



La
Revista
de El Diario
de la
Educación

2020
NÚM.1
20€

ED

EL DIARIO de la EDUCACIÓN



Escuela inclusiva:
Derecho
a la equidad



La
Revista
de
El Diario
de la
Educación

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Ed

Editorial

La escuela será para todas o no será

Hace dos años y medio del nacimiento de *El Diario de la Educación*. Un tiempo que ha supuesto, para el equipo, un gran esfuerzo, por un lado, y una enorme alegría, por el otro.

Hemos sido testigos de importantes cambios. Cambios revolucionarios, tal vez no al estilo clásico, pero revolucionarios al fin y al cabo. Realizados cotidianamente por miles de maestras y maestros, de familias y chicas y chicos. En sus formas de hacer y relacionarse con el entorno; cambios que han supuesto la construcción de un ecosistema educativo más allá de las aulas, de los centros.

También hemos asistido a un aumento importante de voces en demanda de una educación inclusiva. Pero no una cualquiera, sino una desde la concepción de los derechos humanos que contemple a todas las personas como seres diferentes, con dificultades y facilidades, con formas de comunicación y de aprendizaje diferentes que han de ser respetadas.

Este mirar casi utópico se encuentra, en ocasiones, con importantes dificultades. Que en no pocos casos solventan o alivian las familias luchando, por la vía judicial, para preservar los derechos de sus hijos e hijas a estar en un aula ordinaria. Y no solo porque la Constitución diga que todas las personas somos iguales y tenemos derecho a la educación, sino porque hemos aceptado que esa educación ha de ser de calidad para todas y todos, inclusiva.

Y así, hemos visto cómo gracias al tesón de esas madres y padres, la justicia ha fallado en bastantes ocasiones en fa-

vor de las familias y ha condenado a las administraciones a hacer un mayor esfuerzo por escolarizar a niñas y niños con necesidades.

Hasta el punto de que el Supremo ha sentado jurisprudencia obligando a todas las administraciones autonómicas y estatales a retractarse. Y hace no muchos meses, la propia ONU condenaba a España por el sistemático incumplimiento de este derecho a la educación inclusiva para todas y todos.

Entendiendo las dificultades que en un aula masificada y con exceso de horas lectivas y falta de apoyos encuentran miles de docentes. Es tiempo para hacer valer los derechos de las personas que más difícil lo tienen. De que la escuela, las familias, el profesorado exijan una mejora sustancial de las condiciones de oportunidad para todas y todos.

Porque el derecho a la educación, a la escuela, será inclusivo o no será.

Con este primer número en papel hemos querido repasar la situación que miles de familias viven en relación con la inclusión. Dificultades porque tienen necesidades educativas de apoyo, o porque son de una etnia minoritaria.

Desde *El Diario de la Educación* seguiremos contribuyendo, desde el periodismo independiente, a dar voz a todas esas iniciativas casi anónimas que se desarrollan aquí y allá, en España y en América Latina, y que ayudan a construir el derecho a la educación de todas y para todas las personas.

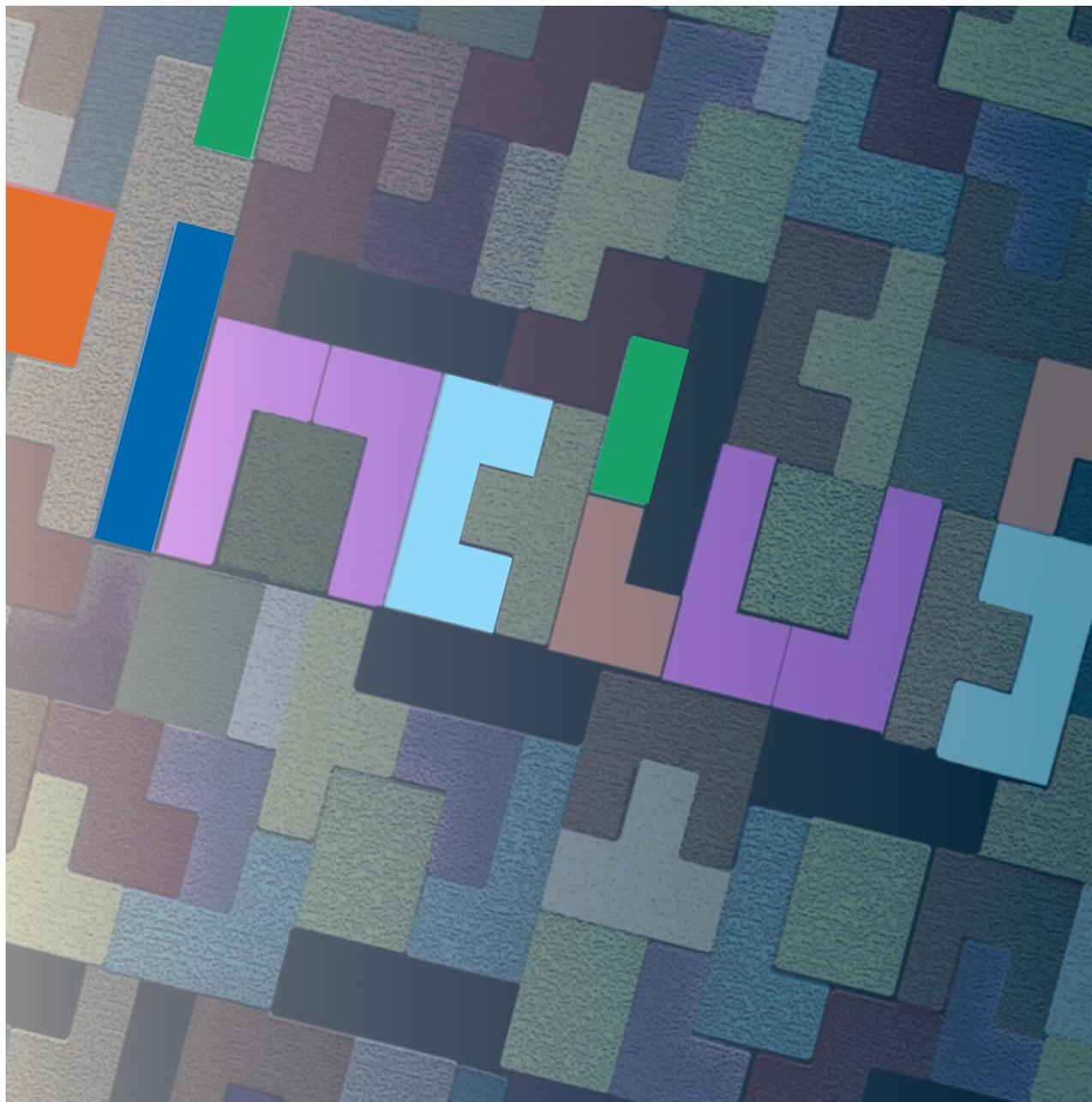
“Ed - La Revista de El Diario de la Educación / DIRECCIÓN: Pablo Gutiérrez. EDITOR: Juan León. COORDINADOR DEL CONSEJO EDITORIAL: Jaume Carbonell. EQUIPO EDITORIAL: Víctor Saura, JJ Caballero, Sandra Vicente y Victoria Oliveres. DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Pol Rius. PROYECTO GRÁFICO: Pablo Martín. PRODUCCIÓN. Editorial Octaedro. CORRECCIÓN: Xavier Torras. IMPRESIÓN: Prodigitalk en papel ecológico. Fundación Periodismo Plural: PRESIDENTE: Josep Carles Rius. PATRONATO: Xavier Atance, Magda Bandera, Juan José Caballero (secretario de la Fundación), Andreu Claret, Ignacio Escolar, Emili Ferrer, João França, Mariano Guindal, José Ramon González Cabezas, José Martí Gómez, Andreu Missé, Jordi Mumbrú, Juan León, Maravillas Rojo, José Sanclemente, Lali Sandiumenge, Víctor Saura (director adjunto de la Fundación), Gemma Sendra, Marina Subirats, Aina Tarabini, Rut Vilar, Jaume Vilarrasa y Francesca Zapater. DL B14968-2019 ISSN 2604-8655

