

Educarnos

Nº 49. II época. 1 (2010)

Caso abierto (A.Oria de Rueda), **Lo Oficial** (Red IRES), **El Eje** (F.Tonucci), **Herramientas** (L.Alanís, J.E.Abajo), **Para Beber** (M.Martí y Alumnos de Barbiana), **Hacen Caso** (J.Graells, A.Oria de Rueda, J.M. Esteve, J.L.Corzo), **caja baja** (Asamblea MEM)

PACTAR que No es verdad

<http://www.amigosmilani.es>



GRUPO MILANI



Nº 49 (II época). 1 (2010)

ÍNDICE

Editorial	2
Caso abierto: Clara y Blanca, Antonio Oria de Rueda (M)	3
Lo Oficial: El Manifiesto “No es verdad”, Red IRES	5
El Eje: Apuntes sobre el Manifiesto, Francesco Tonucci (Roma)	9
Herramientas: La Red IRES, Leonardo Alanís (S)	12
<i>Miradas múltiples que confluyen en la esperanza</i> , José Eugenio Abajo (BU)	16
Para Beber: Escuela y cambio social, Miquel Martí (B)	17
<i>La denuncia de Carta a una maestra</i> , Alumnos de Barbiana	18
Hacen caso: <i>Hacia un pacto en educación</i> , Jaume Graells (B) ..	19
<i>Comentario</i> , Antonio Oria de Rueda (M)	21
<i>Mecagüentó</i> , José Manuel Esteve (MA)	21
<i>Pactemos [Iglesia]</i> , José Luis Corzo (M)	22
caja baja: <i>Conclusiones de la XVIII Asamblea del MEM</i> , Alfonso Díez (SA)	23
<i>La otra vía en Cuadernos de Pedagogía</i> (B)	24
Ilustraciones: Álvaro García- Miguel (SG), Frato.	

Pactar que no es verdad es muy urgente, porque se extiende la opinión de que *hoy en la escuela española se enseñan pocos contenidos, se hacen actividades irrelevantes, los niveles de exigencia bajan, los alumnos y alumnas son peores que los de antes y hay “mucha pedagogía” y poca enseñanza*. Así lo cree la Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) en su reciente manifiesto. A tales bulos ellos responden con no poca ironía andaluza: **No es Verdad que predomine un modelo de enseñanza diferente al tradicional**, (al contrario: predomina el modelo de siempre). Ni es verdad que *hayan bajado los niveles de exigencia*, (cada vez hay más asignaturas). Ni que *los alumnos y alumnas de ahora sean peores que los de antes*, (son distintos, eso sí). Ni es verdad que *los docentes tengan exceso de formación pedagógica y déficit de contenidos*; al contrario: *los profesores de secundaria, por ejemplo, después de cinco años de formación en una licenciatura centrada en los contenidos (Filosofía, Matemáticas, Historia, etc.) sólo han recibido, en el mejor de los casos, un curso de dos meses de duración de pedagogía y didáctica*; y en la universidad, por ejemplo, *donde se forma a los futuros docentes, no es necesaria ninguna formación pedagógica o didáctica para ser profesor*. Así que la escuela y la universidad ¡necesitan cambiar el modelo educativo vigente!!, grita el Manifiesto.

Pero entonces, al menos, sí que es verdad que la escuela española está naufragando, que se hunde en el fracaso escolar de muchísimos de sus alumnos reales y concretos, los de carne y hueso que huyen de la enseñanza obligatoria hasta 16 años sin el título correspondiente. Y eso tras la gran reforma socialista de la democracia. Pactemos, pues, dice el ministro Gabilondo. Pero ¿qué? ¿Que el naufragio no es verdad? No, eso no, porque es una verdad como un templo. ¿Que se necesita otra reforma más? Sí, pero ¿cuál?

Creemos que no sería poco poder pactar un diagnóstico común. ¿En qué *falla(MOS)* exactamente? Porque, de entrada, hay que pactar que de ninguna manera los culpables son los alumnos, ni por ser más (ahora hasta los inmigrantes), ni por ser peores que antes.

¿Entonces? El Grupo Milani –en este momento previo al **Pacto**– tiene algo nuevo que decir (aunque pocos le oigan). Nuevo, porque nunca lo dicen ni lo escriben los que saben de esto. ¿habrán leído la *Carta a una maestra*?

El mayor daño del sistema educativo clásico no lo sufre Gianni (el fracasado), sino Pierino (el empollón). Y los vencedores nunca harán las leyes que necesitan los vencidos. “Una escuela única igual para todos” no es más que retórica. “No hay nada tan injusto como tratar igual a quienes son desiguales”. **La escuela de los últimos ha de ser la mejor.**

<http://www.amigosmilani.es>

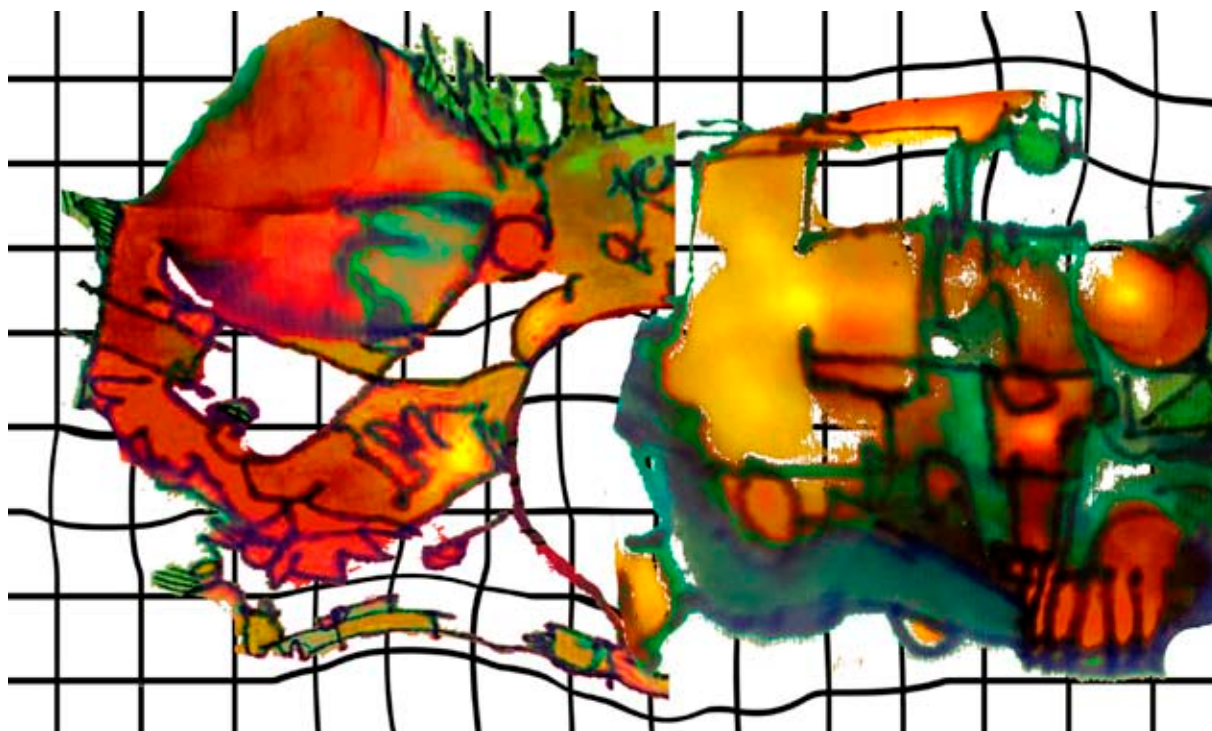
Edita: MEM
(Movimiento de
renovación pedagógica de
Educadores Milanianos).
C/ Santiago nº1,
37008 Salamanca.
Tfnos.: 923 22 88 22,
91 402 62 78

Buzón electrónico:
charro@amigosmilani.es
Director: J.L. Corzo.
Consejo de redacción:
A. Díez, Tomás Santiago,
J.L. Veredas.
Maquetación:
Estudio Gráfico Moyano
Gestión y distribución:

J.L. Veredas.
Imprime: Kadmos
(Salamanca)
en papel reciclado.
Depósito Legal:
S-397-1998.
ISSN: 1575-197X
Suscripción 2 años: 24 €
Número suelto: 3 €

Clara y BLANCA

Para mis compas ratones y mis alumnitxs del Valcárcel, incluidos los Clarotes de primero de la ESO.



En el día de la fiesta de su noveno cumpleaños, Lucía recibió dos muñecas idénticas. Las dos las había comprado el abuelo, que recordaba así la hora de su primer amor: dos muchachas gemelas que vivían en una casa pobre, orilla de su palacio en los veranos de Lalín.

Al abuelo, el regalo le hizo mucha gracia. Sin embargo, Lucía se sentía obligada a distinguir, con sus crueldades de hija única, en los caprichos de tanta identidad. Así que, tras sopesar distintas ideas, decidió tratar diferente a las que había recibido iguales.

A Clara, la colocó en una caja de zapatos que había recogido en la basura. Para

BLANCA, mandó construir una casa de muñecas como un palacio, trasunto de aquel de los veranos en Lalín.

Esa noche, el cuerpo se le deshacía en la cama. Intentó atraer el sueño, pero siempre se escapaba, hasta que se aventuró en un duermevela de marejada.

Entonces fue cuando aparecieron los ratones coloraos. Husmearon los olores limpios de la casa de muñecas, y después los olores gigantes de la caja de zapatos. Acariciaron a Clara con sus bigotes y la sacaron a enseñarle el Mundo. Clara volvió cansada y viva. Había conocido a muñecas de toda la Tierra, había explorado los confines del Otro, como el

lugar donde ella misma podía cocerse.

Mientras tanto, otros ratones, que también eran coloraos, pero parecían blancos, como de laboratorio –quizá tenían miedo, quizá se espolvoreaban de talco– acudían a la casa de muñecas, y le contaban a BLANCA las-cosas-como-son. Todo esto lo soñaba Lucía, con las trazas de un sueño que no se dejara engañar por los inquietantes señuelos de la Realidad.

A la noche siguiente, cuando llegaban los ratones, apareció el Hada Helada, ‘atchís, atchís’, se dirigió a Clara, ‘no te esfuerzas, no te esfuerzas, mucha pedagogía y poco aprender, ¡disciplibiribina, disciplibiribina! Dime los reyes godos, cán-

caso abierto

tame la tabla, no te esfuerzas, no te esfuerzas.' Lucía se atrevió a objetar, 'quizá es por que vive en una caja de zapatos vieja'. 'Tonterías, tonterías', replicó el hada. 'En esta caja de zapatos, todavía caben cien niños más. Disciplibiribina, disciplibiribina. Voy a darle a cada ratón una pistola y una placa de sheriff. Esto es lo que hace falta aquí. Hay que optimizar recursos. Eficiencia es mi ciencia. Me he enamorado del Mercado. Aquí sobran ratones. Vamos a poner menos ratones, pero van a llevar pistola'. Lucía quiso decir algo, pero el Hada no escuchaba.

Los ratones más vaaaagos, sin brillo ni emoción, celebraban la llegada del Hada. 'Separar, separar, separar. Juntos, pero no revueltos. Separadas, las muñecas cansan menos. Divide y vencerás'. Y sacaban brillo a su placa de sheriff, recitando, 'disciplibiribina, cien veces ciento, diez mil, mil veces mil, un millón.'

