares, debemos dedicarle el tiempo necesario, para aprender estrategias que nos ayuden a desmontar las falsas noticias y bulos. De su éxito dependerá, en gran medida, el futuro de la democracia.

El lenguaje digital y, su uso, debe ser parte del currículo

Tal como he escrito en otros apartados de este libro, en las *etapas escolares obligatorias* el currículo debería configurarse con temas que sean de gran utilidad para la vida de las personas, como pueden ser: temas sobre la salud, la ecología, la convivencia... y, entre ellos, las distintas formas de comunicación, en donde por supuesto se incluye la comunicación digital. Y no se trata solo, como ya se hace desde hace tiempo, del aprendizaje y manejo de las *TICs*, sino, y mucho más importante, de analizar las características del lenguaje y su uso en las redes. Ni las familias, ni los centros educativos pueden ignorar la presencia cada vez más acentuada de las redes en nuestras vidas. Lo que procede, por tanto, es una intervención educadora sobre esta realidad.

Creo que la mejor manera de incorporar la comunicación digital y su uso en ese currículo para la vida, sería desde la transversalidad. Desde esa visión de conjunto utilizaremos el tiempo que sea necesario en cualquier ámbito curricular. El inconveniente de la transversalidad es que, al no tener asignado un tiempo específico como materia, puede no ser abordada como se debiera, tal como sucede,

por ejemplo, con la *Educación Ambiental*. Ese fue el motivo por el que otro tema de naturaleza transversal, como es la *Educación para la ciudadanía*, se decidiera plantearlo como asignatura.

En el currículo está la clave

La clave para incorporar estos temas fundamentales en las etapas escolares obligatorias, se encuentra en el *modelo de currículo* que desarrollemos. Los saberes sobre los que deberíamos priorizar nuestra acción educativa deberían ser todos aquellos que van a influir y determinar nuestras vidas. No debería haber nada más importante para la educación que ese fin.

Apuesto por un currículo *globalizado, abierto, contextualizado* y cuyos contenidos sean de *interés y utilidad* del alumnado. Es en un currículo de este tipo, donde el análisis del lenguaje digital y su uso pueden encontrar su mejor desarrollo. Las *metodologías* de un currículo útil para la vida de las personas deben ser *participativas, científicas, creativas y cuidadoras de las emociones y los afectos*.

La vida escolar debe desarrollarse, en todo momento, con la *participación libre y responsable* del alumnado en todos los procesos educativos. De este modo se favorece un marco democrático con opiniones y criterios diferentes, fundamental para analizar e intervenir en el lenguaje de las redes.

La educación debe sustentarse en el *conocimiento científico*. Si desde los primeros pasos del aprendizaje ayudamos a construir el conocimiento desarrollando la observación, la recogida de datos y muestras de manera directa, enseñamos a ordenar y analizar la información, a formular hipótesis y a presentar los resultados de

manera adecuada, estaremos creando un tipo conocimiento escolar que, seguramente, podrá defenderse mucho mejor de las ideas falsas y negacionistas que son tan frecuentes en las redes.

El desarrollo de la *creatividad* en el currículo escolar es otro antídoto contra la deformación de valores y el mal gusto de los numerosos textos e imágenes que circulan por las redes.

Cuidar *los afectos y las emociones* desde una educación inclusiva y respetuosa con las diferencias, es esencial para no caer en la *cultura del odio* hacia el diferente. La educación siempre estará a favor del amor y, nunca, con el odio. Por eso es por lo que decimos que *Educar es Amar*.

Tiempos de República



El maestro Antoni Benaiges con su clase de Bañuelos de Bureba (Burgos). Foto del archivo familiar coloreada por Tina Paterson.

El quehacer en las escuelas de la República

Quiero imaginar que he recibido el mismo poder que el estudiante que liberó de la redoma al “Diablo cojuelo” en la obra de *Luis Vélez de Guevara* y de, ese modo, poder ver y relatar lo que podría estar aconteciendo en el interior de algunas escuelas en los tiempos de la IIª República.

En este juego de imaginación, hemos de tener en cuenta que no todas las cosas contadas estarían sucediendo al mismo tiempo. Durante los seis años que duró la etapa republicana, sin contar los tres de guerra, la implantación de las normas aprobadas no fue homogénea en todo el país, ni tampoco si comparamos las zonas urbanas y rurales.

Al utilizar este recurso literario, he podido elegir aquellos lugares, momentos y escuelas en las que podrían estar ocurriendo acontecimientos que siempre me llamaron la atención por su carácter educativo innovador o por la trascendencia que hubieran podido tener, si no hubieran sido suprimidos de raíz.

Veo muchas escuelas muy pobres

Al comenzar mi periplo, sobrevolando las tierras de España, veo muchas escuelas muy mal acondicionadas en las ciudades y aún

muchas más en los pueblos. La mayoría son oscuras y húmedas y no disponen apenas de las mesas, sillas y libros necesarios. Las pizarrillas de piedra que utilizan los niños y niñas para escribir, no pueden sustituir la ausencia de los cuadernos de papel. Esa carencia de libretas hace que muchas tareas sean sustituidas por repeticiones orales de cantinelas tediosas y aburridas. Como es invierno, observo que algunos niños y niñas tienen bajo su pupitre una lata con ascuas para calentarse. El maestro también.

Me entero por la radio de que el Director General de Primera Enseñanza *Rodolfo Llopi*, ha pedido a la Inspección de Primaria un informe sobre el número de escuelas que se necesitarían para dar respuesta a las demandas de escolarización. Le han dicho que como mínimo serían unas 27.000. Él dice que quiere construirlas a lo largo de cinco años y que pedirá a las Cortes un presupuesto extraordinario. Añade que una parte de ese presupuesto tiene que ser utilizado también para la mejora de las escuelas ya existentes. Solicita a los ayuntamientos que mientras se puedan construir las escuelas necesarias, colaboren habilitando locales que permitan dar respuesta a esa ingente tarea.

Poder utilizar la lengua materna

Apenas unos días después de ser proclamada la República, el día 19 de abril el gobierno provisional ha promulgado un decreto sobre la regulación del bilingüismo que permitirá impartir las enseñanzas en una lengua materna diferente al castellano. Se supera así una etapa de centralismo represor y se reconoce que otras lenguas vernáculas posibiliten la presencia en las aulas de la cultura y sen-

timientos de esas otras lenguas maternas. Se pone así fin a la represión del uso en las instituciones y escuelas de lenguas como el euskera, gallego y el catalán.

Mirando a través de los tejados, en el interior de muchas escuelas urbanas y rurales a lo largo de toda la geografía catalana, veo que el uso del catalán en las tareas escolares está generalizado. El catalán se hablaba históricamente en las zonas rurales, aunque con diferentes dialectos, pero no en las zonas urbanas. Desde los inicios del siglo XX la sociedad catalana ha ido creando una serie de instituciones en defensa de su lengua que se han acelerado con la llegada del régimen republicano. Sería *Pompeu Fabra* quien realizaría la gran tarea de unificarlo y normalizarlo. De inmediato han florecido publicaciones de pedagogía, manuales escolares, libros de geografía, cultura, cancioneros... Y se han fortalecido las *Escolas d'Estiu* para formar pedagógicamente en catalán a sus enseñantes.

Con el restablecimiento de la Generalitat, la educación se ha convertido en una prioridad para el gobierno autónomo. A pesar de que el Estado se ha guardado el derecho a disponer de su red escolar, la Generalitat ha desarrollado con sus propios recursos, una red de centros escolares en los que el catalán es la lengua vehicular.

Las escuelas mixtas

Antes de la llegada de la República y debido a imperativos de carácter material, había algunas escuelas unitarias mixtas en zonas rurales que estaban regentadas en la mayoría de los casos por maestras. Sin embargo, lo normal eran escuelas separadas de niños y de ni-

ñas. Esto mismo sucedía con la formación de los maestros y maestras, que estudiaban en Escuelas Normales diferentes.

Voy sobrevolando muchas escuelas y veo que a pesar de que la República ha legislado que la educación ha de ser mixta, aún siguen existiendo bastantes clases en las que están separados niños y niñas. En otras muchas veo, sin embargo, que las sonrisas infantiles se juntan cantando la misma canción. En los patios de recreo de esas escuelas niños y niñas se divierten jugando y gritando, pero he de decir también que no suelen compartir los juegos. Mientras las niñas saltan a la comba, los niños se persiguen unos a otros o juegan con una pelota. Hay hábitos que no se pueden cambiar de la noche a la mañana por mucho que se legisle.