Edita:
FUNDACIÓ
Periodisme Plural



SUMARIO

ILUSTRACIÓN:
POL RIUS



RETOS > INFANTIL

6

10

PRIMARIA

12

SECUNDARIA

14

UNIVERSIDAD

18

**ESPECIAL
INCLUSIÓN >
EL DERECHO
A LA EQUIDAD**

Entrevista

Carmen
Fernández

Escuela

Escuela inclusiva
vs.
educación especial

Minorías

Gitanos: la heroicidad
de acabar la ESO

34

46

50

54



ENTREVISTA
DAVID BUENO

22

ENTREVISTA
HEIKE FREIRE

26

Entrevista

Carmen
Jáudenes

58

LA PROFESIÓN

30

Lenguaje

La inclusión del
alumnado sordo

62



Experiencias

66



Palabras que educan

82



Educación global

86

RECURSOS

100



Jaume Carbonell fue director de *Cuadernos de Pedagogía* y es asesor de proyectos editoriales.

Algo más que cambio de agujas

Jaume Carbonell Sebarroja



El primer Gobierno de Pedro Sánchez apuntó una serie de reformas para superar los efectos negativos de la LOMCE. Ahora, tras su victoria, tendrá más fuerza y tiempo para llevarlas a cabo. Pero el desafío es de mucho calado. Explicamos los tres principales retos.



El tren de la educación sin duda cambió de rumbo con la moción de censura de mayo del 2018 y la llegada al poder del PSOE. En aquel momento, el nuevo Ministerio de Educación y Formación Profesional, liderado por un equipo que conoce muy bien el terreno que pisa, anunció una serie de medidas que trataban de eliminar los aspectos más segregadores y regresivos de la LOMCE: los itinerarios que separan al alumnado a partir de los 13 años; las reválidas; la pérdida de protagonismo de la escuela privada concertada que, apelando interesadamente a la demanda social, convierten la escuela pública en un sistema subsidiario, etc.

Por otro lado, el ministro propuso que la Religión dejase de tener valor académico y contar para la nota media, al tiempo que no se contemplaba una asignatura como alternativa, sino una obligatoria y común centrada en los valores cívicos y éticos. También pretendía rescatar otras medidas de carácter democratizador como la participación de la comunidad educativa dentro de los consejos escolares.

El primer Gobierno de Pedro Sánchez apenas duró diez meses y no pudo culminar estas reformas educativas. El 28-A, el PSOE logró la victoria. Y aunque necesitará apoyos parlamentarios, su posición es mucho más sólida, especialmente por el descalabro del Partido Popular y la fragmentación de la oposición, con Ciudadanos y Vox.

El PSOE tiene más fuerza para hacer reformas, pero todo hace prever fuertes resistencias por parte de los sectores más conservadores

La reforma educativa que proponía el equipo del Ministerio de Educación tiene una segunda oportunidad, esta vez con más fuerza y más tiempo por delante. La incógnita es saber hasta dónde llegará este tren y qué velocidad tomará. Dicho de otra manera: cuál será la magnitud del cambio y los tiempos en que se llevarán a término. El simple esbozo de algunas intenciones, sin apenas dar tiempo a su explicación y desarrollo, levantó ampollas y todo hace prever fuertes resistencias por parte de los sectores más conservadores. Por otro lado, los foros y redes sociales por la escuela pública presionarán para que los cambios no se queden a medio camino y se cumpla, por ejemplo, la promesa del PSOE de modificar la LOMCE. Por último, tampoco puede olvidarse el juego de contrapesos por parte de las diversas comunidades autónomas a la hora de gestionar sus competencias. Vivimos tiempos inciertos y tremendamente cambiantes. Por eso, el cambio de agujas puede desviar los trenes hacia destinos imprevisibles y con más retrasos de los deseados.