Otra noche más, Lucía soñó que se dormía, y tomó forma en la alcoba un arzobispo cardenal. 'No me importa la caja de zapatos, pero necesito controlar las cajas de zapatos. Eres Maaaala. Doctrina. Doctrina. ¡Doctribiribirina, doctribiribirina! Lucía, preocupada, le apuntó: 'podríamos enviar a Clara una temporada a la casa de BLANCA...' 'Tonterías, ton-

terías, eso va en contra de la libertad de elección'. Al pronunciar la fórmula mágica, compareció el Hada Helada, y ambos gritaron al unísono, 'libertad de elección, doctribi-

Y así, el pacto murió antes de empezar. Y los ratones seguían habitando las sonrisas de la Luna. Con las amenazas del Hada y de los mundos de la Televisión.

ribirina, disciplibiribina'. Mientras tanto, los ratones coloraos seguían con lo suyo, y los ratones blancos limpiaban toda la casa de muñecas, hasta dejarla reluciente.

Todas las mañanas, los ratones miraban por la ventana sucia, con la lluvia que se escurre por el cristal, y el vaho de su propio aliento. Todas las noches, como renacidos en su propio sueño, los ratones salían a buscar la vida, a abrir ventanas y a procurar misterios nuevos. Disciiiiiplof! Doctriiibluf!

Para mirar a la luna no hacen falta las gafas de sol. Para sentir el sol por dentro, hay que inventarse otras gafas de luna...

El hada jugaba a sembrar los petardos del desánimo en el corazón de los ratones, qué mal estáis, qué malos sois, kekeke, ahora menos ratones, ahora el ratón sheriff, ahora las cajas de zapatos, ahora no funcionáis, disciplibiribina, doctribiribirina. Notesfuerzas, notesfuerzas.

Así estaban las cosas cuando, una noche, apareció el Gran

Mago Metafísico y dijo, 'hagamos un Pacto'. Los ratones miraron al Mago con el rabillo del ojo y movieron, escépticos, los bigotes. ¿Un pacto donde quepa el Otro? ¿Un pacto para

otras gafas de Luna? ¿Un pacto donde no desaparecen los ratones? Tu pacto, ¿incluye a los mundos de la Televisión? ¿incluye al dios Mercado? ¿Disciqué? ¿Doctriqué?

El Gran Mago preparó su cueva y la calentó, a ver si se les pasaba el resfriado al Hada Helada y al arzobispo cardenal. Entonces el Hada, que tenía un bastón en vez de una varita, llegó, y bramó, 'me gustan los pactos con doctrina, disciplina, ratones autorizados y libertad de elección. Me gustan los pactos que no están revueltos. Si no haces lo que yo digo, no hay pacto que valga.'

Y así, el pacto murió antes de empezar. Y los ratones seguían habitando las sonrisas de la Luna. Con las amenazas del Hada y de los mundos de la Televisión.

Pero con el brillo único que siempre acompaña la mirada de un Ratón.■

No es verdad

Manifiesto pedagógico

Presentado el 28 de mayo de 2009

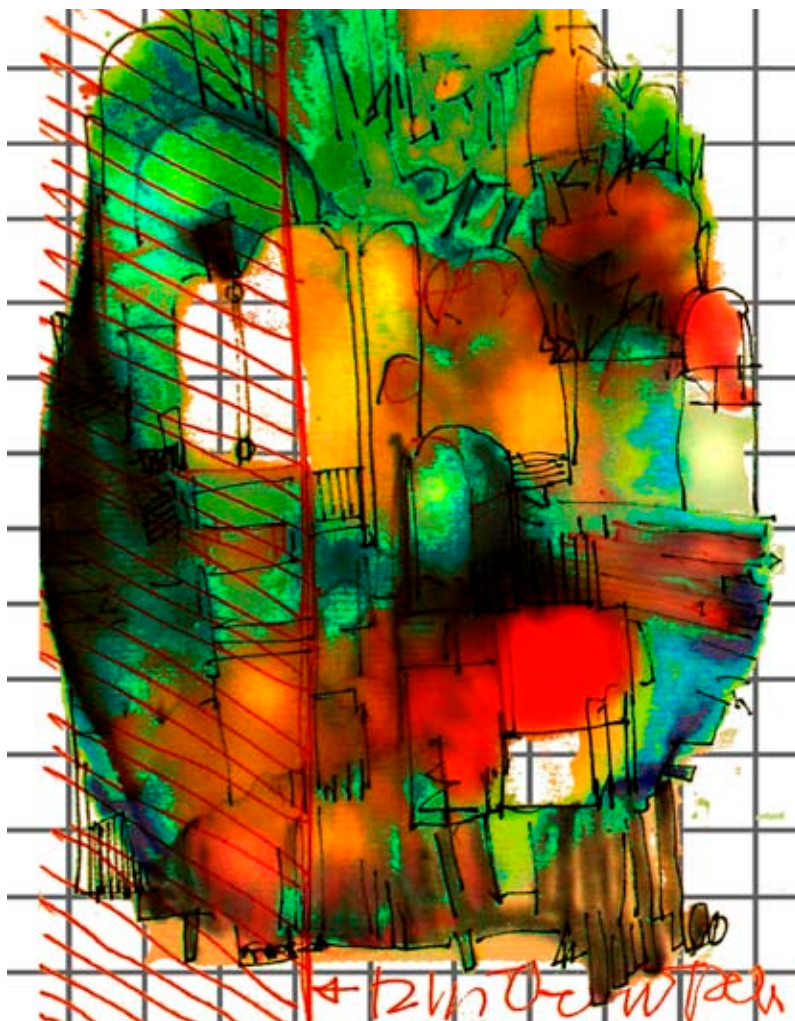
Red **IRES**

Investigación y Renovación Escolar

http://xlsemanal.finanzas.com/web/firma.php?id_firma=5150&id_edicion=2687

Fue célebre el artículo a manguerazos de Arturo Pérez Reverte, a raíz del PISA 2006, contra “cuantos habéis tenido en vuestras manos infames la enseñanza pública en los últimos veinte o treinta años... torpes irresponsables, que extirpasteis de las aulas el latín, el griego, la Historia, la Literatura, la Geografía, el análisis inteligente, la capacidad de leer y por tanto de comprender el mundo, ciencias incluidas... culpables de que España figure entre los países más incultos de Europa, nuestros jóvenes carezcan de comprensión lectora, los colegios privados se distancien cada vez más de los públicos en calidad de enseñanza, y los alumnos estén por debajo de la media en todas las materias evaluadas... A los meapilas del Pepé les faltó tiempo para echar la culpa de todo a la Logse de Maravall y Solana –que, es cierto, deberían ser ahorcados tras un juicio de Nuremberg cultural–, pasando por alto que durante dos legislaturas, o sea, ocho años de posterior gobierno, el amigo Ansar y sus secuaces se estuvieron tocando literalmente la flor en materia de Educación, destrozando la enseñanza pública en beneficio de la privada... Qué miedo me dais algunos, rediós. En serio. Cuánto más peligro tiene un imbécil que un malvado”.

Arturo Pérez Reverte, “Permitidme tutearos, imbéciles” (23.12.2007).



Las organizaciones y personas que firmamos este Manifiesto (docentes, madres, padres, estudiantes y ciudadanía en general) estamos profundamente preocupados por la difusión de creencias sobre la escuela española que distorsionan gravemente la realidad. Se está generalizando una forma de pensar según la cual hoy en la escuela se en-

señan pocos contenidos, se hacen actividades irrelevantes, los niveles de exigencia bajan, los alumnos y alumnas son peores que los de antes y hay “mucha pedagogía” y poca enseñanza.

Nos preocupa particularmente la actitud de determinadas personas con impacto mediático (pertenecientes al ámbito de la literatura, de la universidad, de la intelectua-

LO FOLICIA

lidad, etc.) que divulgan estas creencias con argumentos muy pobres, a veces incluso insultantes, poniendo en evidencia una visión poco rigurosa sobre la escuela y sobre los procesos que

en ella tienen lugar. Nos preocupa, en fin, que la educación, a diferencia de otras actividades de gran incidencia social como la medicina o la justicia, sea anaclickada y valorada socialmente

desde concepciones simples y caducas.

Por todo ello, hemos decidido manifestarnos colectivamente y hacer pública nuestra opinión, afirmando lo siguiente:

No es verdad

que en la escuela española actual predomine un modelo de enseñanza diferente al tradicional.

La creencia de que en los últimos tiempos se practica una enseñanza descafeinada y permisiva, donde ya no se valora “el conocimiento de toda la vida”, es un mito sin fundamento. Ocurre más bien lo contrario. A pesar de que hay importantes argumentos en contra de la forma tradicional de enseñar, la cultura escolar dominante en España sigue basándose en la transmisión directa de contenidos inconexos y, no pocas veces, desfasados e irrelevantes, en el aprendizaje mecánico y repetitivo, en la evaluación selectiva y sancionadora y en la prolongación de la jornada escolar de los menores con abundantes deberes y tareas. La mayoría de los alumnos y alumnas siguen teniendo grandes dificultades para comprender lo que se les enseña y, como siempre ha ocurrido, acaban identificando el saber con la capacidad de retener información hasta el día del examen.

La idea de que la LOGSE ha impregnado la enseñanza no universitaria de una práctica pedagógica que abandona el esfuerzo y que se basa en “el todo vale” es un lugar común que no se corresponde con la realidad. El ideario psicopedagógico de esta ley, por más que planteaba cambios de gran interés, nunca llegó a penetrar en la mayoría de las aulas, en gran parte porque la mejora de la escuela no es básicamente una cuestión de leyes sino de cambio cultural, social y comunitario.

No es verdad

que en la escuela española hayan bajado los niveles de exigencia.

Basta comparar los libros de texto de hoy con los de antes para comprobar que cada vez se pretende enseñar más contenidos, con formulaciones más abstractas y en edades más tempranas. Muchos padres y madres no entienden los libros de texto que con frecuencia protagonizan las tardes familiares. Cada vez es más difícil para los docentes acabar el programa del curso.

Cada vez es más pesada la carga académica de los estudiantes. Cada vez hay más asignaturas.

La idea de que “los niveles bajan” trata de dar una explicación fácil al evidente fracaso de la escuela. En cada nivel educativo los docentes comprueban la debilidad del conocimiento de gran parte del alumnado. Pero los estudiantes fracasan, precisamente, porque el modelo de enseñanza transmisivo y tradicional, y no otro, no provoca en ellos un aprendizaje duradero y de calidad. Esto siempre ha sido así. No entender las explicaciones de clase, no encontrarle sentido a muchos contenidos escolares, estudiar mecánicamente sólo para los exámenes, olvidar rápidamente lo aprendido y tener que empezar desde cero en cada curso, son experiencias compartidas por muchas personas. Sin embargo, estas experiencias tienden a olvidarse cuando se analiza el fracaso de los estudiantes de hoy.