Mientras voy de una escuela a otra, recuerdo las palabras de *Lorenzo Luzuriaga*, el mayor artífice de la propuesta educativa republicana que dice: “No existiendo razones psicológicas que se opongan a la educación en común de los alumnos de uno y otro sexo, y sí habiendo en cambio, importantes motivos de índole social que lo aconsejan, es necesario que en todas las instituciones se establezca la coeducación de los sexos”.

No piensan de la misma manera la Iglesia y los sectores más conservadores que, alarmados, dicen que “juntar niños y niñas degrada el pudor y la moral”.

No va a ser fácil para la República realizar los cambios educativos que se propone. Bastará con la victoria de la coalición radical-cedista en 1933, para que prohibieran la coeducación en las escuelas e incluso intentaran derogar en las Cortes la formación mixta de maestros y maestras en las mismas Escuelas Normales, cosa que, afortunadamente no consiguieron.

Retirar los crucifijos de las clases

Son los primeros meses del gobierno provisional y veo que hay aulas que tienen símbolos religiosos en sus paredes y otras no. También veo que en las pizarras de muchas de esas clases se mantiene la costumbre de iniciar la jornada escolar copiando una frase religiosa e incluso realizando algún rezo. En las ciudades y grandes pueblos los símbolos religiosos se han retirado dando cumplimiento al decreto que suprime la obligatoriedad de impartir instrucción religiosa en las escuelas primarias.

Esta norma permite que aquellas familias que deseen que sus hijos e hijas sigan recibiendo la religión en la escuela, puedan hacerlo. Del mismo modo que aquellos maestros que no quieran impartirla, serán sustituidos por sacerdotes. Tampoco hay en estos momentos inconveniente para que los símbolos religiosos estén en las aulas, siempre y cuando los maestros y las familias hayan llegado a un acuerdo. Esta situación es un paso hacia la secularización, pero no es todavía la implantación de la escuela laica que, unos meses más tarde, va a recoger el texto constitucional en su artículo 48: “La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”.

Es día 12 de febrero de 1932 y el Ministerio de Instrucción Pública ha enviado una circular a los Inspectores de Primera Enseñanza y presidentes de los Consejos locales, provinciales y universitarios de protección escolar, instándoles a que comuniquen a los centros escolares que deben dejar de impartir la religión durante el horario escolar y que han de retirar cualquier símbolo religioso de las escuelas.

Esta medida está generando en muchos lugares reacciones muy encontradas. En mis vuelos por la provincia de Granada veo que en pueblos como Alhendín, tras una procesión organizada por el párroco y el Centro Católico Agrario han irrumpido violentamente en la escuela para reponer el crucifijo y, al mismo tiempo, romper el cuadro alegórico de la República. Sin embargo, en otro pueblo cercano como Dúrcal, la solicitud para no retirar los crucifijos se ha realizado de manera pacífica. En otros muchos lugares la medida se ha llevado a cabo sin ningún problema.

La Iglesia no es neutral, muy al contrario, caldea y alienta el rechazo a las medidas del gobierno. Es verano de 1933 y escucho por la radio unas declaraciones del *episcopado* en las que dicen: “que por tener la verdad religiosa la primacía sobre todo conocimiento..., los padres de familia deben enviar a sus hijos sólo a las escuelas católicas y se prohíbe la asistencia a las escuelas laicas...”. El mismo papa *Pío XI* también ha criticado las leyes de la República diciendo: “educan a las nuevas generaciones, no ya en la indiferencia religiosa sino con un espíritu abiertamente anticristiano, arrancando de las almas jóvenes los sentimientos católicos...”.

La renovación pedagógica en las aulas

Dice *Herminio Almendros*, un inspector seguidor de las técnicas de *Celestín Freinet*: “Lo peligroso y lamentable de la escuela tradicional es cuando el uso del libro escolar se convierte en manual escolar. Cuando su uso impone la norma de la actividad que tiene que hacer la escuela. Cuando el texto es el tirano delegado por el maestro para encauzar rígidamente el desarrollo de

la conciencia infantil. El reinado del libro de texto, es el reinado de la vieja pedagogía”.

En tierras de Galicia veo un grupo de niños y niñas que, acompañados por su maestro, están estudiando la naturaleza. Seguramente escenas como esta, inspirarían años más tarde, a escritores como *Manuel Rivas* a escribir un cuento como “La lengua de las mariposas”, adaptado en una magnífica película. Hay en ella un momento en el que el maestro don Gregorio mira por la ventana de la clase hacia el exterior y les dice a sus alumnos: “No sé si ustedes se habrán dado cuenta, pero se acerca la primavera. De modo que, en cuando el tiempo se asiente un poco, la clase de historia natural la daremos en el campo”.

Ahora me he dirigido a la provincia de Burgos, a un pueblecito llamado Bañuelos de Bureba, donde observo la clase del maestro catalán *Antoni Benaiges*, seguidor de la pedagogía de *Celestín Freinet*. En este momento los niños y niñas de la clase están imprimiendo un cuadernillo sobre la visita que les hizo días atrás un fotógrafo al que le han puesto por título “El retratista”. Mientras realizan el trabajo escuchan música en una gramola que ha comprado el maestro. En la sencilla biblioteca de la clase hay otras publicaciones, igualmente realizadas con la imprenta que también ha comprado el maestro con su dinero y que llevan por título “Gestos”. Son unas revistas de textos libres que cuentan las vivencias de la clase.

Tristemente me entero de que, en ese mismo verano de 1936, el maestro fue fusilado por los golpistas y no pudo cumplir la promesa de llevar a sus alumnos y alumnas a ver el mar que no conocían.

Los maestros y maestras, las luces de la IIª República

Un 14 de abril de hace noventa años se proclamó la IIª República en nuestro país. Su llegada fue celebrada de manera multitudinaria y jubilosa por las clases populares, las burguesías progresistas e incluso por algunos sectores conservadores que estaban hastiados del despotismo de la monarquía. De ella se esperaba que diera respuestas urgentes a los importantes problemas económicos, sociales y culturales que hacían del nuestro un país muy atrasado y con grandes desigualdades sociales.

La Educación fue uno de los temas a los que la República dio prioridad, sabedora de la importancia que debía tener en las transformaciones futuras. Solo me centraré en los cambios que afectaron a los maestros y maestras, a los que el nuevo régimen quiso poner en el centro de todas las transformaciones y que se les ha dado en llamar las “luces de la República”.

Los antecedentes

Ningún acontecimiento histórico puede ser analizado con rigor si no tomamos en consideración los antecedentes previos a su culminación.

Durante el sexenio revolucionario (1868-1874) y la instauración de la Iª República, se plantearon cambios educativos para que la

educación llegara a más capas de la población, con unas enseñanzas más técnicas, científicas y con menos influencia de la religión. La brevedad de aquella primera experiencia republicana dio al traste con esos modestos intentos de cambio.

La pretensión de la Restauración borbónica era la de volver a la situación anterior, pero las cosas ya no podían ser de la misma manera. Aprovechando los resquicios de libertad que el restaurado régimen monárquico tenía que tolerar y las nuevas corrientes pedagógicas que venían de Alemania y Francia, posibilitaron que naciera la *Institución Libre de Enseñanza* (1876) que sería, más adelante el sustento filosófico y pedagógico más importante de los futuros cambios republicanos.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en un contexto de atraso secular de la educación en comparación con la mayoría de los países europeos. A comienzos del siglo XX, casi dos terceras partes de la población española eran analfabetas y el número y calidad de las plazas escolares eran insuficientes para dar respuesta al crecimiento vegetativo de la población. La formación de los maestros y maestras era muy deficiente.