En cualquier caso, el presente-futuro de la educación tendrá que afrontar tres retos de enorme calado.

El primero tiene que ver con el derecho a la educación: de qué modo se garantiza a lo largo y ancho de la vida, en los distintos tramos y escenarios educativos. Ello tiene que ver con el logro de la igualdad de oportunidades en términos de equidad para todo el alumnado en tres momentos clave de la escolarización: en el acceso, en las condiciones y calidad de la enseñanza y en los resultados, siempre con el objetivo de evitar todo tipo de discriminación y exclusión. En este sentido, las políticas de equidad han de incidir en la reducción del fracaso y abandono escolar, en la eliminación de las dobles vías y de las medidas y ofertas diferenciadoras de carácter segregador. El abanico de medidas es amplio: desde el aumento y cuantía de las becas hasta todo tipo de apoyos que traten de compensar las desigualdades de origen y todo tipo de carencias.

Las políticas de equidad han de incidir en la reducción del fracaso escolar y en la eliminación de ofertas diferenciadoras de carácter segregador

No contribuyen a este propósito las dobles redes de centros infantiles, unas de carácter asistencial y otras de carácter educativo consideradas de primera, ni, por supuesto, las diferencias que por diversas razones se establecen entre los centros privados concertados y los públicos, o entre estos últimos, que no hacen otra cosa que generar una progresiva competencia entre ellos, convirtiendo la educación en una mercancía donde la libre elección opera en condiciones desiguales por parte de unas familias convertidas en clientes.

Solo hay un camino para reconducir esta situación: frenar los procesos de privatización y convertir la escuela pública en el eje prioritario y vertebrador de la oferta y la demanda, relegando la educación privada concertada a un sistema subsidiario, en contraste con la igualdad de condiciones en que operan hoy ambas redes. Por otro lado, conviene restituir los efectos de las políticas de recortes educativos que, en términos generales, han afectado sobre todo al alumnado socialmente más vulnerable y con diversidad funcional. Pero, como decíamos anteriormente, el reto de la calidad se juega también en los escenarios educativos no escolares: en el conjunto de la oferta de actividades extraescolares, de ocio y cultura. Porque las investigaciones muestran cada día con más evidencias que el aprendizaje y el conocimiento se adquieren fuera de los muros del aula. De ahí el necesario compromiso por parte de las diversas administraciones, agentes sociales y educativos de la comunidad para dar respuesta a la compleja trama de necesidades educativas de toda la población.

El segundo reto tiene que ver con los fines, contenidos y metodologías educativas. Es preciso repensar el modelo escolar a la luz de una sociedad en continua mutación, para ir ajustando los cambios sociales a las necesarias transformaciones educativas, sin que esta interrelación conlleve dependencias o servidumbres políticas o económicas. Porque el ámbito educativo requiere un cierto grado de autonomía. No obstante, sí conviene que exista una fuerte sincronía entre el modo en que se enriquece y se fortalece la democracia en el seno de la sociedad con el aprendizaje democrático en valores que se desarrolla dentro de la escuela.

¿De qué modo se trabajan los valores? El debate se polariza en torno a estos dos enfoques: ¿conviene que la educación ética y en valores se formalice en una asignatura más del currículo, tal como reguló la LOE con la Educación para la Ciudadanía, o es más aconsejable que se plantee de modo transversal, influyendo en todas las áreas y actividades, tal como se propuso en la LOGSE? Probablemente ambas posiciones sean necesariamente complementarias. En los dos casos conviene conocer y respetar escrupulosamente los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos de la Infancia, haciendo hincapié en temas tan sensibles como la atención a la diversidad funcional, a la inclusión de la población inmigrante y refugiada, a la diversidad sexual y la coeducación y al alumnado que vive en situación de pobreza y en riesgo de exclusión social.

Conviene deslindar aquello que contribuye a un aprendizaje profundo y duradero de todo aquello que se convierte en un mero aprendizaje poco sustancioso y efímero

Por otro lado, conviene abrir un debate, aunque sea por enésima vez, sobre los contenidos básicos que enseñar para deslindar aquello que contribuye a un aprendizaje profundo y duradero de todo aquello que se convierte en un mero aprendizaje efímero poco sustancioso. Asimismo, habría que analizar hasta qué punto son necesarias –y para qué y para quiénes– las evaluaciones tanto de ámbito nacional como internacional, sobre las que pesa una excesiva obsesión. Está claro que no es responsabilidad directa de las administraciones intervenir sobre las metodologías estrategias de aprendizaje y buenas prácticas docentes, pero sí lo es facilitar las condiciones y recursos para que estas se desarrollen libremente, no torpedearlas con

legislaciones demasiado encorsetadas y reconocerlas como patrimonio educativo innovador.

El tercer reto afecta al profesorado. También aquí cabe intervenir en tres momentos clave: en la formación inicial, en el acceso a la función docente y en la formación permanente y desarrollo profesional. Son varias las propuestas en torno al período inicial, con experimentaciones destacadas en alguna comunidad autónoma. El núcleo del cambio siempre es el mismo: cómo relacionar la teoría con la práctica, la universidad con la escuela, mediante fórmulas que permitan fortalecer la reflexión y la intervención educativa al propio tiempo. Otro ámbito de preocupación es el modo y el grado de exigencia en las pruebas generales y específicas de acceso a los estudios de Magisterio. Y, por supuesto, al término de la carrera. ¿Cómo se evalúan la formación y la experiencia? ¿Tiene sentido mantener al actual sistema de oposiciones incluso con algunas modificaciones?