La incompatibilidad entre el buen aprendizaje y la enseñanza tradicional, que siempre ha existido, se ha venido incrementando en los últimos tiempos. Muchos piensan que la incorporación a la escuela de los hijos e hijas de la marginalidad, de los inmigrantes y de los que tienen capacidades diferentes ha influido en que el fracaso escolar aumente. Sin embargo, esta incorporación, además de suponer un avance social, ha servido para sacar a la luz con más claridad lo que estaba difuso: que la enseñanza tradicional no promueve un aprendizaje de calidad en la mayoría de los estudiantes, sean cuales sean sus circunstancias.

Al mismo tiempo, en un mundo globalizado, donde la información circula por internet, donde la comunicación se ha hecho virtual, donde los graves problemas de la humanidad tienen carácter interdisciplinar, donde las certezas absolutas han desaparecido y nos enfrentamos a un futuro crítico, incierto y complejo, la escuela sigue anclada en contenidos y métodos del pasado.

El fracaso escolar, por tanto, no se explica por que los niveles de exigencia bajen, ni por que la escolarización se extienda a más estudiantes y durante más tiempo, sino por que el modelo educativo vigente hace tiempo que ha caducado.



No es verdad que los alumnos y alumnas de ahora sean peores que los de antes.

Son diferentes, pero no peores. Los niños, niñas y jóvenes de hoy, y los de antes, son el producto de la sociedad en la que viven. Juzgarlos negativamente como colectivo es un ejercicio simplista y una forma de ocultar la responsabilidad de la sociedad adulta. La incitación permanente al consumo (piénsese, como ejemplo dramático, en los anuncios sobre los juguetes navideños), la diseminación continua de la cultura del éxito, del triunfo y de la superficialidad, la conversión de los niños, niñas y adolescentes en objetivos permanentes del mercado y la forma de vida acelerada y estresante propia de los adultos con los que viven son, entre otras, realidades que influyen poderosamente en su desarrollo.

La sociedad manifiesta una cierta actitud hipócrita: se ve reflejada en el espejo de niños, niñas y jóvenes y, a veces, no le gusta lo que ve, pero, en vez de analizar las causas, arremete contra la imagen que se proyecta en ellos. En la escuela esto es especialmente grave. A través de los medios de comunicación se ha favorecido una alarma social injustificada en relación con la conducta de los estudiantes. Temas

como la falta de respeto hacia los docentes, el acoso entre iguales, la violencia escolar, etc., aun siendo problemas

reales que siempre han existido y que, posiblemente, ahora son más frecuentes, se han sobredimensionado, convirtiéndolos en productos de consumo a través del periodismo sensacionalista. Junto a estos fenómenos existen multitud de casos de estudiantes comprometidos, de jóvenes interesados por el medio ambiente e implicados en las ONG, de niños y niñas concienciados con los problemas de la salud y de las drogas, etc. que son insuficientemente resaltados, fomentándose así un estereotipo social sesgado y negativo sobre los menores. No podemos olvidar que los niños, niñas y jóvenes son modelados y formados por toda la sociedad. Demonizarlos es un recurso fácil para eludir nuestra responsabilidad.

Al mismo tiempo, el desapego de muchos estudiantes hacia la cultura transmisiva y tradicional de la escuela, oculto en otros tiempos debido al carácter autoritario y represivo de la época franquista, se pone de manifiesto hoy de forma más radical. Este desapego, más que confirmar que el alumnado de hoy “es peor que el de

antes”, como muchos creen, es la evidencia más clara del abismo que separa a la sociedad de la escuela y a los asuntos relevantes de hoy, de los contenidos y métodos escolares convencionales.

No es verdad que los docentes españoles tengan un exceso de formación pedagógica y un déficit de formación en contenidos.

Todo lo contrario. Los profesores de secundaria, por ejemplo, después de cinco años de formación en una licenciatura centrada en los contenidos (Filosofía, Matemáticas, Historia, etc.) sólo han recibido, en el mejor de los casos, un curso de dos meses de duración donde se comprimen aspectos tan importantes para su futuro profesional como los siguientes: la psicología de niños, niñas y adolescentes; la importancia de la dimensión afectiva y social en el aprendizaje y en la autoestima; los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que existen y sus resultados; la manera de seleccionar y formular los contenidos; el diseño de actividades para el aprendizaje de materias concretas; el uso didáctico de diferentes tipos de recursos, incluidos aquellos más próximos a la cultura

En una profesión centrada en la práctica, los docentes de secundaria y de primaria han tenido una formación muy poco vinculada a los centros escolares (sería inimaginable algo similar en la formación de los médicos, por ejemplo).

cotidiana de los estudiantes; las formas de evaluar y sus repercusiones en la formación de alumnos y alumnas; las tendencias innovadoras en educación; la dinámica de los grupos humanos y el trabajo cooperativo; el funcionamiento de los centros y las relaciones con las familias y las normas legales existentes sobre el sistema educativo.

Pero hay más. En una profesión centrada en la práctica, los docentes de secundaria y de primaria han tenido una formación muy poco vinculada a los centros escolares (sería inimaginable algo similar en la formación de los médicos, por ejemplo). Por lo demás, en la universidad, donde, no lo olvidemos, se forma a los futuros docentes, no es necesaria ninguna formación pedagógica o didáctica para ser profesor.

Es de justicia reconocer aquí el esfuerzo realizado por los docentes de nuestro país que han intentado dar respuestas a los problemas profesionales de su trabajo a pesar de su insuficiente formación inicial, de la cual, obviamente, no eran responsables.

No es verdad, por tanto, que haya un exceso de formación psicopedagógica y didáctica. Somos, en este sentido, una anomalía en relación con

otros muchos países. Por eso, consideramos necesaria una profunda y urgente reforma de la formación inicial del profesorado que asuma, por fin, que para enseñar no basta con saber el contenido.

La escuela y la universidad necesitan un cambio

Un cambio profundo. El fracaso escolar no sólo se manifiesta por los que abandonan o suspenden, también por los que aprueban sin haber conseguido un aprendizaje duradero y de calidad.

El cambio que proponemos no puede venir de la mano del modelo tradicional, como reclaman algunos, ignorando que dicho modelo es el responsable del fracaso actual. Tampoco aplicando políticas neoliberales de mercantilización de lo educativo, como puede observarse en determinadas Comunidades Autónomas y en aspectos sustanciales de la reforma universitaria actual, ni trasladando a la escuela modelos neotecnológicos y empresariales de planificación y control de calidad, como es el caso de la implantación de incentivos salariales vinculados al rendimiento académico del alumnado. Las personas y su educación no son mercancías y la enseñanza y el aprendizaje no son meros procesos técnicos y productivos.

El cambio ha de venir de la recuperación y actualización de aquellas ideas y experiencias que han demostrado su capacidad transformadora. La Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la Escuela Moderna, las Misiones Pedagógicas, los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc. son, entre otros, algunos ejemplos valiosos de nuestro pasado. Las aportaciones de ilustres docentes e investigadores como Giner de los Ríos, Freire, Freinet, Montessori, Rosa Sensat, Piaget, Vygotsky, entre otros muchos, o de intelectuales de prestigio mundial como Morin, también pueden iluminar este proceso de cambio.

Algunos principios orientadores de la escuela que necesitamos son los siguientes:

1. Centrada en los estudiantes y en su desarrollo integral (corporal, intelectual, social, práctico, emocional y ético).
2. Con contenidos básicos vinculados a problemáticas relevantes de nuestro mundo, buscando la calidad

frente a la cantidad, la integración de materias frente a la separación.

3. Con metodologías investigativas que promuevan aprendizajes concretos y funcionales, al mismo tiempo que capacidades generales como la de aprender a aprender. Donde el esfuerzo necesario para aprender tenga sentido.
4. Con recursos didácticos y organizativos modernos y variados. Una escuela que utilice de forma inteligente y crítica los medios tecnológicos de esta época.
5. Con formas de evaluación formativas y participativas que abarquen a todos los implicados (estudiantes, docentes, centros, familias y administración), que impulsen la motivación interna para mejorar y que contemplen a las personas en todas sus dimensiones.
6. Con docentes formados e identificados con su profesión. Mediadores críticos del conocimiento. Dispuestos al trabajo cooperativo y en red. Estimulados para la innovación y la investigación.
7. Con una ratio razonable y con profesorado ayudante y en prácticas. Con momentos para diseñar, evaluar, formarse e investigar.
8. Con un ambiente acogedor, donde los tiempos, espacios y mobiliarios estimulen y respeten las necesidades y los ritmos de los menores.
9. Cogestionada con autonomía por toda la comunidad educativa. Que promueva la corresponsabilidad del alumnado. Comprometida con el medio local y global.
10. Auténticamente pública y laica. Con un marco legal mínimo basado en grandes finalidades y obtenido por un amplio consenso político y social.

No estamos planteando un espejismo. Hay docentes, estudiantes, padres y madres que están haciendo realidad esta escuela en muchos sitios, también entre nosotros. El que deje de ser testimonial requiere voluntad política, compromiso social y visión a largo plazo, como han demostrado otros países. Por eso, frente a la enseñanza tradicional que padecemos, afirmamos que: Otra escuela es necesaria, ya existe y es posible.■

Frato, Francesco Tonucci, fue el encargado de presentar el Manifiesto y hemos traducido las notas que amigablemente nos ha cedido

Apuntes sobre el manifiesto

Francesco Tonucci



Presentación del Manifiesto en Sevilla.

Sobre los contenidos del Manifiesto *No es verdad* de la red IRES subrayo dos puntos principales:

La escuela de antes. En nuestros países es habitual la nostálgica observación de que la escuela de antes era más seria y más eficaz que la actual. De esta observación nacen las otras, sobre la mala calidad de los estudiantes actuales y sobre la escasa profesionalidad de los profesores.

La escuela de antes

La escuela de antes era una escuela para pocos y su función principal era completar la educación básica que ya garantizaban las familias. Los alumnos que entraban en ella, especialmente los que continuaban el recorrido escolar, procedían de familias motivadas y cultas, con las que

aprendían herramientas culturales básicas en el uso cotidiano de sus padres: lectura, escritura, discusión sobre historia contemporánea, viajes, museos, conciertos, etc. Para estos alumnos lo que sus familias pedían de la escuela era que completara la formación básica. Por eso era comprensible y aceptable que la escuela se dedicara a disciplinas aparentemente excéntricas como la hermosa caligrafía, la oratoria, la historia antigua, la geografía exótica, etc. Pero esa opción resulta razonable si se piensa en que aquellos chicos se preparaban para cubrir puestos de responsabilidades en la vida política, científica y académica de su país. La mayoría de

los niños quedaban fuera de la escuela.

Frecuentemente se hace notar, casi como un chantaje, que de aquella escuela venimos nosotros, que la estamos criticando ahora tan duramente, y que por eso no deberíamos considerarla de una manera tan crítica. Pero habría que preguntarse dos cosas: cuánto de lo que hoy sabemos se lo debemos a la es-





cuela y cuánto, sin embargo, lo hemos tenido que aprender, no obstante la escuela; y cuántos se quedaron fuera de la escuela, mientras nosotros pudimos aprovecharnos de ella.