Con objeto de regularizar y mejorar la formación de los enseñantes, se elabora en 1914 un Plan de formación que constaría de cuatro años y una reválida. Se entraba con quince años de edad sin ningún requisito previo, salvo el haber cursado los estudios primarios. Aunque sus objetivos eran muy modestos, el plan mejoró algunas de las materias de estudio, unificó los títulos elementales y superior de magisterio, al mismo tiempo que generó un nuevo ambiente de reforma, consiguió darles a las Escuelas Normales una imagen de una cierta renovación y mejora. A pesar de todo ello, el nivel profe-

sional de los docentes, su retribución salarial y consideración social estaban muy lejos de ser las justas y deseables. Recuérdese la archiconocida frase de “pasa más hambre que un maestro de escuela”.

Tres personalidades claves

Desde los inicios del gobierno provisional y hasta el momento de aprobarse la Constitución el 9 de diciembre de 1931, estuvo al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el periodista y maestro *Marcelino Domingo*. Fueron solamente ocho meses en el ministerio, pero, sin demora alguna, comenzó a definir las bases del ideario educativo republicano: escuela unificada, libertad de cátedra docente, escuela primaria obligatoria y gratuita, una enseñanza mixta, laica e inspirada en todas las innovaciones pedagógicas de la ILE.

Junto al ministro hemos de destacar la figura de *Rodolfo Llopis*, Director General de Primera Enseñanza que sería quien en la práctica llevaría a cabo el importante programa de construcciones escolares, así como el desarrollo de todas las propuestas legislativas. Era una persona resolutiva y que conocía muy bien la problemática de la formación de los enseñantes al haber sido maestro y profesor en la Escuela Normal de Madrid. Al continuar en el ministerio junto al nuevo ministro *Fernando de los Ríos*, fue el puente de unión y continuidad de las primeras reformas hasta el triunfo de las derechas en 1933.

Estas tres personalidades tenían muy claro que las reformas educativas solo tendrían éxito si conseguían que los maestros y maestras las hicieran suyas. Eran conscientes de que para conseguir ese objetivo tenían que dignificar la profesión, mejorando su formación, retribuciones y consideración social.

Cuatro importantes leyes del bienio progresista

El 29 de septiembre de 1931 se aprobó el decreto de reforma de las Escuelas Normales, que incluía el conocido como *Plan Profesional*. Este plan unificó las 91 Escuelas Normales separadas por sexos que había en 54 Escuelas mixtas. Se exigía el título de Bachillerato, previa superación de una prueba de ingreso. Los estudios duraban tres cursos y a su término había que superar una prueba de revalida. A las asignaturas se les asignó un carácter mucho más didáctico. Durante esos tres cursos se realizaban prácticas en las escuelas *Anejas* que estaban adscritas a las Normales. Al terminar los tres cursos había un curso de prácticas remunerado con 3.000 pesetas, supervisado por la Inspección de Primaria y la Escuela Normal. Si se superaba positivamente toda la carrera, se entraba en el cuerpo de Magisterio sin hacer las oposiciones con el sueldo anual de 4.000 pesetas.

El consenso sobre la calidad del plan Profesional fue tal que, aún en tiempos de la dictadura franquista, los tecnócratas del régimen pusieron en marcha un nuevo plan de formación del magisterio que rescataba en buena medida sus líneas maestras. Se trató del *plan de 1967* que tuve ocasión de cursar en su última promoción y la fortuna de acceder al Magisterio por acceso directo sin tener que superar unas oposiciones.

Junto al decreto de reforma de las Escuelas Normales, se llevó a cabo una importante reforma de la Inspección de Primera Enseñanza que debía ser quien asesorara y supervisara la implementación de las reformas. Se quería una inspección muy formada y apegada a las prácticas docentes de los centros, hasta el punto de

promover la figura del *inspector-maestro* de entre los docentes de reconocida trayectoria pedagógica en sus zonas. Recordamos aquí la figura del inspector-maestro *Joaquín Muñoz*, de la escuela de Restábal (Granada) al que le dedico el siguiente capítulo.

Otras propuestas legislativas de gran interés fueron la creación de los *Consejos Escolares* que posibilitaban la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en todos los niveles territoriales y la creación del *Patronato de las Misiones Pedagógicas* para llevar la cultura a los lugares más abandonados del país.

El freno a las reformas, la guerra y la represión

En noviembre de 1933, la coalición de las derechas gana las elecciones, frente a unas izquierdas desunidas. A partir de ese momento, la implantación y desarrollo de las reformas educativas se van a ralentizar, e incluso cambiarán su sentido, tal y como sucedería con el resto de reformas en otras cuestiones. Por poner algunos ejemplos, nada más llegar al gobierno, promovieron un debate parlamentario para suprimir la coeducación en las aulas y volver al plan de estudios de 1914. A diferencia de la clara apuesta de la República por dignificar a los maestros y maestras, el nuevo gobierno conservador quería unos docentes poco formados y valorados

En febrero de 1936 los partidos de izquierdas reunidos en el Frente Popular vuelven a ganar las elecciones y, de inmediato, se ponen a la tarea de retomar todas las reformas paralizadas por el anterior gobierno de derechas. Sin embargo, casi no daría tiempo a nada ya que, como es sabido, ese mismo verano parte del ejército se sublevó, dando un golpe de Estado y provocando la guerra civil.

Durante los tres años que duró la contienda, el gobierno republicano en las zonas bajo su control, intentó continuar con las reformas emprendidas, a pesar de las enormes dificultades de la guerra.

Con el triunfo de las fuerzas sublevadas, pronto empezaría una fuerte represión contra las maestras y maestros que habían defendido los principios republicanos. La película ya citada, “La lengua de las mariposas”, muestra, con enorme tristeza, el odio desatado en aquellos momentos.

Antoni Benaiges, una luz fusilada

Tal como hemos apuntado, los principios filosóficos y pedagógicos más importantes en los que se apoyó la IIª República para sus reformas educativas, fueron los de la Institución Libre de Enseñanza. Sin embargo, había en esos momentos otras corrientes pedagógicas, sobre todo en Cataluña, que, teniendo un acervo común de principios y objetivos, estaban influidas por el racionalismo, ideas anarquistas o comunistas. Ejemplos de esas corrientes fueron la *Escuela Moderna de Ferrer i Guardia* y de *Celestin Freinet*.

Antoni Benaiges había nacido en un pueblo de Tarragona y, aunque procedía de una familia rural, recibió de una parte de su familia, que eran enseñantes, influencias de las innovaciones educativas de la I.L.E, pero también de las ideas de *Celestin Freinet*, que en esos primeros años treinta se estaban extendiendo en ciertas zonas de Cataluña y Aragón. En ese tiempo conoció y colaboró con los maestros freinetianos *José de Tapia*, *Patricio Redondo* y el inspector *Herminio Almendros*, con los que se formó en el manejo de la imprenta y la correspondencia escolar.

Aprobadas las oposiciones en 1934 es destinado a Bañuelos de Bureba (Burgos), un pequeño pueblo de unos 200 habitantes, casi aislado, sin luz eléctrica ni agua corriente. Pronto se implicaría en esa pequeña escuelita, hasta el punto de comprar con su dinero una imprenta de tipos y una gramola. Poco a poco aquellos niños y niñas empezaron a escribir textos y poesías libres que eran imprimidos en unas revistas llamadas “Gestos” y “Recreo”, donde contaban la vida del pueblo, sus juegos, sus sueños, las tareas de clase... Esos trabajos escolares se enviaban a sus corresponsales y el propio maestro los vendía entre sus amistades o en los congresos de la *Cooperativa Escolar*, como el celebrado en julio de 1935 en Huesca, al que asistió.

Un día pasó por el pueblo un fotógrafo y el maestro accedió a que la clase se hiciera una foto. Todos los niños y niñas posaron junto a su maestro con sus mejores ropas. En los días siguientes la clase escribió textos libres sobre ese mágico momento que serían imprimidos en la imprenta de la clase en un librito que titularon “El retratista”, acompañándolo con la foto de aquel hermoso instante.

En enero de 1936 animó a sus alumnos y alumnas, que nunca habían visto el mar, que escribieran textos de cómo lo imaginaban y les prometió que los llevaría a verlo a su casa familiar en Cataluña. Ese cuadernillo lo llamaron “El mar: Visión de unos niños que no lo han visto nunca”. Marchó a su tierra de vacaciones y a preparar el viaje. Los días previos a la sublevación militar había muchas incertidumbres y en su entorno familiar le aconsejaron que no volviera al pueblo. Pero volvió.