Uno de los grandes retos consiste en revisar los estudios de magisterio, el acceso a la función docente y la formación permanente a lo largo de la vida profesional

Por otro lado, en los países pioneros en este ámbito se está logrando una mayor articulación entre la formación inicial y la permanente del profesorado. No hay duda de que se precisan más recursos. Pero no se trata solo de dinero, sino de modelo, porque, dicho sea de paso, en algunos momentos –no en los últimos años, en que se han ido desmantelando los centros de profesores y otras redes formativas– se han destinado sustanciosas cuantías en este capítulo con resultados más que dudosos. Se han ensayado diversas fórmulas y estrategias formativas, pero nunca se ha realizado una evaluación a fondo de las más exitosas. Es cierto que proliferan las redes formativas autónomas presenciales y virtuales de todo tipo, pero las administraciones educativas –trátese del Ministerio de Educación o de las consejerías de las diversas comunidades autónomas– han de definir una política de perfeccionamiento docente. Porque en función de ello pueden priorizarse modelos, investigaciones, evaluaciones y asignación de recursos.

Y, como siempre, queda la asignatura pendiente del tan deseado como manoseado pacto educativo. Tras la pantomima organizada por el Partido Popular, una mera distracción política con mucho ruido pero poca sustancia, habrá que ver si algún día podrán circular trenes más silenciosos y efectivos que conduzcan a alguna parte. Para lograrlo no bastará con un simple cambio de agujas ●



Alicia Halperín.
Plataforma
de Educación
Infantil 0-6.

Foto: JAIME
SÁNCHEZ
RUBIO



La educación en los años más decisivos de la vida

Alicia Halperín

Los adultos nunca dejamos de maravillarnos cuando observamos la evolución del desarrollo infantil en los niños y niñas que tenemos cerca: el tránsito de los brazos que sostienen hasta el deambular y llegar autónomamente a todos los rincones posibles, el paso de los ojos de asombro observándolo todo a la participación activa en cuanto algo sucede a su alrededor, la fascinante aparición y dominio del lenguaje y la evolución de las relaciones sociales.

Sin embargo, no llegamos a ver los miles de procesos que hacen posible este desarrollo global. Para que los bebés desplieguen de forma satisfactoria todas sus potencialidades hace falta una gran cantidad de interacciones, influencias y condiciones que escapan a una rápida mirada.

Durante los primeros 6 años de vida es cuando se construyen las bases de la personalidad de los individuos: todas las posibilidades con las que venimos provistos genéticamente tienen la opción de potenciarse en esta etapa y sostener, así, los siguientes procesos. Pero para que estas bases se desarrollen de la forma más rica posible, hace falta poner a disposición de la infancia elementos que le brinden oportunidades respetuosas, y que precisen de un profundo conocimiento de psicología, pedagogía, desarrollo psicomotriz y el actual aporte de las neurociencias.

Hace tiempo que sabemos que el desarrollo cerebral y del conjunto de la persona se producen en el intercambio con el medio material y social, a través de la exploración y la investigación, en ambientes prepa-

rados de acuerdo a las necesidades de cada edad y con el apoyo afectivo que da la seguridad del acompañamiento adulto, para continuar el intercambio y avanzar. Sabemos también que el cerebro produce millones de conexiones cuando está alimentado por la actividad sensorial en ambientes que generan bienestar y permiten la actividad libre y segura.

Cabe preguntarse cuál es el entorno que mejor puede aportar los elementos necesarios para este desarrollo. La familia, ámbito de pertenencia del ser que nace, es su primera y básica fuente educativa: su contribución a la evolución del niño y de la niña es indiscutible. La escuela infantil brinda espacios que la familia, por definición, no proporciona: es el primer modelo social al que se incorporan las criaturas, donde se abre otro mundo de oportunidades diferente al de origen, y que amplía la riqueza que potencia el desarrollo, siempre y cuando trabaje en estrecha colaboración con las familias y el medio.

Será probablemente la familia la primera que perciba en casa los cambios que se reflejan en sus criaturas al incorporarse a la escuela: la autonomía que van adquiriendo, la sociabilidad, la capacidad de expresión, las cosas a las que están atentas, los recursos personales que manifiestan ante las más variadas situaciones, la capacidad de juego y entendimiento.

Pero para que se dé este desarrollo es necesario algo más que lo que se fomenta en los lugares de supuesto carácter asistencial exclusivo, donde “se cuida” o “se guarda” sin conciencia de la influencia que puede ejercer una inapropiada educación sobre los pequeños, donde se organizan actividades sin ton ni son, pensando en los productos visibles que mostrar a las familias, donde por desconocimiento se produce estrés en las niñas y niños, así como situaciones de inseguridad y desconcierto.

No podremos llamar escuela infantil a la institución que no contemple todos los elementos referidos a la calidad educativa o donde no se cuente con todas las herramientas para potenciar las posibilidades de la infancia. Estos espacios, guarderías, probablemente pensados inicialmente para sustentar el equilibrio de la conciliación familiar-laboral, no responden a las necesidades de la infancia. Esta problemática social debe ser resuelta desde otros ámbitos, no debe recaer este peso en la escuela ni en la prolongación de los horarios de escolarización infantil.