La escuela de hoy

La gran revolución democrática de la segunda mitad del siglo pasado ha garantizado a todos los niños el derecho a la educación y efectivamente hoy en Italia y en España casi la totalidad de los pequeños ciudadanos, no sólo van a la escuela, sino que completan la obligación escolar. Pero, por desgracia, la escuela no ha sido capaz de transformarse de una manera coherente con las nuevas garantías constitucionales y permanece sustancialmente siendo para pocos. Todos entran, pero pocos consiguen aprovechar la gran oportunidad que la escuela debería representar. Es todavía frecuente escuchar a profesores que dicen a los padres: "lo siento, pero su hijo no me sigue", "su hijo no tiene buena disposición", "ustedes en la familia no le atienden". Frente a estas frases pienso siempre en un médico de hospital que le dijera a una madre: "lo siento señora, pero su hijo está enfermo; no sé qué hacer. Si estuviera sano..." Pero si estuviera sano

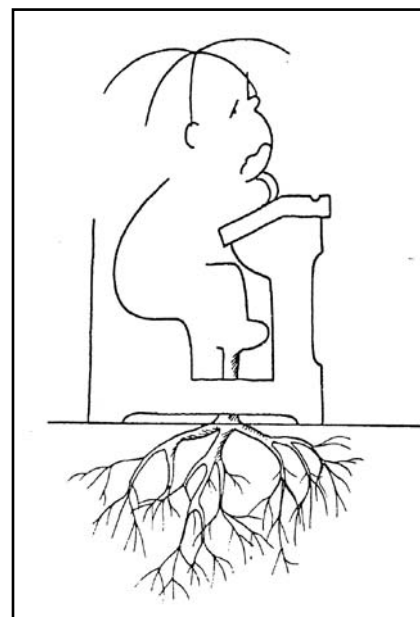
no estaría en el hospital. En el hospital tenemos necesidad de buenos médicos, capaces de curar a los enfermos y sin la ayuda de sus familias. Hoy tenemos necesidad de buenas escuelas capaces de educar a los niños que no tienen buena voluntad, ni tienen capacidad ni familia capaz de ayudarlos.

El artículo tercero de la constitución italiana no dice sólo que todos los ciudadanos son iguales, sino que es *tarea de la República remover los obstáculos que limitan la libertad y la igualdad*. Y la escuela es ciertamente uno de los instrumentos potencialmente más eficaces para obtener este resultado. Pero para hacerlo, la escuela debería convertirse en la escuela de todos. El problema principal es que la escuela continúa siendo un complemento de algo que ya no existe o que no existe ya en la gran mayoría de los casos. Hoy van a la escuela todos los niños, pero la mayoría viene de familias en las que no hay libros, donde ninguno lee ni escribe, donde no se razona con los niños, no se visitan los museos ni se frecuentan los conciertos. Para estos niños la escuela debería hacerse cargo, antes de pensar en sus programas, de ofrecerles las bases culturales que en otro tiempo garantizaban las familias. Desde la escuela infantil habría que presentar a los niños modelos de comportamiento culturales, como la lectura en voz alta, oír música, escuchar las experiencias y conocimientos de los otros niños, el uso de los diversos materiales.

Para que la escuela sea de todos tendría que estar abierta al más amplio abanico de lengua-

jes y no ser selectiva respecto a sólo los lenguajes formales, literales y lógicos. Debería acoger y garantizar los lenguajes expresivos, los corpóreos, las habilidades manuales, las actitudes creativas, de manera que cada niño pueda reconocer la escuela como su escuela, donde sus capacidades se vean acogidas y respetadas.

La escuela de antes, incluso porque era para pocos, era capaz de asegurar un puesto de trabajo. Hoy ya no. Creo, sin embargo, dos cosas fundamentales: una, que para los mejores siempre hay un puesto de trabajo; dos, que cada persona, y por tanto cada niño, tiene un ámbito



de excelencia, algo que puede hacer mejor que los demás y que puede darle satisfacción y felicidad. La escuela debería asumir como su principal objetivo ayudar a cada niño a descubrir su excelencia y a trabajar en valorizarla. Sobre ella podrá edificar su futuro, su trabajo, su felicidad.

Por consiguiente es una tontería ponerse el problema de si los alumnos de hoy son mejores



o peores que los de hace tiempo. Los alumnos de hoy son todos. Es evidente que si son todos son distintos de cuando eran pocos. Pero la escuela ha de ser capaz de ser para todos.

Los profesores

Y vengamos al problema de los problemas. Durante muchos años (en Italia desde los primeros años 70) nuestros países han creído poder resolver los defectos de la escuela cambiando leyes, reglamentos y programas. Se ha creído poder obligar a la escuela a ser mejor cambiando su arquitectura de ciclos, adelantando su comienzo o aumentando su obligatoriedad, modificando los programas, los libros de texto, los sistemas de evalua-

ción, añadiendo nuevas disciplinas, etc. Pero no ha funcionado; nuestras escuelas (la importante, media y superiores) continúan estando en los últimos puestos de las clasificaciones internacionales. La verdad es mucho más simple: la escuela será mejor, si los profesores son buenos profesores. Un buen profesor no puede evitar hacer una buena escuela por malas que sean las leyes (las leyes malas hay que violarlas, si es necesario). Un mal enseñante no podrá hacer una buena escuela por muy buenas que sean las leyes. Y por desgracia, en estos 30 años de frenéticas reformas escolares, no se ha hecho prácticamente nada para mejorar la formación de los docentes. Ésta creo yo que debe ser la verdadera

reforma: dedicar todos los recursos y energías a mejorar la calidad de los docentes.

En su *Carta los jueces* don Milani escribe: *“la escuela está fuera de vuestro ordenamiento jurídico. Por un lado, el chico es nuestro inferior, porque debe obedecernos; y por otro, es nuestro superior, porque decretará mañana leyes mejores que las nuestras; así que el maestro, en lo posible, debe ser profeta, escrutar los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los chicos las cosas bellas que ellos verán claras mañana y que nosotros sólo vemos confusamente”*. Así es, lograr que los profesores sepan adivinar en los ojos de los chicos y prepararlos para un futuro que nosotros hoy no podemos conocer.

Cómo hacer

No me parece tan difícil. Durante estos decenios la investigación y la reflexión psicopedagógica han establecido un sustancial acuerdo sobre el modelo educativo que hoy se refleja también en la actividad legislativa a que nos referíamos. Creo que sería difícil objetar, si digo que la escuela que queremos debería:

- garantizar una educación científica y no dogmática.
- lograr que cada alumno se sienta protagonista.
- utilizar el método de la investigación en vez de la transmisión y repetición.
- desarrollar la capacidad de reconocer y de resolver problemas.
- promover la creatividad, ya sea en la expresión como en la actitud científica.
- reconocer y valorar la multiplicidad de lenguajes.
- desarrollar la pasión por la lectura, por la escritura, por el conocimiento.
- promover la capacidad de trabajar en grupo, sumando capacidades y contribuyendo a promover la cooperación y la solidaridad como base de una educación para la paz.

- acoger y valorar todas las diversidades (de género, de edad, de capacidades, de cultura, de religión) como un valor.
- evaluar y valorar lo que los alumnos ya saben y saben hacer, más que sus fallos.
- acoger y valorar todas las competencias, las capacidades, las actitudes.

Si estamos de acuerdo con estos principios (y probablemente con otros que puedo haber olvidado), basta con que la formación de los futuros enseñantes esté en coherencia con ellos. Es decir, que sea una escuela fundada sobre el protagonismo de los alumnos, sobre el método de la investigación, sobre el rechazo del dogmatismo y del autoritarismo, que desarrolle la creatividad, que valore y que haga crecer todos los lenguajes, etc. Lo que no puede funcionar es la actual situación en la cual obviamente cambian los contenidos que los docentes universitarios transmiten a sus alumnos y futuros maestros (y probablemente los nuevos contenidos son los que antes decíamos) pero sin cambiar en sustancia el método de enseñanza que continúa siendo dogmático, transmisor, basado en la competitividad, etc. Y no funciona. ■



(...desde la mirada de un amigo milaniano)
Leonardo Alanís, Sevilla

1. La red IRES (investigaci

A finales de la década de los 70 y comienzos de los 80, quienes nos iniciábamos en Sevilla en el oficio de maestro teníamos tres referencias de renovación pedagógica: El Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP), fruto del empuje de las Escuelas de Verano tan vivas en aquel momento; el Grupo “Investigación en la Escuela”, impulsado desde la antigua Escuela de Magisterio por los profesores Rafael Porlán, Pedro Cañal y Eduardo García, y que alentaba las Jornadas de “Investigación en la Escuela” y la revista del mismo nombre. Y, también, el grupo de maestros freinetianos que, desde Morón de la Frontera, editaba la revista Kikiriki (actualmente, “Cooperación Educativa”).

Bueno, en realidad eran cuatro esas referencias pedagógicas: Don Milani y la Escuela de Barbiana habían irrumpido en la vida de unos jóvenes de apenas 17 años allá por 1974, cuando ni siquiera intuían que serían profesores. Una referencia, sin embargo, que no contaba en el panorama de la Sevilla pedagógica de aquel tiempo.

Hoy, el CAPP ha desaparecido por la aplastante “crisis de militancia pedagógica” que ha hecho menguar en todas partes los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Sólo perviven, por su vocación transfronteriza y por saber aunar el empeño de personas y pequeños grupos de la actual geografía innovadora de la escuela, el Grupo IRES y el entrañable “Kiki”. Eso sí, con no poco esfuerzo. Mantienen a duras penas sus revistas y publicaciones. Pero, sobre todo, desde hace años confluyen, colaboran, se mezclan, se encuentran necesariamente en la transformación de la Escuela. Pero ¿qué distingue a la RED IRES?

El Proyecto IRES

En los 80 y 90, en las “Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela”, se dieron cita gran parte de los colectivos renovadores que venían trabajando en España desde los años 70. Había también presencia significativa de profesores latinoamericanos. Allí pude conocer de viva voz las ideas de personas de relevancia educativa: Francesco Tonucci, Víctor Host, André Giordan, John Elliott, Maureen Pope, Wilfred Carr, Derek Edwards, Juan Delval, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez... Unas nos deslumbraban a todos, otras, me decepcionaron. No debe olvidarse que ya por entonces comenzaba a desarrollarse la experimentación (adelantada por el MEC) de la Reforma educativa, en la que algunos participábamos a pie de obra. Miembros del Grupo IRES, desde el primer momento, colaboraron abiertamente con los intentos reformadores de la administración educativa andaluza.

Tal vez fue por la necesidad de iluminar la práctica de cientos de profesores y profesoras, entusiasmados algunos por aquellos cambios educativos, por lo que el Grupo IRES optara por una alternativa centrada en el trabajo de elaboración de un “proyecto curricular”. Aparece así el Proyecto IRES. Profesionales, desde distintos campos disciplinares y distintos niveles educativos, buscarían una práctica profesional basada en el modelo del “profesor-investigador”, un modelo que a muchos de los protagonistas de la experimentación de la Reforma se les antojaba lejano e imposible en el día a día del aula.

Para el Proyecto IRES “investigar en la escuela no significaba tan sólo una apuesta más o menos ingenua por una escuela ideal, sino una nueva forma de teorizar y de practicar procesos concretos de auténtica enseñanza. No bastaba con imaginar un cambio para la escuela, se trataba de hacer posible, contra-

Para defenderse de la apatía y del desánimo ante la sumisión a cada nueva reforma para complacer sólo al Mercado, muchos profesionales de la enseñanza se agrupan y organizan así, como en el IRES. O te agrupas o te evaporas. Y hay que leer...

