



Educar(NOS)

Nº 88. II época. 4(2019)

Caso abierto (A.de la Llave) **Lo Oficial** (R.García Montero, A.Díez) **El Eje** (X.Besalú) **Herramientas** (J.Martí Nadal) **Para Beber** (M.Martí, Alumnos de Barbiana) **Hacen Caso** (J.Veredas, A.Palacios, I.Ibarrondo-Alumnos Bolueta) **caja baja** (Redacción)

Lo que la escuela no dice...





Nº 88 (II época). 4 (2019)

Editorial	2
Caso abierto:	3
<i>Sin más dimensiones no nos moveremos,</i> Ángel de la Llave (M)	
Lo Oficial:	4
1 <i>El fracaso que siempre nos esconden,</i> Roberto García Montero (BI)	
2 <i>Currículo oculto y contenidos,</i> Alfonso Díez Prieto (SA)	
El Eje:	11
<i>Agujeros negros en la escuela,</i> Xavier Besalú (GI)	
Herramientas:	13
<i>Verdades como disparates,</i> Jesús Martí Nadal (V)	
Para Beber:	14
<i>Lo que sí decía la Escuela de Barbiana,</i> Miquel Martí Solé (B)	
<i>El charco que nadie pisa,</i> Alumnos de Barbiana	
Hacen caso:	16
<i>Las razones de Greta,</i> José Luis Veredas (SA)	
<i>La escuela "se tiene por fin de sí misma",</i> Adolfo Palacios (S)	
<i>Lo que la escuela, no dice nos lo cuentan ellos,</i> Igor Ibarrondo (BI)	
caja baja:	23
<i>Próximo encuentro y asamblea del Grupo Milani</i>	
<i>El papa Francisco es un notable pedagogo</i>	
<i>Vicente del Bosque se dejó preguntar por los estudiantes</i>	
Ilustraciones: Álvaro García Miguel (Coca, SG).	

Lo que la escuela no dice... ¡¡todavía!!, porque lo dirá (tal vez, cuando ya sea tarde). No. También porque ya hay muchas profesoras y maestras y sus colegas varones que sí lo van diciendo. No esperan a que la varita mágica oficial ponga nuevas leyes, nuevos políticos o nuevas ministras de Instrucción Pública – mejor que de Educación – que incluyan en los nuevos programas lo que ahora no se dice. Ellos ya entran al trapo con sus grupos de alumnos. ¿Y qué es lo que les dicen de más? Que ¡hay que mirar por las ventanas! Que es obligatorio asomarse al exterior. Que en un rincón se puede *aprender* mucho, pero *educarnos*... ¡sólo en mitad de la calle! y con la que esté cayendo...

Esta es la receta básica de la revista **Educar(NOS)**, que estudió Medicina Escolar contra el fracaso en la *Carta a una maestra* de Barbiana. Contra el fracaso clásico, el de los suspensos y de quienes abandonan antes de tiempo sin alcanzar el título mínimo obligatorio. Pero medicina también contra el fracaso, mucho más dañino, de quienes rampan triunfantes de un currículo a otro y, atiborrados de títulos, no alcanzan la madurez humana suficiente. Suelen carecer de la dimensión social y solidaria, porque no se han enterado en sus escuelas del contexto humano de cuanto aprendían.

Una vez más, **Educar(NOS)** ofrece a sus lectores – y lo requiere de ellos – distinguir muy bien *instrucción* y *educación*. Y se enorgullece de saber y poder ensamblar esos dos hechos tan distintos mediante una instrucción que sirva para educarnos juntos, al hacer frente a los desafíos de la vida colectiva.

En este número aparecen algunos de los desafíos que la escuela básica no puede callar. Están en el EJE (feminismo, sexo, eurocentrismo, democracia, mundo rural), en lo OFICIAL (abandono, fracaso y currículo oculto), y están hasta en HERRAMIENTAS (de educación no-formal), porque son como las dimensiones del CASO ABIERTO. Hay varios amigos que HACEN CASO (la ecología, la escuela canija, los excluidos) y tenemos PARA BEBER la actualidad y una omisión casi recomendada por los más sensatos, pero incomprensible y absurda en Barbiana y aquí: “del Evangelio de Jesús de Nazaret, ¡ni una palabra!”, a no ser que se pida expresamente. ¡Con la que está cayendo!

Es decir, que la escuela buena no responde a programas predeterminados, sino a desafíos de la realidad. Y no desarrolla competencias personales, sino que provoca actitudes imprevistas. Como la vida misma. Que no se aprueba, se prueba y se consume casi de un trago prolongado y festivo junto a los otros.

<http://www.amigosmilani.es>

Edita: MEM
(Movimiento de renovación
pedagógica de Educadores
Milanianos).
C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.

Tfños.: 923 22 88 22,
91 402 62 78

Buzón electrónico:
grupomilani@movistar.es

Director: J.L. Corzo.

Consejo de redacción:
A. Díez, Tomás Santiago,
J.L. Veredas.

Maquetación:
MEM

Gestión y distribución:
J.L. Veredas.

Imprime: DOSA Fotocopias
(Salamanca) en papel reciclado.

Depósito Legal:
S-397-1998.
ISSN: 1575-197X

Suscripción 2 años: 24 €
Número suelto: 3 €

La geometría aplicada a la vida diaria debe fascinar a quienes la estudian y, en este caso, a quienes vivimos la escuela con el riesgo de un organigrama plano

SIN MÁS DIMENSIONES NO NOS MOVEREMOS

Ángel de la Llave (M)

En 1884 Edwin Abbott escribió un cuento con el título “*Planilandia*”. La historia es una fantasía sobre cómo sería un mundo que solamente tuviese dos dimensiones. Todo el cuento es en realidad un pretexto para hacernos reflexionar sobre lo que limita nuestra mente el considerar una cantidad escasa de dimensiones.

Siguiendo el cuento, os invito a pensar qué pasaría en un mundo unidimensional. Imaginad un grupo de hormigas que viviesen a lo largo de un estrecho tubo. Para estos pobres insectos unidimensionales un simple punto sería una frontera infranqueable. Sin embargo, estas mismas hormigas, bloqueadas por un puntito, salvarían el obstáculo fácilmente si dispusiesen de una segunda dimensión en la que moverse.

Además, a estas hormigas vivir en un tubo les crearía graves problemas de apreciación. Al carecer de perspectiva, pueden creer que avanzan por el simple hecho de andar hacia adelante. Pero esto no deja de ser más que una falsa impresión. En la realidad, mientras las hormigas creen que avanzan puede que estén retrocediendo, si la línea por la que marchan se dobla sobre sí misma, como le ocurre a una circunferencia.

Para terminar con estas metáforas sobre las dimensiones, veamos otro ejemplo más: Pensad ahora en unas hormigas que solo pudiesen moverse en una superficie de dos dimensiones. Para estos pobres animalillos planos todas las figuras – los círculos, los triángulos, los cuadrados... – serían vistas como iguales. Todas ellas, al mirarlas sin perspectiva, serían simples segmentos. Solamente cuando se miran las figuras desde una tercera dimensión se descubren en su auténtica forma.

En el quehacer de la Escuela muchas veces nos topamos con callejones sin salida, contradicciones y problemas aparentemente

irresolubles. Pero, todas estas dificultades se ponen en camino de superación si somos capaces de mirarlas con nuevas dimensiones. Las nuevas dimensiones son los grandes conceptos en Educación. Esas ideas simples que iluminan y mueven a la acción. Al mirar la escuela desde nuevas dimensiones se hace la luz y se nos abren nuevos caminos por donde movernos. Por eso, es una gran alegría cuando encontramos personas o descubrimos lecturas que nos señalan dimensiones nuevas desde las que asomarnos al mundo.

Cando nos creíamos profesores que enseñábamos a los alumnos, el fracaso escolar era un obstáculo insalvable. En este tema nos ocurría lo que les pasaba a las pobres hormigas que vivían en un tubo: no veíamos más allá de nuestras narices y cuando creímos avanzar, en realidad estábamos yendo cada vez más atrás. Para muchos de nosotros *Carta a una maestra* nos descubrió nuevas dimensiones de la cuestión, y ya nunca más vimos las cosas de la misma manera.

No se puede ver a los alumnos de la escuela sólo como alumnos, sin considerar su personalidad, su clase social y la necesidad que tenemos todos de comprender, entre todos, lo que está pasando. La escuela no puede acomodarse a no pensar sobre lo que está haciendo. No puede dejar de mirar cuáles son los intereses a los que sirve. Y así, tomando conciencia de lo que ocurre, ha de hacer escuela más allá de la escuela.

Por eso, ¡jojo! Ahora en el discurso educativo se está reavivando una fuerte tendencia a podar las dimensiones de la Educación. Hay muchos temas de los que ya no se habla ni en los claustros, ni en las aulas, ni en los alrededores de la escuela, ni en las facultades del magisterio. Cada vez más se intenta ver la Educación como si fuese solo un problema contable para expertos. Y así no hay manera de *educar(NOS)*.