El 19 de julio de 1939 es detenido por un grupo de falangistas en Briviesca, localidad cercana a Baños de Bureba, en la que pasaba

muchos fines de semana y en la que estaba muy integrado en su vida cultural y política. Tras su detención fue fusilado junto a otros republicanos y enterrado en una fosa común, donde aún hoy se buscan sus restos. A pesar de aquella barbarie, su luz y su legado no pudieron apagarla. Su escuela ha sido restaurada para dar cobijo a su legado vital y pedagógico.

Para terminar, recomiendo la lectura del libro “El mar será...”. *Editorial Gregal (2018)*, de mi compañero del MCEP, *Sebastián Gertrúdix* y del fotógrafo y documentalista *Sergi Bernal*.

Joaquín Muñoz Ruiz: un inspector-maestro en la IIª República

A inicios de los años 70 yo estudiaba Magisterio. Ya en aquellos momentos, intuía que esa *vocación* me iba a llenar de felicidad el resto de mi vida. Así ha sido y sigue siendo. En aquel tiempo vivía en el Zaidín, un barrio de Granada, y tenía un grupo de amigos, entre los que estaba *Miguelito*. Lo llamábamos así porque era el más joven-cillo, aunque era con diferencia el más alto de todos.

Algunas veces me hablaba de su abuelo, que había sido maestro. Por la manera de hacerlo, no solo notaba un gran amor de nieto, sino que además me trasladaba que su manera de enseñar era especial. Esas charlas me hacían recordar a aquellos maestros a los que nunca se olvidan, a pesar del paso del tiempo.

A partir de entonces, siempre tuve el interés de conocer más de su persona y de su magisterio. Ante mi insistencia por conocer algún documento pedagógico, me regaló un libro titulado “Recuerdos de antaño”, que, sin ser un libro sobre la Educación, dejaba, sin embargo, atisbar, algunos de sus pensamientos y emociones.

Pasados muchos años y siendo ya inspector de educación, me invitó a la presentación de un libro sobre su abuelo en su Restábal natal. Acordamos que yo me ocuparía de destacar su figura de *Inspector-maestro* en el contexto de las innovaciones de la IIª República en materia de Educación.

La IIª República llegó acompañada con un enorme entusiasmo popular y con la intención de realizar profundos cambios sociales. La Educación no sería una excepción, sino todo lo contrario. Desde sus primeros pasos, el gobierno provisional republicano vio la gran urgencia de crear muchas escuelas, dignificar las condiciones de vida de los maestros y maestras, elevar su formación profesional y renovar profundamente las enseñanzas a partir de una Escuela pública, única, laica y científica.

Para desarrollar todos esos impulsos transformadores de la nueva Escuela, la República se inspiró en la *Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.)*. Este proyecto pedagógico tuvo sus orígenes en 1876 año de su fundación, siendo uno de sus máximos impulsores, *Francisco Giner de los Ríos*.

Los postulados más importantes de la Institución eran entre otros: educar, además de instruir; cuidar de la formación integral de las personas incluyendo las condiciones materiales y edificaciones escolares; darle importancia al desarrollo del cuerpo mediante las actividades físicas y el contacto con la Naturaleza; respetar la libertad de conciencia de los niños y niñas y, en consecuencia, la formación moral del alumnado; se rechazaban los libros de texto, apostando por actividades y clases activas que partieran de los intereses de los educandos; y favorecer la evaluación continua frente a los exámenes.

Para llevar a cabo estos principios, se necesitaban unos docentes de mentes abiertas, con pensamiento crítico, científico y cooperativo, con capacidad para motivar a su alumnado, reconociendo la diversidad de cada persona y respetando su personalidad y moral.

Esta colosal misión de coordinar todos los cambios educativos, se le asignó a la Inspección de Primera Enseñanza, tal como recoge

el preámbulo del Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, de 2 de octubre de 1931, en el que además se establecía el modo de acceso a la Inspección por uno de estos dos procedimientos: mediante oposiciones libres o mediante un concurso restringido para maestros y maestras con servicios y méritos relevantes.

La Comisión Seleccionadora fue elegida entre personas del mayor prestigio en los campos de la educación y la ciencia. Se nombraron además como asesores pedagógicos en los métodos e innovaciones más avanzadas, a los inspectores *Lorenzo Luzuriaga* y *Herminio Almendros*. Este último uno de los máximos divulgadores de las técnicas de *Celestin Freinet* en Aragón y Cataluña.

El concurso restringido previsto en el Decreto se convocó por Orden de 9 de septiembre de 1932, con una oferta de solo diez plazas para todo el Estado. Los aspirantes debían cumplir el requisito de tener servicios excelentes durante más de quince años en la enseñanza oficial. Además debían presentar una Memoria comprensiva de su labor docente, así como de cuantos informes y méritos dispusieran en su carrera docente.

Joaquín Muñoz Ruíz nació en Restábal (Granada), el día 4 de abril de 1891 y procedía de una familia de maestros ya que tanto su padre como sus abuelos por línea paterna también lo fueron. Siguiendo esta tradición familiar, estudió Magisterio en la Escuela Normal de Granada y una vez terminada la carrera, comenzó a trabajar como interino el 12 de mayo de 1909 en Saleres, pueblo del Valle de Lecrín, muy próximo a su lugar de nacimiento. El día 26 de marzo de 1913 obtiene plaza fija en Cenes de la Vega, donde estaría hasta el año 1922. Después de esa fecha se traslada a su pueblo, mediante una permuta con su padre, antes de que este se jubilara.

En su clase unitaria de niños de Restábal, con casi sesenta alumnos de distintas edades, va a ir desarrollando unas enseñanzas inspiradas, con toda probabilidad, en los principios de la *I.L.E.* Su manera de educar pronto fue conocida no solo en el Valle de Lecrín, sino en el resto de la provincia. Su escuela fue distinguida como escuela *modelo*. En 1932 recibe un premio por sus aportaciones en la organización del tiempo en la jornada escolar, “Aportaciones para el estudio de la Escuela Unitaria”.

Estudiadas las actas de los *Consejos Locales Escolares* del colegio de Restábal, vemos como Joaquín Muñoz, en su calidad de director del colegio, tiene una participación muy activa en la vida escolar y del pueblo. La República consideraba que la Educación debía ser un proyecto colectivo y que la participación ciudadana debía ser algo consustancial con ese fin. Es por eso por lo que crea los Consejos Escolares, en todos los niveles de la administración educativa, en los que participaban, además de los docentes, vecinos de la localidad y el propio Ayuntamiento.

Son frecuentes las intervenciones de don Joaquín en los Consejos, preocupándose por el absentismo de buena parte del alumnado por las tardes, debido a que son reclamados por sus familias para que ayuden en las tareas agrícolas. Él, personalmente, visita a esas familias y les pide que envíen a sus hijos al colegio. Como quiera que las necesidades económicas de las familias eran una realidad palpable, se afana en potenciar los grupos nocturnos como una alternativa, ofreciéndose él a llevarlos adelante.

Para conocer con más detalle los métodos y técnicas de trabajo del maestro, he podido analizar un documento inestimable, el “Libro de todos”. En este libro, bellamente decorado y con las es-

meradas caligrafías de los escolares que escriben en él, he podido descubrir el espíritu que animaba las tareas escolares.

Tal como se apuntó anteriormente, las ideas pedagógicas de Joaquín Muñoz, casi seguro que estuvieron influidas por las de la Institución Libre de Enseñanza. Es fácil encontrar en los trabajos escolares que se recogen en el “Libro de todos” y en los artículos que escribía en la prensa, esos postulados de progreso. Elementos como la creatividad, el fomento de las iniciativas propias de los alumnos, las responsabilidades de cada niño en la clase, la relación de la escuela con el pueblo, la participación de las familias, las salidas al campo o a la ciudad... son la base de esta escuela fundida en ese valle de azahar en primavera, que es el Valle de Lecrín.

Aunque las actividades escolares estaban organizadas por el maestro, que era quien planifica el tiempo escolar de las tareas, observamos, sin embargo, cómo además de esas directrices docentes, se van dando espacios para creaciones propias de los alumnos. Esto lo podemos ver en los distintos ejercicios de Lengua, Matemáticas o Dibujo, donde nos encontramos con trabajos sugeridos por el maestro, pero también de libre creación por parte de los niños.