Siempre está en manos de la familia elegir el momento de incorporación de sus niños y niñas a la escuela infantil. Pero cuando este momento llegue, es imprescindible que exista una oferta pública, universal y gratuita. Si bien la etapa infantil, anterior a los 6 años, no es obligatoria, la educación —y no solo “el cuidado”— es un derecho de la infancia, reconocido en 1989 por la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO 2000) se propusieron seis objetivos en pos de la “educación para todos”: uno de ellos es extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, ya que se reconoce que el aprendizaje comienza con el nacimiento, y no con el ingreso a la escuela primaria.

No cabe duda de que la educación siempre ha actuado como fuente de compensación de desigualdades sociales. Aquellas sociedades que han sabido hacerse eco de esta certeza han logrado importantes avances de conjunto, como erradicar bolsas de pobreza y elevar el nivel cultural general. Las escuelas también actúan como agentes inclusivos y de integración social, de respeto a la pluralidad y como creadoras de cultura ciudadana.

Por ende, teniendo en cuenta que somos una comunidad y que solo como tal evolucionamos, el proveer a la infancia de sus necesidades más básicas —que deben ser las máximas posibles— no puede estar solo en manos de las personas en forma individual. Debe ser un compromiso de toda la sociedad para con su infancia, independientemente de quién decida tener o no tener descendencia y de las condiciones materiales y socio-culturales que tenga.

Durante los primeros 6 años de vida se construye la personalidad. Y para dar una buena educación en esta etapa necesitamos un profundo conocimiento de psicología, pedagogía, desarrollo psicomotriz y el actual aporte de las neurociencias

En este momento en que nos encontramos frente a posibilidades de cambios en el sistema educativo, pongamos en valor el aporte fundamental que significa tener una propuesta coherente de educación infantil. Abogemos por que esta educación pública sea de carácter universal y gratuito, que esté unificada de los 0 a los 6 años y que cuente con condiciones y espacios adecuados a las necesidades de la etapa. Insistamos en que parta de una concepción de la infancia acorde con el máximo respeto a los derechos de las niñas y los niños y en que se sustente teóricamente en las ciencias que estudian el desarrollo infantil. Apostemos por profundizar en la formación inicial y permanente del profesorado, para tener profesionales de la excelencia que requiere esta etapa tan delicada y definitoria.

No dejemos escapar esta oportunidad de tener una educación infantil a la altura de lo que merece nuestra infancia ●



Julio Rogero Anaya.
Maestro,
miembro activo
del colectivo
Escuela
Abierta,
perteneciente a
los Movimientos
de Renovación
Pedagógica,
forma parte del
Foro de Sevilla.

Es la etapa de apasionar por aprender, de la convivencia y el cuidado mutuo, del amor al conocimiento y a la vida, de gestionar los conflictos y las emociones, de la construcción del pensamiento crítico, de la formulación de preguntas, de aprender del error/
Foto: GUILLEM ESPÚN



Espíritu transformador para que nadie se quede atrás

Julio Rogero Anaya

La educación básica, universal y obligatoria concreta el derecho a la educación de todas las personas. Así, la Educación Primaria forma parte de ella. La actual estructura del sistema educativo se configura con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que cambió la estructura de las etapas educativas vigentes desde la Ley General de Educación (LGE, 1970). La Educación Primaria (6-12 años) deja de ser el centro de gravedad de toda la enseñanza obligatoria al perder su carácter terminal (EGB hasta los 14 años). Ahora se sitúa entre la Educación Infantil (0-6 años), que, por primera vez, adquiere identidad propia como etapa educativa y entre la Educación Secundaria Obligatoria, que, junto a la no obligatoria, centraron la mayor parte de las expectativas explícitas de aquella reforma. Se propone que la Educación Primaria tenga identidad propia, ligada a las características de sus alumnos y alumnas y por ser también el comienzo y fundamento de la enseñanza obligatoria. Supuso importantes novedades.

Por una parte, los nuevos currículos incorporan una nueva concepción de contenidos al explicitarlos en hechos y conceptos, procedimientos y actitudes. Incorpora una perspectiva más integral del ser humano y de la construcción del conocimiento. Por otra, se propone un tímido enfoque globalizador frente a la dominante

concreción disciplinar, a la vez que se incorporan determinadas especialidades que acentúan la pérdida de la centralidad del maestro generalista. Sobre esta estructura se asientan los cambios actuales (LOE, 2006 y LOMCE, 2013).

La Educación Primaria que tenemos

A lo largo de este tiempo se ha observado una pérdida de esa pretendida identidad como etapa. Ahora es un tiempo de preparación de la ESO en el que se han acentuado los rasgos academicistas. La etapa de Educación Primaria solo aparece en los medios y en el debate público cuando se hace algún cambio como el bilingüismo, cuando hay alguna referencia a los resultados de las pruebas externas o cuando hay alguna información explícita ligada a los efectos de los recortes. Lo demás pareciera que todo está bien. Hay pocos problemas de convivencia. En cuanto a la creciente diversidad del alumnado, se da alguna dificultad que el profesorado resuelve con solvencia. El currículo prescrito se sigue plenamente porque los libros de texto lo orientan y las evaluaciones externas lo controlan. Poco sale a la luz de lo que en ella se vive. Sin embargo, existen muchos centros, aún minoría, donde se está realizando un trabajo modélico en una perspectiva que apunta por dón-

de deberíamos redefinir la Primaria. También existen otros, una mayoría, en los que la monotonía y la rutina se han asentado funcionando de la misma manera desde tiempo inmemorial con los pequeños ajustes de cambio que demandan las reformas, para que nada cambie. Parece que no hay nada que revisar, nada que cuestionar, nada que mejorar.