C
a
s
o

a
b
i
e
r
t
o

**La escuela no dice muchas cosas, y el Ministerio de Educación tampoco.
del verdadero fracaso escolar español entre los que abandonan la**

1.-EL FRACASO QUE

Es evidente que nuestro sistema educativo tiene un mal estructural. Lo demuestran las cifras de jóvenes que curso tras curso son “centrifugados” por el sistema sin alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria. El sistema tiene un carácter generalista en sus niveles obligatorios y está concebido para atender a TODO el conjunto joven. Pero sus resultados no son eficientes cuando tiene unas cifras de fracaso como las que existen en nuestro país. No está respondiendo de modo eficiente a las situaciones que presentan todos y cada uno de los jóvenes que debe atender. A través de varias Leyes orgánicas y un sinfín de normativa que las desarrolla (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE y las que apuntan por venir) el sistema no alcanza la adaptación necesaria para ser inclusivo y responder a las diversas situaciones, ritmos y circunstancias de todos y cada uno de los jóvenes que entran en él.

Lo llamativo del caso es que nunca se ha sabido con precisión, ni se sabe en la actualidad, de cuántos jóvenes estamos hablando cuando nos referimos a este fenómeno. En las últimas décadas se han utilizado distintos índices educativos para cuantificar el fenómeno, pero ninguno responde directamente a la pregunta que casi todos nos hacemos: ¿cuántos jóvenes salen cada curso del sistema educativo ordinario obligatorio sin alcanzar los objetivos propuestos?

¿Qué muestran y qué esconden los distintos indicadores?

LA TASA DEL FRACASO ESCOLAR

Es el indicador más antiguo. Lo utilizaba la administración en la época de la EGB y lo mantuvo tras la LOGSE, que alargó la escolarización hasta los 16 años. Se generaba por cada curso académico.

$\text{Índice} = \frac{\text{Nº alumnado que no logra el Graduado Escolar (EGB) o el Graduado en ESO}}{\text{Nº de alumnos matriculados en el último curso obligatorio (8º EGB o 4º ESO)}} = \text{Expresado en \%}$
--

Esta tasa muestra la población que cursa el último curso obligatorio (8º EGB o 4º de ESO) y no logra graduarse, ni en el currículo ordinario ni con medidas de diversificación curricular. Refleja el porcentaje sobre el total de alumnado matriculado en el último curso y en sentido positivo (% de aprobados), pero solía leerse en negativo (% que no titulaba).

¿Qué esconde?

El alumnado que no llegó al último curso (hoy 4º de la ESO): los chicos y chicas que se quedan por el camino y abandonan antes el sistema obligatorio. También esconde a los que suspenden 8º de EGB o ahora 4º de ESO, pero continúan el curso siguiente: los trataba ya como “fracaso”.

Por lo demás, los porcentajes ocultan las cifras brutas que suponen y hay que buscar la población matriculada en el último curso y realizar el cálculo. Este índice han dejado de publicarlo las administraciones educativas (central y autonómicas) y lo han sustituido por otros.

Una, que hay un buen currículo oculto y, otra, que no hay quien se entere escuela antes de tiempo y los que suspende en su momento

SIEMPRE NOS ESCONDEN

Roberto García Montero (BI)

roberto@grupopenascal.com



TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN ESO

Se utiliza desde hace algunos años y muestra “la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa educativa y es propuesto para el título de Graduado en ESO (independientemente de su edad), y el total de la población en “edad teórica” de comenzar su último curso” (15 años).

$$\text{Índice} = \frac{\text{Nº de propuestos para Graduado en ESO (al margen de su edad)}}{\text{Nº total de población de 15 años al comenzar el curso académico}} = \text{Expresado en \%}$$

Ofrece un cálculo aproximado del éxito académico si interpretamos éste como realizar el itinerario escolar obligatorio sin repeticiones y logrando la obtención del título de Graduado en ESO a la primera oportunidad.

¿Qué esconde?

Es una tasa que no consigue reflejar datos reales rigurosos: es una estimación. Utiliza como denominador una población “teórica” que no es la real matriculada en la ESO, ya que en 4º de la ESO los hay de más edad (15, 16 y 17 años). Trata de aproximarse al fenómeno mediante un índice que corrija desviaciones provocadas por las diversas edades con las que algunos alcanzan el título en la ESO o por quienes abandonan el sistema obligatorio al no alcanzar 4º de la ESO, pero tampoco se basa al cien por cien en las cifras reales del fenómeno, sino en un cálculo cercano a la realidad.

La última tasa oficial publicada se refiere al curso académico 2016/2017 y es de **75,6%** en España, con diferencias muy importantes por distintos territorios del Estado (85,8% en el País Vasco por 56% en Ceuta y Melilla y 66,7% en la Comunidad Valenciana).

Si tomamos como referencia el número de población de 15 años en el Estado, obtenemos un valor de **110.369** jóvenes que no obtienen el Graduado en ESO, recordando que esta cifra es una estimación del fenómeno del fracaso escolar.

TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

Índice de referencia a nivel de toda la Unión Europea que utiliza una nivelación internacional, la *Clasificación Internacional Normalizada de Educación* (CINE), para comparar datos entre todos los países de la UE. Muestra el “porcentaje de personas de 18 a 24 años cuyo nivel máximo de estudios sea la primera etapa de educación secundaria o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que ya no siguen ningún tipo de educación o formación”.

$\text{Índice} = \frac{\text{Nº jóvenes de 18 a 24 años sin el nivel mínimo de estudios (CINE 3)}}{\text{Nº total de población de 18 a 24 años}} = \text{Expresado en \%}$
--

¿Qué esconde?

Las administraciones educativas no esconden, sino que juegan a la confusión con el lenguaje con que presentan este índice en sus informes y notas de prensa. Sin embargo, en sus informes anuales más pormenorizados (*Sistema estatal de indicadores de la educación*) publicados por el Ministerio los últimos años, encontramos las claves para desvelar lo que esta tasa esconde, cuando habla de las especificaciones técnicas (MEC, 2019, p. 76):

“Hasta el año 2013 en la determinación del nivel de formación alcanzado se aplicaba la *Clasificación Nacional de Educación* (CNED)-2000. A partir de 2014 se aplica la nueva CNED-2014, que es la adaptación en España de la CINE-2011, que se utiliza en los datos por países desde 2014.”

Eso ha provocado que el nivel aplicado a la construcción de esta tasa haya variado tras la LOMCE y tras la aparición de la *FP Básica*. Siendo el propio Ministerio de Educación responsable de contribuir al equívoco o a la ambigüedad, al no transmitir con claridad este nivel y generar cierta



confusión sobre el umbral frontera utilizado para determinar la tasa y al dar referentes distintos según el texto que recoja dicho índice. Según los estándares internacionales en que se sitúan los distintos niveles del sistema español actual, los alumnos que obtiene una titulación académica superior al Graduado en ESO (FP Básica, FP Grado Medio, FP Grado Superior o Bachillerato) no se contabilizarían en esta tasa. Aparentemente, tampoco las personas que obtienen un certificado profesional de nivel 2, o superior, a través del sistema de empleo, aunque hay muy poca claridad al respecto.

Por otra parte, este índice abarca un rango de 7 años de edad (18 a 25 años) y no permite mostrar cuánto alumnado abandona sin éxito el sistema ordinario cada curso. El último dato público lo sitúa en 17,9% en el promedio estatal. Está aún muy lejos del reto planteado por la Comisión Europea para el 2020 (un 10%).

Conclusión

En la actualidad, mientras hablamos en términos de *Big data*, digitalización de las administraciones públicas y las escuelas facilitan miles de datos a las administraciones educativas, carecemos de un índice riguroso para conocer con detalle lo que supone la realidad del fracaso escolar, el abandono educativo o como quieren nombrar a esta realidad los distintos agentes interesados.



2. CURRÍCULO OCULTO Y CONTENIDOS

Alfonso Díez Prieto (SA)

Sí, porque parece que de eso se trata: de los contenidos. Han cambiado los métodos y las herramientas didácticas, en especial la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero los contenidos y programas son el hueso duro de roer de cualquier ley o reforma educativa, pues ninguna hasta ahora – y llevamos unas cuantas – se ha atrevido a modificarlos en profundidad.

A pesar de su renovada presentación en el formato clásico (libros de texto, etc.) o en dispositivos electrónicos (imagen, aplicaciones, Internet y acceso inmediato al conocimiento) y la autonomía del alumnado para su propio aprendizaje..., los contenidos apenas han variado y los estudiantes se siguen preguntando: ¿para qué me sirve esto?