Mientras iba viendo los trabajos de los escolares de Restábal, veía un enorme parecido con los trabajos que se realizan en una clase que sigue las técnicas Freinet. En vez de llamar *textos libres* a los escritos infantiles, les llaman *composiciones libres*. Del mismo modo sucede con los *problemas libres*, que nosotros llamamos *cálculo vivo*. En cualquier caso el espíritu de libertad y creatividad que los anima es muy parecido.

No sabemos si el maestro Joaquín tuvo conocimiento de estas técnicas, ya que el movimiento siguiendo a Freinet se introduce en

España a comienzos de los años 30 y se localiza inicialmente en algunas zonas de Cataluña y Aragón. Joaquín Muñoz ya venía aplicando sus metodologías en esas fechas e incluso antes, por lo que es más plausible, como ya se ha dicho en varias ocasiones, que las influencias pedagógicas le vinieran de la *ILE*, cuyo recorrido venía de más lejos.

Aquella escuela modelo de Restábal era un faro de buen hacer educativo y su maestro, don Joaquín, la luz que lo iluminaba. Es por eso por lo que encontramos muchas referencias y noticias en prensa, comentando su magnífica labor escolar. He encontrado un texto o composición libre realizada por un alumno de 12 años, que recoge la visita del Inspector de zona en 1932 a su clase y escribe que, al marcharse escribió en el libro de visitas, “que estaba muy bien todo y que era la escuela más bonita que había visto”.

El periódico “El Defensor de Granada” recogía en enero y mayo de 1935, diversas visitas de alumnos de Magisterio y maestros para pasar el día en la localidad visitando su escuela.

Tal como dijimos al principio, la República quiso dotar a la Inspección de Primera Enseñanza de toda la autoridad legal y de organización para que pudiera impulsar los cambios educativos. Quería que fuera una Inspección muy bien formada, que estuviera cerca de los maestros y maestras para orientarles y asesorarles, que la burocracia fuera la menor posible, que tuviera el carácter de inamovilidad para garantizar su independencia y que fuera la avanzadilla de los cambios metodológicos y organizativos de la escuela republicana. Para hacer posible esa encomienda, promulgó el Decreto de 2 de diciembre de 1932.

Este espíritu vinculado a la práctica escolar, es lo que propició el concurso restringido para Inspectores-maestros. La idea era contar

con maestros de gran preparación, entrega y prestigio, que fueran un referente cercano en la zona donde se encontraba la experiencia. Su nombramiento era provisional por dos años y debían de ejercerlos en la zona donde trabajaban, sin dejar su labor en su escuela. Al cabo de esos dos años, con una valoración positiva, podían pasar a formar parte del escalafón provincial del Servicio de Inspección.

Joaquín Muñoz se presentó a dicho concurso y a pesar de la dificultad, ya que solamente se ofertaban diez plazas para toda España, fue uno de los elegidos con fecha de 27 de abril de 1933, noticia que fue recogida en el acta del Consejo Local de Restábal, al ser comunicada por el propio interesado. Esta elección fue una enorme satisfacción para la mayoría de maestros y maestras del Valle que conocía su gran trabajo y entrega.

Esta sería la primera y única promoción de inspectores-maestros que hubo, ya que el triunfo electoral de las derechas en esas fechas, supuso una contrarreforma educativa que paralizaría, en la práctica, la mayoría de los proyectos progresistas del anterior bienio. A consecuencia de este ambiente de crispación, creado por unas derechas crecidas, leemos en el periódico conservador *IDEAL*, con fecha 30 de diciembre de 1934, una fuerte crítica contra Joaquín Muñoz, por considerarlo un “aprovechado” al disfrutar de un complemento económico, por simultanear su tarea de director del colegio junto a la de su función como inspector-maestro.

Seguramente lo que motivara a Joaquín Muñoz a presentarse a esta función inspectora, sería la posibilidad de desarrollar su labor pedagógica de una manera más amplia y útil, al mismo tiempo que podía seguir formándose. Esa inquietud suya por formarse, le llevó a solicitar una beca para visitar distintos países en Europa a la *Junta*

para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. La *J.A.E.* fue una institución creada en 1907 dentro del espíritu de la *I.L.E.* pero sería con la IIª República, cuando alcanzó su sentido más integrador y útil, junto al conjunto de las reformas educativas.

Dicha beca le fue concedida por Orden ministerial de 6 de julio de 1934, aunque no fue hasta el 7 de mayo de 1935 cuando inició su viaje de dos meses y medio, visitando centros educativos de Alemania, Suiza, Francia, Italia, Holanda y Bélgica. Tras su viaje escribió un Diario, formado por cinco cuadernos, en los que relató ampliamente la suerte de haber podido conocer realidades diferentes y lo mucho que le había enriquecido profesionalmente.

El día 20 de julio de 1936 a las cinco de la tarde, la guarnición de Granada se sublevó contra el Gobierno de la República. Muchos obreros y leales al gobierno republicano, se refugiaron en el barrio del Albaicín. Estaban mal armados y desorganizados. Tras varios días de bombardeos por parte de los golpistas, estos consiguieron conquistar el barrio y empezaron una feroz represión. Granada capital quedaba como una isla sublevada en la provincia, aunque pronto amplió su influencia hasta Orgiva y, por tanto, en el Valle de Lecrín.

En Restábal, y en el resto del Valle, comenzaron de inmediato las represalias, detenciones y asesinatos. No solo se denunciaba por diferencias políticas, sino también por rencillas personales o diversos conflictos pendientes. A pesar de no pertenecer a ningún partido político y ser persona de comportamiento moderado y educado, Joaquín Muñoz fue denunciado junto a otros vecinos del pueblo, los cuales fueron detenidos. Con él no se atrevieron, debido a su relevancia social en el pueblo y la comarca, aunque sí que lo incluyeron en una lista que fue enviada a Granada.

El destino hizo que esa lista cayera en manos de una persona que había ido coaligado con su hermano Gonzalo militante del *Partido Republicano Progresista* en la candidatura de derechas, en febrero de 1936. Esa circunstancia evitó que en esos primeros momentos, Joaquín tuviera problemas. En la provincia de Granada la *CEDA* y el *PRP* habían ido juntos y ganaron las elecciones, pero fueron anuladas por el fraude masivo que hubo en toda la provincia.

Pero las denuncias continuaron, siendo denunciado por marxista y republicano. Hasta ese momento, la posición social e influencia de la familia de su mujer Teresa Fernández Molino, le había protegido de represalias físicas, pero lo que no pudo evitar es que se le abriera un expediente sancionador. El 23 de abril de 1937 se le prohibía ejercer cargos directivos y de confianza y el 4 de junio de ese mismo año, se le suspende ya de empleo y sueldo. Los cargos más importantes, haber pintado una bandera de la República.

Joaquín Muñoz tenía ideas progresistas en lo concerniente a la Educación, era también una persona humanista, honesta, abnegada y que le importaban los problemas de la gente, pero no tenía adscripción a ningún partido político. Fue denunciado por pintar una bandera de la República pero, al mismo tiempo, se sabe que realizó pinturas de distintos motivos religiosos para la iglesia de su pueblo. Era una persona muy creyente y practicante. Hay muchos testimonios, incluso escritos, de sus loas a la religión católica y a sus símbolos. Se ve que en aquellos tiempos de represión y odio descontrolados, ser solo una buena persona, en el más amplio sentido de la palabra, no era suficiente como para no temer por su vida.

Después de ser depurado, tuvo que ganarse la vida dando clases particulares a niños y niñas de todo los pueblos del Valle. Su presti-

gio profesional y la ayuda de familiares y amigos enviándoles alumnos, le permitió salir adelante de una manera modesta. Al ser la suya una escuela privada, pudo continuar con las mismas metodologías con las que trabajaba en su escuela de Restábal. En septiembre de 1939 muere su hermano Gonzalo y, un poco más tarde, en 1940, su esposa Teresa. Ambas figuras, habían sido en cierto modo, sus escudos protectores en los peores momentos de la represión.