Es una etapa aislada por la ruptura con la etapa de Infantil y por la frustración de su inconsciente imitación de la Secundaria. Nada que ver con Infantil, ya que el juego desaparece. Ahora los espacios y los tiempos se estructuran de otro modo, se deja de mirar al niño para mirar a los programas y a los, en muchos casos, aberrantes libros de texto. En ella se aprende la obediencia, la sumisión a los resultados y exámenes, la repetición de contenidos.

Es una etapa lastrada por decisiones equivocadas en las políticas educativas que se plasman en los desarrollos de la actual ley de educación (LOMCE): se rompen los ciclos por cursos sin tener en cuenta los procesos evolutivos del alumnado; se acentúa la perspectiva academicista con el aumento de asignaturas inconexas, contenidos desproporcionados y obsoletos; se hace casi imposible el enfoque globalizador y de trabajo por proyectos; esto se acentúa con las especialidades y la rigidez de los horarios y espacios; lo importante es la preparación para el éxito en la Secundaria. Así desaparece cualquier proyecto propio con sentido en sí mismo; se da un enfoque equivocado del aprendizaje de las lenguas extranjeras con el actual modelo de centros bilingües y ordinarios; se utiliza la evaluación externa para dirigir y controlar el currículo y a los centros; aumenta la dificultad de trabajar en equipo por la falta de una cultura colaborativa del profesorado; su alta movilidad, provisionalidad e interinidad hace muy difícil la estabilidad de los proyectos educativos; domina el enfoque técnico de la formación permanente del profesorado; la falta de clarificación de la formación inicial y el acceso a la función docente sigue siendo un problema sin abordar; los recortes económicos inciden muy negativamente en la ratio profesor-alumno, en los recursos materiales de centro, en las ayudas a comedor y becas para los materiales, en la pérdida de apoyos, en la estabilidad de las plantillas y su precarización, en el profesorado que se siente mal tratado; la presencia de especialistas en lugar de enriquecer la coherencia del currículum acentúa la descoordinación y su falta de coherencia.

La Educación Primaria que necesitamos

En el proyecto inicial se configura una etapa libre de titulación, con una organización e identidad propia, con la propuesta de un currículo apropiado para el alumnado de esta edad. Exigía el tratamiento globalizado de conocimientos relevantes a través de distintas metodologías cooperativas e innovadoras.

La estructura y contenidos del sistema educativo no puede seguir como si nada hubiera cambiado en los últimos veinte o treinta años. Eso mismo podemos decir de la etapa de Educación Primaria. Por ello me parece que es el momento oportuno de que las políticas educativas del nuevo gobierno y toda la comunidad educativa hagan un esfuerzo de repensar lo que está pasando

en la educación básica y redefinir su centralidad, su identidad y significado. Una etapa que tiene sentido en sí misma, porque las características del alumnado así lo exigen y porque es primordial en ella la adquisición de los conocimientos instrumentales básicos y fundamentales. Es central dar contenido ecosocial al currículo con enfoque globalizador. Es la etapa de apasionar por aprender, de la convivencia y el cuidado mutuo, del amor al conocimiento y a la vida, de gestionar los conflictos y las emociones, de la construcción del pensamiento crítico, de la formulación de preguntas, de aprender del error, de practicar la democracia como ciudadanos de pleno derecho que son.

Hacer una Educación Primaria en consonancia con la vida misma está en contra de la rigidez con que se está planteando la organización de los centros y la actividad en el aula. Es el momento de recrear la identidad y el sentido que la Primaria debe tener y de subrayar los aspectos del cambio que están quedando oscurecidos en el momento presente.

El profesorado de Primaria ha sido expropiado durante mucho tiempo de su capacidad de ser sujeto de su quehacer educativo y desarrollo profesional. Es necesario que recupere su protagonismo para convertirse en sujeto en proceso, en investigador, en aprendiente y artista. Así sabrá saborear con los niños el descubrimiento cotidiano de la complejidad del ser y de la vida misma, con asombro y con una capacidad de disfrute y de placer por lo que van descubriendo y viviendo. Será capaz de llenar una vida profesional humanamente vivida en un alto grado de plenitud, promoviendo el cuidado mutuo, la calma y la relación educativa en su dimensión ética, política y amorosa. Desde la Educación Primaria (y desde la Infantil) es hora de reivindicar a los maestros y maestras más competentes, con una sólida preparación científica, cultural y humanista. Docentes que hacen y saben hacer, que se posicionan en proceso de formación permanente junto a los que educan y se educan con ellos y ellas. Para ello es bueno que tengan una posición de igualdad dentro del cuerpo único de profesorado que seguimos demandando desde los MRP.

Es una etapa que necesita otra organización del espacio y el tiempo; precisa una cultura de trabajo en equipo de los maestros y maestras; requiere equipos directivos con liderazgo organizativo y pedagógico compartido, salidos de la propia comunidad educativa y a su servicio; los apoyos necesarios externos e internos, sobre todo en los primeros cursos, con un docente más por aula, para que nadie se quede atrás; todos los recursos necesarios que hagan realidad el derecho a la educación y que nadie fracase en la escuela pública...

Se puede concluir afirmando que la Primaria tiene el riesgo de alejarse definitivamente de lo que en un principio se quiso de ella como una etapa con identidad propia, con un currículum específico y coherente, con un profesorado competente y renovador, centros organizados en función de las características singulares de los alumnos y alumnas de esas edades, una etapa abierta a la comunidad y a la participación de todos. No sucederá así si no se recupera la capacidad de resistir a la dinámica impuesta y si no se retoma el carácter crítico y transformador que la profesión docente, comprometida ética y políticamente con el alumnado de la escuela pública de calidad, que-remos construir ●



Guadalupe Jover. Profesora de Educación Secundaria.



Una escuela que selecciona destruye la cultura

“No habéis podido ensanchar el horizonte, responder a las curiosidades de los chicos, llevar las cosas hasta el fondo. El resultado es que habéis hecho todo mal y os habéis quedado descontentos vosotros y los chicos. Os ha cansado el descontento, no las horas”. (Alumnos de la escuela de Barbiana)

Guadalupe Jover



RETO

El desembarco en las aulas de artefactos digitales se ha puesto al servicio de la consolidación de viejas prácticas y con más énfasis en la vistosidad del “producto” que en el acompañamiento del proceso/
Foto: GUILLEM ESPÚN

Hace ya 50 años los alumnos de la escuela de Barbiana hicieron un demolidor diagnóstico de la escuela, aún de enorme vigencia. Si hubiéramos de resumirlo en una sola frase, sería esta: “La escuela no tiene más que un problema. Los chicos que pierde”. Y anticipándose a quienes ya entonces echaban mano de la retórica del esfuerzo y el talento afirmaban: “¡Es tan consolador leer la historia en clave de fatalidad! Leerla en clave política es más inquietante”.

Por ello, porque sabían que leer la realidad en clave política exige hacerlo colectivamente, tomaron la pluma y escribieron: algo que deberíamos hacer más, mucho más, quienes estamos a pie de obra. La *Carta a una maestra* denuncia que la nuestra (la escuela que ha ampliado formalmente el derecho a la educación a aquellos grupos sociales excluidos de ella hasta hace unas décadas) es una escuela hecha a la medida de los ricos, una escuela que se limita a consagrar el determinismo dictado por el azar de nuestro nacimiento y va abandonando por el camino a todos aquellos en cuyo contexto familiar la lengua es otra, los saberes son otros, las inquietudes otras.

Esta escuela, explicaban, no ofrece más medida para quien no encaja en ella que la repetición: las clases particulares para quienes puedan pagárselas, la repetición de curso –siempre estéril y humillante– para quienes no pueden hacerlo. Frente a ello, tenían clara cuál debía ser la alternativa tanto para los más vulnerables –redoblar esfuerzos y recursos– como para los más refractarios –darles una finalidad, proponer aprendizajes con sentido en sus vidas–.

Niños y niñas de Barbiana denuncian el ensimismamiento de una escuela que no tiene en cuenta los saberes del alumnado –como los de aquellos capaces de subirse a un árbol y podarlo con pericia, pero suspensos en Educación Física, por ejemplo– y que tiene miedo de asomarse a la realidad contemporánea: “Aquella profesora se había parado en la I Guerra Mundial. Exactamente en el momento en que la escuela podría enlazarse con la vida. Y en todo el año jamás leyó un periódico en clase. Debieron quedársele grabados en los ojos los carteles fascistas: ‘Aquí no se habla de política’”. Y ahí seguimos.

Pero la *Carta a una maestra* es ante todo un duro alegato contra nosotros, los maestros. Y aunque haya en ella aspectos que podamos legítimamente discutir, mal haríamos aferrándonos a ellos y desoyendo unas voces que aún hoy nos interpelan con firmeza. Detengámonos, por ejemplo, en estas líneas dirigidas al corazón mismo de lo que eran las clases de Lengua: “Por otra parte, haría falta ponerse de acuerdo sobre qué es un lenguaje correcto. Los idiomas los crean los pobres y los van renovando hasta el infinito. Los ricos los fijan para poder fastidiar a los que no hablan como ellos. O para cargárselos en la escuela”.

¿Son aún hoy las clases de Lengua un cedazo al servicio de la selección de las especies escolares? ¿Sirve la lengua que se enseña en la escuela para empoderar comunicativamente al alumnado, o privilegia a “quienes tienen la cultura en casa y van a la escuela únicamente a cosechar títulos”? ¿Tiene en cuenta los saberes lingüísticos de los estudiantes y parte de ellos para aumentar su repertorio comunicativo y afinar su conciencia lingüística? ¿O, como sostenían los alumnos de Barbiana, a las maestras nos preocupa más la gramática que la Constitución?

No se trata de desdeñar la gramática, ni de escudarse tras el falaz argumento de “los niveles”. Se trata, nada más, de recordar el principio de Arquímedes: “Todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje vertical y hacia arriba igual al peso de fluido desalojado”. Y los saberes y aprendizajes que estamos desalojando son esenciales. Mirando hoy nuestra escuela con los ojos de Barbiana podríamos anotar los siguientes:

Nuestra escuela no tiene en cuenta la(s) lengua(s) de su alumnado y sus familias. En tiempos de proclamado plurilingüismo, hay al parecer lenguas que cotizan y lenguas que no cotizan en el mercado académico. Nuestros chicos y chicas no vienen mudos a clase. Sus lenguas maternas, cuando son diferentes a la lengua vehicular de la escuela, podrían enriquecer una fecundísima reflexión interlingüística al comparar unas y otras tanto en aspectos gramaticales o léxicos como propiamente discursivos. Por otra parte, tendríamos que ser

conscientes de cuántas veces condenamos al ostracismo a las familias cuando las comunicaciones que llegan del colegio o instituto están en una lengua que padres y madres no pueden descifrar. No sería tan difícil poner remedio a eso. La creación de una “escuela de traductores del centro” podría ser enormemente formativa para sus protagonistas y enriquecedora para la comunidad.

Nuestra escuela no tiene en cuenta tampoco los usos lingüísticos de nuestro alumnado y su capacidad de reflexionar sobre ellos. ¿Qué cosas nos hacen sentir mal cuando conversamos? Este podría ser un buen punto de arranque para las clases de Lengua, por ejemplo, pues todos tenemos una amplísima experiencia acerca de ello: de la elección de los temas a los turnos de palabra; de los aspectos no verbales (tono, gestos, miradas, etc.) a la (des)cortesía lingüística; de la cooperación conversacional a los cortocircuitos comunicativos; de los prejuicios y estereotipos lingüísticos a los abusos de poder a través de la palabra... Y no, no son quienes mejor pueden identificar un complemento predicativo quienes mejor se desenvuelven con las palabras (o los silencios).