ón y renovación escolar)

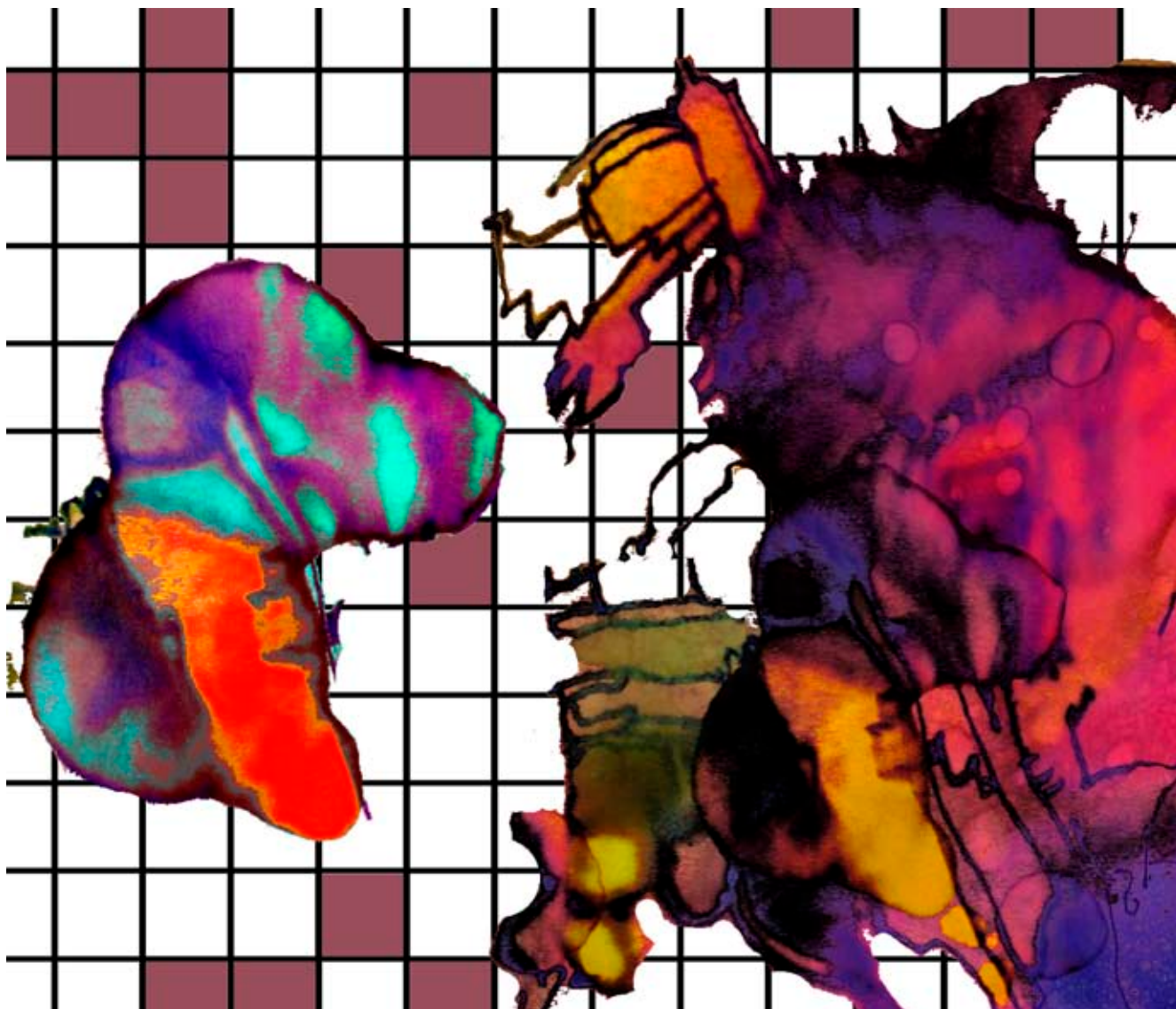


Profesores y profesoras de la Red IRES.

dictoria y parcialmente, cambios continuados y sostenidos desde la escuela". El Proyecto ha pretendido siempre coordinar estrechamente la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de los profesores implicados. Y se dotó de un modelo didáctico que considera la idea de "investigación" como un principio vertebrador válido para interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para orientar los procesos de cambio. Define lo "didáctico" como un espacio, no para el conocimiento académico, sino para la integración de diversos tipos de conocimiento, con el objetivo de

transformar la escuela. Es un modelo "alternativo" por perseguir valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) alternativos a los socialmente dominantes. Un modelo crítico (y autocrítico) que cuestiona las interpretaciones "de sentido común" que tanto abundan en la educación (las diferencias "normales" entre niños y niñas, la asunción de que lo que hay que enseñar ya "viene dado", la calificación de los alumnos como "selección natural", lo científico como "verdad establecida"...).

Una de sus peculiaridades es que no tiene sentido plantear un currículum alternativo para los alumnos sin tener como



referencia el currículum de los profesores que han de trabajar con aquél.

A partir de ahí, el Proyecto IRES comenzó a materializarse en propuestas curriculares para integrar diversas áreas y enlazar de forma coherente distintas etapas educativas. La propuesta relativa al currículum del alumno y en la que se sigue trabajando, es la que se denomina “Investigando Nuestro Mundo”. En relación con el desarrollo profesional, se denominada “Investigando Nuestra Práctica”.

Las inquietudes del grupo desembocaron, en 1987, en la creación de una plataforma de difusión: la revista trimestral “*Investigación en la Escuela*”. Actualmente es la cuarta revista más influyente de entre las revistas educativas españolas según el INRECS (Índice de Impacto de revistas españolas de Ciencias Sociales - Educación).

El Proyecto IRES ha dado una importante producción investigadora y una menos avanzada experimentación curricular.

El IRES actúa a modo de “paraguas”, bajo el que se acogen grupos diversos (**DIE, La Illeta, Tajuña, Tiresias, Gaia...**) a través de encuentros entre sus miembros y personas afines al IRES en los llamados seminarios de discusión. En 1999 se acordó cerrar esa etapa y constituirse como **Red IRES** a través de Internet, acogiendo a quienes se sienten integrados en el marco genérico del Proyecto IRES. Al poco, esa inquietud se alojó en la dirección <http://www.redires.net/>, lugar de encuentro, de foro de debate, de acceso fácil a materiales y documentos donde darse a conocer y relacionarse con redes semejantes.

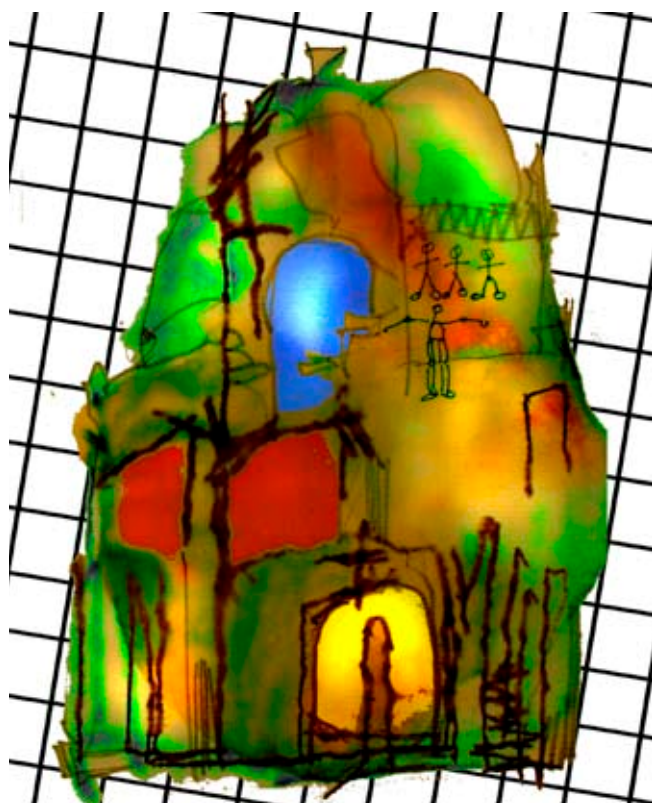
La vitalidad de la Red impulsa los **encuentros iberoamericanos** de “Colectivos que ha-



cen Investigación desde su Escuela” y, sobre todo, encuentros anuales, donde tratar temas que van desde las dificultades para la práctica de un Modelo Didáctico Investigativo (MIE) y la elaboración y discusión de los Doce Compromisos Profesionales, hasta la evaluación, la educación en valores, o la democracia y la participación en el aula; también otros como la crisis energética, la educación para la sostenibilidad y el decrecimiento y el cambio de modelo de sociedad.

*“La vocación del IRES, con las contradicciones consiguientes, sigue siendo construir y consolidar espacios de cultura escolar alternativa, y el principal escollo con que se han encontrado siempre sus miembros en su lugar de trabajo, ha sido el **aislamiento** en ese empeño difícil por ir **contracorriente** de la cultura escolar dominante, aislamiento que termina desembocando no pocas veces en la pérdida de perspectivas y en el desánimo”.*

Hoy, la Red IRES, en coherencia con su dilatado quehacer por una Escuela alternativa, ha secundado la iniciativa promovida por Rafael Porlán Ariza, Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, de lanzar el manifiesto “No es verdad”. Un punto y seguido más en su compromiso educativo.



Los 12 Compromisos Profesionales para una Nueva Educación

1. Trataremos de que nuestras clases sean experiencias culturales alternativas a los modelos sociales dominantes.
2. Consideraremos las materias de enseñanza como medios para promover la formación integral de los alumnos.
3. Formularemos los contenidos como una integración equilibrada de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética de la persona.
4. Consideraremos los contenidos de forma relativa, abierta y procesual.
5. Elaboraremos los contenidos a partir de referente metadisciplinares, disciplinares, sociales y personales (las concepciones e intereses de los alumnos).
6. Trataremos de que nuestra enseñanza promueva el enriquecimiento crítico de las concepciones e intereses de los alumnos.
7. Desarrollaremos una metodología basada en la investigación de problemas funcionales y relevantes.
8. Consideraremos la evaluación como un proceso participativo para el desarrollo integral del alumnado y la mejora de nuestra actuación docente.
9. Evitaremos calificar y, si lo hacemos, será un proceso negociado que no mida el conocimiento de los alumnos.
10. Trataremos a nuestros alumnos como personas con derechos, y no sólo con deberes, y defenderemos que puedan ejercerlos de manera efectiva.
11. Desarrollaremos nuestra autonomía y nuestra responsabilidad profesional, especialmente en el ámbito de las decisiones curriculares.
12. Trataremos de promover un conocimiento y una práctica profesional coherentes con los principios anteriores.

2. Miradas múltiples que confluyen en la esperanza

J.A. Téllez (coord.), *Educación intercultural Miradas multidisciplinares*
(Catarata, Madrid 2008)

José Eugenio Abajo (*Aranda de Duero, BU*)

(*Cuadernos de Pedagogía, jun 2009*)

En las últimas décadas la labor docente ha experimentado una notable complejización, en parte por las contradicciones que genera un sistema social que es democrático a la par que clasista (y, unido a ello, también por otros factores: las transformaciones sociales y científicas, el aumento de las funciones y expectativas proyectadas sobre el sistema educativo, la diversidad del alumnado...) En esta tesitura, existe el riesgo de considerar (con distintos grados y matices) que la mejor respuesta a los retos actuales pasa por el encastillamiento en el modo de funcionar de la enseñanza tradicional: magistrocentrismo y examen selectivo de los conocimientos impartidos (con la consiguiente categorización y segregación del alumnado). El libro coordinado por Téllez rechaza este enfoque, por unidireccional y excluyente, y propugna, por el contrario, una mirada sistémica y no estereotipada sobre la realidad socio-educativa y sobre los distintos alumnos/as.

A lo largo de varios años profesionales de diferentes disciplinas socio-humanísti-

cas (Filosofía, Antropología, Sociología, Historia y Pedagogía) se han venido reuniendo periódicamente (Seminarios Interculturales del Grupo de Investigación Inter) para exponerse sus respectivos trabajos de investigación, en un proceso de reflexión y construcción compartida. Y una parte de esa empresa es la que recoge el libro.

El volumen está compuesto por un prólogo (que contextualiza y recapitula toda la obra) y siete capítulos independientes entre sí y cada uno de distinta autoría: *La fundamentación de la moral*, *El trabajo de campo etnográfico*, *Las antropologías del mundo contemporáneo*, *La identidad emergente de los latinos en Madrid*, *¿Por qué la gente emigra?*, *Emociones, acciones y conocimientos en educación*, y *La infracción electoral como aprendizaje de la ciudadanía en el siglo XIX*.

A través de la exposición de los mencionados ensayos va quedando patente la reivindicación de necesarias utopías: **el perspectivismo** (realizar análisis holísticos, críticos con nuestras interpretaciones de la realidad y abiertos a otros

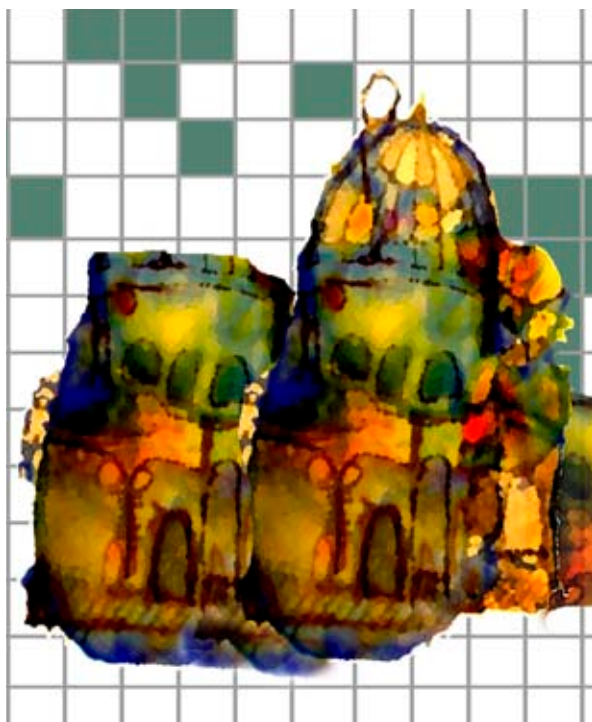
puntos de vista), **la interdisciplinariedad**, **el interculturalismo** como igualdad en la diversidad (desde el respeto y la empatía, el diálogo y la argumentación y frente a cualquier determinismo y categorización apriorística de las personas), **el aprendizaje “dialógico”/ cooperativo y activo** (el conocimiento como saber construido), y **la educación intercultural** (que no debiera convertirse en retórica vacía ni menos aún en segregación, ni limitarse a subrayar las diferencias y la tolerancia, sino analizar también los procesos de exclusión y privilegio).

La reflexión y el debate sobre textos como los recogidos en este libro debe ser una labor fundamental en la formación de futuros docentes; y para los enseñantes actuales – más allá de las urgencias y de las rutinas cotidianas- constituye un magnífico ejercicio de salud profesional tomarnos la molestia de “pelearnos” con ensayos que pongan a nuestra consideración estudios y reflexiones como los aquí planteados. Desde el inconformismo y la apuesta por una sociedad y una escuela mejores para todo el mundo.■

Dan ganas de desconfiar de quien no cita todavía la *Carta a una maestra*. Los triunfadores nunca harán las leyes que necesitan los vencidos. “Una escuela única igual para todos” no es más que retórica: “nada tan injusto como tratar igual a los desiguales”. La escuela básica ha de ser compensatoria.

Escuela y cambio social

Miquel Martí Solé



Ya en tiempos de Don Milani se suscitaba el dilema sobre si la escuela podía generar un cambio social o si más bien era necesario antes un cambio social para generar una nueva escuela.

La crítica de Milani al sistema escolar italiano de su tiempo parece alinearse con la que hacen **Ivan Illich** o **Paulo Freire**: la escuela reproduce los valores, los vicios, las injusticias de la sociedad a la que sirve, promoviendo a Pierino y excluyendo a Gianni. Por lo tanto sería necesario el cambio social antes que la reforma de la escuela. Con palabras de Milani, *las nuevas leyes de educación las han hecho aquellos para los que ya iban bien las viejas leyes; no son dignas de confianza*.

Sin embargo Milani sí propone y realiza una escuela que genera el cambio social, aprovechando las rendijas y las fisuras del marco legal educativo vigente en la Italia de los años cincuenta y sesenta.

La LOGSE también tiene sus rendijas y fisuras, con las que un buen maestro podría promover un cambio social, pero son precisamente estas rendijas las que pretende cerrar una crítica fácil a la escuela española, en la que la responsabilidad del fracaso escolar, o del supuesto bajo nivel de conocimientos recae unilateralmente sobre la escuela.

Don Milani aplicó en Barbiana muchos de los principios orientadores del manifiesto pedagógico *No es verdad*, a saber:

- Vincular los contenidos básicos a problemáticas relevantes del mundo de sus alumnos (p.e. lectura y estudio de un contrato sindical).
- Metodologías investigativas funcionales (manejo de la estadística... sobre aprobados y suspendidos, p.e.).
- Recursos didácticos y organizativos modernos (p.e. la escritura colectiva).
- Formas de evaluación formativa y participativa (los exámenes consistían en viajar solos o tener una experiencia de trabajo).
- Docentes formados e identificados con su profesión (con las ideas claras en cuestiones sociales).
- Profesorado ayudante y en prácticas (los visitantes se integraban en las tareas escolares; los alumnos mayores eran maestros de los menores).
- Ambiente acogedor (espacios comunes que ayudaban al trabajo en equipo, sin problemas de tiempo).
- Participación de la comunidad educativa.
- Laicismo (la religión se estudiaba objetivamente y en sus manifestaciones culturales).

La denuncia de *Carta a una maestra*

**Alumnos de la escuela de Barbiana
(PPC, Madrid⁵ 2008)**

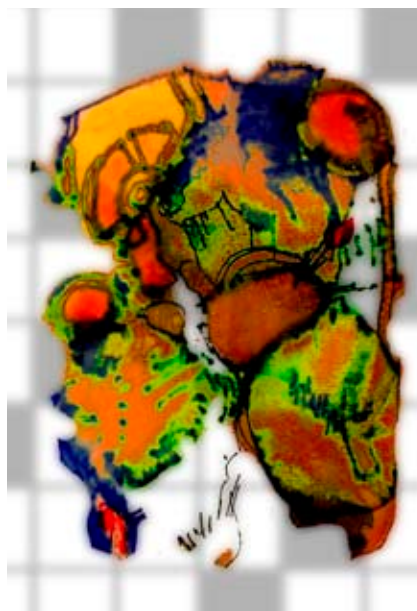
“El padre de Gianni [fracasado escolar] ni siquiera sabe la disciplina que necesita un chico de Secundaria, cuánto tiempo tiene que dedicar a estudiar, si conviene que se distraiga o si es verdad que estudiando se pone dolor de cabeza y trinan los ojos, como dice Gianni... Os corresponde sustituirle en todo: instrucción y educación” (72-73).

“También nosotros hemos visto que con esos chicos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable” (39).

“La escuela no tiene más que un problema. Los chicos que pierde. (...) Los problemas de la escuela los ve la madre de Gianni, aunque ella no sabe leer. Los comprende quien lleva en el corazón un chaval repetidor y tiene la paciencia de mirar las estadísticas” (50-51).

“Si un ejercicio es de un 3, yo le doy un 3. Y no comprendía, la pobrecilla, que se le acusaba precisamente de eso. Porque no hay nada tan injusto como tratar igual a los que son desiguales” (66).

“Ciertos colegios de curas son más honrados. Son instrumento de la lucha de clases y no se lo ocultan a nadie. ... Por la mañana y por la tarde al servicio



de un solo amo. No sirviendo a dos amos como vosotros [los de la pública]” (74).

Pero “el daño más hondo se lo hacéis a los elegidos [a Pierino]. Sería un milagro que su alma no saliera enferma. Está verdaderamente enferma porque los profesores le han dicho una mentira. La cultura de esos 99 fracasados no es inferior, es distinta. La verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído, 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.

Gianni es un desgraciado porque no sabe expresarse; afortunado él, que pertenece al gran mundo. Hermano de toda África, Asia y América Latina. Sabedor desde dentro de las

necesidades de la mayoría. Pierino es afortunado porque sabe hablar... Él, que no tiene nada importante que decir, que sólo repite cosas leídas en los libros, escritas por otro como él” (106-7).

“Cuando los licenciados critican la escuela y dicen que está enferma, se olvidan de que son un producto suyo. Han mamado la infección hasta los 25 años” (113).

“Sois unos educadores bien miserables, que ofrecéis 185 días de vacación contra 180 de escuela. Cuatro horas de escuela contra 12 sin escuela” (75). “740 horas al año son dos horas al día. Y el chico tiene los ojos abiertos otras 14. En las familias privilegiadas son 14 horas de asistencia cultural de todo tipo. Para los agricultores son 14 horas de soledad y silencio para hacerse cada vez más tímidos. Para los hijos de los obreros son 14 horas en la escuela de la persuasión oculta” (77).

“En conclusión: que van a hacer las leyes nuevas quienes están bien con las leyes viejas. Los únicos que no se han encontrado en medio de las cosas que hay que cambiar” (82). La escuela del Estado “seguirá interclasista (atención a las palabras: el clasismo de los ricos se llama interclasismo). Por la tarde y en verano hace falta que la haga otro y que la haga anticlasista (atención a las palabras: al anticlasismo, los ricos le llaman clasismo) (93).■

Ahora todos hacen caso a la situación escolar española y hasta el ministro Gabilondo ha convocado a Pacto nacional: políticos, pedagogos, curas...

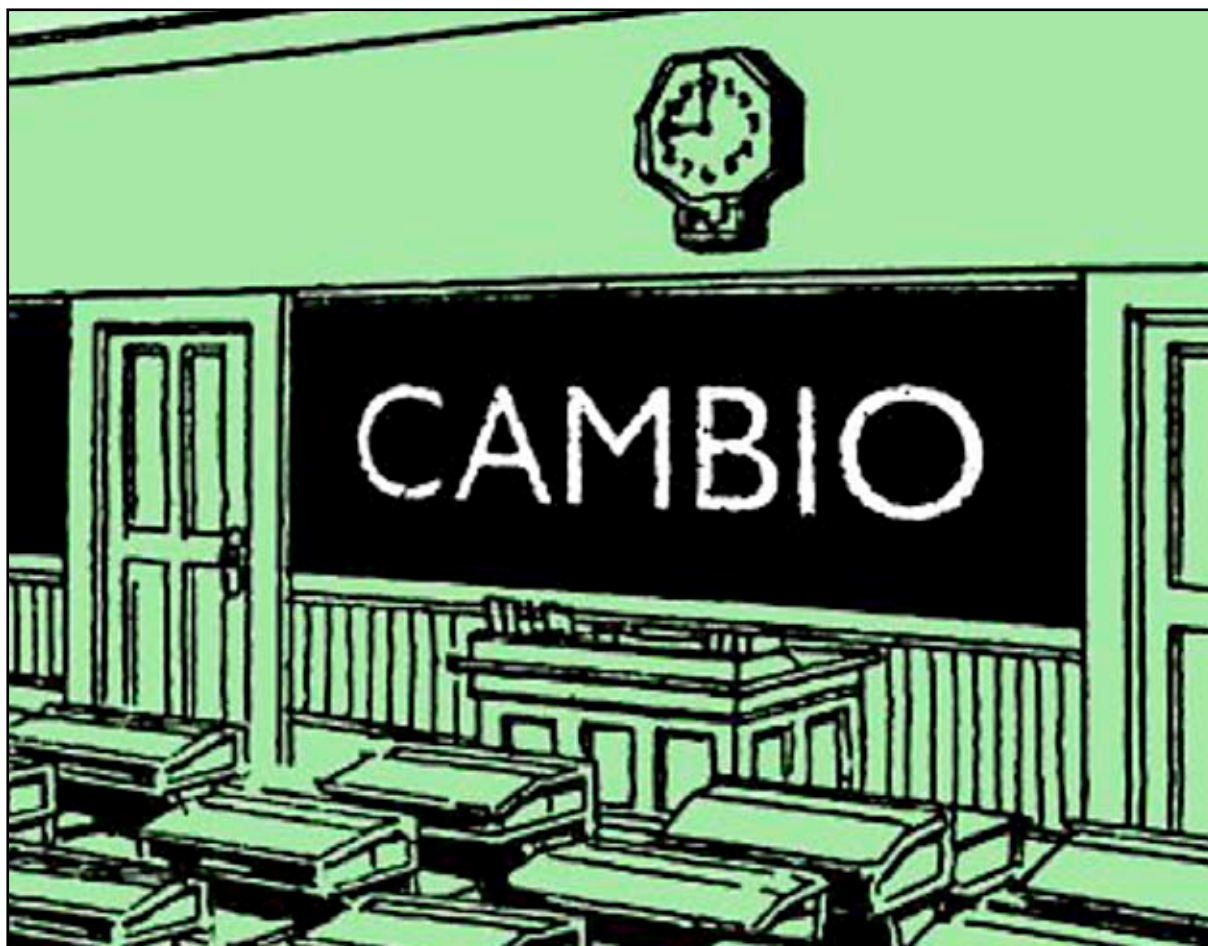
Hacia un pacto en educación

Jaume Graells

Director General de Educación Básica y Bachillerato de la Generalitat de Catalunya

<http://blogs.publico.es/dominiopublico/1666/hacia-un-pacto-en-educacion/#comment-48662>

17 Nov 2009



Qué temas podría abordar un pacto de Estado por la educación, habida cuenta del actual reparto de competencias entre el Estado y las autonomías? Y, sobre todo, ¿puede ser realmente beneficioso para la educación de nuestro país; algo más que un gesto bienintencionado?

A mi entender, el pacto de Estado por la educación es imprescindible: me gustaría decir inevitable. Sin embargo, **ni se me ocurre pensarlo en términos de una nueva reforma de los planes de estudio;** otra más a sumar a la esterilidad de la serie de leyes que han hastiado al profesorado. Quien gobierna debe dejar de vivir en la

ilusión de que toda reforma empieza y acaba promulgando una ley o un decreto: así es muy fácil –o eso parece– y por eso se han dado tantos decretos y tantas leyes en nuestro país. Pero es un error creer que la educación puede ser modificada desde los boletines oficiales. No deberíamos dejarnos seducir de nuevo por ese espejismo.

El verdadero reto consiste, pues, en facilitar que el cambio se dé en la práctica diaria de la docencia. Desde esta óptica, ¿qué temas deben ponerse sobre la mesa?

En primer lugar, debe **reforzarse la titularidad pública de los centros** que dependen directamente de la Administración y eso pasa por orientarse decididamente

H
a
c
e
n

c
a
s
o

hacia la **profesionalización de sus direcciones**. Hoy más que nunca, ante la complejidad y diversidad de retos que deben abordar escuelas e institutos, debemos apostar por su autonomía organizativa y pedagógica; algo que no se puede conseguir sin equipos directivos profesionales, con autoridad e instrumentos suficientes para poder llevar a cabo su función de modo eficaz. Sin equipos directivos sólidos, que representen la titularidad pública del servicio —es decir, el interés de la comunidad educativa en su conjunto y no sólo de un sector—, se desdibujan en el horizonte los objetivos de calidad que todos compartimos.

Los directivos escolares deben jugar un papel importante en **la evaluación de los docentes** y este es un factor imprescindible para establecer sobre bases sólidas la carrera profesional del profesorado, que debería estar en función de su compromiso e implicación en el proyecto educativo de centro y en el trabajo en las aulas.

Pero quien evalúa con efectos laborales, quien asume funciones de jefatura de personal, no puede ser un colega más, elegido por el claustro de profesores. Debe ser seleccionado y renovado en su función con criterios de profesionalidad. Eso no quiere decir, claro es, menoscabar la necesaria participación de la comunidad educativa en el buen gobierno de las instituciones escolares. Pero no deben confundirse las cosas. La participación no debe llevar al desgobierno. Porque en el desgobierno —donde no existe una atribución clara de responsabilidades, donde el “todo lo hacemos entre todos” acaba siendo el “nadie hace nada”— la participación acaba perdiendo sentido. Urge un cambio legal que establezca nuevos mecanismos de acceso y renovación de las direcciones y que permita, de ese modo, revitalizar su función.

En segundo lugar, **las políticas de profesorado** son otra zona oscura: ninguna de las reformas educativas emprendidas ha abordado en serio esta cuestión y así cualquier proyecto de cambio acaba en papel mojado. Es evidente que debe empezarse por la formación inicial. Tengo esperanza en que la reciente reforma de los planes de estudio universitarios, con su sistema de grados y el máster de

profesorado de Secundaria, permita mejoras en este particular. Sin embargo, hay más cosas que remover. A la vez, es imprescindible modificar la legislación estatal que regula los mecanismos de acceso a la función pública docente. Es preciso que sea posible seleccionar a los mejores profesionales, a aquellos que tengan un buen nivel académico y sean, a la vez, competentes en el manejo de los recursos educativos, en el trato con los alumnos y en la gestión del aula.

Todo lo dicho quedaría a medio camino sin concebir también desde un nuevo ángulo la forma en que actualmente se proveen los puestos de trabajo, es decir, sin modificar las reglas de juego por las que un docente obtiene plaza en un centro.

Actualmente no rige en esto más criterio que el escrupuloso respeto de las prelaciones que ordenan al profesorado según un único patrón de medida, en el que lo decisivo es el rutinario paso del tiempo. Y así, con el constante ir y venir de profesores que se deriva de ello, resulta casi imposible la consolidación de proyectos de trabajo. Las direcciones no participan en absoluto en la selección del profesorado que llega a los centros. Y, lo que es peor, es frecuente el caso de profesores que, en contra de su voluntad y del criterio de la dirección, pierden su puesto por las reglas burocráticas de la provisión. ¿Es imaginable tal circunstancia en cualquier otro sector productivo sin que se planteara una reforma de inmediato? Los cambios que deberían transformar este estado de cosas sólo pueden darse con una reforma de los concursos de provisión, que son regulados por norma estatal.

No puedo ahora entrar en otra cuestión clave, como es la de los conciertos educativos y la necesidad de avanzar en un mayor equilibrio en los procesos de escolarización, que requeriría ser tratada en extenso. De todos modos, las razones apuntadas justifican sobradamente la posibilidad de un pacto de Estado por la educación respetuoso con las competencias de las comunidades autónomas. Ese pacto, si su contenido se orienta del modo que he expuesto, me parece estratégicamente imprescindible para dar un vuelco en la situación de nuestras escuelas e institutos.



COMENTARIO POR ANTONIO ORIA DE RUEDA

17/11/2009 @ 08:56

Definitivamente, se nota que el *senyo* Graells hace ya mucho tiempo que no pisa las aulas y lleva, sin embargo, mucho tiempo encerrado en su despacho. Veamos.

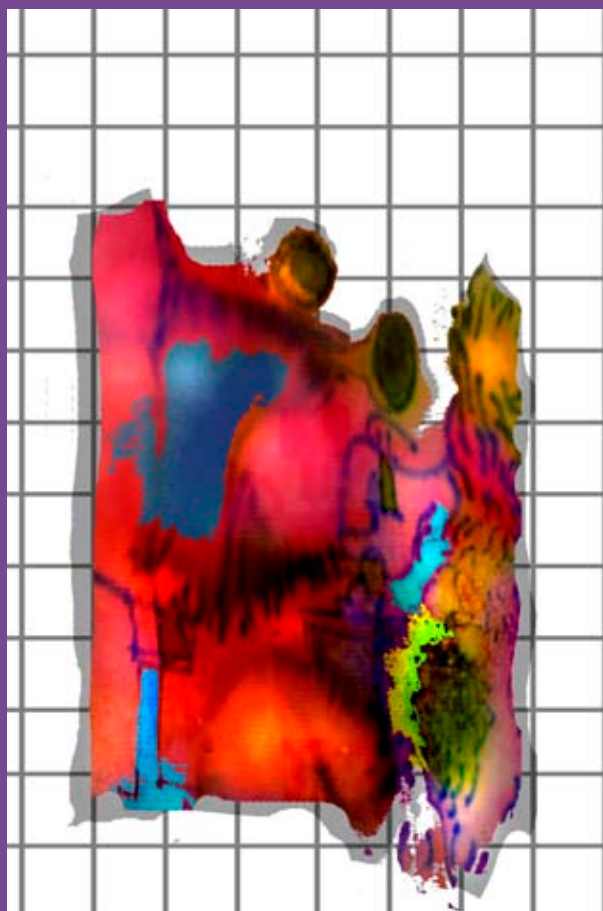
En cuanto a la selección del profesorado, me da risa pensar que alguien tiene fe en el máster. De verdad. El máster es como el *cap*, solo que más largo y más caro. Sigue el señor Graells pidiendo que los mejores expedientes se hagan con las plazas, pues qué quiere que le diga: dejar a los mejores expedientes entrar en las aulas de la ESO, es como pedir que los carneros se encarguen de los lobeznos.

Soy un firme partidario -siempre lo he sido, desde el *grupo milani*, desde la revista *Educar(NOS)* que sacamos con grandes dificultades cada tres meses- de transformar la selección del profesorado, pero no para escoger a los mejores expedientes, sino a la gente que tenga más clara su vocación profesional docente. En cualquier empresa, para cualquier puesto, lo primero que se evalúa en los candidatos es si les interesa o no les interesa el trabajo, la tarea.

También soy un firme partidario de la evaluación del profesorado, pero por los profesionales independientes que mejor valía hayan mostrado, y no desde la perspectiva de la administración, sino desde las hornadas de alumnos tiernos, que son los que, en realidad, saben de qué va la educación. Pedir que evalúen a los profesores aquellos que huyen de las aulas no es un buen remedio. A cambio, propongo que sean grupos de buenos profesores, evaluados por los alumnos como buenos

profesores. Además, hay que evaluar a los profesores para ayudarles a hacerlo mejor, no para explicar lo mal que lo hacen.

Elegir a los mejores, y evaluar para mejorar, esas son las claves, creo yo, como el señor Graells, pero diferente.



MECAGÜENTÓ

José Manuel Esteve, Catedrático de la Universidad de Málaga
Cuadernos de Pedagogía, 391 (2009) 10

Para descalificaciones generales de nuestro sistema educativo, utilicen el título; sin embargo, desde el estudio científico de la educación, podemos ofrecer algún argumento más sensato que las descalificaciones que parecen haberse puesto de moda en la prensa.

1. Cuando hablamos del sistema educativo, estamos hablando de más de tres millones de niños y de 700.000 profesores. Con estas cifras, resulta cierto que tenemos profesores magníficos, y también que los hay deplorables. Tan cierto es que tenemos alumnos de muy alto nivel, como que hay un buen grupo de alumnos ignorantes y maleducados.



2. Cuando hablamos del sistema educativo, hablamos de un sistema; esto es, de un conjunto de elementos interrelacionados que guardan un equilibrio entre sí; de tal forma que tocar uno sólo de sus elementos produce unos cambios en cadena que hay que prever.
 3. Las Ciencias de la Educación no son ciencias exactas; sin embargo, la forma más racional de enfrentar los problemas educativos se basa en elaborar estadísticas, deducir tendencias generales, extrapolar esas tendencias para establecer previsiones, tomar decisiones basadas en estas premisas y mantener una evaluación permanente de las consecuencias de la decisión tomada.
 4. Sin embargo, en educación, las decisiones se toman desde las tripas, y además, a diferencia de lo que ocurre con la Física, todo el mundo cree saberlo todo, y cree que puede tomar decisiones desde el recuerdo de su escolaridad o desde lo que pasa en su aula.
 5. He defendido en público que tenemos el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca. En *La tercera revolución educativa* (Paidós, 2008), incluyo un amplio capítulo estadístico sobre el que apuntalar esta tesis.
 6. España aparece como el primer país del mundo (OCDE, *Economic Outlook*, 2001) en la capacidad de rescatar de la ignorancia y la mala educación a miles de niños de primera generación, cuyos padres y abuelos nunca fueron a la escuela.
 7. A la hora de buscar irracionalmente un chivo expiatorio está de moda señalar a los pedagogos.
- Yo propongo una tesis alternativa, igual de irracional pero con mayor base empírica. Los responsables de la crisis son los abogados. Nadie puede darme el nombre de un pedagogo que haya sido ministro de Educación; pero yo tengo una lista con más de veinte abogados que han sido ministros de Educación.

PACTEMOS [IGLESIA]

José Luis Corzo

Vida Nueva 2693 (2010) 13

El ministro actual de Educación llama a pactar, y hasta el Nuncio del Papa recién llegado asintió ¡ante el Rey! el pasado 14. A ver qué sale. El primer escollo será evitar que gran pacto nacional signifique negociar los dos grandes partidos, PP y PSOE. Toma y daca. La educación es cosa de todos.

El segundo, que la Iglesia, que ya no suele meterse en política, lo intente esta vez; y es que a la escuela —a diferencia de otros sectores seculares ya autónomos, como la sanidad, los transportes, el mercado o las cortes— no le basta con tener cristianos en sus aulas y siempre anda luchando por la confesionalidad de las pizarras.

¡Ojalá no sea así! sino que el pacto —aunque lo acaben firmando los políticos— sea antes que nada una cuestión social y universal, y que, por eso, la Iglesia no pierda la ocasión de fermentarlo. Que no intervenga de poder a

poder, como titular y propietaria de cerca de un 30 % de aulas españolas; ella sabe que tiene más católicos en la escuela pública que en la privada. Que sepa pactar antes en el propio seno de sus comunidades cuáles son las reformas más graves, sin atrincherarse con algunos padres con capacidad real para elegir centro católico para sus hijos, ¡quimera para la mayoría!

Pero, sobre todo, que la Iglesia que está en España no vaya al pacto a pedir, sino a ofrecerse. Ella puede rescatar del fracaso escolar a los que nadie quiere en sus propias aulas. Ella es la única, por ahora, con un profesorado capaz de enseñar el cristianismo y las religiones a todos, para que Jesucristo no falte a clase, ni tampoco Mahoma ni Buda. Hay que atreverse a saber de religión en la escuela, que los creyentes ya se forman en sus iglesias y comunidades. ■

conclusiones del XVIII^o encuentro anual del MEM

(XVII^a Asamblea de socios) Madrid, 20 de febrero de 2010

Celebrado en Madrid (Residencia Calasanz, c/ Gaztambide, 65) el sábado 20 de febrero de 2010, presentamos las principales conclusiones y acuerdos adoptados por las personas asistentes llegadas desde diversas comunidades autónomas (*):

- Expuestos los respectivos informes y propuestas del presidente (Alfonso Díez), del director de Educar(NOS)-José Luis Corzo- y del secretario (José Luis Verdades), se tomaron, previo debate, los siguientes acuerdos de funcionamiento del MEM de cara a los próximos años:
- Realizar las gestiones necesarias para intentar establecer algún convenio de formación del profesorado con diversas instituciones públicas y privadas (MEC, Junta de Castilla y León, Junta de Andalucía, Comunidad de Madrid, Generalitat de Catalunya, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, etc.), que sirva para difundir la pedagogía de Barbiana y sus técnicas didácticas, ofrecien-

do un servicio educativo a socios y simpatizantes del MEM, y, en general, a docentes y educadores; al mismo tiempo que permita financiar las actividades programadas al respecto.

- Incrementar la participación en la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO, especialmente con nuestra presencia y aportaciones en sus Encuentros anuales y otras reuniones o actividades.
- Contactar con otras organizaciones pedagógicas, sociales, políticas, sindicales, culturales, ecoló-

gicas, asociaciones de padres y madres, facultades de educación, etc., con el fin de participar, dentro de nuestras posibilidades, en sus actividades (foros, congresos, jornadas...), ampliando así nuestra presencia e implicación en asuntos de interés socioeducativo.

- Impulsar la revista Educar(NOS), mejorando su aspecto en papel, y la recién transformada página web (www.amigosmilani.es), más interactiva, que, sin duda, procurarán mayor difusión, comunicación y participación.



SUSCRÍBETE A EDUCAR(NOS). Nos resistimos a la publicidad y a las subvenciones.

Marca tus datos y preferencias y envía a: MEM C/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA • charro@amigosmilani.es • Tfno: 923 22 88 22

COLABORA y SUSCRÍBETE por 24 € (8 números 2 años). Socios del MEM: 36 € 2 años.

Educar(NOS)

D/Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

Provincia: Tfno: E-mail:

Elige la forma de pago >

☐ Ingreso o transferencia a MEM 2104/0012/67/0000037408

☐ Giro postal a MEM, C/ Santiago 1, 37008 Salamanca

☐ Contra reembolso ☐ Pago domiciliado en tu Banco o Caja:

Titular: Banco / Caja:

Domicilio de la sucursal C.P y Localidad:

Código de tu cuenta

Firma

ENTIDAD

OFICINA

D.C.

Nº DE CUENTA

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Si quieres que tus amigos reciban gratis algún número, dínoslo: charro@amigosmilani.es

D / Dña:

Domicilio: C.P.: Población:

- En este sentido, el próximo número de Educar(NOS), el 49, tratará sobre el Manifiesto "No es verdad" y el Pacto Educativo, dadas sus mutuas implicaciones, su indudable interés social y las diversas reacciones suscitadas a favor o en contra.
- Sobre las cuotas de socios del MEM se acordó, sin aumentarlas, modificar la forma de pago: 36 € de una sola vez por 2 años.
- Y en cuanto a la suscripción a Educar(NOS), pasa a ser de 24 € por 2 años, en cualquiera de las modalidades existentes (contrarreembolso, giro, cheque, transferencia o domiciliación bancaria).
- Finalmente se procedió a la elección de la nueva Junta Directiva que quedó así:
 - Presidente, Vicepresidente y Secretario son reelegidos, recayendo en Alfonso Díez, José Luis Corzo y José Luis Veredas, respectivamente.
 - Vocales: Andalucía: Leonardo Alanís. Euskadi: Roberto García Montero, Madrid: Gerardo Fernández. Castilla y León: Tomás Santiago. Cataluña: Xavier Besalú. Aragón: Mercedes Llop. Relaciones con la UNESCO: Miquel Martí y Luisa Mellado.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

se ha hecho eco del Educar(NOS) extraordinario sobre economía en su nº 397 de enero 2010, p. 95.

Economía de lo necesario.

En época de crisis es indispensable aceptar el desafío de indagar en sus causas y consecuencias. "La otra vía (del desarrollismo a la sobriedad, programa para una economía de lo necesario)" es el título monográfico del número doble extraordinario (47-48) de la revista Educar(NOS), editada por el Movimiento de Renovación Pedagógica de Educadores Milanianos (MEM). En su editorial proclaman que es una lectura indispensable para la escuela y para la educación de este momento,

en medio de la recesión global. Una crisis del sistema, alertan, y no sólo de las finanzas, por lo que requiere la participación y la esperanza de todos, no para regresar donde antes sino para cambiar a fondo. Todos los artículos del monográfico están escritos por el maestro italiano Francesco Gesualdi, el que fuera el alumno más pequeño de Lorenzo Milani en Barbiana.

<http://www.amigosmilani.es>

Si esta revista te llega gratis, por favor, dinos mediante correo a: [<charro@amigosmilani.es>](mailto:charro@amigosmilani.es) si la quieres seguir recibiendo.

* Asistentes (foto de izq. a dcha.): José Fco. Guía, Leonardo Alanís, Mariano G. Moyano, Antonio Oria de Rueda, Gerardo Fernández, José Luis Veredas, Tomás Santiago, José Luis Corzo, Luisa Mellado y Alfonso Díez. Ausentes: Miquel Martí y Xavier Besalú (Cataluña), Manuel Pérez (Sevilla), Dolores Pérez y Felipe Lobo (Salamanca).

COLABORAN

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, Peñaranda SA), 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 y sindicato EST, SA), J.L. Corzo (universidad, M), Juan Bedialauneta (FP, Sahara), Adolfo Palacios (música, S), Xavier Besalú (Universidad, GI), Gerardo Fernández (PCPI y secundaria, 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 el papel, la imprenta y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. Échanos tú una mano. Esta es una revista sin publicidad, a base de voluntariado.

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 2104/0012/67/0000037408.

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