Queda con cuatro hijas, una sobrina adoptada y la necesidad de sacarlas adelante. Su trabajo, durante un tiempo, como Secretario en el Ayuntamiento y sus clases particulares a duras penas le permitían vivir con decoro. La “Academia” de D. Joaquín, como se conocía en toda la comarca, era un lugar cuya calidad educativa era reconocida por todo el mundo. Esa academia era una delegación de la orden Compañía Corazón de Jesús, lo cual es un dato más que corroboraría, como se ha dicho anteriormente, su condición de creyente y sus buenas relaciones con la Iglesia.

El día 10 de abril de 1942, Joaquín Muñoz Ruiz es repuesto como maestro y, años más tarde, tras muchas reclamaciones, como inspector, a lo que tenía derecho. Si recordamos, él había cumplido antes de ser depurado, los dos años como inspector-maestro con evaluación positiva.

En 1954 imparte para la campaña de alfabetización un curso con el título de “Técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y escritura” que fue muy valorado por todos los asistentes. Siempre fue un maestro estudioso y entregado. Esa labor es reconocida por la *UNESCO*, visitando un amplio grupo de profesionales de la enseñanza, su escuela de Restábal.

El día 4 de abril de 1961 se jubila como maestro, pero continuó su labor como inspector unos años más. Al mismo tiempo, siguió escribiendo en el periódico *IDEAL*. Sus artículos, desde finales de los años 50 a 1970, reflexionaban sobre la enseñanza o sobre la vida cotidiana del Valle de Lecrín.

Ese Valle y, en particular, Restábal, eran siempre un lugar para volver y reencontrarse con familiares y amigos. A pesar de que en sus últimos años vivía en el barrio del Zaidín, junto a sus hijas Blanca y Estrella, eran frecuentes sus viajes al pueblo con su nieto *Miguelito*, como así le llamaba él.

Recuerda mi amigo Miguel que, para ir a Restábal, cogían los autobuses "Alsina" o un coche de aquellos de los *cosarios* que esperaban pasajeros en las puertas de alguna pensión. Durante el viaje le hablaba de la belleza de esos pueblos, que en primavera son inundados con el olor a azahar de las naranjas y limoneros. También recuerda sus paseos por el campo, admirando las plantas y los animalillos, seguramente rememorando las salidas y excursiones didácticas que él tanto había llevado a cabo con sus alumnos.

Murió Don Joaquín un 7 de julio de 1970, perdiendo Restábal y el Valle, a uno de sus hijos más insignes, un hombre bueno e íntegro que luchó siempre por hacer de la Educación un derecho liberador para todos y todas.

Dice Mario Benedetti que, a pesar de todo, "el olvido está lleno de memoria". En este caso, el elemento de memoria para no olvidar se llama *CEIP Joaquín Muñoz Ruíz*, un coqueto colegio que seguirá educando a los niños y niñas de Restábal y que lleva con orgullo su nombre.

Epílogo



A modo de resumen: Algunas cosas que nos importan a los docentes

A lo largo de mis dieciséis años de maestro y veintiocho como inspector de educación, he reflexionado mucho sobre aquellas cuestiones que, creo, más nos preocupan a los docentes. Muchas aparecen, de un modo u otro, en nuestras reuniones de trabajo, en las charlas de los recreos o en los debates sociales. No profundizaré en cada una de ellas ya que, de hacerlo, superaría con creces la pretensión y extensión de este texto.

Lo que enseñamos

Si preguntáramos cual es la cuestión más relevante de la acción de educar, seguramente obtendríamos como respuesta mayoritaria que son los *contenidos* que enseñamos. Es decir, estaríamos hablando del *currículo escolar*.

Todos los sistemas educativos desarrollan unos *Diseños Curriculares Básicos*, proponiendo unos *objetivos*, *contenidos*, *criterios de evaluación* y *metodologías* que, intentan dar respuesta a las siguientes preguntas: *a quién educar*, *para qué*, *qué contenidos impartir*, *cómo hacerlo* y, finalmente, *cómo evaluarlos*.

Los diseños curriculares básicos son competencias de las administraciones educativas estatal y autonómicas y se plasman en

Reales Decretos o Decretos. El siguiente nivel de concreción son los *Planes de Centro*, en los que se recogerán y concretarán unas *finalidades educativas*, un *proyecto educativo* y un *régimen de organización y funcionamiento*. En un siguiente paso, los equipos docentes y departamentos diseñarán las *programaciones de aula*. Finalmente, se harán cuantas adaptaciones sean necesarias para dar respuesta a la *diversidad* del alumnado en cada grupo.

Es frecuente escuchar al profesorado que *todo nos viene dado*, que *no podemos salirnos de la norma* y que *no tenemos autonomía pedagógica*. Es cierto, como hemos visto, que existen normas y que nos tenemos que mover dentro de ellas. Pero no es menos cierto que, si queremos, tenemos un importante margen para adaptar los currículos a los perfiles e intereses de nuestro alumnado. No me lo han contado, yo lo he puesto en práctica a lo largo de mi etapa como maestro y lo he favorecido y animado en mi etapa como inspector. *Si queremos, se puede hacer*.

Siempre me he planteado que la educación debe tener una clara finalidad social y, por tanto, debe ser útil para la vida de las personas y ayudarles a ser lo más felices posible. Partiendo de esa visión, nos plantearemos los contenidos o saberes que deberían conformar el currículo, seleccionando aquellos que nos parezcan más necesarios para nuestras vidas y para cuidar la vida en el planeta. *No es una propuesta voluntarista e imposible*. ¿Para qué debe servir la educación? ¿Hay fines más importantes que estos?

No debemos confundir los instrumentos que necesitamos para adquirir los aprendizajes, con los contenidos. Aprenderemos a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas y algoritmos, a investigar, a pintar, a tocar un instrumento y a realizar ejercicios físicos

y juegos... Pero todas esas tareas instrumentales se pueden realizar con unos contenidos u otros y, lo que es igualmente importante, se pueden hacer con unas metodologías más constructivistas y activas o con otras más directivas y rígidas. Podemos elegir.

Tal vez se pueda argumentar que esto es más posible en las etapas de Infantil y Primaria pero no en la Secundaria. Admito que, por la naturaleza y estructuras más globalizadas de esas primeras etapas, resulta más sencillo, pero defiendo que es igualmente posible en la etapa de Secundaria.

Quiero recordar que, aunque en esta etapa se introduce un mayor grado de especialización disciplinar, las normativas que regulan su desarrollo curricular plantean que se trabaje por *ámbitos educativos, con metodologías activas, con trabajos colaborativos* y partiendo de *centros de interés del alumnado*. Si esto es así, ¿por qué no se hace?

Creo que tiene que ver, con algunas de las cuestiones que a continuación veremos.

Los libros de texto

Con más frecuencia de la deseable, muchas y muchos docentes creen que el currículo que tienen que impartir es el que viene recogido en los libros de texto. Delegan en las editoriales su potestad y competencia para seleccionar los contenidos con los que van a enseñar a su alumnado.

Es lógico, por tanto, que quienes tienen a los libros de texto en el centro de su acción docente, digan que no tenemos autonomía pedagógica, que los contenidos que nos obligan a impartir son excesivos y que, en la manera de darlos, hay poco margen de maniobra.

Nunca tuve libros de texto en mi etapa de maestro en las *enseñanzas obligatorias*. Tal vez pueda parecer esta propuesta muy radical, pero *puedo asegurar que fue y es posible*. Es más, diré, para quienes no lo sepan, que existe la posibilidad de elegir otros materiales didácticos, en vez de los libros de texto. Está recogida en las normas, basta con solicitarlo en tiempo y forma para que los *cheques libros* puedan usarse en *otros materiales didácticos*, en vez de en los libros de texto.

Conozco centros, es cierto que pocos, que en sus proyectos educativos tienen recogido que, en vez de usar libros de texto, utilizarán otros materiales didácticos o de elaboración propia. Más frecuentes son aquellos centros o clases que, aunque compran los libros de texto, los utilizan de manera parcial y van incorporando otros materiales o actividades como pueden ser los *proyectos*.

Como resumen, diré que el uso preferente y cerrado de los libros de texto en las etapas obligatorias son un freno importante a la *autonomía pedagógica* de los docentes, al desarrollo de *currículos contextualizados*, un impedimento para aplicar *metodologías activas* y una limitación para introducir *nuevas formas de organización escolar*.