Nuestra escuela se desentiende de la comunicación oral. Por más que en los currículos tenga tanto peso ya la oralidad como la escritura, las rutinas docentes y las pruebas externas siguen desterrando las actividades vinculadas a la oralidad a prácticas más o menos pintorescas y excepcionales. Es cierto que en los últimos años, y habitualmente al margen de la jornada escolar, parecen cobrar auge las ligas de debate, aunque alguna vez habremos de preguntarnos por el peso de este género discursivo, tan ligado a los vientos del momento, frente a otros mucho más cooperativos como la mesa redonda o la asamblea, no ligados a dinámicas competitivas.

Nuestra escuela, se sigue desentendiendo de la enseñanza de la lectura y encomendándola a los primeros años de la Primaria, cuando lo cierto es que debiera ser tarea colectiva abordada de manera sistemática y planificada desde todas las áreas del currículo y a lo largo de todos los cursos de la Educación Obligatoria. Es tanto lo investigado en las últimas décadas acerca de los procesos de comprensión lectora, y tan escasa –o nula– su presencia en nuestra formación inicial y permanente o en las pruebas de acceso a la función docente, que lo cierto es que casi todo sigue girando en la escuela en torno a unos saberes de cuyo desarrollo nos desentendemos. ¿Qué obstáculos concretos encuentran nuestros estudiantes ante el enunciado de un problema de matemáticas o de física, un texto de biología o de historia, un editorial o una columna periodística? Afinar ese diagnóstico y proveer de las estrategias necesarias para que chicas y chicos devengan lectores autónomos y competentes ante cualquier tipo de texto es una tarea capital de la que no nos estamos ocupando. No lo suficiente, al menos.

Nuestra escuela sigue anclada, en los relatos que transmite, en un marco decimonónico cuyo objetivo era ahormar las conciencias nacionales de la ciudadanía. Si lo que pretendemos ahora es

otra cosa (fomentar el hábito lector, procurar el acceso a la biblioteca colectiva de la humanidad –más allá de las fronteras nacionales, al fin– y desarrollar las habilidades de interpretación), habrá que revisar los criterios de selección de los textos que llevamos a las aulas. Solo desde el respeto a nuestros estudiantes –su imaginario, sus inquietudes, su competencia lectora– podremos hacer posible la construcción de itinerarios de progreso que concilien el disfrute y la capacidad de hablar, con voz propia, de los aspectos éticos y estéticos de aquello que en cada momento andan leyendo.

Nuestra escuela olvida a menudo que alfabetizar significa hoy también desarrollar la competencia informacional y mediática de las nuevas generaciones. En demasiadas ocasiones, el desembarco en las aulas de artefactos digitales se ha puesto al servicio de la consolidación de viejas prácticas –se transforma el cómo sin cuestionar ni el qué ni el para qué– y con más énfasis en la vistosidad del “producto” que en el acompañamiento del proceso. Tampoco la lectura crítica de los textos de los medios de comunicación es una práctica consolidada. ¿Se lee el periódico en la escuela, se contrastan telediarios, se analiza la publicidad? Ligar la reflexión metalingüística a la formulación de los diferentes titulares con que diferentes medios se refieren a una misma noticia daría pie, por ejemplo, a aprendizajes más relevantes que su mero (y descontextualizado) análisis sintáctico. Las nuevas prácticas discursivas propias de la red merecen también un espacio y un acompañamiento riguroso.

Nuestra escuela sigue siendo reticente a dar la palabra –oral y escrita– al alumnado. “En Barbiana había aprendido que las reglas de la escritura son: Tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que viene bien. Buscarle un orden lógico. Eliminar todas las palabras inútiles. Eliminar todas las palabras que no usemos al hablar. No ponerse límites de tiempo”. No hace mucho escuché a un estudiante quejarse de que para la Selectividad les hacían aprenderse de memoria hasta la opinión crítica sobre las obras leídas, previamente redactada por el profesor. La reproducción a contrarreloj de lo dictado por el docente o el libro de texto sigue siendo hoy la actividad de escritura más frecuente entre nuestro alumnado, mal que nos pese.

No se me escapa que las líneas precedentes son una fotografía de trazo grueso y que hay muchos docentes que se empeñan en ir a contracorriente. Pero ellas y ellos son quienes mejor saben lo costoso –e ingrato a veces– de su empeño. No basta tampoco el logro de quienes consiguen transformar algunas prácticas sin comprometerse con que el cambio forme parte del patrimonio común. Como se afirma en la *Carta a una maestra*, “enseñando he aprendido muchas cosas. Por ejemplo, he aprendido que el problema de los demás es igual al mío. Salir de él todos juntos es política. Salir solo, avaricia”.

Porque “la verdadera cultura se compone de dos cosas: pertenecer a la masa y poseer la palabra. Una escuela que selecciona destruye la cultura. A los pobres les quita el medio de expresión. A los ricos les quita el conocimiento de las cosas” ●

ISSN 2604-8655



01

9 772604 865002

Carme Fernández: “Mientras existan los centros de educación especial va a ser imposible que los alumnos acudan a centros ordinarios.”

“Una escuela que selecciona destruye la cultura.”
Guadalupe Jover

David Bueno: “Lo que no se aprende en primero, se aprenderá en segundo. El aprendizaje en la infancia se debe tomar con calma, para no entorpecer al cerebro.”