Y nosotros, nos cuestionamos sobre la calidad e idoneidad de lo que se enseña y se aprende en los centros docentes: vuelta a repensar y recomponer el conjunto de las diversas materias del currículo, su programación y tratamiento didáctico. No se trata de que sirvan para aprobar el curso, sino para desenvolverse en la vida e incorporar los imperativos de la propia evolución social, científica, tecnológica y cultural, que exigen superar su mero carácter transversal o anecdótico. Como son la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, la inteligencia emocional y social, la educación afectivo-sexual y físico-deportiva, la salud, la alimentación, hábitos para la ecología, el medio ambiente y el cambio climático, el tratamiento de la información y los medios de comunicación, las técnicas de “aprender a aprender”, la igualdad de género, etc., etc.

Hablamos, pues, de un concepto de contenidos más amplio que los integra con otros elementos. Es decir, el **currículo educativo** que en 1987 puso de moda César Coll en su famosa obra *Psicología y curriculum*, donde expresó sus fundamentos, componentes, diseño y niveles de concreción. Fue la novedosa Psicopedagogía que inspiró la LOGSE (1990) y otras leyes más.

El currículo oficial

Según lo dispuesto en la vigente *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza* (LOMCE, 2013), que modifica la LOE (2006) del gobierno socialista de Zapatero, **currículo** es “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” integrado por estos elementos:

- Objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- Competencias.
- Contenidos.
- Metodología didáctica.
- Estándares de aprendizaje evaluables.
- Criterios de evaluación.

En Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato los contenidos se agrupan en 3 bloques: **asignaturas troncales, específicas, y de libre configuración autonómica** (que incluye la Lengua Cooficial y Literatura de las Autonomías que la posean). Se potencian las competencias en comunicación lingüística y matemática y las básicas en ciencia y tecnología.

Junto a los contenidos se establecen las **competencias clave** del Sistema Educativo español. El *art. 2 de la Orden ECD/65/2015*, describe las relaciones entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato y son estas:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y las básicas en ciencia y tecnología.

- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

En este sentido, el Gobierno diseña el **currículo básico** para asegurar una formación común, y le compete el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere la LOMCE, así como:

- Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas; del grado de adquisición de las competencias correspondientes; y las características generales de las pruebas, en relación con las evaluaciones finales de Primaria, ESO y Bachillerato.
- El artículo 6 bis 2. e) dice que el horario lectivo mínimo de las asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Primaria, el primer ciclo de la ESO, el cuarto curso de ESO y cada uno de los cursos de Bachillerato; no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general

La normativa del **currículo básico** de la Primaria, de la ESO y del Bachillerato, así como de la FP Básica, tras las modificaciones realizadas por la LOMCE es la siguiente:

- Real Decreto (RD) 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Primaria.
- RD 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato.
- RD 127/2014, por el que se regulan aspectos específicos de la FP Básica: se aprueban 14 títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el RD 1850/2009, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.



Pero ya la **LOGSE** (1990), respecto de las **enseñanzas mínimas** establecía en su art. 4.2: “El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 % de los horarios escolares para las CC. Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 % para aquellas que no la tengan”. Y en el art. 4.3 concreta que es cada Administración autonómica la que confeccionará su propio currículo en el que se incluirán las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado central: “Las Administraciones competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema, del que formarán parte en todo caso, las enseñanzas mínimas”.

Más tarde, después de la **LOCE** (2002) – que, a su vez, derogó la LOGSE –, la Ley Orgánica de Educación (**LOE**, 2006) determinó que cada comunidad autónoma dispone de un currículo diferente, si bien con una estructura común para todas, constituida por las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado central. Finalmente, la **LOMCE** produce un retroceso en la descentralización curricular, al cambiar la forma de distribuir las competencias entre las CC. Autónomas y el Estado. Por lo demás, al dividir según su importancia las asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, deja a la Administración central el poder de fijar casi totalmente los contenidos de las troncales, mientras que las CC. Autónomas tan solo pueden completarlas.

El currículo oculto

Así llamado – **oculto** – porque surge frente, junto, paralelamente o debajo del currículo oficial. Se refiere al conjunto de aprendizajes que no aparecen en este. Fundamentalmente tiene que ver con la ideología, las creencias, los valores y la simbología. Es decir, una parte muy importante de lo que la escuela transmite a su alumnado no aparece explícitamente en los documentos oficiales y constituye un currículo implícito u oculto. Podríamos incluirlo en lo que la escuela no dice y que de alguna manera se imparte silenciosamente. Tanto, que puede llegar a contraponerse al oficial.

Sus contenidos superan el estereotipo y la rigidez de los oficiales, se acercan más a la realidad social, tan compleja y diversa, en sus múltiples ámbitos: cultural, económico, étnico, político, ecológico, ético, etc. Es una alternativa extraoficial que, desde dentro del sistema y por la libertad de cátedra, permite que las instituciones escolares influyan en la mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas de la sociedad, a través de los jóvenes que en ellas se forman, “pues el sistema oficial directamente no lo hace y sirve poco más que para aprobar exámenes” (J.Torres 1991).

Ciertos estudios (Casero etc. 2012) concluyen que, de hecho, el currículo oculto existe e influye, por un lado, en la visión que los alumnos puedan sacar del mundo. Y, por otro, el profesorado, consciente de su existencia, no lo percibe como un problema sobre la manipulación ideológica, ya que lo pueden utilizar ocasionalmente o no en sus clases, según su particular criterio y la idoneidad de los contenidos.

Fuentes consultadas:

- Ministerio de Educación y Formación Profesional: <https://www.educacionyfp.gob.es>
- C. Coll, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Edit. Laia, 1987.
- J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, 1991.
- J. Torres Santomé, *El currículum oculto*, Morata, 1991.
- J. Casero, A.I. García y M. Aránzazu, “Análisis del currículum oculto en el área de Conocimiento del Medio en algunos libros de tercer ciclo de Primaria”: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 3 (2012)15-24.

Como mínimo, la condena perpetua (a un currículo determinado) debe ser revisable una y otra vez y, sobre todo, debe admitir ampliaciones y modalidades de libre elección – no sólo autonómicas – sino de los centros y de cada tutor con su grupo de alumnos

AGUJEROS NEGROS EN LA ESCUELA

Xavier Besalú (GI)

En la escuela no cabe todo, por supuesto. No es de extrañar que el currículo escolar, es decir, lo que hay que enseñar y aprender, sea siempre una selección y, como toda selección, sea parcial, sesgada, interesada, a veces coyuntural, siempre discutible; una representación de aquello que una sociedad determinada (mejor dicho, aquellos que, dentro de ella, tienen capacidad y poder de influencia y decisión) considera valioso, importante, necesario para integrarse plenamente en ella. En esta selección quedan, casi de oficio, realidades ausentes, silenciadas, invisibilizadas o –no sé si aún es peor– tratadas como mundos ajenos o maltratadas desde el prejuicio, el exotismo, el resentimiento o la inquina... El caso más estudiado y probablemente más flagrante es el relativo a todo aquello que tradicionalmente se ha considerado propio del género **femenino**. El currículo entero, tanto las materias y áreas que lo estructuran, como los contenidos de cada una de ellas, ha sido concebido desde una perspectiva claramente androcéntrica: ¿Por qué la alimentación y los alimentos – algo que nos afecta a todos – no ocupan un lugar preeminente en él? ¿Por qué la salud, la enfermedad, la muerte, el cuidado del cuerpo, de la mente y del espíritu – el nuestro y el de los demás – no pasan por delante de otros conocimientos sensiblemente más abstractos y alejados de la vida? Por no hablar de los afectos, de los sentimientos y emociones, de las relaciones, del vínculo... Algo hemos avanzado estos últimos años, pero no hay más que analizar las palabras y las ilustraciones de los libros de texto para comprobar que es mucho todavía el camino que queda por recorrer.

En esos tiempos de *manadas*, acosos, violencias, muertes, discriminaciones y agresiones relacionadas con la **sexualidad** – la

identidad, la orientación, la preferencia... –, este es, sin duda, otro de los mundos tratados y aprendidos de forma insuficiente en la escuela. Como si la sexualidad fuera algo secundario o indigno; como si fuera reducible a lo biológico; como si las emociones y los afectos, las libertades y las elecciones personales no contaran en este ámbito; como si la pornografía no campara a sus anchas por la red. Como si las personas gays, lesbianas, transgénero, intersexuales o bisexuales fueran *enfermos* pendientes de cura, *desviados* a la espera de ser enderezados o *monstruos* que deban ser apartados de los demás...