La organización de las clases

La organización escolar, en un sentido amplio, engloba las normas educativas, los procesos administrativos y los elementos personales que participan en la acción de educar. Esa organización se concretará en las aulas en función de los *objetivos, contenidos, metodologías y recursos disponibles*. Siendo estos últimos, desde mi punto de vista, los menos determinantes.

Disponer de espacios y materiales adecuados es importante, pero más importante aún es el sentido didáctico que les demos. Es necesario disponer y utilizar las *nuevas tecnologías*, pero si las utilizamos de un modo tradicional poco cambiará la manera de construir el conocimiento. La creatividad de un texto libre o los pasos necesarios para realizar una investigación escolar son mucho más importantes y necesarios que los dispositivos electrónicos por sí mismos.

La organización de nuestras clases dependerá, en consecuencia, del *currículo* que seleccionemos y de las *metodologías* que apliquemos. Recordemos que la pedagogía tradicional, basada en docentes explicando lo que viene en los libros de texto, solo necesita de un único espacio-clase, con mesas orientadas a la pizarra y con tiempos rígidos y cerrados para cada materia.

Un currículo abierto, contextualizado al lugar e intereses del alumnado, con metodologías diversas y activas, necesitará de una organización del aula muy diferente. Si somos los docentes quienes, haciendo uso de nuestra autonomía pedagógica, seleccionamos los contenidos y no dejamos que sean las editoriales quienes lo hagan, vamos a necesitar procesos de aprendizaje, metodologías, espacios y tiempos que van a ser *diversos* y *flexibles*.

Si abordamos el lenguaje, las matemáticas y la indagación del medio desde conocimientos próximos y del interés al alumnado, lo haremos con propuestas basadas en la vida real, la creatividad y los procesos de investigación. En ese contexto de trabajo, construido por cada alumno y alumna, *los tiempos* para cada tarea pueden ser *flexibles* y *diferentes*, en función de la planificación que los docentes y el alumnado acuerden. Del mismo modo, los espacios en los que

se desarrollen los trabajos escolares podrán ser distintos a la clase. Escribir un texto libre, por ejemplo, se puede realizar en la casa y una investigación seguramente necesitará de salidas fuera del aula.

Sobre la cultura del esfuerzo

Se habla mucho de la *cultura del esfuerzo*. Normalmente, ese concepto es utilizado por quienes defienden las visiones pedagógicas más conservadoras e inmovilistas y se utiliza para desprestigiar aquellas posturas más innovadoras y críticas con el actual sistema educativo.

Creo que la escuela no es el lugar donde se tenga que realizar un trabajo, permítaseme la expresión popular, de *pico y pala*. Los esfuerzos de quienes participamos en ella, no deberían ser valorados desde una visión productivista. Podemos dedicar mucho tiempo a tareas repetitivas y que sus resultados no sean de mucha utilidad y, por el contrario, sí que consigan el aburrimiento y la desmotivación del alumnado. La educación y sus esfuerzos deberían ser valorados con una visión más parecida a la del trabajo artesanal, con su tiempo de lenta elaboración, por el valor de los detalles y la singularidad de cada pieza.

No se trata de picar y picar contra un muro, ese tipo de trabajo es bastante inútil. Se trata de que cada alumno y alumna utilicen el tiempo que necesiten para cada tarea o actividad. Se trata de que el trabajo escolar sea útil y relevante y, si es divertido, mejor. A la escuela no se va a sufrir, sino, muy al contrario, vamos a formarnos como personas libres y críticas para conseguir una sociedad participativa, justa en igualdad de oportunidades, derechos y deberes.

La práctica escolar tradicional consiste en escuchar la explicación del docente, realizar las actividades que vienen en los libros de texto, estudiarlas y examinarse de ellas. La práctica escolar que se propone es la construcción del conocimiento escolar con tareas tales como escribir textos libres o crear historias que son trabajadas colectivamente por toda la clase, formular problemas de la vida real, realizar croquis, mediciones y recoger muestras para un trabajo de investigación que será expuesto en clase mediante una conferencia. Como se puede ver, *son otras maneras de esforzarse*, pero en absoluto de perder el tiempo.

Los deberes

Los deberes siempre me han parecido, inútiles, mecánicos, obligatorios, aburridos, que atentan contra el tiempo libre de los niños y niñas y el de sus familias, y, lo que es mucho más grave, son profundamente *insolidarios*. Los deberes agrandan las diferencias entre niños y niñas de distinta condición sociocultural, ya que no todos los padres y madres pueden ayudar a sus hijos e hijas en las tareas escolares, ya sea por falta de tiempo, motivación, formación o posibilidades económicas.

Los deberes solo vienen a aliviar la mala conciencia de una parte del profesorado que se ve incapaz de enseñar lo que cree que tiene que enseñar, durante el horario escolar. Esto se debe, en gran medida, a que usan metodologías obsoletas y poco motivadoras. Otro motivo es que quieren dar satisfacción a aquellas familias super competitivas que desean, a cualquier precio, que sus hijos e hijas sean los primeros en todo.

Hace tiempo que utilizo la palabra “haberes”. Los haberes, a diferencia de los deberes, son voluntarios, no son rutinarios, ni mecánicos, suelen ser deseados, divertidos o, al menos, los niños y las niñas los viven como tareas necesarias para la culminación de un trabajo, ya que con frecuencia hay cosas que no se pueden hacer en clase, como recogida de muestras, tomar medidas, observaciones... Los haberes respetan el ritmo de cada niño y niña, sus motivaciones e intereses. Los haberes son consecuencia de otra manera de educar. Un modelo de escuela que se basa en la *creatividad*, la *investigación*, la *participación* y el fomento de *valores*. Esta escuela útil para la vida y que cuida los afectos y las emociones para alcanzar la felicidad, trabaja al ritmo de cada niño y cada niña.

Estoy en contra de los deberes y a favor de los haberes.

El trabajo en equipo

Se decía, y se sigue diciendo, que *cada maestrillo tiene su librillo*. Es esta una frase que representa muy bien a la pedagogía tradicional. Cada docente, dentro de su aula, puede enseñar como quiera, alejado de las miradas del resto de la comunidad educativa. Es esta una concepción individualista, y casi privada, de la tarea de educar que nada tiene que ver con el derecho a la *libertad de cátedra*.

La historia nos ha mostrado, a lo largo del tiempo, unos enseñantes aislados tanto física como intelectualmente. La formación inicial recibida, escasa y rígida, no ha ayudado precisamente a que se animen a indagar en nuevas teorías y prácticas. Por este motivo vemos que, aunque las leyes lo posibilitan, no se avanza todo lo necesario. Sigue costando mucho superar esa cultura individualista y

generalizar un verdadero intercambio de experiencias en los órganos de deliberación pedagógica.

Creo que esta carencia tiene mucho que ver con el paradigma educativo mayoritario que, a lo largo de estas reflexiones, intento cuestionar. Un currículo decidido y concretado por los libros de texto que se basa en las explicaciones de los docentes y en la realización de las actividades propuestas en los manuales, no tiene necesidad de contrastar o intentar innovar casi nada, ya que le basta y sobra con explicar los contenidos. Si, como defiendo, somos los docentes quienes seleccionamos y priorizamos los contenidos del currículo, se hace muy necesario el contraste e intercambio sobre el *qué* y *cómo* desarrollar los conocimientos.

Una consecuencia, y no menor, de esta falta de cultura colaborativa del profesorado, es que, al desarrollar la práctica docente, les cuesta proponer y favorecer el *trabajo cooperativo del alumnado*. Siempre volvemos al mismo sitio: usando el libro de texto, ni los docentes ni el alumnado necesitan del trabajo colaborativo. Si, por el contrario, queremos mejorar la utilidad de los aprendizajes escolares y superar la desmotivación de nuestro alumnado, trabajar en equipo se convierte en una imperiosa necesidad.

La atención a la diversidad

Decíamos que es en las aulas donde se produce el nivel de adaptación curricular más singular y concreto, para dar respuestas a la diversidad educativa del alumnado.

La atención a la diversidad ha ido evolucionando: desde ser excluida del sistema escolar, después segregando al alumnado en

centros especiales, más tarde integrándolo en los centros ordinarios con diferentes modalidades hasta, el momento actual, intentar su máxima inclusión en los centros y en la sociedad.