Otro de los grandes vacíos del currículo escolar es el concerniente al **mundo no occidental**. Al finalizar la vida escolar, sea en secundaria sea en la universidad, los estudiantes habrán entendido a la perfección que no vale la pena casi nada de lo que existe o se produce más allá de los muros de Occidente. Lamentablemente, cuanta más instrucción, más convencimiento de la superioridad occidental. Las historias de los pueblos africanos, asiáticos, oceánicos o americanos al parecer solo merecen ser estudiados desde la llegada del hombre europeo, como si antes de eso sus vidas fuesen poco humanas o anécdotas sin más trascendencia. ¿Es que no tuvieron ni tienen científicos o filósofos o artistas que merezcan ser recordados? ¿Es que las religiones no bíblicas carecen de densidad y fuerza para dar sentido a las vidas de las personas, como el judaísmo y el cristianismo? ¿Las únicas formas razonables y buenas de organización familiar y ciudadana, de relación con la naturaleza son las que hemos construido en Occidente? Una vez más recurro a Balducci: “La modernidad es una forma cultural, con sus virtudes extraordinarias, que no tiene ningún derecho a colocarse en la cúspide de



las jerarquías de las formas de ser... Esa cultura no es la forma humana por excelencia, frente a la cual las demás son anteriores, salvajes, primitivas, no humanas”.

También tenemos un problema curricular con la **democracia**. Nos llenamos la boca con la competencia social y ciudadana, pero sabemos a ciencia cierta que esa competencia solo se puede aprender si la practicamos, y no simplemente memorizando unas formas de gobierno, unas instituciones, una constitución, una declaración universal o unas ideologías políticas. Hay que practicarla en el propio centro educativo y en el aula, o bien estudiarla, seguirla y analizarla comprometidos con la actualidad: la más cercana y la más alejada, porque *nada de lo que es humano nos debería ser ajeno*. Los conflictos sociales, los temas controvertidos, los problemas relevantes, son una ocasión privilegiada para adquirir competencia democrática. Por ser cuestiones abiertas y en proceso, por admitir lecturas diversas y conjugar intereses divergentes. Porque nos interrogan y pueden poner en crisis nuestras certezas. Por obligarnos a escuchar al otro y a argumentar nuestros puntos de vista. Porque podemos ponernos en la piel de quienes los sufren y comprobar que, a menudo, la ética de los principios se da de bruces con la ética de la responsabilidad.

Pero hay más: deberíamos comprender en la escuela que la democracia no es la tiranía de las mayorías y la resignación y la derrota de las minorías. Sin respetar que todas las personas, también las pertenecientes a minorías, puedan ejercer de verdad los derechos humanos universales de que gozan las mayorías, tal democracia no sería digna de ese nombre. No se trata de que las personas inmigrantes, los gitanos, los pueblos originarios o los ciudadanos de las minorías nacionales deban tener más derechos que los demás o determinados privilegios, sino que puedan disfrutar plenamente de los derechos que corresponden a todos. El Estado, que debería ser de todos, no puede ser un instrumento al servicio de una etnia, de una religión, de una lengua, de una nación, para someter y destruir a las demás. Vale la pena recordarlo en un Estado – el español – donde vive un porcentaje significativo de inmigrantes extranjeros, cuyos derechos son pisoteados cada día; donde desde hace siglos habitan familias gitanas, muchas de las cuales en situación de pobreza y

marginación extremas; donde se practican múltiples religiones y se hablan diversas lenguas, pero sin el reconocimiento y las ayudas de las mayoritarias; que contiene, en términos constitucionales, algunas *nacionalidades* (no citadas explícitamente, pero que todos damos por supuesto que se refiere a Galicia, País Vasco y Cataluña) que se consideran discriminadas por un Estado que hace oídos sordos a sus demandas.

Hay más realidades ausentes o marginadas en el currículo oficial. Podríamos hablar del *mundo rural*: no es casual que parezca mucho más importante diferenciar las dicotiledóneas de la monocotiledóneas que distinguir el roble de la encina, o la golondrina del gorrión. O las personas laboralmente inactivas – jubilados, enfermos, niños, adolescentes y jóvenes –, cuyas vidas, anhelos y problemas, al parecer, solo les interesan a ellos y, en consecuencia, no se consideran de interés público como para figurar en el currículo oficial..., fuente de legitimación social de la máxima importancia.

Sin embargo, nada impide que los maestros puedan llenar tales olvidos, vacíos y agujeros negros. A veces, es más poderosa una tradición inveterada o una mentalidad escolástica que las propias regulaciones normativas.



Pensamos en cachivaches, pero la mejor herramienta puede ser una certeza, una convicción segura. Como las de un responsable político con más de cuatro años de experiencia en ese cargo

VERDADES COMO DISPARATES

Jesús Martí Nadal (V)
animador juvenil y, transitoriamente,
Director general de Juventud de la
Comunidad Valenciana

(Hay días que uno se levanta y se le ocurren disparates)

1. Que uno se educa todo el día, no de 8 a 3. (¿No será eso lo que quiere decir *educación permanente*?). Aunque los Ministerios y las Consejerías se apropien del apellido “de Educación”, educación es lo que pasa, y también, fuera de la escuela.
2. Que educa, y de qué manera, el móvil. El móvil y la televisión, todas las pantallas: los videojuegos, las películas, la publicidad. Que lo que educa y lo que configura nuestra manera de ver el mundo y las actitudes que tenemos ante él, está – se lo hemos dejado – en manos del mercado durante las edades que más importancia tienen.
3. Que sí, que la familia también educa, claro, pero hasta cierta edad. O, al menos, eso siente uno cuando es padre o madre. Luego nota que se le escapa, que ya no conecta como antes, que ya no es lo mismo. Y que le vendría bien una ayuda. Mucha.
4. A partir de cierta edad, la adolescencia, los amigos y amigas pasan a ser los referentes más importantes. Son los que acaban de conformar las opiniones, los que refuerzan – y casi obligan a – ciertos comportamientos. El grupo es necesario. Lo que el grupo dice vale la pena. Aunque el grupo suele tener la misma falta de información y el mismo desconcierto que cualquiera de su edad. No siempre es el mejor referente.
5. Y, sobre todo, se educan en el momento que la juventud considera suyo, en el espacio y en el tiempo sin obligaciones, en el tiempo libre, en los momentos en los que se pueden relacionar. Y lo hacen desde el juego, y lo hacen desde sus intereses, los elementos que atraen su atención. Y la atención es la madre de todos los aprendizajes.
6. Lo que no enseña la escuela (o lo que debería enseñar) se parece demasiado a la vida misma. A lo que nuestros chicos y chicas llaman vida real. Lo que les interesa. Seguro que la escuela tendrá que decir (o volver a decir) algo interesante, divertido, que no es obligatorio... para volver a captar la atención y educar.
7. La acción de la familia y de la escuela se han de complementar con otros acompañamientos, con otros referentes, en los momentos más difíciles, en los que todo está cambiando y es más confuso. Momentos en los que uno no entiende nada y cree que lo sabe todo.
8. Hacen falta referentes adultos positivos y cercanos. Una especie de centro de educación en valores en cada barrio. Un sistema de educación no formal, que facilite espacios de referencia cercanos, inclusivos. Con profesionales que escuchan y facilitan, que no pongan notas. Que se “eduquen” para ser ciudadanos y ciudadanas críticos, libres y solidarios.

Algo tendrá la escuela de Barbiana para resultar tan atractiva. No estaría mal una encuesta para saber qué cosa nos atrae más a cada uno. Porque defectos y críticas nunca le han faltado..., pero el coraje de pisar en todos los charcos, tampoco.

LO QUE SÍ DECÍA LA ESCUELA DE BARBIANA

Miquel Martí Solé (B)

Una de las cosas más sorprendentes de la escuela de Barbiana era su inserción en la actualidad nacional e internacional, a pesar de su situación de aislamiento en las montañas de Mugello. En lugar de los relatos de la mitología griega, se leía y analizaba el contrato colectivo de los obreros metalúrgicos, que representaba la vida de millones de familias.

La historia se estudiaba a partir de la lectura del periódico, con la historia del día anterior. Se leían los hechos más importantes y se discutían

de palabra y por escrito, se marcaban los lugares geográficos sobre el mapa, se repasaban los diferentes regímenes políticos y los partidos que se disputaban el poder, se hacía el análisis lógico y gramatical de algún artículo, se traducían las frases difíciles de entender, se hacían cálculos a partir de las noticias económicas, se plasmaban en dibujos los hechos importantes.

La escuela tenía sus corresponsales internacionales. Cuando un alumno viajaba al extranjero sabía que le tocaba escribir a sus compañeros sobre la situación política y social del país en el que se encontraba, su cultura, sus monumentos, sus paisajes.

Las visitas eran una importante fuente de información sobre los diferentes países, conflictos, luchas, logros sociales, etc...

La Constitución italiana y las leyes se estudiaban a fondo en Barbiana, pero no como ídolos para adorar, sino como caminos que hay que perfeccionar. Esta es la perspectiva de las dos cartas, a los curas castrenses y a los jueces, publicadas bajo el provocativo título de *La obediencia ya no es una virtud*. Estas cartas colocaron a la escuela de Barbiana en el centro de la polémica nacional sobre la objeción de conciencia al servicio militar en los años sesenta del siglo pasado.

Finalmente, el impacto de *Carta a una maestra* tuvo una resonancia espectacular no sólo en el ámbito nacional, sino también internacional. Los alumnos de una escuela de montaña eran capaces de desenmascarar las deficiencias de un sistema escolar discriminatorio e injusto, aportando datos estadísticos, testimonios personales, documentos irrefutables. Hasta entonces, **nunca una escuela había dicho tanto.**





EL CHARCO QUE NADIE PISA

Como si fuera un pacto entre caballeros: la religión, ni mentarla

“Tres años sobre tres malas traducciones de poemas antiguos (*La Ilíada*, *La Odisea* y *La Eneida*). Tres años sobre Dante. Ni siquiera un solo minuto sobre el Evangelio. No digáis que el Evangelio les toca a los curas. Aun quitando el problema religioso, queda el libro para su estudio en todas las escuelas y en todas las clases. En literatura, el capítulo más largo corresponde al libro que ha dejado más huella, que se ha saltado las fronteras (...) Haría falta una materia a propósito: un recorrido por el Antiguo Testamento, lectura del Evangelio en una sinopsis, crítica del texto, cuestiones lingüísticas y arqueológicas.

¿Cómo no se os ha ocurrido? Puede que Jesucristo resultara algo sospechoso a quien os



ha construido la escuela: demasiado amigo de los pobres y demasiado poco de la pasta.

Cuando le hayáis dado al Evangelio el lugar que le corresponde, la clase de Religión resultará una cosa seria. Se tratará simplemente de guiar a los chicos en la interpretación del texto. Podría hacerlo el cura y, si se puede, en discusión con un profesor no creyente, pero serio. Es decir, que conozca el Evangelio tanto como él.

De gente que olvida el Evangelio se puede esperar cualquier cosa. Te entra la duda sobre todo lo que enseñáis”

Escuela de Barbiana, *Carta a una maestra* (PPC, edición 50 aniversario, Madrid 2017) 130-2.



En esta sección recogemos la colaboración libre de nuestros lectores, pero hoy nos sirve también para *hacer caso a qué hacen caso los alumnos fuera de la escuela*.

LAS RAZONES DE GRETA

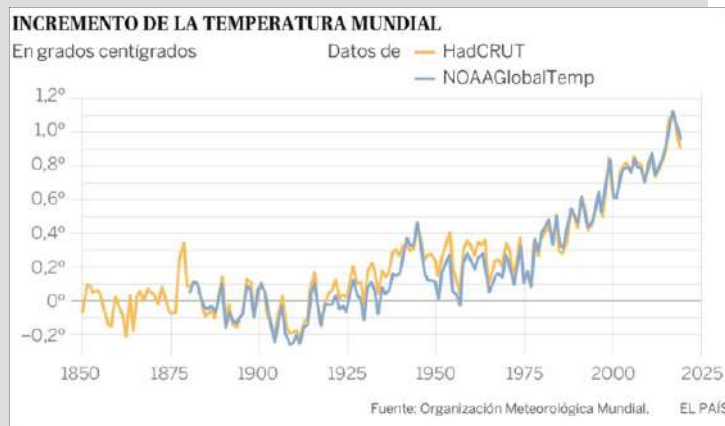
José Luis Veredas (SA)

Supongo que muchos hemos quedado encandilados ante la imagen de Greta Trumberg, la jovencita de trenzas rubias que todos los viernes se sentaba frente al parlamento sueco con un par de pancartas pidiendo acciones para parar el calentamiento global del planeta.

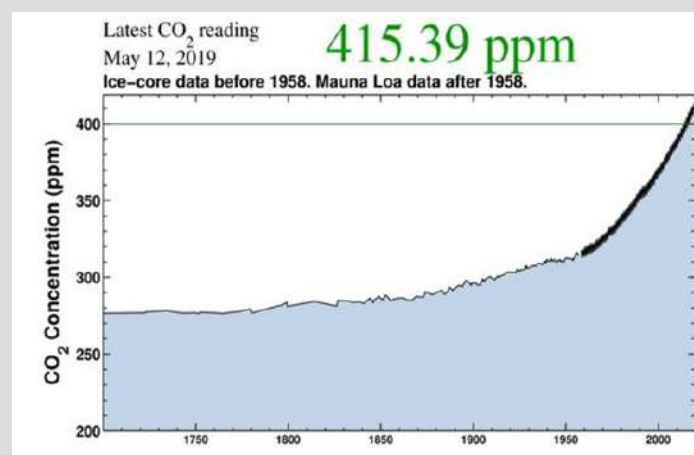
Para conocer su discurso tenemos a disposición en *youtube* decenas de vídeos con sus intervenciones. Para este artículo voy a seguir su intervención de 11 minutos en TED (*Youtube: Greta Thunberg TEDxStockholm Subtítulos español Huelga escolar por el clima*). Su gesto y su discurso me parecen tan simples, tan reducidos a lo esencial, que resultan clarificadores para entender nuestro mundo y nuestra escuela, a veces tan ridículos.

“Cuando tenía 8 años oí por primera vez hablar de algo llamado cambio climático o calentamiento global”. Supongamos que lo oyó en el colegio. El cambio climático se estudia en España como un apartado dentro de la contaminación de la atmósfera, que pertenece al punto *los impactos ambientales*, en el tema de recursos e impactos ambientales, de la asignatura Biología y Geología de 4º de la ESO. Es uno de los últimos temas de la asignatura y propenso a no impartirse o a hacerlo mediante algún trabajo a desarrollar por los alumnos. En concreto, el año pasado me decían mis alumnos de ciclo formativo de grado superior que ninguno lo había estudiado en su paso por la ESO o el Bachillerato. No me lo creo del todo, más bien imagino que lo habrán olvidado, porque no les llamara especialmente la atención. Con poco que Greta profundizara en el tema toparía con bastantes informes científicos en *Internet* (sigo a continuación un artículo del climatólogo y carmelita Eduardo Agosta “El estado del clima de la tierra en el 2018-2019” en *Boletín Carmengo*, 3 (2018). El análisis consolidado de los cinco de los mejores conjuntos internacionales de datos, revela que la

temperatura media mundial en superficie superó aproximadamente en 1,0°C, en 2018, a la de la era preindustrial (antes de 1750). Los años 2015, 2016, 2017 y 2018 han sido los cuatro más cálidos jamás registrados instrumentalmente.



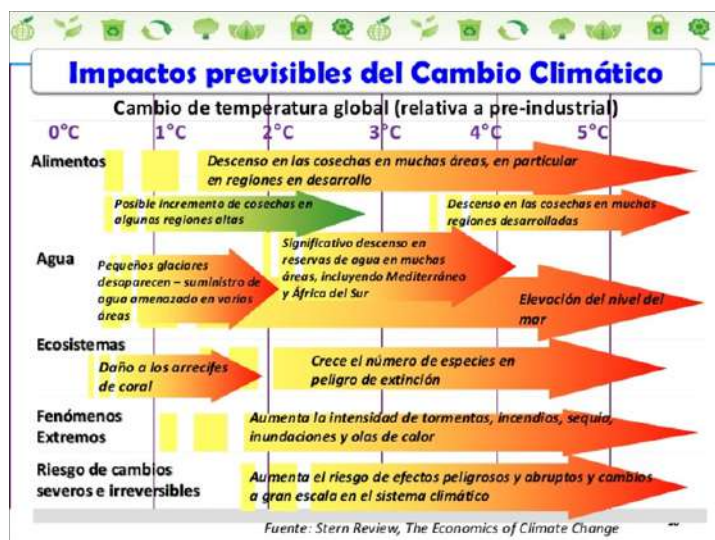
La principal causa de este incremento de temperatura es sin lugar a duda el aumento de los gases de efecto invernadero, sobre todo el CO₂, pero también el metano y el óxido nitroso. En 2017 alcanzaron nuevos niveles récord. La concentración promedio mundial anual de dióxido de carbono en la superficie de la tierra para 2017 fue de 405,0 ppm; 2,2 ppm más que en 2016 y la más alta en el registro de mediciones atmosféricas modernas y en los registros de núcleos de hielo que se remontan a más de 800.000 años atrás. Este valor supone el 146% de los niveles preindustriales.



Este incremento de CO₂ en la atmósfera procede básicamente de la actividad humana, del uso masivo de combustibles fósiles (carbón, petróleo,



gas natural...). Somos nosotros los únicos responsables. También están cuantificados los daños provocados por el calentamiento global en la actualidad y en el futuro, según se incrementa la temperatura media. Repercusión en las cosechas y alimentación, sobre el agua, su suministro y crecimiento del nivel del mar, daño y desaparición de los arrecifes, extinción de especies y pérdida masiva de biodiversidad... son sólo algunos de esos efectos.