Pudiera parecer que este es un debate ya superado tanto para los docentes, como para las familias. Sin embargo, no es así. Es cierto que las leyes han avanzado por senderos inclusivos en todos los órdenes de la vida, pero otra cosa es la interiorización del concepto en la vida cotidiana.

Hay docentes y familias que consideran que, si el grado de afectación o discapacidad es muy grave, es mejor que el alumnado esté escolarizado en centros específicos, donde estará mejor atendido. Esta posición no es nueva, como hemos visto anteriormente y se llama *segregación*. No hace tanto tiempo, a las personas con síndrome de Down, por ejemplo, no se les consideraba idóneas para estar escolarizadas en los centros ordinarios. La integración supuso un paso muy importante, ya que la práctica totalidad del alumnado con diferentes capacidades se puede y se debe escolarizar de manera ordinaria.

La inclusión supone ir más lejos: *se trata de no poner el acento en la diferencia funcional, sino en la capacidad de cada persona de superar barreras*, para relacionarse con los demás y tener todas las oportunidades para acceder a la cultura escolar.

El debate no está cerrado, como se ha podido comprobar con las polémicas y críticas suscitadas con la última ley de educación, la *LOMLOE*. Para que la inclusión sea aceptada por su valor social y educativo de manera generalizada, el Estado debe cumplir la premisa de invertir en la cantidad y calidad de todos los recursos humanos y materiales que la hagan posible. Es un objetivo lo suficientemente hermoso como para ser conseguido.

La burocracia

Alguien dijo que “la burocracia es el arte de convertir lo fácil en difícil por medio de lo inútil”. Trasladado este pensamiento a la educación, sería constatar cómo muchos procedimientos administrativos se convierten en ladrones de un tiempo precioso, sin aportar nada útil a la tarea de educar.

No estoy defendiendo que no haya registros de asistencia o de seguimiento de tareas. Nuestro trabajo exige un control de ciertos datos que deben tener una finalidad pedagógica. Es importante anotar el absentismo del alumnado para conocer las causas e intervenir en su caso. Del mismo modo que es necesario recoger cuantas anotaciones nos parezcan relevantes para llevar un seguimiento y análisis de la evolución escolar de cada alumno y alumna.

El *diario* docente es una magnífica herramienta para la reflexión, pero su uso está muy poco generalizado. Cuando hablo de diario no me refiero a los registros de asistencia o de las calificaciones, me refiero a un instrumento pedagógico que sirva para la *reflexión de los procesos* y la *evaluación cualitativa*.

En los últimos tiempos, la burocracia escolar ha ido aumentando con cada ley educativa. Los continuos cambios en la organización escolar, conceptos, terminologías, documentos planificados..., han convertido lo *fácil* en *difícil* de la manera más *inútil*. Un buen ejemplo son los criterios de evaluación, afortunadamente derogados con la *LOMLOE*, con los que había que realizar una proeza matemática con los estándares e indicadores de aprendizaje, para culminar en una evaluación muy poco cualitativa y sí muy burocrática.

Está claro que los responsables de esa burocracia, son las administraciones educativas, pero, como digo siempre que puedo en mis reflexiones, los docentes no podemos ser solo albañiles que ponemos ladrillos, sino que tenemos que ser *proactivos* en la defensa y uso de nuestra *autonomía pedagógica*. Siempre hay un margen para *priorizar lo importante* y para *reducir al mínimo el papeleo no esencial*. Los centros con los que he trabajado en mis zonas de inspección, saben de lo que hablo y que es posible.

La participación de las familias

Otro tema que provoca mucho debate entre los docentes es la participación de las familias en la vida de los centros. He dicho conscientemente que este debate se genera entre los docentes porque, en este caso, en las familias no existe tal debate. Su deseo mayoritario es el de participar.

Es cierto que existen órganos de participación colectiva, a través de los *Consejos Escolares* o, incluso, con los y las *delegadas* de curso, pero mi experiencia me dice que esos órganos tienen muy pocas competencias y además son muy burocráticos. De hecho, la participación de las familias en los mismos es cada vez menor.

Aquellos docentes que consideran que la escuela debe instruir y las familias educar, no encuentran muchos motivos, más allá de cierta información reglada, para la participación de las familias. Consideran que su intromisión en los asuntos escolares, les resta confianza y autoridad a su quehacer. Recordemos de nuevo aquí, que hay quienes consideran que el acto de instruir que, no educar, no tiene por qué ser ni público, ni colaborativo.

Soy de la opinión de que la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es de una importancia capital. Su implicación en una tarea que, necesariamente, debe ser compartida, enriquecerá no solo el clima de confianza mutua, tan necesario, sino incluso participando en el desarrollo de un currículo abierto.

Que nadie se confunda. No estoy planteando una participación *intrusiva* de las familias en las competencias de los docentes; lo que planteo es una participación *colaborativa* en un fin que es común. Los docentes no debemos tener miedo a las opiniones de las familias: no tenemos nada que temer ni ocultar. Si favorecemos desde el primer momento la información y posibilitamos la participación, las familias verán la acción de educar como una tarea compartida y, por tanto, se sentirán corresponsables con la misma.

La convivencia

La convivencia escolar está estrechamente relacionada, con la convivencia en la sociedad. Si aspiramos a una sociedad democrática de ciudadanos y ciudadanas libres, en los que la participación y la responsabilidad sean la norma, será fácil entender el cómo ha de ser la convivencia en la escuela.

La escuela tradicional tenía un perfil autoritario, donde el papel del docente era el eje sobre el que pivotaba la disciplina escolar. Era un reflejo de sociedades jerarquizadas y donde la escuela reproducía aquella visión moral. Las sociedades actuales de nuestro entorno son en teoría democracias liberales, donde la ciudadanía puede expresar sus opiniones y se rigen por un sistema compartido de poderes públicos. Para que esos valores no puedan ser puestos en

peligro por ideas autoritarias, hemos de hacer que el ejercicio de la democracia en la escuela sea una práctica cotidiana. Solo se aprende a ser democrata, aprendiéndolo y ejerciéndolo desde pequeños. Nadie puede quitarle al docente la responsabilidad de educar que la sociedad le ha delegado. Pero esa tarea puede y debe llevarla a cabo de una manera participativa con la comunidad educativa. Con ese modo de actuar no se pierde ninguna autoridad, muy al contrario, se ganará.

La democracia la desarrollaremos en las aulas creando espacios y momentos para la expresión libre del alumnado, haciendo que las normas de convivencia sean elaboradas por toda la clase, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los niños y niñas en el desarrollo del currículo y, respetando la diversidad, como una pieza clave del respeto a los demás. Esa participación debe ser real y no un puro formulismo.

Agradecimientos

A *Manuel Marín Román*, por el enorme trabajo en la corrección de todos los textos, por sus ánimos a que publicara y por sus cariñosos comentarios siempre.

A *Paco Quirosa Corpas*, magnífico artista plástico, por haberme regalado la bella portada y el estupendo diseño del libro.

A *Antonio Arenas Maestre*, director del digital “Ideal en clase”, por su trabajo en la edición de mis artículos en el periódico, por haberme animado a escribir el libro y a incorporar los códigos QR que lo completan, mejoran y le dan mayor proyección.

Este libro parte de la idea de que la **Educación** solo es posible desde el **Amor**.

Está inspirado en la pedagogía de *Celestin y Elise Freinet*, exponiéndose sus **Técnicas** más importantes de una manera breve y sencilla.

Relata la experiencia pedagógica de “**La Casa de la Pradera**”, surgida de la práctica docente del autor, así como, algunos escritos de sus años de maestro.

También se analizan algunas claves que dan vida a la **Escuela por dentro** y se reflexiona, a modo de pequeños **Ensayos**, sobre temas de la actualidad educativa.

En **Tiempos de República** se exalta el quehacer de los maestros y maestras en aquel periódico histórico.

Algunos textos están vinculados a vídeos, elaborados por el propio autor, mediante **códigos QR**, que los complementan y enriquecen.

Es un libro que no quiere ser ni equidistante ni neutral, muy al contrario, apuesta claramente por una **Educación pública de calidad**, donde la pedagogía **sea útil para la vida** de las personas y para su **felicidad**.