Así relata Greta el conocer datos como estos: *“Recuerdo que pensé que era muy extraño que los humanos, que son una especie animal entre otras, pudieran ser capaces de cambiar el clima de la Tierra. Porque si así fuera, y si realmente estuviera ocurriendo, no hablaríamos de otra cosa. Nada más encender la televisión todo hablaría de esto. Titulares, radio, periódicos, nunca leerías o escucharías otra cosa, como si estuviéramos en una guerra mundial. Pero nunca nadie hablaba de esto. Si los combustibles fósiles fueran tan malos que amenazaran nuestra propia existencia ¿Cómo podríamos simplemente continuar como antes? ¿Por qué no habría restricciones? ¿Por qué no se haría ilegal? Para mí, no encajaba. Era demasiado irreal”.*

Es fácil imaginar que al día siguiente, en clase, después de descubrir el apocalipsis que ya está aquí, se pasara a la página siguiente y a estudiar la composición de la litosfera, la tectónica de placas o cualquier otro tema.

O bien, que para rematar lo estudiado se anotaran algunas medidas moralizantes de dudosa efectividad.

“Me dijeron que tenía que apagar las luces para ahorrar energía y reciclar el papel para ahorrar recursos”.

Se me viene a la mente el calificativo que tanto les costó encontrar a los alumnos de Barbiana para los profesores: “He descubierto el insulto preciso para definiros, sois simplemente unos superficiales” (*Carta a una maestra*).

Ante esa superficialidad, con no poca gracia, Greta expone de dónde le viene su forma de ver y sentir el problema:

“Más tarde me diagnosticaron síndrome de Asperger, Trastorno Obsesivo Compulsivo y mutismo selectivo. Lo que básicamente significa que solo hablo cuando creo que es necesario. Ahora es uno de esos momentos. Para quienes estamos en el espectro casi todo es blanco o negro. No somos buenas mintiendo y normalmente no disfrutamos participando en este juego social que al resto parece que os gusta mucho. Creo que de muchas maneras nosotras(os), las(os) autistas(os), somos las(os) normales y el resto de la gente sois bastante extraños, especialmente cuando se trata de la crisis de sostenibilidad, donde todo el mundo sigue diciendo que el cambio climático es un peligro existencial y el problema más importante, y sin embargo continúan como antes. No lo entiendo, porque si las emisiones tienen que parar, entonces debemos parar las emisiones. Para mí eso es blanco o negro. No hay áreas grises cuando se trata de supervivencia. O seguimos como civilización, o no”.

Y no le falta ni pizca de razón. El actuar de los mandatarios de todo el mundo sobre el tema del calentamiento global es completamente gris. Ante cualquier determinación no se ponen más que pegadas, excusas, matices... nadie quiere bajarse del carro del desarrollismo. Desde 1992 Naciones Unidas promueve reuniones casi anuales, las Conferencias de las Partes (COP). En Madrid se celebrará la COP-25. Cabe destacar la COP-21 que tuvo lugar en París en 2015. En

ella se asumió el calentamiento global como un hecho presente y se propuso que todos los países promovieran medidas de control para no superar los 2°C de incremento de la temperatura mundial sobre los valores preindustriales y a ser posible no llegar a 1,5°C de aquí al 2100. Con ello se asumen como irremediables una serie de males pero al menos se busca impedir una catástrofe global. Acuerdos muy lógicos, si no fuera porque desde entonces año tras año se han seguido batiendo récords de CO₂ en la atmósfera: no sé está haciendo nada. O al menos nada serio y suficientemente urgente. De seguir así llegaremos a los 1'5°C en el 2030.

“Nadie está actuando como si estuviéramos en una crisis”.

Y la última lección de Greta: no hay solución con medidas individuales, de moralina medioambiental, de grano a grano se hace el granero. La única solución es con fuertes medidas políticas y por ello urge la protesta política de mano de los jóvenes.

“Si vivo hasta los 100 años, estaré viva en el año 2103 y, cuando pensáis en el futuro, no pensáis más allá de 2050. Para entonces, en el mejor de los casos, yo no habré vivido siquiera la mitad de mi vida. ¿Qué ocurre después? En el año 2078, celebraré mi 75 cumpleaños. Si tengo niños(as) o nietos(as), quizá pasen ese día conmigo. Quizá me pregunten por vosotros(as), la gente que estaba por aquí allá en 2018. Quizá me pregunten por qué no hicisteis nada cuando aún había tiempo de actuar. Lo que hagamos o dejemos de hacer ahora afectará a mi vida entera y a la vida de mis hijos(as) y nietos(as). Lo que hagamos o dejemos de hacer ahora, yo y mi generación no podremos deshacerlo en el futuro. Así que cuando empezó el colegio en agosto de este año, decidí que era suficiente. Me senté en el suelo fuera del parlamento sueco. Hice una huelga escolar por el clima”.

Todos hemos visto como el gesto de Greta se ha multiplicado en una explosión de movilizaciones juveniles a lo largo de todo el mundo, y que así continúen.

En todo esto ¿la escuela qué pinta y qué debe pintar?

LA ESCUELA “SE TIENE POR FIN DE SÍ MISMA”

Adolfo Palacios (S)

Entre maestros son frecuentes, hablando del alumnado, expresiones como “a mí me trabaja bien”, “no me escribe como un niño de su edad”, etc. Lo veo emparentado con esa otra frase que da título a un conocido libro, que en boca de algunos padres dice: “mi niño no me come”. ¿Qué implica ahí esa palabrita? Siempre he tenido claro que manifiesta una relación maestro-alumno poco profesional. Y lo mismo digo de la maternidad o paternidad, en el caso del comer. Trasluce una idea poco noble: el niño es parte del engranaje de una maquinaria – mi trabajo, mi obligación – y como tal ha de comportarse. Debe contribuir a que mi trabajo se realice y lo importante es que se desenvuelva sin sobresaltos..., y mi sueldo caiga a fin de mes. No se contempla el asunto en términos de objetivos para otras personas (los alumnos, las familias) u otros ámbitos (la sociedad, el país, la revolución). “Niño, haz el favor de ponérmelo fácil, intégrate en el tajo, concíbete como objeto, como yo te concibo a ti”. La atención del docente, pues, y de su vida laboral, está en su propia tarea rutinaria, como algo que tiene que llegar a un final.

Se pierde de vista que se trabaja para dar un futuro a unos críos, o para desarrollar sus facultades e ilusiones, o para ayudar a hacer entre todos una nación o un mundo más democrático y más justo... Una concepción, pues, mezquina, alicorta. Y, tal vez, compartida por algunos padres que – a la hora de la comida – ceban a sus niños como gansos de paté, como quien cumple un trámite o un expediente digestivo, sin mirar a los ojos del implicado, sin atender a su presente ni al contexto que da sentido a una labor conjunta. Digo tal vez compartida... porque el otro día, ante un crío que se comporta como el perro del hortelano, una de las niñas más conscientes de la clase trataba de argumentarle para que viniera al redil y le decía con toda su inocencia y buena fe: “Por favor, que el maestro tiene que ahorrar dinero; si

no le dejas que haga su trabajo no le van a pagar”. (El niño, que es un “antisistema”, respondía: “No es mi problema”). Esto es algo que la escuela no dice, al menos en países con poco sentido psicológico o humanístico y con poco sentido cívico o social: que muchos maestros, en el fondo, trabajan para su propio trabajo. Y que el mayor trabajo consiste en que el trabajo se haga lo menos trabajoso posible.

LO QUE LA ESCUELA NO DICE, NOS LO CUENTAN ELLOS

Alumnos y alumnas de Escolarización
Complementaria
Cooperativa Peñasal, Bolueta

Igor Ibarrondo (BI)

En el Centro Educativo de Bolueta, de la Cooperativa Peñasal, trabajamos con alumnos de los últimos años de la escolaridad obligatoria que, por distintos motivos, no se adaptan a ella y, aunque siguen matriculados en sus centros de Secundaria ordinaria, cursan estos últimos años con nosotros.

Los objetivos son varios: avanzar en las competencias de la ESO, trabajar competencias personales que permitan su inserción social y evitar su Abandono Escolar Prematuro y que puedan formarse más allá de la Escolaridad Obligatoria. Dentro de las distintas actividades que hacemos, proponemos una reflexión sobre qué ha impedido poder continuar en los Centros ordinarios. Así que, invitamos a venir a los Orientadores de los Centros de Secundaria a compartir con ellos y ellas esta experiencia.

La visión de los propios alumnos nos parece primordial para investigar sobre la escuela y, en especial, sobre el fracaso, abandono y absentismo escolar. En muchas ocasiones lo que la escuela no dice, nos lo cuentan ellos.

Dos textos nos permiten nombrar nuestro fracaso con palabras ajenas

El primero es de **Daniel Pennac** en su libro *Mal de escuela*, en el que aborda la escuela desde la perspectiva de los malos alumnos:

“De modo que yo era un mal alumno. Cada anochecer de mi infancia, regresaba a casa perseguido por la escuela. Mis boletines hablaban

de la reprobación de mis maestros. Cuando no era el último de la clase, era el penúltimo. Negado para la aritmética primero, para las matemáticas luego, profundamente disortográfico, reticente a la memorización de las fechas y a la localización de los puntos geográficos, incapaz de aprender lenguas extranjeras, con fama de perezoso (lecciones no sabidas, deberes no hechos), llevaba a casa unos resultados tan lamentables que no eran compensados por la música, ni por el deporte, ni, en definitiva, por actividad extraescolar alguna...

Los profesores que me salvaron – y que hicieron de mí un profesor – no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida.

Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el



sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida. Está claro que no habremos sido los únicos en excavar aquellas galerías o en no haber sabido colmarlas, pero esas mujeres y esos hombres habrán pasado uno o más años de su juventud aquí sentados ante nosotros. Y todo un año de escolaridad fastidiado no es cualquier cosa: es la eternidad en un jarro de cristal”.

El segundo texto está sacado de la *Carta a una maestra* de los muchachos de Barbiana, que hacen un serio análisis de la escuela segregadora que apuesta por los primeros y deja atrás a los últimos. [Omitimos reproducirlo entero en una revista que nació casi de sus páginas].

“Querida señora:

Usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos! (...)

Para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño, os proponemos tres reformas:

I. No hacer repetidores (...) II. A los que parecen tontos darles clase a pleno tiempo (...) III. A los vagos basta con darles una finalidad...” (o motivación, como ahora se dice).

A continuación, los tres documentos que han redactado los alumnos a lo largo de los tres cursos en que hemos hecho esta actividad.

El 1º.

Escritura colectiva tras debatir el texto de Pennac. Reconocían que no habían hecho las cosas como la escuela les estaba pidiendo y, aun así, no podían explicar muy claramente por qué se comportaban así. También explicaban que han empezado a cambiar y finalmente sus preocupaciones de cara al futuro.

NO TODOS LOS ALUMNOS/AS DE BOLUETA NOS CONSIDERAMOS MALOS ALUMNOS/AS, AUNQUE SÍ RECONOCEMOS QUE NO NOS HEMOS COMPORTADO BIEN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

- Porque **no nos gusta estudiar**, hacer deberes, estar quietos en clase, aprender de los libros. Nos parece **difícil lo que se enseña**.
- También hemos sido **muy vagos**, con mucha pereza para trabajar y con pocas ganas de esforzarnos. Nos **cuesta mucho leer** y escribir.
- **Nos aburrimos, y montamos bronca**; hablar, tirar cosas por la ventana, andar con el móvil, jugar con mecheros...
- Portarnos mal supone **expulsiones, partes, castigos...** y esto trae discusiones en casa, **malestar en la familia**.
- También **ha habido buenas experiencias**, nos han gustado las **excursiones y algunas asignaturas**, así como **algunos profesores y profesoras**, que se preocupaban por nosotros.

NOS CUESTA MUCHO EXPLICAR POR QUÉ NOS COMPORTAMOS DE ESTA MANERA

- Creemos que algunas veces **nos han tratado mal en los centros**, nos han cambiado de grupo, nos han juntado a todos los que las liábamos, no nos explicaban bien las cosas, siempre nos acusaban de todo lo que ocurría...
- Muchas veces **hemos tenido nuestros problemas** y no hemos podido pensar en otras cosas, y a los profes les cuesta saber cómo tratarnos.
- Hemos sentido que **nos han hecho menos caso que a otros**, “si no sacas buenas



notas no te puedes llevar bien con los profes”.

- También hay alumnos en Bolueta que **reconocemos la parte de culpa que tenemos**: “empecé haciendo alguna pirilla y al final no iba a clase”, “cuando me aburría las liaba a propósito”, “pasaba de todo y me echaba a dormir, y me dejaban mientras no molestara”.

PENSAMOS QUE TENEMOS MUCHAS COSAS QUE CAMBIAR Y ALGUNOS DE NOSOTROS Y NOSOTRAS YA HEMOS EMPEZADO.

- Tengo **un trato mejor con los profesores/as** (aunque en Bolueta las cosas son un poco diferentes).
- Tengo **un trato mejor con mis compañeros/as**, aquí no me siento diferente...
- **Estoy motivado en los talleres**, pues aprendo cosas útiles.
- Hemos empezado a **asistir más**, nos preocupa el absentismo.
- Hay otras cosas que tenemos que **seguir cambiando**, en Bolueta también hay mucho lío, “macarras”, hay conflictos, hay gente que hace piras...
- **Mi familia está más encima que antes**, viene al centro, habla mucho con los profes y no sólo de cosas malas...

AHORA NOS PREOCUPA MÁS NUESTRO FUTURO, Y CREEMOS QUE PODEMOS SEGUIR ESTUDIÁNDO PARA CONSEGUIR MEJORES TRABAJOS.



- Aunque tenemos muchas ganas de acabar de estudiar y ponernos a trabajar, **casi todos queremos hacer una Formación Profesional Básica**, algunos Ciclos Formativos de grado Medio, y hay algunos que incluso Superior.
- Creemos que **podemos alcanzar las metas que nos proponemos** si nos esforzamos, aunque todavía nos cuesta mucho esforzarnos.
- **Nuestra forma de pensar y de actuar ha cambiado** y estamos mejor para estudiar y estar en las clases y talleres.

El 2º.

Después de leer algunos textos de nuestros compañeros de Barbiana. Analizan críticamente algunas prácticas de los Instis, su propia conducta y finalmente las propuestas de Barbiana. Hemos reflexionado sobre el texto de Barbiana y nuestra situación y se nos ocurren esto:

LAS EXPULSIONES NO SON JUSTAS, PUES SE ECHA A QUIEN MÁS LO NECESITA.

- Algunos nos sentimos expulsados, otros piensan que ellos mismos o sus familias, les sacaron de la escuela. **En cualquier caso ahí no estábamos bien.**
- A algunos **nos dijeron cosas muy duras**, como que no nos querían volver a ver y no nos dieron más oportunidades. Nos hacían sentirnos inferiores, como si fuésemos menos capaces que los demás.
- Aunque todos y todas hemos hecho cosas para que nos expulsen (como liarlas, no hacer caso, agredir a profesores, acumular partes...) **no nos parece justo**, pues perdemos la posibilidad de estar con nuestros amigos y nos sentimos mal, como si valiéramos menos.
- Tampoco nos parece bien que **echen a quién más ayuda necesita y se quedan con quien mejor va**, parece que no quisieran trabajar.

PARECE QUE EL INSTITUTO SÓLO SE PREOCUPA POR LAS ASIGNATURAS Y NO POR LAS PERSONAS.

- En los institutos si no entiendes te explican, te enseñan... **pero, si la lías, te expulsan**. Esto no nos parece bien. Porque **si te portas mal también necesitas ayuda**. Parece que en el instituto sólo



se preocupan por las asignaturas. Hay alumnos que sabían menos que nosotros, pero como no las liaban siguen en el Insti.

- Algunos **no íbamos mal en la escuela de primaria**, incluso nos acordamos de cómo alguna profesora nos quería y se preocupaba, pero **al pasar a la ESO todo cambia**.
- Aunque nos lo hayamos ganado es mejor que no expulsen porque, si no, es como que son una **mierda**. A los que más les cuesta hay que insistir para intentar que aprueben.
- En el Insti **enseñan asignaturas pero no a convivir**. Fuera de la escuela hemos aprendido cosas que en la escuela no se tienen en cuenta, sin embargo son muy importantes para la vida (respetar, ser honesto, preocuparnos por nuestro futuro).
- **En ocasiones nos hemos sentido mal tratados en el Insti** (nos han dicho cosas duras como que somos delincuentes, analfabetos...) y así hemos aprendido nosotros a tratar mal a los mayores.
- Nos da la impresión que los profesores solo ayudan a los alumnos que van bien.

NOSOTROS Y NOSOTRAS TAMPOCO LO HICIMOS BIEN EN NUESTROS CENTROS.

- Queremos recordar también **nuestra responsabilidad en nuestras expulsiones**, pues las hemos liado muy gordas, fumar en el patio, insultar e incluso agredir a profesores, hacer piras, no estudiar nada...
- Aun así pensamos que **hay cosas que nos interesan** y que se podrían hacer las **clases más interesantes y divertidas**, para estar más motivados.

SOBRE LAS PROPUESTAS PARA MEJORAR LA ESCUELA QUE DIJERON LOS DE BARBIANA, PENSAMOS:

- **Repetir** puede ayudar a aprender mejor las cosas, pero también **produce aburrimiento** y te hace **sentirte mal**, como que eres peor que los demás.
- Aquí en Bolueta si no pasas una práctica la repites y cuando la haces bien sigues, **pero no te sacan del grupo, ni pierdes todo el curso**. Puede ser una idea.
- Dar más clase al que más lo necesita no nos parece una idea buena, pues las clases son aburridas y no valen para nada. **Si las clases son aburridas dar más clases no es la solución.**

- **Pensamos que se pueden dar las clases de otra forma**. Más divertidas, enseñando cosas útiles que nos sirvan y nos interesen.
- Por ejemplo, **conocemos alumnos en algún centro que les cuesta aprender por alguna enfermedad y se adaptan a su situación**. A nosotros también nos podrían adaptar a lo que necesitamos.
- A los alumnos que van peor se les podría **decir cosas buenas**, porque eso ayuda mucho.
- Aquí por ejemplo **en Bolueta nos sentimos mejor**, porque trabajamos en talleres cosas que nos interesan más. El tiempo se nos pasa más rápido.
- También en Bolueta notamos que **los profesores se preocupan por nosotros**, que son diferentes y aunque son más exigentes, les podemos contar lo que nos pasa.

El 3º.

Vuelven a analizar el texto de Pennac y reflexionan en torno a la figura del “mal alumno”.

“MALOS ALUMNOS/AS”:

- Aunque muchos hemos sido malos alumnos, no pensamos que hayamos sido malas personas.
- Las hemos liado mucho y muy gordas, nos hemos metido en líos, hemos fumado, hemos tenido peleas, hemos provocado a los profesores, no hemos hecho los deberes, ni estudiado, hemos faltado mucho a clase,...
- No nos gustaba lo que se enseñaba en clase, era muy aburrido y cuando nos aburríamos la liamos. Parece que sólo ayudaban a los que iban bien, a los que más lo necesitábamos era a los que menos nos ayudaban. A veces nos hemos sentido solos, diferentes al resto.
- Hemos tenido muchas movidas lo que hace que muchos de nosotros y nosotras, hayamos tenido problemas en casa y con este enfado volvíamos otra vez a la escuela..., el tener problemas fuera de la escuela no ayuda a estar bien en la escuela.

ESTAR BIEN EN LA ESCUELA:

- También ha habido momentos en los que hemos estado bien en la escuela, sobre todo en los patios, en los momentos de risa, en gimnasia..., cuando los profes se preocupaban por nosotros, cuando nos ayudaban aunque las liábamos.

- Cuando hemos sacado buenas notas las cosas también iban mejor en casa y esto nos motivaba a poner empeño y hacer las cosas mejor.
- Casi todos nosotros y nosotras hemos estado bien en primaria y hemos estudiado, hemos puesto empeño y lo hemos currado. Pero luego nos costaba más y por pereza y por vagancia y porque las cosas se ponían más complicadas o por las malas compañías, dejábamos de esforzarnos y otra vez mal.

OTRA OPORTUNIDAD:

- Ahora estamos teniendo otra oportunidad para hacer las cosas. Aquí aprendemos de una manera más fácil, te enseñan con las manos, en los talleres. En el Insti sólo había clases de teoría, aquí tenemos clase y taller, más oportunidades para hacer las cosas que sabemos.
- Los profes están para ayudarte, aunque también te exigen más, no puedes faltar porque llaman a casa. Aquí parece que importamos más, y se preocupan por los problemas que tenemos fuera.
- Cuando te expulsan te echan menos tiempo y tienes la oportunidad de volver a empezar de cero. Este Centro está adaptado a gente de nuestro estilo. Aquí hablamos de cosas del mundo real.
- Algunos aunque no estamos cambiando mucho, por lo menos venimos más y hacemos algunas cosas en los talleres.

NUESTRO FUTURO:

- Muchos hemos estado a punto de tocar fondo. Nos hemos sentido muy mal, hemos sentido soledad; de tanto que nos lo han dicho hemos sentido que no valíamos para nada, que no podíamos aprender y que siempre iba a ser así, pues intentábamos cambiar y volvíamos a fallar.
- Algunos ahora sentimos que sí somos capaces y además queremos aprovechar las oportunidades, ya hemos dejado pasar muchas... Hemos pensado y este año nos hemos dado cuenta de muchas cosas.
- No queremos tener una mala vida, queremos sacar adelante a nuestras familias, podemos ser muchas cosas: cocineros, ingenieras, auxiliares, carpinteras, mecánicos, soldadores, electrónicas, fontaneras, ayudar a niños y niñas que lo estén pasando mal como nosotros y nosotras.

Próximo encuentro y asamblea del Grupo Milani

Se celebrará en Sevilla los días **27 y 28 de marzo de 2020**. El viernes – a partir de las 6 de la tarde – el encuentro con estudiantes de educación, con maestros, profesores y cuantos quieran asistir se dedicará al fracaso y al abandono escolar con una mesa redonda “**Por una escuela sin exclusión**”. La entrada es libre y el lugar preciso se anunciará pronto en www.amigosmilani.es

El sábado a las 11 se celebrará la XXI Asamblea de socios, amigos y lectores de **Educar(NOS)** interesados. El Grupo Milani no contempla más carnet que el afán por conocer y divulgar el tesoro pedagógico de Milani y la Escuela de Barbiana. Contacta con nosotros en

www.amigosmilani.es



El papa Francisco es un notable pedagogo

Así lo demuestra un estudio de 7 páginas centrales de la revista **Vida Nueva** (23.11.2019) titulado “**La escuela necesita una urgente autocrítica**”, **Papa Francisco**. Escrito por el director de **Educar(NOS)** y que se puede leer en www.amigosmilani.es. El de Francisco es un singular concepto de **educación** (en sintonía con el gran Paulo Freire) que implica a los maestros y les impide educar a los demás. El Papa ha rectificado con energía la escasa aportación educativa del reciente Sínodo de los jóvenes en una exhortación titulada *Christus vivit* del pasado mes de marzo. La sintonía con don Milani, cuya parroquia, escuela y sepultura visitó el 20 de mayo de 2017, es evidente.

Vicente del Bosque se dejó preguntar por los estudiantes

La Cátedra Calasanz de la Universidad Pontificia de Salamanca le invitó a participar en su edición anual número 38, el pasado 28 de noviembre. Con gran sencillez dejó bien claro que el deporte es una verdadera escuela de vida, donde se entrena uno a convivir, colaborar, ganar y perder. Lo corroboró al día siguiente la pedagoga Mar Romera, experta en *educación emocional y emocionante*, como se titulaba su amena conferencia de casi dos horas de duración – ¡algo inaudito! – y máximo interés. Lo vivió un numeroso auditorio, en cuyas carpetas estaba el nº 85 de *Educar(NOS)* sobre *Deporte en la escuela*.



En la foto, Vicente del Bosque junto a la Rectora, Decana y profesores de la Universidad.

Colaboran en estas historias trimestrales los lectores e internautas que lo deseen. Y, por ahora, los colaboradores fijos: **J.L. Veredas** (FP Agraria, SA), **Tomás Santiago y Luisa Mellado** (infantil y primaria, Salamanca), **A. Oria de Rueda** (FP y gestor de contenidos en TV, M), **Oliva Martín** (educación familiar, SA), **Miquel Martí** (Unesco, B), **J. Martí Nadal** (animación juvenil, Polinyà de Xúquer V), **Álvaro G^a-Miguel** (dibujo, Coca SG), **Carlos García** (ex-director de primaria, Pto. de Sta. M^a CA), **Alfonso Díez** (maestro, SA), **J.L. Corzo** (universidad, M), **Juan Bedialauneta** (FP, Sáhara), **Adolfo Palacios** (música, S), **Xavier Besalú** (Universidad, GI), **Gerardo Fernández** (FP Básica, M), **M. Pérez Real**, (Pedagogo, secundaria, SE), **J.E. Abajo** (Enseñantes con Gitanos, Aranda de Duero BU), **L. Alanís** (Secundaria, Gerena SE).

Hemos regalado muchos ejemplares, pero papel, fotocopidora y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. **Échanos tú una mano**. Esta es una revista a base de voluntariado..., pero tenemos déficit.

Suscripción: 24 € por dos años (8 números). Ejemplar suelto y atrasados: 3 € (Precios unificados el 20.2.2010).

Por giro, ingreso o transferencia a la **cuenta del MEM: ES89 1491 0001 21 2135824528**. También contra reembolso, pero domiciliar el pago en tu Caja o Banco es lo más barato. (No disponemos aún del pago directo por Internet).

MEM (Movimiento Educadores Milanianos) c/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA (Tfno. 923 228822 Salamanca – 91 4026278 Madrid) E-mail: charro@amigosmilani.es

Una vez confirmado el pago, procedemos a enviar los números por correo ordinario.

La información recopilada en el proceso no podrá ser utilizada con otros fines y eres tú responsable de la veracidad y validez de los datos aportados para llevar a cabo el cobro.

meM 



Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO