

Jaime Funes

**RECURSOS**  
EDUCATIVOS

# Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve



Octaedro   
Editorial

Jaime Funes

**RECURSOS**  
EDUCATIVOS

# Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve



Octaedro  
Editorial





Jaime Funes

**Ser maestro cuando parece  
que nadie sabe para qué sirve**

**Octaedro** 

Colección Recursos educativos

Título: Ser maestro cuando parece que nadie sabe para qué sirve

Título de la edición original: Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix,  
Eumo, 2019

Traducción del catalán: Manuel León Urrutia

Primera edición (papel): marzo de 2021

Primera edición (epub): marzo de 2021

© Jaime Funes Artiaga

© de esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C. Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra

solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar

o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18615-06-1

ISBN (epub): 978-84-18615-07-8

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño y realización: Octaedro Editorial

*A las compañeras y compañeros que cada día hacen posible la educación en la escuela de Infantil, Primaria o Secundaria, a pesar de los ministros y consejeros, de los programas de la gran banca y de las invasiones del aula por los mercados. Gracias por continuar educando, haciendo descubrir el placer de aprender y el deseo de saber.*

# Sumario

## PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

### La escuela entre la pandemia y las leyes

1. Un manual de interrogantes

2. ¿En qué consiste ser maestro?

3. Pero ¿qué es una escuela?

4. ¿Es posible una escuela de ciudadanas y ciudadanos libres?

5. ¿Es obligatorio mirar y observar al alumnado? ¿Debemos hablar con las familias?

6. ¿Y si no tuviéramos escuela?

Referencias bibliográficas



## **PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO**

### **La escuela entre la pandemia y las leyes**

Cuando en marzo de 2020 se cerraron las escuelas, este libro estaba en una segunda edición y mi agenda tenía múltiples encuentros con maestros y maestras, profesorado, para hablar de la profesión de educar enseñando. Vino el cierre y, lo peor de todo, muchos meses sin escuela. Luego comenzó un nuevo curso en medio de un funcionamiento escolar marcado por los protocolos sanitarios. Con el final de primer trimestre se fue confirmando que la escuela no representaba un lugar con especial riesgo para enfermar. También se fue imponiendo, mayoritariamente, la idea de no volver a cerrar la escuela y la de considerar que la infancia y la adolescencia no eran tiempos significativos para enfermar, aunque estaba siendo la población más afectada por las medidas adultas contra la epidemia.

Justo cuando llegaba este libro a la editorial, una nueva ley educativa ha agitado las aguas escolares (más bien parece agitar a algunos poderes que no quieren perder su capacidad de dominar la escuela). Así, han reaparecido supuestos nuevos argumentos sobre la libertad de los padres para escoger escuela o vetustas referencias al esfuerzo o al academicismo más rígido sobre los aprobados y suspensos.

Me pareció que no podía presentar la versión castellana del libro sin situarlo en esos dos marcos de preocupación, que alteraban o daban un nuevo sentido a la lectura. Un libro que pretende sugerir al futuro maestro o maestra que implicarse en construir escuela puede llevar al lector a añadir una pregunta más: cómo ha de ser la escuela de después de las pandemias. Un libro que pretende recuperar ilusiones educativas a quien ya tiene muchos trienios de escuela no puede sustraerse a la desazón que provoca ver cómo, de nuevo, el debate político enloquecido distorsiona el día a día de la educación a la que ha dedicado su vida.

La vuelta a la escuela en condiciones marcadas por los departamentos de Sanidad me llevó a insistir en una idea básica: la escuela ya necesitaba cambios radicales (y muchas escuelas estaban en ello) antes de que llegara la COVID-19.

Ahora, en primer lugar, conviene preocuparse de que la crisis no facilite la idea de volver a la escuela de siempre. Luego, tengamos en cuenta dos sucesos básicos: buena parte de lo que ya era urgente cambiar ahora se ha vuelto obligatorio, imprescindible; la figura del maestro, de la profe, del tutor ha recuperado el sentido de profesionales para el acompañamiento educativo.

Pondré algunos ejemplos de las situaciones. La pandemia ha obligado a entradas en horarios diferentes y la vieja pregunta que plantearse es: ¿Por qué no implantamos una acogida escolar flexible, personalizada como ya hacían las buenas escuelas? Los grupos han pasado a ser burbujas y con profesorado limitado: ¿Por qué no implantamos la integración de materias, el trabajo cooperativo, la integración de proyectos? Como no siempre pueden estar físicamente en clase, ha aparecido la idea de la educación a distancia: ¿Por qué no nos dedicamos de una vez a concretar qué significa educar en una sociedad digital y en red, llena de series y youtubers? Como los espacios físicos de la escuela se han quedado pequeños, ha aparecido la urgencia de nuevos locales: ¿Por qué no asumimos ya que la escuela no son solo las cuatro paredes del aula? Los encierros han provocado que niños y adolescentes deseen volver a la escuela: ¿Tanto cuesta dejar claro que la escuela es el necesario lugar de la convivencia, o reconocer que la escuela también se inventó para liberar a la infancia de sus padres y madres? Seguiría. Pero de todo eso y más encontrará el lector o lectora muchas preguntas y algunas respuestas en las páginas que siguen.

En cuanto al oficio de maestro, la pandemia condujo inicialmente a una nueva valoración. Muchos padres se preguntaban cómo podían aguantar en clase a sus hijos cada día, todos los días y, además, conseguir que aprendieran. Luego, con la vuelta, ya ha habido de todo. Entre los profesionales, también hubo desconcierto y, en una buena parte, movimiento activo para seguir estando al lado de cada uno de sus alumnos y alumnas. Se hizo realidad la necesidad de buscar formas virtuales de acompañamiento. A la vuelta, flota como urgente la preocupación para saber más sobre sus vidas y la urgencia de organizar nuevas formas de tutoría, con tiempo y dedicación, para acompañar en diversas dimensiones (presenciales o virtuales) de la relación. Toda la primera parte del libro está dedicada a revisar el oficio, a contestar a esa pregunta, ahora agudizada, que se plantea todo profesional al entrar en el aula: ¿Y yo qué pinto aquí?

Luego, en medio del caos, ha venido la ley (una modificación de la ley que

alteraba la anterior ley). Era urgente, porque era urgente desmontar algunos desaguisados de la superconservadora norma (conocida como Ley Wert), que provocaba dificultades significativas en la escuela. Pero lo de menos es el nuevo texto (la buena escuela hace tiempo que creaba buena escuela a pesar de la ley). Una vez más, lo más inquietante están siendo los discursos políticos y las demagogias colectivas que intentan conseguir que la escuela no sea escuela. En el libro me pregunto, por ejemplo, si necesitamos una ley de educación o si se hundiría el mundo si dejáramos de tener escuela. El ruido alrededor de la nueva ley obliga a dejar claro qué es escuela y qué no es escuela.

En el texto que sigue encontrarás que una escuela que no es justa no es escuela. Una escuela-negocio no es escuela. Una escuela sin diversidad no es escuela. Si no enseña a pensar, no es escuela. Si está al servicio de los dogmas, no es escuela. Se creó la escuela para que niñas y niños pudieran ver y entender el mundo con otras perspectivas que las de su familia y su condición social.

Espero que con su lectura tengas mejores preguntas y construyas algunas respuestas.

EL AUTOR

## **1. Un manual de interrogantes**

## **Un libro para soñadores, aplicados y pensadores**

He escrito pretendiendo ser útil en tres situaciones profesionales diferentes. Primero, para ser leído por una persona joven que, al acabar su formación básica, decide ir a la universidad y ponerse a estudiar para llegar a ser maestro, profesor. También he escrito tratando de responder a la pregunta: «¿Y ahora qué?», que se hacen otras personas, también jóvenes, que han estudiado para ser maestros, maestras, han conseguido tener un título educativo en el bolsillo y tienen que empezar a formar parte de una escuela, situarse en una clase, pasar a formar parte de la vida diaria de un conjunto diverso, múltiple, cambiante, de chicos y chicas. Finalmente, en la tercera de las situaciones, propongo una lectura revitalizadora para los y las profesionales más próximos a mi edad, que ya tienen trienios de vida en la escuela. He escrito, también, pensando en el viejo colega, en los y las profesionales que hace tiempo que educan enseñando y retoman cada día, dinámicos y cansados, su trabajo. Es un libro para quien, empezando en la juventud, imagina su vida dedicándose a educar; para quien ha estudiado para serlo, pero todavía no ha descubierto cómo es el oficio y cómo tendría que ser la vida de la escuela; y es un libro para quien persiste en educar enseñando, a pesar de que le van quedando entre nieblas diversas los argumentos que daban y dan sentido a su profesión.

Por eso, las páginas que siguen son una propuesta de lectura para los que sueñan con educar, para los que tienen que llevar a la práctica sus buenas notas de la universidad, para los que ya tienen experiencia, pero sienten la debilidad de la soledad que todo lo relativiza. Este es un libro escrito para ordenar el contenido de los sueños jóvenes, para resumir lo que verdaderamente merece la pena llevar al aula cuando se acaba la universidad, para hacer presente una vez más el esquema profesional que mantiene, impulsa y justifica la pasión y el oficio de educar.

También es un libro para los que no están cada día en la escuela, las madres y los padres. Madres y padres confiados que dejan cada día sus criaturas (al menos buena parte de la vida de sus hijos e hijas) en manos de profesionales, sin preguntarse demasiado qué esperan de ellos ni qué demonios hacen cada día en el aula. No confío mucho que se haga realidad, pero también soñé al escribir que

los que hacen las leyes acabarían mirando alguna página y quizás nos ahorraríamos algunos «fracasos» educativos estructurales.

Este libro va de preguntas y respuestas educativas inevitables. He seleccionado y ordenado una constelación de preguntas y respuestas que, a mi parecer, dan sentido y eficacia a la singular profesión de educar desde la escuela o el instituto. Viene a ser como la sistematización de los saberes matemáticos, geométricos, estéticos y sociales que construyen un buen arquitecto. O como la mezcla de anatomía, biología funcional y relaciones humanas que tiene que poseer un profesional de la salud que sea humano. De manera similar, he puesto por escrito el cóctel básico de preguntas, respuestas, incertidumbres, saberes, innovaciones y bagajes de la profesión de educar, de educar en instituciones como la escuela, pensadas para educar enseñando.

Ya sea para argumentar por qué escogemos, en plena juventud, dedicar nuestra vida a ser «maestros» de otras vidas; ya sea para descubrir la aplicabilidad del título cuando empezamos a ejercer la profesión, o acabe sirviendo para recordar y ordenar experiencias y recuerdos profesionales, este libro trata de proporcionar una lista ordenada de preguntas inevitables, de opciones para construir las respuestas, de lógicas profesionales que aplicar (o seguir aplicando).

## **El maestro reflexivo**

No se puede ser maestra, maestro, sin formularse una serie de preguntas que buscan permanentemente ser respondidas (con respuestas cambiantes) en la vida diaria del aula. No se llega a ser maestro simplemente aprobando todas las asignaturas de una carrera. Siempre aparece un interrogante que no estaba en el programa estudiado ni entre todo aquello que se memorizó para examinarse y olvidar después.

En la profesión de maestro siempre se tiene la urgencia de relacionar la utilidad o inutilidad de nuestros saberes con la realidad de las personas para las que queremos llegar a ser una oportunidad educativa. Siempre necesitaremos, por ejemplo, encontrar la conexión entre la maravillosa explicación de las causas de la revolución industrial y las desazones reales de una vida adolescente. Siempre buscaremos ese ingenio profesional necesario para conseguir que un niño se lo pase pipa enfangándose, después de haber estado creativo en una tableta, dibujando o escribiendo en una pantalla. Las metodologías educativas siempre se aprenden en manuales a los que le falta alguna página, justamente aquella que explica la inserción del aprendizaje en la vida concreta de cada niño.

En cualquier edad y en cualquier situación escolar, no se puede ser profesor sin haber descubierto por qué aprende y cómo aprende cada uno de nuestros alumnos. Sin descubrir si hemos conseguido meternos dentro de su mundo. Sin haber pensado cómo resolver el puzzle contradictorio de las imposiciones de la escuela oficial, los deseos vitales de nuestro alumnado, las exigencias sociales y nuestra voluntad de que aprendan aquello que los hará personas cultas.

Como toda profesión, la de educar enseñando también tiene rigor metodológico (no sirve cualquier forma de hacerlo), formas y grados diversos de eficacia y eficiencia, competencias y habilidades que dominar, aplicar, renovar. También tiene un «cuerpo doctrinal» acumulado en el tiempo que no se puede ignorar. Ya hace siglos que grandes educadores y educadoras han demostrado cómo tienen que ser las estructuras básicas de una buena escuela y la gran variedad de formas rigurosas de hacerlo. Tenemos donde buscar respuestas.

## **Hacerse maestro para cobrar a final de mes o para vender un buen producto**

Apenas he empezado y no paro de utilizar alternativamente las palabras maestro y profesor. Me gustaría no tener que estar distinguiendo continuamente entre maestras y profesores (más allá del género, que utilizaré de manera libre y diversa). No es más que una reiteración con la que, al usar una u otra palabra, pretendo que todo el mundo que educa enseñando en Infantil, Primaria o Secundaria (o aspira a hacerlo) y es lector o lectora de este texto sienta que el libro es suyo. Ser maestro o profesor, en un nivel u otro, no condiciona para nada las reflexiones básicas sobre la profesión de educar que propongo. Continúo soñando que algún día la profesión sustantiva será educar enseñando y el elemento complementario, el ciclo educativo o el área de conocimiento. Todo lo que he escrito sirve para todos los niveles o ciclos educativos. De manera predominante, hablaré de «maestras».

A pesar de mi edad, trato de meterme dentro de la piel del joven o la joven que ha escogido ponerse a estudiar, a formarse para llegar algún día a ocupar una plaza de maestro o profesor. De entrada, supongo que no se ha dejado llevar ni por el argumentario popular de que todo el mundo sirve, ni por la perentoria necesidad de encontrar un trabajo. No es el tema del libro reivindicar el valor social de los profesionales de la educación, pero lo tengo que dejar claro, puesto que, entre los arquitectos o los médicos, que ya he citado, existe la misma proporción de inútiles que hacen chapuzas que entre maestras y profesores. Para ejercer cualquier profesión hay que saber y ser riguroso. Cuando con nuestra actuación podemos condicionar lo que las personas pueden llegar a ser, todavía mucho más. Por esta razón, una parte significativa del libro tiene que ver con las preguntas y las respuestas que construyen el rigor profesional.

Tener un salario garantizado a final de mes no puede ser nunca la razón para dedicarse a educar. Las incompatibilidades entre aquello que el alumnado necesita y los deseos de una buena y tranquila vida de profesor que siempre cobra al final de mes generan daños mutuos que tienen que evitarse. Comprobar si uno puede servir para educar y prepararse para serlo requiere, por ejemplo, saber cada día más sobre las variables del hecho de educar, sobre los tiempos de



la infancia y la adolescencia, sobre el desarrollo humano, sobre el trabajo de hacer de madre y de padre, etc. Si aspiras a serlo, no tienes más remedio que descubrir por qué hay que saber todo esto y más. Si ya estás dentro de la dedicación vital de educar, tienes que construir una forma permanente de actualizar estos saberes.

Además, lo que propone este libro, en cualquiera de las situaciones que justifiquen su lectura, tiene que ver con cómo salir al paso de una nueva moda que sitúa el hecho de enseñar, aprender, educar en el territorio de los productos empaquetados, delimitados, evaluables con categorías de evidencia científica. Las reflexiones que propongo intentan evitar que el futuro profesional de la educación sea un tipo de tecnólogo (o de «habilitoso») que aplica diestramente un proceso de producción estandarizado. Evitar que el profesional experimentado se refugie en propuestas aparentemente seguras para enseñar con las que no se tiene que innovar cada día. Ni nos podemos formar para aplicar engaños ni podemos buscar el relax educativo aplicando fórmulas didácticas invariables.

## **Ni virtudes genéticas ni vocación**

A diferencia de otros «oficios» hacer de maestro tiene algunas connotaciones singulares. Así, en el cóctel profesional siempre están presentes muchos componentes que tienen que ver con determinadas formas de ser y hacer de la persona que lo tiene que ejercer. No vale todo para ejercer de maestro y algunos tienen que abstenerse. La multiplicidad de personas diversas que pueden llegar a ejercerlo no nacen predestinadas para ello, pero tienen que llegar a dominar un conjunto de competencias personales. Por ejemplo: tienen que tener un interés dominado por la creatividad, encontrar normal que el alumnado los ponga en crisis, no añorar el pasado, ser una persona interesada en saber más, desarrollar multiplicidad de formas de empatía, querer una sociedad más justa, etc. No se trata exactamente de virtudes genéticas ni de vocación, y por eso propongo preguntarse, pensar, descubrir los diferentes materiales que componen el territorio de las competencias del maestro, del profesorado. Resumo sugerencias para aprender a adquirirlas o para mantenerlas vivas adaptándose a diferentes situaciones, a mundos que cambian.

La singularidad de la profesión educativa nace de ser una de las profesiones relacionales con más poder de influencia humana. Depende de nosotros construir un conjunto de potentes influencias, basadas en la persona que influyes, que pueden ser oportunidades o rémoras vitales. Tal vez suceda una acumulación de felicidades o una suma de malestares, que ayudemos a mantener el deseo de aprender y la felicidad de saber o seamos gestores que administren trabajos escolares para olvidar. Mientras estoy en la revisión final del texto he tenido la ocasión de visitar, en Santiago de Chile, el Museo de la Educación Gabriela Mistral. En una sala interactiva se pregunta al alumnado que lo está visitando «cuál ha sido el peor castigo que ha recibido». Bastantes comentarios destacan, de diferentes maneras, el hecho de haber sido ignorados. El fracaso más importante de la profesión es no haber sido significativo para el alumnado.

Sería exagerado decir que las vidas de los niños y adolescentes dependen del maestro que se encuentren. Pero una buena parte de lo que ellos y ellas acabarán siendo depende de las experiencias en positivo que diferentes adultos aportarán a sus vidas de niños y adolescentes. Por eso propongo que reflexionemos sobre lo

que significa convertirse en generadores de oportunidades vitales satisfactorias a partir de la escuela.

El oficio de maestro, de profesor, no es nunca el de vendedor o vendedora de seguridades estables ni de certezas, a pesar de ser personas que dan seguridad a los niños y adolescentes creando entornos de serenidad y de intriga por saber. Este no es un libro que recomienda un conjunto de buenas prácticas para aplicar (conduce a buscarlas entre los buenos libros de didáctica o de pedagogía). No, no es un manual que aplicar. Es un manual para recordar las buenas maneras de ser maestro. He escrito un manual de interrogantes, una enciclopedia de las preguntas para ser usada por quienes tienen como objetivo profesional ayudar a los niños y adolescentes a plantearse preguntas y a buscar respuestas.

Si educar es humanizar, quien educa es un humanizador y tiene que ser un humanista. Pero no se trata de acabar siendo útiles para cualquier proyecto de desarrollo, de adiestramiento o de adoctrinamiento. Somos, tenemos que acabar siendo, mujeres y hombres con coherencia personal, que acaban siendo sujetos sabios para sus discípulos, que acompañan la construcción autónoma de personas que sienten, piensan, conviven, entienden la realidad y la quieren transformar. Así, algunas preguntas tienen que ver con cómo ayudar a ser personas en medio de la complejidad o conducen a reflexiones sobre la ética de la educación.

## **Todo interrogante vive en un hipervínculo**

Este manual de preguntas para profesionales de la educación sigue el mismo esquema para cada interrogante: definir el porqué y los posibles componentes de la pregunta; ordenar un conjunto de argumentos y sugerencias para construir las respuestas. He leído de nuevo viejos documentos y he resumido las principales ideas de muchos textos del debate educativo más reciente. No he inventado nada, y seguro que entre las buenas compañeras y buenos compañeros maestros encontrarás prácticas reales de todas las preocupaciones que he resumido. Siempre, inevitablemente, es una propuesta de síntesis realizada a partir de mi propia historia educativa, con los sesgos significativos correspondientes. Al final he colocado una pequeña lista de referencias actuales para que el lector o lectora pueda descubrir de dónde han salido algunas de las ideas que he cocinado. El texto no tiene citas, pero ninguna idea es solo mía. Todas han sido sugeridas por alguna lectura o alguna experiencia. No es más que un pequeño puente para ayudarte a transitar entre las grandes ideas de la política educativa, la pedagogía o innovación escolar (ahora de moda) y tu encuentro diario con niños y adolescentes que quieren aprender a partir de tu presencia.

He escrito a partir de una larga lista de preguntas iniciales y creo que los resultados podrían organizarse como una constelación que tiene tres grandes astros: el contenido básico de la profesión de educar; la institución educativa que provoca la relación educativa, que la hace posible, la escuela; los sujetos, los niños y adolescentes convertidos en alumnos cuando pasan a estar en nuestras manos. Alrededor de esta constelación de tres estrellas centrales giran en interacción otras muchas que se retroiluminan mutuamente, que se condicionan. Son los interrogantes que tienen que ver, por ejemplo, con el barrio que predetermina la mochila vital de cada niño o las preguntas sobre cómo se aprende, sabiendo que las respuestas a una u otra cuestión no pueden darse de manera aislada.

Es una lista de preguntas y respuestas secuencial, pero solo porque el papel impone algún orden en el espacio. Todas y cada una de las preguntas siempre remiten a otra y esta nueva, a otra. En lógica digital diríamos que es un libro lleno de hipervínculos que, como respuesta, siempre conducen a buscar más

información complementaría. Cada lector tendrá que buscar por dónde empieza y descubrir, un rato después, a qué nueva pregunta ha ido a parar y por qué otra ha pasado antes. La educación siempre es complejidad. Sus preguntas y respuestas siempre están, como las cerezas, enganchadas unas a otras.

A pesar de que, como acabo de comentar, las estrellas centrales del cosmos educativo son tres, el libro tiene cuatro partes. No es para añadir confusión, sino para destacar un aspecto singular de la institución escuela: su lugar en la construcción de las sociedades. Hay una parte separada (la tercera) para destacar los interrogantes de la educación en tanto que generadora de ciudadanos y ciudadanas, así como de las respuestas del poder adulto que intentan evitar una escuela que educa para pensar.

En la primera parte encontrarás las preguntas sobre el oficio de maestro. La segunda contiene los interrogantes sobre la escuela, su función, la permanente necesidad de construir una nueva, los cambios que provoca la sociedad digital, las pretensiones de hacer aprender. Es la más larga. La tercera, como he dicho, se pregunta sobre educación, ciudadanía y libertad. Finalmente, en la cuarta, te propongo que nos interroguemos sobre los niños y adolescentes alumnos y sus diferentes familias. Sobre las relaciones, la comprensión y las expectativas mutuas, siempre en proceso de construcción.

Para no dejar sin inquietudes a nadie, también he acabado preguntándome, en la quinta parte, un tipo de apéndice final, qué pasaría si no tuviéramos escuela.

**2. ¿En qué consiste ser maestro?**

## ¿Y yo qué hago aquí?

Supongo que si has abierto este libro, eres un maestro, una profesora que, como otros muchos compañeros y compañeras de profesión, también hoy has tomado, a primera hora de la mañana, el camino de tu escuela. Quizás es el primer día, la primera vez que pisas un aula, después de obtener el título y conseguir un contrato. Quizás ya hace tiempo que haces de maestro y hoy es el primer día de un nuevo curso, de un nuevo trimestre. Por primera vez, o una vez más, te sitúas ante el inicio de una nueva aventura profesional para la que no existe un final escrito. Se supone que vas, o vuelves a ir, lleno de entusiasmos y de incertidumbres y que, más allá de tu preparación, de tus saberes –cuando traspasas la puerta– no dejas de sentir el run-rún de una fatídica pregunta: «¿Y yo qué hago aquí?». Curso tras curso, muchos días, volverá la misma pregunta.

Además, vienes cargado. Has escuchado o leído tantas demandas contradictorias (de las fuerzas políticas, de las administraciones, de padres y madres, de los expertos) que no te queda nada claro qué se espera de ti. Como profesional riguroso con su trabajo, te preparas concienzudamente, pero no has parado de oír voces sobre innovación, rigor científico o neurociencia y no te queda claro qué nuevo PISA (Programa Internacional para la evaluación de estudiantes de la OCDE) te aplicarán a final de curso para evaluar el trabajo que ahora empiezas. Tienes la sensación de entrar en aquello que algunos han descrito como un «territorio minado», un ovillo sin hilo del que tirar. No puedes saber anticipadamente dónde explotará la bronca de la Administración educativa. Lo que se espera de ti está difuminado entre nieblas, lo que tú querías hacer quizás no es lo que el alumnado necesita, flotan sobre tu cabeza los discursos sobre la nueva escuela, etc., etc. Por suerte, el diálogo de miradas que se producirá cuando abras la puerta de la clase te hará sentir que, sea cual sea la tarea asignada a tu profesión, lo que está claro es que resulta básica para los personajes que ahora te miran y tú miras.

Sabes muy bien que no vas a un trabajo, a trabajar. Vas a ejercer una profesión. No es igual cómo la desarrolles, porque el efecto de lo que tú realizas afecta a personas y no a una cuenta de resultados ni a una cadena de producción. No vale cualquier forma de hacer ni cualquier forma de producir.

Para empezar, necesitas sentirte bien contigo mismo y comprobar en el día a día el sentido del rigor que pones en tu profesionalidad. Necesitas ser tú (una persona que se conoce, contenta con lo que ha decidido hacer, dispuesta a encontrar en su acción educativa las correspondientes dosis de felicidad vital). Sabes que no tienes ningún derecho a generar infelicidad, o no proporcionar la felicidad que cada niño espera de ti. Después, necesitas ser un buen profesional (alguien que no piensa que todo vale, que no está en disposición de aceptar que cualquier «arquitecto» o «taxista» opine sobre su trabajo como profesional de la educación). Una profesión en la que la acción de cada día determina una parte muy singular de lo que son y serán las personas en construcción con las que tú trabajas. Que serán de una manera u otra en función de lo que pongan los maestros como tú en sus vidas. Empiezas, continúas, sabiendo que tu «calidad» de maestro, la calidad de la práctica del oficio, juega un papel decisivo en la vida (cuando menos en el escolar) del alumno.

Por eso, entre todas las malditas preguntas que formula este libro (creo que en buena parte las sentirá como tuyas y no inventadas por el autor) he empezado por intentar dar respuesta a la de: «¿Qué es ser maestro?». O, mucho mejor: «¿En qué consiste hacer de maestro, de profesor?». He empezado por los interrogantes sobre el contenido del oficio de maestro, de profesor, en medio de un conjunto amplio de interrogantes y respuestas que irán viniendo, que tienen que ver con qué es una escuela y con cómo tienen que ser las relaciones de las vidas de niños y adolescentes con este artefacto social formado por el profesorado que tienen que soportar y la escuela a la que están obligados a ir.



## ¿Cómo puedo dar respuestas si me cambian las preguntas?

Volvamos a la vivencia de la escuela como campo minado o embrollo sin salida. Un primer grupo de «minas» que parecen amenazarte tienen que ver con la sensación de estar en una especie de inestabilidad permanente. Son dudas que surgen de la necesidad de ser profesional activo en una escuela necesariamente cambiante, en una sociedad en permanente y acelerado cambio. Eres una persona que se interroga en medio de una realidad que se mueve. Tienes que definir tu profesión en medio de un laberinto.

Sentirás en tu interior –espero– y escucharás de manera reiterativa que la escuela ya no puede ser la de antes. Además, tú eres de los profesionales que se han apuntado a esta aventura con voluntad de construir, una vez más, la «nueva» escuela. Quieres ser profesional y quieres ser innovador.

Aunque, si eres de los que llevan trienios de escuela, ya te debe de dar pereza escuchar discursos renovadores que continuamente parecen resultar estériles. Necesitas recuperar alguna fe y alguna dosis de esperanza. Si te estrenas en la profesión, no deberías estar por el mantenimiento del sistema. Necesitas aplicar tu juventud educativa a una causa humana eficaz.

Viejo o nuevo, entusiasta o «quemado», no tienes demasiadas posibilidades de salirte de los cambios profundos en una escuela inmersa en una sociedad acelerada. No te servirá de nada recuperar la vieja escuela. Sí, también te tocará recordar que la escuela tiene que estar fuera del vértigo social y, en su interior, tenemos que construir el ambiente de la calma vital pausada que necesita todo niño. Pero no nos engañemos, las formas de construir esta pausa educativa se renuevan continuamente, son permanentemente nuevas y tendrás que renovar las formas de la calma que construyes.

No. No te sacaré de dudas y no te daré todavía ninguna respuesta sencilla a la pregunta inicial. No puedes comprar una manera de hacer previamente definida y establecida. Te tendrás que ir construyendo, convirtiendo en un buen maestro. De momento jugaremos a las descripciones progresivas y complementarias del oficio. Iremos poniendo y delimitando componentes y colores.

Líneas atrás he trazado una primera pincelada del cuadro, ya podríamos tener una primera frase para calificar el oficio: «creativamente innovador». Un maestro es, en primer lugar, un profesional que no puede mirar atrás para definir cómo tiene que ejercer su profesión. A pesar de parecer que tiene que transmitir el pasado, no puede vivir del pasado.

Para que ningún lector o lectora se enfade, matizaré: es un profesional de objetivos humanizadores permanentes que, en parte, vienen del pasado (ya nos pondremos de acuerdo más adelante sobre, por ejemplo, cómo conseguir, también en la sociedad actual, que los adolescentes salgan de la escuela siendo personas sabias) y es un profesional de metodologías y formas de hacer – personales y colectivas– cambiantes, renovadas. En la sociedad digital, por ejemplo, no intenta que un adolescente aprenda mates prohibiendo, de entrada, el móvil (si algún día estás aburrido te invito a recuperar viejos debates escolares sobre la inconveniencia que las calculadoras entraran al aula). Piensa primero de qué manera los bits de las pantallas pueden desarrollar la capacidad de cálculo (de forma que también pueda relacionar cantidades cuando no tenga una pantalla delante) y cómo la usará.

Contradictoriamente, también te encontrarás que tienes que luchar para preservar, actuar para que con la excusa de los cambios no desaparezcan aspectos esenciales de la educación. Tienes que sospechar, por ejemplo, de quien te vende metodologías de aprendizaje vestidas de evidencia científica, sin haber definido previamente en qué consiste educar. Te encuentras, por ejemplo, con que en la escuela infantil te piden que formes gente con muchas capacidades para tener éxito en la vida.

Por eso, también te defines con una nueva expresión: «profesional que garantiza infancias». Tendrás que batallar para recordar que ejercer tu profesión significa garantizar infancias, a menudo en contra de adultos que las olvidan. Verás cómo la sociedad adulta cambiante (empobrecida o enloquecida) te pide más y más tiempo de custodia, y tú eres un profesional que trata de garantizar que la infancia continúe siendo un tiempo de creatividad y libertad. No eres un guardador domador. Hacer de maestro no es conseguir domesticar ni mantener viejas sumisiones de los niños, por eso no te dedicarás a conservar, sino a encontrar nuevas maneras de preservar esencias educativas que los cambios sociales pueden echar por la borda.

Ser maestro, ser profesora, es ejercer una profesión que obliga a mirar, escuchar

y observar la realidad cambiante en la que viven inmersos los alumnos. Es una profesión que conserva intactas las razones de ser, las pretensiones de humanización de los niños y adolescentes, pero que está obligada permanentemente a renovar buena parte de las formas de ejercerla. Eres, tienes que ser, una innovadora, un innovador nato y un humanista permanente. A mí, me resulta difícil aceptar que un maestro pueda definirse como conservador y ser un transmisor de tradiciones.

Vigila, sin embargo, con las razones que te darán para ser un profesional innovador. En muchos casos, como veremos más adelante, te pedirán eficacias y resultados sospechosos. Querrán saber si salen preparados para aquello que el mercado laboral necesita o si has enseñado aquello que los convierte en creyentes de determinados dogmas. La escuela y tú siempre formáis parte del paquete, del territorio, que los poderes económicos e ideológicos quieren controlar. Además, puedes encontrarte con que el discurso oficial te incita a la innovación, escondiendo que no quiere cambiar nada importante del sistema.

## **¿Puedo convivir con una alta mortalidad escolar o tengo que evitar los desastres?**

Muchos de tus colegas son resistentes al cambio. Argumentan que la escuela tiene vida autónoma y no tiene que ser esclava de las imposiciones interesadas de los diferentes grupos sociales y que, con tantos cambios, la sociedad tampoco sabe dónde va y hay que mantener la escuela esencialmente inalterable.

Si eres de los que le incomodan los cambios, te recordaré que no puedes dejar de ser innovador, porque tenemos muchas más razones que las de los cambios sociales para ser una profesión basada estructuralmente en la innovación. Necesitamos permanentemente la renovación, porque la nuestra es una profesión que no puede ser ejercida al margen de la «mortalidad» que genera. Somos profesionales que no pueden dejar de preguntarse para qué le sirve a cada niño pasar por la escuela. Sí. La de maestro es una profesión que se practica en función de los resultados, pero de los resultados que va produciendo en vidas en desarrollo, que tienen que llegar a ser personas y ciudadanos. Es una profesión que no puede obviar los desastres, no puede tener defectos de fabricación.

Si hacemos de maestras, de profesoras o profesores no es para conseguir que los niños y adolescentes encajen en la escuela (como en el mito de Procasto, que cortaba o alargaba las piernas de sus huéspedes para encajarlos a la medida de la cama), sino para hacer la escuela de forma que quepan todos los niños. Una nueva frase para la definición: «Un maestro es un constructor de formas diversas de educar, enseñar, aprender». No es un reductor de la diversidad. No entras a una clase de cuarto pretendiendo que todos aprendan los quebrados, sino pensando de qué diversas maneras, al final de curso, cada niño habrá aprendido a poner en relación las proporciones.

También estarás en permanente cambio, porque ser maestro es una profesión que tiene que ver con una institución, la escuela, que solo puede ser definida en función de las oportunidades educativas que genera para todos los niños. Nueva expresión: constructor de oportunidades. Siempre es una profesión que cobra sentido en la medida que sirve para hacer realidad el desempeño del derecho universal a la educación. Es una ocupación vital que se define por dedicarse a

hacer real la justicia educativa. Ser maestro es incompatible con dedicarse a mantener o ensanchar las injusticias que afectan a la infancia y la adolescencia. No puede estar (deja de ser maestro) al servicio de mecanismos sociales de selección. Es una profesión que solo puede ser ejercida en pro de la igualdad.

## **¿Puedo arreglar los fatalismos de la vida?**

No desconectes. Seguro que estás pensando que esto de las oportunidades queda bien, pero querrías recordarme que el programa dice que has de trabajar el descubrimiento de América y yo te propongo dedicarte a las oportunidades. ¿Cómo lo compaginamos?

Que no nos atrapen las palabras. Cuando defino nuestra profesión como constructora de oportunidades quiero decir que, cuando tú y yo estamos en la escuela, en primer lugar facilitamos estímulos. Es decir, proporcionamos una buena parte de todo aquello que desencadena, en cada momento, los procesos de desarrollo de un niño. Le hablamos o le hacemos expresarse para que domine el lenguaje; le demostramos que nos importa y ponemos a su alcance un conjunto de disponibilidades de afectos, de preocupaciones por su vida, de interés por lo que siente y descubre. Lo hacemos ya al saludarlo por la mañana, interesándonos por lo que ha vivido en casa desde ayer, cuando nos dijeron adiós al salir de la escuela.

Construimos oportunidades cuando en la clase creamos un ambiente acogedor, de seguridad, les proporcionamos experiencias afectivas que van facilitando la propia seguridad. A veces estamos, por ejemplo, con adolescentes descolgados de todo, pero a partir de nuestra presencia positiva a su lado, pueden sentirse vinculados a alguien. Incluso explicar quién fue Cristóbal Colón como dice el programa puede llegar a funcionar si de esa manera el alumno comprueba nuestro entusiasmo por el descubrimiento de tierras lejanas, habiéndole prestado atención con la misma intensidad que cuando se dedica a descubrir cómo es él. Un maestro no deja de ser una persona (también es padre, madre, ciudadano) que cree que todos los niños que se encuentra en la escuela merecen lo mismo que los niños que ama y cuida en su círculo más próximo.

Esto de las oportunidades también va de facilitación de vivencias, de experiencias vitales positivas. Por eso nos resulta insoportable que un niño, un adolescente, no encuentre su lugar en la escuela. Ayudándolo a aprender le proporcionamos, obtiene, un conjunto de satisfacciones vitales que le ayudan a sentirse bien consigo mismo, consigo misma. Construir oportunidades es

facilitar una parte de todo aquello que se necesita para vivir en la sociedad actual en compañía de otras personas: posibilidades de aprendizaje, adquisición de competencias, conocimientos, saberes, culturas.

Facilitamos oportunidades para comprender el mundo, no para contentar a los autores de currículum. De esto tienen muchas clases desde primero de infantil hasta que acaben la Secundaria. Construir oportunidad es encontrar tiempo para estar a su lado, demostrar que crees en ellos y no pensar nunca que son idiotas que no aprenden y no llegarán a ninguna parte.

Si me dejas volver a la teoría general, tengo que recordar que la escuela, a la que interrogaremos después, nace (en una interpretación histórica benévola) para posibilitar que todos los niños tengan oportunidades educativas. El maestro, en la teoría de una educación escolar para todo el mundo, es la pieza clave que la hace posible. No se puede ser maestro pensando que no es problema tuyo si una parte de tu alumnado se descuelga de la escuela. Pensando así perdemos la posibilidad de ser personas con capacidad de influencia en su vida.

La nuestra es una profesión destinada a subvertir las fatalidades de la vida de muchos niños. Alterar el recorrido de las «condenas» económicas, sociales, familiares, psicológicas que presiden la vida de muchos niños y niñas.

## ¿Los discípulos pueden rebotarse?

Volvemos al campo minado que nos provoca inseguridad y perplejidad. Razonablemente esperaríamos entrar en una clase adecuada y tener los alumnos hechos a medida de nuestros deseos. Dedicaremos algunos interrogantes del libro a hablar de los chicos y chicas que están en nuestras manos. Ahora, tenemos que constatar que pocas veces encontraremos discípulos dispuestos a dejarnos cumplir el imaginario del profesional que enseña en paz y orden aquello que considera importante. Niños y adolescentes, con sus bloqueos, sus preguntas incómodas, sus saberes escondidos, sus contestaciones rebotadas, nos ponen día a día a prueba, a nosotros, como profesionales, y a nuestros conocimientos y nuestras seguridades de adultos que saben.

Por eso –nueva aportación a la descripción– un maestro es un «profesional de la normalidad, un profesional que se empeña en no hacer sentirse extraño a ninguno de sus alumnos». Todo niño, todo adolescente, en su personal esfuerzo para encajar en la vida (a menudo sin los apoyos y las experiencias familiares necesarias) sufre varios malestares. Cuando, además, tiene que adaptarse a una escuela escasamente flexible a sus necesidades suma nuevos malestares. Con mucha frecuencia, el alumno es troceado en categorías de problemas diferentes, y un aula se puede convertir en un puzle de etiquetas. Así, cada una de ellas, definida como un problema aislado, necesitará la respuesta de un profesional diferente. Los enseñantes solo tendrán que ser responsables de enseñar; los padres o la policía, de imponer disciplina; los psicólogos, de los problemas mentales; las enfermeras que pasan por la escuela, de la salud...

No. En el oficio de maestro no cabe la parcelación. El maestro siempre trabaja con otros muchos profesionales que atienden por varias razones a la infancia, pero –a menudo muy solo– se ocupa de la totalidad de la persona a la que educa. Además, los ve con mirada de niño, de adolescente, no los mira nunca desde el filtro de la dificultad o el problema. Tiene como gran preocupación conseguir que ningún niño tenga que sentirse diferente, extraño, por la manera en que los adultos tratamos de resolver sus necesidades y dificultades.

Para un niño o niña, la vivencia de «normalidad» está especialmente asociada a



la cotidianeidad, a aquello que va sucediendo cada día y le permite tener experiencias vitales significativas similares a las que van teniendo sus compañeros. La escuela es el lugar de la serenidad normalizada y lo que pasa en su interior tiene que ayudar a todo niño a no sufrir, a obtener una parte de la dosis de felicidad de cada día. Igualmente, las experiencias extrañas, los sufrimientos, serán vividos dentro de la normalidad si los profesionales próximos de la escuela le ayudan a encontrar explicaciones con alguna coherencia.

## **¿Si soy un experto, por qué debo renunciar a transmitir conocimientos?**

Acabaremos de desenredar la madeja de desconciertos comentando, de manera breve y provisional, la crisis de la transmisión de los conocimientos. Ser maestro, ser profesor, ha sido siempre definido (por una parte de los profesionales) como ser aquella persona que ha adquirido un depósito de conocimientos, que luego ha de transmitir a su alumnado, y este tiene que estar dispuesto a recibirlo. Pero un maestro –nueva frase– se tiene que definir como «la persona inductora, seductora, que conecta a sus alumnos con el saber». Los «depósitos» de saber son múltiples, y el maestro puede representar uno de ellos. Pero la profesión, cada vez más, tiene más que ver con cómo mantener la conexión y con cómo conseguir que aquello que aprenden pase a formar parte de la persona.

Ser un profesional de una escuela diferente significa no pretender ser definido por los conocimientos de los cuales somos especialistas. Ya sé que te descoloca. Te preguntas: «¿Qué soy yo si no soy un profesional que enseña lo que sabe?». Ya entraremos a fondo a discutir si enseñamos o educamos. Ahora tan solo tengo que decir que no eres una matemática que da clases de matemáticas, entre otras razones porque hace tiempo que la evolución de los saberes nos ha conducido a áreas integradas más amplias y es imposible dominar todo el bagaje de conocimientos de un área. Se trata de una profesión que va descubriendo cada día nuevas formas de acceder al conocimiento y, del mismo modo, nuevas formas de convencer al alumnado de que hay que conectar con el saber.

Pero sé, perfectamente, que con esta reflexión no he suprimido tu malestar, y cualquier nueva definición de la docencia tampoco tiene que conducirte al bienestar. Este es un oficio de debilidades, de incertidumbre. Conectamos a los alumnos con los saberes cuando demostramos perplejidad, cuando no sabemos y buscamos juntos. Demostramos rigor profesional cuando nos empeñamos con ellos en buscar la verdad, la explicación coherente. Un maestro, una profesora, es una persona sabia. Pero no por lo que sabe, sino por la forma como aplica su experiencia con el conocimiento para conseguir que sus «discípulos» (libres e independientes) quieran comprender el mundo que los rodea. No tiene ningún sentido malvivir en la profesión de maestro por el hecho de que no podamos

enseñar lo que hemos aprendido en la universidad.

## **¿Querías ser como los profesores de antes?**

Nos detenemos por ahora en esta línea de reflexión dejando claro que un maestro es una persona admirada porque «sabe», porque tiene una forma de ser, estar, decir hacer... No entramos ahora a definir ni admiración ni saber. Volvemos a las contradicciones para recordar que no podemos definir el oficio por la materia, la disciplina que, supuestamente, enseñamos. El oficio se define por aquello que hacemos y por cómo lo hacemos. Estás en medio de una cuadratura del círculo en la que una de las variables representa la insistencia en hablar de alumnos como algo opuesto a hablar de niños y adolescentes. La otra de las fuerzas tensa la dicotomía entre instruir y educar. El discurso resultante lleva fácilmente a dos conclusiones fáciles: como son alumnos, instruimos; como son niños, educamos. Pero este es un campo de juego definido artificialmente, lejano al desarrollo real de la vida educativa. No te dejes atrapar.

El oficio de maestro tiene que ver con ocuparse de un niño, de un adolescente que se convierte en alumno, porque, en la relación educativa personalizada que construimos, aprende. El oficio de maestro tiene que ver con un alumno que no deja de ser en ningún momento niño o adolescente y que aprende en la medida que ajustamos nuestra relación de influencia a las condiciones evolutivas y personales en las que, de manera cambiante, está inmerso. Incluso cuando se intenta definir el oficio por la calidad académica y al maestro por sus saberes de la materia, no queda más remedio que recordar, al menos, que hay que saber enseñar matemáticas y no solo dominar las matemáticas, hay que descubrir las motivaciones posibles para poner en relación el aprendizaje y el alumno.

No se trata de abandonar la física o la literatura, pero por mucho que intentes enseñar solo metáforas o vectores de fuerza, no te quedará más remedio que pensar cómo podrá asimilar estos saberes el alumnado y si estos los harán ser más personas o pasarán a ser rápidamente olvidados. Además, enseñar o aprender pueden ser una metodología (ya nos preguntaremos más adelante), pero está muy claro que nunca pueden ser solo una metodología. Es imposible no considerar que también está la vida, las vidas infantiles y adolescentes, llenas de experiencias, acontecimientos, sentimientos...; vida que poibilita, dificulta o impide aprender.

Claro que, a menudo, las contradicciones y los cambios de los que acabamos de hablar llevan fácilmente a pensar en un imaginario profesional pasado de moda (los maestros y profesores «de antes» respetados en su función de instruir) que nunca fue realmente cierto o solo en una escuela que seleccionaba el alumnado. Puedes sentir que tu oficio está amenazado. Pero no son los sindicatos de enseñantes quienes tienen que definir y defender el oficio. Estos tienen que servir para que ejerzas tu oficio con dignidad cuando los presupuestos o las directrices políticas los ponen en peligro.

## **¿Qué define el oficio de educar mientras se hace aprender?**

El oficio de maestro, de profesor, consiste en ocuparse de la educación de niños y adolescentes a partir de procesos de aprendizaje contruidos mediante una relación personal significativa. ¡Vaya frase! La podemos concretar. Educas construyendo entornos de aprendizaje, dinamizados por tu significativa presencia. Más llanamente: ellas y ellos van evolucionando, sintiéndose personas que aprenden; cuando tú organizas una clase (los grupos, los espacios, las formas de trabajar, etc.), planificas las actividades, sugieres curiosidades que los enganchan, provocas interrogantes que incitan a buscar respuestas. Y esto lo forjas facilitando relaciones entre ellos y ellas y contigo; sienten un adulto presente que, al preocuparse de manera personalizada, ayuda a aprender, hace sentir la felicidad de haber aprendido porque aquello que ya saben importa a alguien.

El oficio de maestro se basa en un profesional que quiere enseñar (educar enseñando), pero no a unos niños y adolescentes necesariamente predispuestos a aprender. Tu deseo de enseñar tiene que provocar, estimular, en primer lugar, su deseo de aprender, y así empieza la práctica de tu profesión. No existe el placer de enseñar sin el placer de aprender. El oficio de maestro tiene una parte singular de placer –intelectual y emocional– por el hecho de descubrir. Tú eres un seductor, una seductora. No podemos enseñar nada sin haber persuadido al alumno de que merece la pena venir a clase, continuar viniendo a la escuela. Buena parte de nuestra actividad se sustenta en el inherente deseo curioso de todo niño por explicarse el mundo. Por eso, del mismo modo que ayudamos a resolver un problema de mates, enseñamos a resolver un misterio

## **¿Podemos acordar que te dedicas a humanizar?**

De todas las descripciones del oficio, de la profesión, que he ido encontrando, las más sugerentes, según mi parecer, son aquellas que vienen a afirmar que ser maestro, ser profesor es «una forma particular de estar en el mundo». Sitúan el oficio como una forma de mediar entre dos preguntas: en qué mundo vivimos y en qué mundo nos gustaría vivir. Hacer de maestro es plantearse preguntas sobre el mundo, provocar que tu alumnado se las haga y encontrar juntos las respuestas posibles. Ejercer de maestro es vivir en la interrogación curiosa. Nos interrogamos sobre el cielo para que los niños se pregunten sobre la Luna, y ellos y nosotros tratamos de saber qué pasa si el Sol deja de iluminar la Tierra. De hecho, enseñamos para que puedan tener el placer que nosotros, maestras, tenemos cuando descubrimos. Abrimos puertas a aquello que les es desconocido.

Claro que también, dado que hacemos posible la humanización, aportamos estímulos singulares al desarrollo de niños y adolescentes, tenemos que pensar en el futuro. Educamos también para que lleguen a ser, y esta pretensión obliga a imaginarse un mundo diferente. Ejercer de maestro también es estimular proyectos de futuro. A veces lo hacemos con chicos y chicas con poco presente y escaso futuro. Otras, con niños y adolescentes que quieren construirse sin tener en cuenta a los otros o por encima de los otros.

Ya hemos hablado de la imposibilidad de desempeñar este oficio siendo una persona conservadora. Ahora tenemos que asumir que educamos para que las personas tengan un grado básico de autonomía de pensamiento, una implicación ciudadana razonable, unas formas de vida que no estén basadas en la explotación de otra persona. Y por mucho que acotemos esta educación para llegar a ser, siempre seremos profesionales al servicio de un mundo mejor.

He escrito ya varias veces que una parte del oficio de maestro es humanizar. ¿Qué quiero decir? Somos profesionales que creen en el ser humano, en sus potencialidades, sus necesidades sus interdependencias. Es decir, no somos nosotros los que niegan a ningún niño o adolescente el desarrollo de sus capacidades. Pero –como he dicho– tratamos de que la carencia de respuestas a sus necesidades no se convierta en una condena. Además, nuestro oficio está

dedicado a facilitar interacciones, que sean niños que aprenden entre otros niños que aprenden. Humanizamos y estimulamos a que sientan que forman parte de la humanidad.

Humanizamos porque tratamos de hacer posible que cada alumno pueda escapar al máximo de dominaciones, pensar por sí mismo, descubrir mundos que desconocía. Nuestro oficio trata de situar a los chicos y chicas en la complejidad del mundo. A partir de nuestra influencia, descubren la diferencia entre saber y creer. Volveremos al tema en las preguntas sobre el sentido de la escuela, pero he de dejar claro que nuestro trabajo consiste en hacer descubrir, primero en la primera infancia, después en la adolescencia, que la familia no es el único universo de referencia. Al ser profesionales de la ascendencia (que tienen ascendiente sobre sus alumnos) evitamos que la definición de aquello que es bueno, deseable, para un chico o chica quede únicamente en manos de la familia (de su cultura) o del mercado (de su poder económico).

Maestros y profesores estiman el saber (alguien se siente, por ejemplo, filósofo averiguando la significativa manera de plantear las reflexiones de Hume) y estiman a sus discípulos (quieren que, en la dosis posible, sus vidas sean cultas, felices y libres). Pero saben que, por ejemplo, el adolescente que tienen delante tendrá que ser seducido por la pasión para pensar, y que este «pensar» quizás pasa ahora por dedicar tiempo a analizar las emociones que invaden su vida diaria. Estando a su lado conseguirá que, en algún momento, descubra que otros seres humanos ya se plantearon preguntas similares, que pueden encontrar en la historia de la filosofía.

Un maestro es una vida que acompaña otras vidas. Son profesionales que saben y que están dispuestos a acompañar. Saben de la vida, de su área de conocimiento, de las diferentes maneras de ser niño o adolescente, de las formas de investigar la realidad, saben... También saben que su utilidad y su bondad profesional tienen que ver con saber estar de manera activa y positiva, un tiempo, junto a sus alumnos. La función del maestro viene definida por saber estar al lado, de manera diferente en cada etapa, estimulando el desarrollo, manteniendo el fuego de la curiosidad, ayudando a integrar los saberes en la vida, facilitando dosis de seguridad. Acompaña el descubrimiento de los quebrados a Juan, que los ha convertido en curiosidad que necesita respuesta, mientras no deja de saber qué pasó el día anterior en su casa y va pensando cómo podrá ayudar a Gemma, sin que ninguno de los dos olvide la felicidad de jugar.



Si te parece, podemos acabar con unas líneas de una persona amiga, que hace de maestro (y de poeta), Jordi Badiella, que acababa uno de sus artículos en El Diario de La Educación así: «Los chiquillos ya llaman a la puerta, y hay que afilar las herramientas: tener a punto el propósito, calentar el motor de la inducción, desvelar los estímulos de la creación, alimentar el entusiasmo, medir el equilibrio, prepararse para la frustración, cultivar el optimismo y buscar la satisfacción que proporciona el ocio. Porque, como decía, me gustan los maestros, sobre todo porque, los conozcan o no, actúan de acuerdo con los buenos propósitos de la humanidad».

### 3. Pero ¿qué es una escuela?

Hemos descrito buena parte del oficio, pero no dónde se ejerce. Supongo que no tiene demasiado sentido definir qué tienes que hacer si todavía no hemos hablado de dónde tienes que trabajar. Aun así, no se trata solo de las cuatro paredes de un aula, los pasillos o el patio de la escuela a la que tienes que ir. También estás embarcado en un oficio que tiene que ver con aquello que tú y tu alumnado haréis fuera de la escuela y entrará dentro del aula. Igualmente, hablar de la escuela es discutir de todo aquello que se espera o no se espera que consiga la institución escolar de los niños y adolescentes. Es hablar de todo aquello por lo que pedirán cuentas a la escuela y a ti, aquello que en un momento u otro será evaluado.

La lista de preguntas de esta parte es muy larga. No he querido agruparlas de manera cartesiana y he mantenido el caos permanente de quien se pregunta a la vez sobre qué se espera que haga, a quién tiene que prestar atención, qué puede realizar si parece imposible la renovación de la escuela, cómo va eso de la batalla con las pantallas y, a pesar de todo, cómo se consigue que aprendan, qué es educar mediante aprendizajes en una sociedad desigual, mestiza y cambiante.

Empezaremos por plantearnos preguntas y encontrar respuestas sobre la institución, describir qué es, qué se hace o se tendría que hacer, hablar sobre su «producción», su actividad. Definir, aunque sea parcialmente, aquello que se espera que hagas tú formando parte de ella. Acotar al servicio de qué tiene que estar la programación, las actividades, las didácticas o tu creatividad profesional.

## **¿Ir a trabajar a una escuela o construir juntos otra escuela?**

Uno de los peligros –profesionales y humanos– de quien empieza el trabajo de hacer de maestro, de ensayar cómo hacer de profesor o profesora es pensar que se incorpora a una institución (un tipo de fábrica planificada de los aprendizajes) que ya está definida. Solo se espera que aprenda a ubicarse y continúe manteniéndola en funcionamiento. La escuela ya está definida y los profesionales van a trabajar en ella, aprenden a adaptarse. Si ya llevas un tiempo de profesional y acumulas cansancio e incomprensión, es posible que te encuentres, de vez en cuando, pensando que existió una buena escuela (que ahora ya no existe) y que hay que dedicar esfuerzos a recuperarla y a que la mantengan adecuadamente los nuevos profesionales.

En los dos casos, cuando domina el miedo de quien empieza o el deseo de calma de quien ha acumulado sabiduría pedagógica acabamos descubriendo que la escuela, la buena escuela es una institución con tres grandes características:

Está permanentemente construida por algún equipo de profesionales. Es una realidad siempre en construcción colectiva.

No tiene por qué estar definida, pero existen intereses varios (poco educativos) al definirla. Es el equipo educativo quien tiene que descubrir cómo hacer escuela y qué es una buena escuela.

Además, los buenos profesionales, viendo las necesidades de su alumnado y los efectos que la escuela produce, tratan de construir una escuela diferente, una nueva escuela.

Hablar de la escuela es hablar de cómo construirla, cómo renovarla, cómo innovar día a día. Vamos a revisar algunas de las razones por las que no todas las escuelas son escuelas, aunque así se llamen, y todas las escuelas, si quieren

seguir siéndolo, tienen que estar en permanente adaptación

## **¿Control o libertad? ¿Al servicio de qué trabajamos?**

No hay que engañarse: siempre estarás en medio de estructuras que buscan el control. Como contrapartida: siempre serás un profesional que trabaja para evitarlo. Son muchos los grupos humanos, los diferentes poderes, que intentan controlar la escuela y a ti. Y tú, como profesional de la humanización, actúas para preservar la libertad de todos y cada uno de tus alumnos. Y ni haces la revolución desde la escuela, ni vas con el lirio en la mano pensando que todo es posible, ni afirmas que tú te dedicas a que aprendan matemáticas y lo demás sobra.

No hay que imaginar un tipo de intrigas permanentes dedicadas a inmiscuirse en lo que haces. Tampoco que nuestras democracias imperfectas planifiquen cómo tenerte bajo control, de la misma manera que lo intentan las dictaduras. Pero no podemos dejar de cuestionarnos al servicio de quién está o tiene que estar la escuela. Si no buscamos las preguntas y las respuestas estaremos al servicio de pretensiones que no se derivan de las necesidades del alumnado. Diversos poderes y una parte de la sociedad no pretenden que seas el profesional de las oportunidades que acabamos de describir.

La escuela en general y las escuelas en particular siempre están bajo la mirada controladora de los grupos de poder económico (que tratan de ejercer el poder político que formalmente definen cómo tiene que ser la escuela) o de los grupos ideológicos, doctrinarios (que tratan de convertir la escuela en la continuación transmisora de sus doctrinas o, cuando menos, evitar que la escuela ponga en crisis su discurso). Tú y yo trabajamos siendo conscientes de esta realidad y ejercemos una profesión que, como hemos dicho, intenta hacer más bien lo contrario, no está por la labor de ser controlada.

Pocas veces este control es directo, obscuro, patente. Está dentro del currículum, pero también en las normas de matrícula. Está en los recursos al alcance de cada escuela, pero también en cómo distribuyen tu tiempo. Está en el tiempo que puedes dedicar a cada persona, pero también en la parte de su vida de la que te tienes que preocupar. Se manifiesta en aquello que acaban pensando los padres y las madres sobre lo que hay que esperar de la escuela. Está presente en aquello

que cada profesional de la educación piensa sobre su tarea y, cada día, cree que puede esperar, desear y conseguir de cada uno de sus discípulos.

El control de los diferentes poderes sobre la escuela, en la parte más relacionada con nuestra práctica profesional, se manifiesta singularmente de cuatro formas:

Definir al servicio de qué parte de la población tiene que estar dedicada prioritariamente, quién ha de continuar teniendo recursos y poder porque tiene conocimientos y a quiénes no les toca llegar a tenerlos.

Servir o no servir para la promoción social y la igualdad.

Aceptar o no que la escuela ayude a llegar a ser personas, ciudadanos y ciudadanas.

Construir un relato u otro sobre la realidad, el presente y el pasado (sobre la ciencia, la historia, la ética, la sociología, etc.).

No. No vuelvo a la teoría. Del primer grupo de controles se derivan aspectos como que la escuela y tú os tenéis que dedicar a cultivar la excelencia, a evitar que se malgaste cualquier alumno susceptible de llegar a ser premio Nobel. La escuela –dicen– funciona si el alumno tiene capacidades y se esfuerza. Es la escuela de los méritos.

Se tienen que dedicar los recursos y esfuerzos, de manera prioritaria, a los que pueden convertirse en verdaderos «talentos». No se abandona a nadie, pero dicen que la «mediocridad» no puede contaminarlo todo. También significa poner la escuela al servicio de la creación de dirigentes. Formar en aquello que necesitan las élites de la sociedad y no en que todo el mundo sepa cómo funciona su sociedad y pueda implicarse en construirla o transformarla. Educar para saber o para fiarse de los que saben.

La igualdad y la promoción tienen que ver con qué parte de lo que llegamos a ser las personas consideramos que depende de cómo es nuestra familia, en qué barrio vivimos, qué experiencias definen nuestra vida diaria, quién y cómo se ocupa o se tiene que ocupar de nuestra infancia. Unos consideran que cada

alumno tiene sus «talentos» definidos biológicamente y la escuela no hace otra cosa que ayudar a desarrollarlos. Otros piensan que, en gran medida, el niño es el resultado de sus entornos y la escuela es un contexto educativo singular que compensa y complementa otros. El resultado de la primera opción es hacer escuelas pobres para infancias empobrecidas y escuelas innovadoras y con recursos para infancias ya ricas en atenciones.

A veces he escrito que el Informe Pisa no evalúa la felicidad. Es decir, no demanda a la escuela que haga posible la globalidad de lo que significa ser persona. ¿Una escuela destinada a tener buenos alumnos que aprenden o una escuela al servicio de posibilitar ser personas mediante los aprendizajes?

Nos quedan muchas preguntas y respuestas sobre los dogmas, las religiones, las pretensiones de dominio político, pero ahora tenemos que dejar constancia de que no es lo mismo destinar la escuela a que los alumnos acumulen conocimientos, que a que resulten personas que saben. No es lo mismo considerar que la escuela es el lugar de la disciplina, el control, la práctica de la moral establecida, que definirla como el lugar en el que se aprende a descubrir al otro y a construir las formas de vivir juntos. No es lo mismo formar «productores», «operarios», que educar personas cultas.

El último grupo de controles viene a ser la guerra sobre los currículos. Intentar controlar de qué hablamos en la escuela e imponer de qué tenemos que hablar. Como sabes perfectamente, la historia siempre la escriben los vencedores y, en la medida que conservan el poder, no quieren que expliquemos la de los perdedores. Es la escuela que enseña los grandes hechos o la escuela que estudia la pequeña historia de la vida cotidiana. Ninguna ciencia es neutra y, así, la escuela ayuda a plantearse preguntas sobre todo o queda acotada a preguntarse sobre cuestiones no problemáticas. No podrás huir del dilema de si tienes que abrir ventanas para que los chicos y chicas miren el mundo, o tratar de no alterar las miradas dependientes que traen de casa o ha definido el último influencer del mercado.

No se trata de que luches contra el mundo. Basta con tomar conciencia de los poderes reales que intentarán definir tu escuela sin tu participación ni la de tus niños y adolescentes.

## ¿Qué es una escuela justa?

Cuando se valoran los resultados (para qué ha servido el paso por la escuela de un grupo de niños y adolescentes), cuando se miden las diferencias de éxito (al menos el académico) en la escuela dominante actual, existen tres evidencias perfectamente conocidas y contrastadas que no podemos obviar:

El éxito depende en una alta proporción del grupo familiar de origen (de lo que se conoce como capital cultural de la familia) y de su condición socioeconómica. No todo el mundo entra en iguales condiciones por la puerta del aula, y no deberíamos imaginar que la escuela tiene que ser igual para todo el mundo.

Las desigualdades sociales y familiares, si no se compensan progresivamente con el funcionamiento escolar, van construyendo un itinerario de fracaso en el que las dificultades se incrementan y consolidan. Las desventajas iniciales generan nuevas desventajas en la escuela, el fracaso académico se convierte en fracaso educativo, el fracaso educativo lleva al fracaso personal y social. Quiera o no quiera, la escuela está en medio de esa secuencia.

Año tras año trabajamos para cambiar la escuela, imaginamos una nueva educación, innovamos metodologías. Aun así, cuando se intenta cambiar la escuela, cuando se intenta construir la escuela que niños y adolescentes necesitan hoy –salvo experiencias muy singulares y significativas–, los cambios renovadores acaban funcionando de manera destacada en las escuelas de familias con más recursos económicos y culturales. Si no se piensa en cómo ser compensadora y cómo hacer comprender el sentido de su función a las familias con más carencias, la nueva escuela que intentamos construir acaba dando más a quién ya tiene más.

Está claro que no nos sirve cualquier escuela. Ni podemos olvidar las desigualdades sociales que entran cada día por su puerta, ni podemos trabajar en



una escuela que con su funcionamiento agudiza las desigualdades sociales. Ni el maestro o la maestra más «neutro» puede dejarlo de lado. Haber universalizado la escuela, haberla democratizado, no ha significado de ninguna forma la democratización, la universalización del éxito.

A pesar de que ya dialogaremos más adelante sobre las razones por las que necesitamos saber o conocer aspectos educativamente singulares de la vida de nuestro alumnado, querría que dejáramos señalada una perversión importante que se puede producir, que pasa a menudo entre los colegas, entre los responsables de la educación y en la opinión pública. Por ejemplo, como las desigualdades personales, condicionadas por las desigualdades sociales, provocan que los resultados escolares sean diferentes –dicen–, no es necesario que nos esforcemos, la realidad pesa mucho más que la tarea escolar. Si no aprenden, no es culpa nuestra. No hay que esperar de todo el mundo que pueda aprender lo mismo. Lo de la escuela de la diversidad –dicen– es puro idealismo.

Comprenderás que no se trata de argumentar lo contrario por solidaridad social. Tan solo hay que pensar en la multiplicidad de diversidades que definen las vidas de los niños y querer construir una escuela que no pase de ellas. No se puede separar la diversidad de maneras de ser de la diversidad que provoca el barrio en el que vivimos. No podemos considerar que el alumno no puede aprender ahora porque está inmerso en una crisis y olvidar las diferencias que provoca el clima emocional de la familia que cada uno encuentra al salir de la escuela y que ha dejado por la mañana para venir a la escuela. La escuela de la diversidad siempre es la escuela de las múltiples diversidades, incluidas las que genera la desigualdad y las de la vida de todo el mundo.

Esta utilización sesgada de los datos también va acompañada de nuevos razonamientos a favor de los que funcionan escolarmente. Si nos ocupamos de los menos buenos –dicen–, dejamos de ocuparnos de los más buenos. Hacer una escuela singular, diversa y flexible estaría en contra de hacer la escuela que los excelentes necesitan.

Por si acaso te sientes tentado a considerar este argumento, solo puedo decirte que hacer una buena escuela es hacer una buena escuela para todo el mundo. La escuela que solo es buena por unos cuantos no es una buena escuela. La escuela justa es la escuela equitativa, es decir, la escuela que reclama poder aportar a cada cual aquello que necesita. No pone los mismos recursos al alcance de todo el mundo (trato desigual justo). Trata de aportar más (especialmente trata de

aportar de diferente manera) a quienes tienen menos para igualar las oportunidades. Otra discusión muy diferente es si cada escuela, para realizar lo que queremos, recibe los recursos adecuados y suficientes en función de las necesidades de cada entorno.

En la parte que nos toca, como profesionales de la educación, no podemos contribuir a que la escuela a la que viene un alumno con escasas posibilidades sociales y familiares sea, además, una escuela mal equipada que, encima, no se preocupó de hacer las cosas de diferente manera y es gestionada por maestras y profesores que no esperan mucho de sus aprendizajes, de su educación escolar

## **¿Podemos administrar y hacer crecer el capital cultural familiar?**

Volveremos en diferentes momentos a los interrogantes que nos plantea tener en cuenta las realidades familiares. Sin embargo, puesto que he metido por el medio aquello del «capital cultural familiar», no estará de más evitar que se quede en una simple afirmación de sociología general. Si empiezas a ejercer de maestro, no tardarás a descubrirlo, y si hace tiempo que educas, lo tienes muy claro. El alumno no viene cada día solo con una vida más o menos llena de los medios materiales que ha puesto a su alcance el grupo familiar. Su familia también los ha proveído o no de instrumentos, habilidades, competencias, experiencias, saberes vitales..., que tienen que ver, o no, con la escuela y con el hecho de aprender.

Párate solo a pensar, por ejemplo, en el lenguaje. Observa la cantidad de palabras que usan unos y otros y si, gracias a la comunicación de las pantallas, es muy aproximada en número, observa las frases, el origen de las argumentaciones. Puedes continuar con la creatividad, con las ganas de probar, experimentar, equivocarse. No estará de más interrogarse por las lecturas, descubrir cómo las lecturas que han visto en casa motivan sus deseos de aprender a leer, etc., etc. Cada vez que pones un trabajo para hacer en casa no estará de más que imagines el comedor en el que tu alumna, sola o acompañada, tendrá que hacerlo. De paso, piensa si tendrá alguna satisfacción vital complementaria que le hará desear continuar en casa con los descubrimientos que ha hecho contigo en la escuela.

En realidad, cada día compruebas cómo las diferentes desigualdades se van volviendo concretas en la vida real de cada niño o niña al que tratas de educar. No es sociología general, sino historias de vida, historias escolares singulares que, en cada clase, permiten a cada alumno colocarse en los raíles del éxito o ir dando tumbos por fuera de ellos.

Puedes refugiarte en el argumento de que cada niño lleva sus «dones», sus capacidades innatas. Para conseguir que dominen las magnitudes proporcionales puedes considerar que tienen capacidades diversas, pero no esconder que, en función de cómo sea la mochila familiar, algunos nunca sabrán resolver una

educación si tú no le pones remedio. La escuela tiende a ser pensada y a funcionar de acuerdo con lógicas y habilidades que solo algunos alumnos llevan aprendidas desde casa. Más adelante iniciaremos la investigación sobre respuestas que nos dan para saber qué tipo de escuela encajará con las familias de nuestro alumnado. Tendremos que pensar en cómo descubrir qué bagajes poseen para saber cómo construir la escuela que añade, complementa o suple educación.

Habíamos acordado que entre los componentes de la definición de maestro estaba la de constructor de oportunidades. Ahora tenemos que repetirlo diciendo que la escuela, la buena escuela, la escuela justa trata de igualar las desigualdades de partida de cada alumno e intenta neutralizar los efectos de la desigualdad económica, la precariedad familiar, la condición de género, etc. La escuela que piensa en no multiplicar los efectos escolares que se deriven de formar parte de grupos desfavorecidos, sometidos, empobrecidos.

No puedes dejar de soñar que la escuela, tu escuela, es un lugar más justo en una sociedad injusta. No tiene sentido imaginar una escuela que no esté al servicio de tratar de ayudar a construir una sociedad que no esté basada en la explotación o la eliminación del débil y la violencia de los mercados. La buena escuela, la escuela justa es aquella que no deja de preocuparse por los que la sociedad tiende a dejar caer, a convertir en simple mano de obra sumisa.

Tampoco tiene sentido, como discutiremos después, si no está al servicio de construir juntos la verdad. La igualdad de oportunidades significa que, en medio de las luchas de poder para controlarnos, la escuela trata de garantizar el valor del saber y de crear las condiciones para que todos los niños mantengan el deseo de saber

Hablar de la escuela también quiere decir hablar de una escuela que está en un entorno u otro. Por eso habrás leído que, a veces, los textos o las normas hablan de escuelas que están en zonas de actuación educativa preferente o, en la versión negativa, de escuelas de alta complejidad. Así, resulta que la pregunta ya no es qué es o cómo es la escuela, sino cómo es el mapa escolar en el que se ubica cada escuela.

Tampoco los profesionales podemos quedar fuera. Una escuela es de una manera u otra en función de los profesionales que tiene, de su estabilidad o movilidad. Depende de si es la escuela de los experimentados, los activos, los innovadores,

de qué estabilidad tienen los equipos, etc. Además, recuerda que no es lo mismo tener equipos de profesionales que sueñan con la escuela de los buenos «niveles» académicos uniformes, que equipos que piensan en la escuela diversa, estimuladora y compleja.

Si no queremos la escuela que definían al comienzo como objeto de los diferentes poderes para tratar de mantener las desigualdades y controlar los comportamientos debemos tener como horizonte otra escuela. Y esto quiere decir definir la escuela que fomenta la autonomía (niños y adolescentes que dominan su vida) personal y facilita la pertinencia social (niños y adolescentes ciudadanos, que confían y necesitan al otro).

## **¿Cuántas veces ha muerto la escuela... y cuántas veces hablamos y volveremos a hablar de construir una nueva escuela?**

Si te pones a repasar la historia de la educación o las corrientes pedagógicas que has tenido que estudiar para aprobar y obtener el título (o que leíste cuando eras joven y empezabas), llegarás de nuevo a la conclusión de que ha sido y continuará siendo una batalla para hacer desaparecer la escuela tradicional y hacer aparecer una nueva. La vieja escuela, la tradicional –antes y ahora– es identificada como aquella que, por un lado, está al servicio de garantizar el orden establecido y, por otro, representa una institución siempre desfasada en relación con un mundo cambiante.

Además, cuando se han acabado las certezas, el conjunto de conocimientos entra en crisis, la forma de acceder y de darlos por válidos va siendo radicalmente diferente, la crisis permanente se agudiza. Y en los tiempos actuales somos conscientes de que vivimos en sociedades y momentos «líquidos», de estabilidades muy frágiles, de la necesidad de obtener respuestas educativas que faciliten seguridad, pero no sobre la base de volver a la rigidez. Necesitamos respuestas basadas en la flexibilidad segura, adaptada, renovada. Sin olvidar que a un sector de la sociedad le preocupa la falta de adaptación, pero porque la escuela no está respondiendo a las necesidades del mercado cambiante.

Entre las personas preocupadas por la educación es muy común la afirmación de que la escuela es una institución que va cambiando, pero nunca se reforma. Parece una pretensión imposible que adecue su organización y su funcionamiento a la realidad de los tiempos cambiantes. Ya es una frase hecha afirmar que la escuela forma a los jóvenes del futuro en un contexto del pasado.

Pero no todas las voces, quizás ni la mayoría, están de acuerdo con que se necesite otra escuela. Son muchos los compañeros de profesión, los ciudadanos y ciudadanas, los responsables políticos que consideran que lo que se necesita es volver a las buenas épocas de la escuela. Por mucho que cambie la realidad, las esencias de la escuela son válidas hoy porque fueron válidas ayer. Es la escuela resistente que no considera necesario hacer cambios en profundidad, que aquello que es imprescindible es tener recursos y dispositivos singulares para cada nueva

dificultad que aparece. La escuela no tiene por qué cambiar. Únicamente necesita recursos para conseguir que el alumnado se adapte. En casos extremos de pensamiento conservador, reaccionario, se magnifica la escuela de antes –que en realidad nunca fue buena en su conjunto– y se encienden alarmas infundadas sobre la multitud de peligros educativos del presente cambiante.

Ya ves, estamos intentando encontrar respuestas a la pregunta de qué es una escuela y tenemos que hacerlo definiendo aquello que ha de ser nuevo, aquello que ahora no es y tendría que ser. Quizás la pregunta no ha de ser ¿qué es una escuela?, sino ¿qué tendría que ser una nueva escuela? No se trata de definir la escuela en la que tenemos que trabajar sino la escuela que tenemos que construir para poder ser buenos maestros.

Como ya sabes, al final del siglo XIX y, especialmente, en los primeros cincuenta años del siglo XX nace y se desarrolla todo un movimiento educativo, del que formarán parte todos los últimos grandes pedagogos, conocido justamente por el nombre de «Escuela Nueva». Igualmente, a lo largo del siglo XXI, en estos momentos, la mayoría de nuevos planteamientos escolares incorporan de una manera u otra la idea de «nueva», renovación, innovación. Reclaman, en todo o en parte, la invención de un artefacto de aprendizaje y educación diferente.

Si repasamos las ya centenarias reivindicaciones para realizar algo «nuevo», encontraremos una larga lista de viejos componentes de cómo tiene que ser la escuela que, se supone, ya deberíamos tener, dado el tiempo pasado, asumidos. Resulta que, antes, en las primeras décadas del siglo XX, ya se afirmaba que la nueva escuela había de tener, por ejemplo, estas características que te resumo, que parecen nuevas, pero que ya tienen años:

Todo proceso de aprendizaje tiene que pensar primero en el alumno (ahora hablamos, por ejemplo, del aprendizaje personalizado).

No se necesita un «magister» que transmita conocimientos, sino un adulto sabio que se convierta en apoyo próximo, oriente, estimule el aprendizaje de sus alumnos (nuestro debate actual sobre la tarea del profesorado, el contenido del ejercicio de la profesión de maestro).

La educación tiene que ser integral, tiene que considerar todas las dimensiones

de la persona (ahora pensamos que se educan personas y no instruimos alumnas). Por eso aparece la música o la educación física o pasa a ser importante la estética.

Se aprende haciendo. Por eso la escuela nueva que hay que construir será una escuela «activa» (ahora decimos, por ejemplo, que los aprendizajes tienen que ser «significativos», que tienen que nacer del descubrimiento y la experimentación).

La escuela es coeducadora. Chicos y chicas tienen que vivir y aprender juntos, influirse mutuamente. (Hoy, la mayoría, no imaginamos una escuela en la que se segreguen y separen los alumnos por el diferente sexo).

La escuela educa, enseña, a partir de hechos y experiencias. (Nuestra reivindicación es para que la escuela sea el lugar del rigor y del pensamiento científico).

También reclamaban una escuela con neutralidad confesional, que educa en el sentido crítico y la libertad. (Todavía hoy tenemos la religión dentro de la escuela).

Solo he resumido algunas de las principales ideas que impregnaban aquellas décadas de movida pedagógica para conseguir tener otra escuela, para ser conscientes de que la preocupación de los buenos maestros para definir y poner en marcha otra escuela viene de lejos. Para no olvidar que nuestras preocupaciones sobre la utilidad de la escuela en una sociedad y su contribución a mantener o reducir las desigualdades siempre ha estado presente en la búsqueda de la nueva escuela.



## **¿Una escuela nueva con administraciones y profesionales caducos?**

Pero volvamos al presente. Si nos estamos planteando preguntas es porque queremos encontrar respuestas a cómo construir la escuela de hoy, cómo situarnos en la multiplicidad de presiones para «innovar» o hacer las cosas con la «evidencia científica» de la que hablaba al comienzo. Antes de que te provoque reacciones negativas (o busques excusas) me meteré con la Administración.

Las administraciones educativas pueden estimular con más o menos intensidad la renovación de la escuela (con determinados gobiernos frenarla o impedirla), pero siempre están dominadas por la contradicción de cómo estimular formas diversas de hacer una escuela renovada cuando tienen como prioridad regular, poner orden, en el sistema. Por eso siempre deberemos tener presente las preguntas y las respuestas que nos permitan, primero, diferenciar aquello que es escuela de aquello que no lo es, a pesar de la voluntad de las personas implicadas (no todo aquello que se define como «escuela libre» es escuela o lo que dice la ley que tiene que ser una escuela permite que esta sea buena). Además, tendremos que considerar las características básicas, las preguntas y respuestas, que nos permiten diferenciar las escuelas al servicio de la educación pública de las que, siendo escuelas, responden a intereses personales o de grupo (algunas escuelas no son las escuelas que los niños educados en libertad necesitan).

Cuando las cosas funcionan razonablemente bien, los profesionales de la educación se dedican (o quieren dedicarse) a buscar las mejores maneras de educar a su alumnado. No necesitan dedicarse a aplicar directrices y hacer exámenes de control, ni tienen interés por hacerlo. Mantener el deseo y el impulso de hacer una escuela diferente, no obstante, siempre se topa con la agudización de los controles burocráticos, así como con los profesionales que se sienten inseguros en su función si no está pautado lo que hay que hacer.

Probablemente la preocupación o el deseo de todo buen profesional de la educación sea que las administraciones de las que depende la escuela impulsen la renovación permanente, faciliten formas diferentes de hacer una nueva escuela. El realismo nos dice que consejeros y ministros, aun estando preocupados por renovar la escuela, quieren que todas se renueven de manera

similar. Hay unos primeros momentos en los que avanzan las renovaciones, pero cuando se expande la experiencia pasamos a tener escuelas clónicas. Ya no se tiene en cuenta que sus comunidades son diversas y complejas.

Como réplica, en diferentes momentos se reclama o se acepta la idea de la autonomía de centro, la autonomía pedagógica de cada territorio. Aun así, si, como he escrito, detrás de la definición y las prácticas de escuela existen intereses de poder y tendencias conservadoras, no sirve aceptar que cada centro haga lo que le parezca bien. Necesitamos una innovación permanente diversificada y activa, pero sometida a la supervisión de quien tiene que definir políticamente para qué necesitamos la escuela.

Por mucho que intentes refugiarte en el aula no escaparás, no puedes escapar, de la política educativa. Algunas autoridades te estimularán a hacer, otros te vigilarán y algunas te lo impedirán. Aprovecha cuando sea posible y sobrevive cuando todo esté en contra.

También necesitas construir con los compañeros y compañeras criterios sobre qué innovar, renovar y cómo hacerlo. En la escuela no vale todo. Todo no es educación. Todo no está siempre al servicio de los niños y adolescentes. Todo no puede ser definido a partir de alguna nueva moda de supuestas «evidencias científicas».

## **Pero ¿qué tenemos que mantener, construir o cambiar?**

Espero que estés implicado y seas un profesional activo dentro de algún movimiento de renovación educativa. En cualquier caso, seguro que has leído y compartido algunas de las reflexiones sobre la escuela que, afortunadamente, aparecen en diferentes momentos en la información pública y publicada. De todo lo que nos dicen que tenemos que hacer, construir o cambiar, ¿qué es lo más importante? A mi parecer, el conjunto de propuestas que nos hacen sobre la escuela comparte, en grados diversos, un conjunto de ideas macro que podríamos resumir en estas ocho:

La educación tiene que ser «integral». Las diferentes propuestas destacan, por un lado, la necesidad de superar las parcelaciones que comportan las materias, las asignaturas o el profesor especialista. Por otro, recuerdan la necesidad de educar todas las dimensiones personales del niño (desde el mundo emocional al racional, desde la producción técnica a la creativa, etc.).

Se intenta superar el falso debate entre instrucción y educación del que hemos ido hablando a menudo. Toda instrucción es educación.

Niños y adolescentes viven etapas evolutivas y educativas singulares y diferenciadas. Por eso la escuela es de ciclos, de etapas, trata de superar la idea de curso, definido por progresos académicos.

Los procesos de aprendizaje tienen que ver con la construcción de climas educativos.

La realidad escolar es la de la diversidad (diversidad de diversidades) y ha perdido cualquier sentido la introducción de criterios de anormalidad o de patología.

La separación entre la escuela y la vida se ha vuelto imposible. No hay un dentro de la escuela y un fuera la escuela. La vida es el elemento educativo y la escuela

educa para la vida.

Toda escuela tiene un contexto (sociedad, barrio, familias) del que forma parte y con el que tiene que construir y compartir educación. La relación con las familias forma parte de la tarea educativa. El trabajo escolar no acaba a las puertas de la escuela. Toda educación está vinculada al entorno.

El maestro, el profesor tiene que intentar convertirse en el adulto dinamizador de los aprendizajes, el adulto próximo y que puede influir educativamente. Lo hace de la manera más estable posible.

Y todas estas tendencias definen una tarea de equipo, no una pretensión individual.

En resumen: construimos permanentemente una escuela integral e integradora, educativamente evolutiva, diversa entre diversidades, compartida con barrios y familias, inmersa en la vida, con la presencia de adultos que se dedican a educar.

Si miras los sistemas educativos, la forma en que diferentes países han tratado de dar respuesta a la necesidad de construir una nueva escuela, también encontrarás algunas características básicas compartidas:

Se alargan los tiempos de escuela hasta completar la adolescencia. Se planifica una educación infantil flexible de calidad desde los primeros años de vida.

En ningún momento del itinerario escolar básico se crean callejones sin salida, itinerarios que segreguen una parte del alumnado antes de llegar al objetivo educativo común.

Las pretensiones de la escuela están orientadas a desarrollar capacidades y adquirir competencias.

Los profesionales que desarrollan el trabajo de hacer de maestros son los mejores, están muy formados para la tarea y tienen como reto descubrir las mejores maneras de educar, en cada momento y situación.

## **¿Cuántos desastres tiene que generar una escuela para pensar en cambiarla?**

En diferentes momentos del texto hemos recordado y recordaremos que no trabajamos ni organizamos la escuela sin tratar de preguntarnos y descubrir para qué va sirviendo. Entre nuestras preocupaciones está la de descubrir para qué le habrá servido a un niño haber estado entre nuestras paredes. Por eso al definir la profesión hacemos balance y nos preguntamos cuál es el nivel de desastres tolerables que podemos tener (los fracasos educativos y académicos tolerables de nuestro sistema). Las estadísticas escolares de los diferentes países (que siempre tenemos que mirar con reticencias), incluso las de los «buenos», parecen indicar que el número de escolares que no se sienten vinculados con su escuela y que no encuentran significativo y relevante aquello que aprenden es muy alto y va en aumento. Además, esa desafección tiene que ver con barrios, familias y desigualdades.

Como tenemos muchas preguntas que plantearnos sobre el alumno (sin el que no tiene sentido nuestra profesión), ya hablaremos sobre la lógica del éxito y el fracaso en sus vidas. Ahora, apuntemos que algo tendremos que cambiar si la escuela no sirve para hacer posible que cada alumno vaya consiguiendo ser una persona que puede gestionar su vida, se va aclarando consigo mismo, sabe relacionarse con los otros, sabe disfrutar y querer, superar las dificultades..., quiere saber y sabe cómo saber más.

Volvemos de nuevo a las desigualdades y a su relación con la escuela que construimos cada día. La escuela también está en crisis en la medida en que no sirve para aquello que justifica buena parte de su existencia. En la medida en que no sirve para facilitar el desarrollo personal y social de todo el alumnado, superando las desigualdades de origen y teniendo en cuenta las características de su entorno.

No podemos decir que la escuela funciona si deja atrás a demasiados niños, y si las posibilidades de tener esperanzas de imaginar una vida diferente, gracias a la escuela, continúan distribuidas de manera desigual. No funciona si es una escuela que, en su organización y en sus objetivos, da por supuesta la presencia

de motivaciones, habilidades y apoyos que ha de proporcionar el entorno familiar o social, olvidando que son muy diferentes y frágiles para muchos niños y adolescentes. Al menos hemos de conseguir que la escuela que construimos les sirva para superar y compensar una parte de las desigualdades iniciales. Como ya he comentado, no tiene sentido tener escuela si no es una escuela justa, al servicio de la justicia.

No. No vuelvo a pedirte que cambies el mundo desde la escuela. Solo quiero recordarte que estamos obligados a construir una escuela que cambie las vidas de niños y niñas que vienen a nuestras aulas empapados en desigualdades. Hagamos una escuela que les ayude a descubrir saberes que les posibilitarán ir a la contra de sus herencias, a emanciparse.

## **¿Por qué no podemos centrarnos en el currículum?**

Las disyuntivas sobre el oficio de maestro que hemos descrito en las primeras preguntas también son las disyuntivas sobre la función de la escuela. Algunos profesionales no piensan en el alumnado, algunas escuelas pasan de saber para quién resultan útiles. Si antes hablábamos de tu función como profesional próximo que piensa en el alumno, aquí tenemos que hablar de una escuela centrada en el alumno. Si discutíamos la pretensión de que el maestro sea un transmisor de conocimientos, aquí tenemos que hablar de escuelas en las que predomina la materia, la disciplina científica singular como motor del trabajo a hacer. Si pensábamos en el acompañamiento tenemos que pensar en el alumno como referencia. Pero si queremos que enseñar sea la principal ocupación, especialmente en la Secundaria, afirmaremos que la escuela es el lugar para aprender lo que está previsto en el currículum.

Como seguramente has leído o escuchado argumentos contra una escuela que – dicen –, al estar centrada en el niño, acaba siendo una escuela esclava de las dictaduras de la infancia, querría que compartiéramos algunas matizaciones. ¿Se trata de no enseñar historia? No. Se trata de despertar la humanidad. La escuela es una institución humanizadora que pone en relación a niños y adolescentes con las culturas (la cultura compartida de la que hablaremos), los relatos de la historia, las formas de entender el mundo, las ciencias que lo explican, las posibilidades de emanciparse como personas y como grupos, etc. Por supuesto que esto supone en muchos momentos la presión educativa para provocar que el niño o adolescente descubra aquello que desconoce y nunca llegaría a descubrir.

La escuela es el lugar en el que profesionales como tú fuerzan encuentros no previstos, no automáticos, entre la infancia y los saberes. Del mismo modo que el desarrollo no es automático ni llega a sus posibilidades sin los estímulos, sin las oportunidades educativas, tampoco se aprende sin provocar encuentros, diversos pero obligatorios, entre los conocimientos y el niño. Pero atención a no «obligar por su bien» sin revisar si no se trata de nuestro bien convertido en valor de la escuela. Prestar atención a cómo construimos el interés y la motivación para querer descubrir, desear saber, encontrar felicidad cuando se aprende.

Si piensas en los niños y adolescentes, siempre tendrás la necesidad de huir de una escuela predeterminada por el currículum y por la necesidad de someter al niño, la niña, al control y la seguridad. Cada vez que alguien te recuerde el currículum y las titulaciones finales hazle pensar si será bueno o no que, al acabar la escuela, tenga ganas de ir al teatro, si hace falta que sepa expresarse y hablar en público, si no se traga ninguno una noticia sin antes valorarla, contextualizarla, si sabe relacionarse y convivir con quienes no son cómo él, si...



## **¿Debemos pensar en un zócalo educativo básico?**

Nos guste o no, tenemos que poner la escuela en crisis. Ya podemos dar fe del desacuerdo, más o menos grande, con la sociedad cambiante que la rodea (la escuela de antes vive en un mundo diferente). Hemos descubierto que no está al servicio de las necesidades reales de los niños y niñas, que a menudo responde a otras pretensiones y a otros poderes. Constatamos de manera sucesiva que necesitamos otra escuela y no cualquier escuela. Pero ¿qué es una escuela nueva que no deje de ser una escuela para toda la infancia?

Ya hemos concluido que tiene que ser una escuela que esté al alcance del universo de las infancias, que sirva para todo el mundo, en la que nadie pueda quedarse fuera y que proponga hitos, objetivos compartidos. Si páginas atrás nos preguntábamos qué eran los desastres no tolerables, ahora propongo que nos interroguemos sobre el territorio final de la escuela. Aquel lugar educativo al que –más allá de cómo continúen después los caminos de sus vidas singulares– tiene que llegar todo el mundo. La meta provisional final a la que la escuela tiene que conducir a todo el mundo.

Tenemos que abordar las preguntas que tienen que ver con lo que denominamos el «zócalo educativo básico», el «umbral garantizado» para todo el mundo por la escuela. Un nivel de saberes, experiencias, desarrollo y relaciones al que no puede renunciar ningún niño y la escuela no puede dejar de hacerlo posible. Todo aquello que es necesario y da sentido a la existencia de la escuela, da coherencia a hacer que niños y niñas vayan a la escuela.

De esta manera, nos adentramos en busca de respuestas para tres preguntas:

¿Por qué la escuela tiene que ser obligatoria? Sin olvidar que no podemos obligar a ir a cualquier escuela, parece que la escuela obligatoria debe tener algunas características obligatorias.

¿Por qué tiene que ser universal? Recordando que tiene que poder convertirse en

un lugar en el que todo niño o niña pueda encontrar experiencias referentes, esenciales para sentirse persona y formar parte de la comunidad.

¿Cuál es el contenido del paquete escolar que consideramos básico? Acordar qué es aquello que está prohibido ignorar.

## ¿Obligatoriamente obligatoria?

Sobre la obligatoriedad he hecho y haré comentarios en diferentes momentos de este texto. Se convierte con facilidad en un caballo de batalla atrapado entre una muchedumbre de argumentos contradictorios. Tenemos que continuar repitiendo que la escuela ha de ser obligatoria durante el máximo de años posible y, en todo caso, mientras los procesos de desarrollo dominen sus vidas. Esta argumentación sobre la obligatoriedad tiene dos caras, con diferente incidencia según las realidades socioeconómicas de las familias. Una es la de garantizar a todo el mundo el conjunto de oportunidades educativas con independencia de que el grupo familiar tenga posibilidades de ofrecerlas. Es obligatoria porque es obligatorio facilitar oportunidades educativas similares a todo el mundo. La otra tiene que ver con garantizar el derecho de todo niño a ser educado en relación con otros niños y niñas y con el acompañamiento de otros adultos. La escuela obligatoria tiene sentido como garantía de estímulos y como liberación de las esclavitudes familiares.

Van a la escuela para acceder a aquellas experiencias humanizadoras que mayoritariamente no puede facilitar su entorno. Van a la escuela para conseguir ser seres humanos que se relacionan, conviven y comparten, saliendo de las limitaciones de su núcleo familiar próximo.

Van obligatoriamente a lo largo de todos los años escolares, pero no van de la misma manera. En los primeros tiempos infantiles tenemos diferentes formas de hacer escuela y diferentes maneras de formar parte de ella. En todos los años escolares de la Primaria personalizamos la forma de ser alumno. Cuando viven su adolescencia en las aulas tratamos de facilitar argumentos para que encuentren sentido a estar en la escuela con nosotros.

Ya sé que esta teoría tiene sus complicaciones en la realidad. No niego que te encontrarás invirtiendo esfuerzos para convencer a unos padres sobre la necesidad de que su hijo vaya cada día a la escuela, o negándoles a otros, suavemente, su derecho a amoldar al hijo en sus rígidas formas de entender la vida, defendiendo el derecho infantil a descubrir otras ventanas por las que mirar el mundo. Como ya decíamos al hablar del oficio, tú tienes que acabar siendo

una oportunidad educativa obligatoria. Pero no nos engañemos. Que tengan que ir obligatoriamente no quiere decir que tengan que aguantar cualquier escuela y que, por el hecho de estar en tus manos, te tengan que soportar. La obligatoriedad no incluye soportar a cualquier maestro o profesor.

## **¿La escuela de la diversidad universal?**

Que sea universal quiere decir que, en el mundo actual, para la inmensa mayoría de los niños y adolescentes se trata de una experiencia vital de la que no sería bueno prescindir. O dicho a la inversa, tenemos que hacer una escuela que suponga para cualquier niño un conjunto de experiencias vitalmente trascendentes (no que lo sea siempre ni que podamos conseguir una escuela maravillosa cada día). Hagamos la escuela de la diversidad universal. Cabe todo aquello que tienen en común las diversas infancias (ningún niño o adolescente siente de manera permanente que la escuela le es ajena) y todas las infancias encuentran que su infancia singular está dentro de la escuela (algo de lo que hace en la escuela tiene alguna singular significación para él o ella).

La escuela es un «lugar» por el que resulta imprescindible pasar y tenemos que hacer una escuela que ocupe un lugar singular en las vidas de niños y adolescentes. Volveré a recordar que, cada vez más, la escuela deja de ser tan solo un edificio para devenir un contexto educativo múltiple y deslocalizado. Ahora tenemos que destacar cómo la escuela –edificio incluido– es el territorio en el que tendrán lugar muchas de las experiencias infantiles, muchos de sus descubrimientos, muchos de sus afectos y relaciones. Descubrirán juegos y letras, libertad y reglas. Heredarán saberes y aprenderán cómo descubrir otros. Será también el lugar para imaginar, para soñar, para crear, para entender el mundo, solo o sola y en compañía. En la escuela habrán aprendido a pensar deductivamente, a reflexionar, a ser críticos. En la medida en que un niño, un adolescente, encuentre lugares en la escuela, acabará encontrando su lugar en el mundo.

## **¿Qué es aquello que nosotros no podemos dejar de enseñar y ellas y ellos no pueden dejar de aprender?**

Está bien, está bien. No te rebores ahora recordándome que al final están los títulos, graduarse o no en ESO (no quiero meterme con la Secundaria postobligatoria para no complicarme la vida con las referencias a la universidad o al mundo del trabajo). Tampoco quiero iniciar o volver a la discusión de si, por culpa de garantizar conocimientos comunes, estamos haciendo a todo el mundo mediocre. ¡Ay, la manía de pensar que ayudar más o de manera diferente a unos empobrece otros! Que todo el mundo tenga que saber no impide que algunos sepan más. Lo que sí impide la propuesta del saber común es que vayan a la escuela solos, sientan que no necesitan a nadie para aprender, se consideren mejores y más sabios porque lo son intrínsecamente, formando parte de una clase a la que le corresponde mandar.

El poso básico que tiene que producir una escuela en todos y cada uno de sus alumnos es un tipo de salario cultural mínimo, una base cultural, saberes, experiencias, competencias, a partir del cual continuar aprendiendo, continuar planificando la vida. Es todo aquello común que no está permitido no saber (una obligación inevitable, aunque sea para que la vida no sea un desastre) y que cada alumno tiene derecho a que le garanticemos conseguir aprenderlo (construir una escuela que lo intente para todo el mundo).

Las propuestas de base (criticadas sistemáticamente, por un lado, por los profesionales que quieren tener discípulos que aprendan aquello que consideran imprescindible enseñar y, de otro, por las ideologías que, como he destacado, quieren una escuela que clasifique) se refieren a aquello que es común e imprescindible y descartan cualquier itinerario escolar que no lleve a la meta común. Encontrarás que algunos compañeros y compañeras quieren hablar de programa escolar, académico, de currículum que tiene que dominarse, sin que pueda ser considerado un problema que buena parte no llegue a aprenderlo o no encuentre sentido a llegar a saberlo. Pero esta no es la escuela para todo el mundo ni aquella a la que tiene que ir obligatoriamente todo el mundo.

El zócalo hace referencia a la escuela común que en su esencia es compartida

por la mayoría, que tiene que ver con derechos fundamentales y que tienen que garantizar todos los poderes públicos. La escuela en la que tiene sentido hacer de maestro.

No abriré ningún debate sobre el currículum. Tampoco entraré a discutir qué es «imprescindible» y quién lo define. Volveré en diferentes momentos sobre los aprendizajes y los conocimientos. Aquello que es básico y tenemos que garantizar como bagaje final es un conjunto de saberes (cultura, conocimientos), habilidades, valores, competencias, experimentaciones que permiten a cada chico o chica su desarrollo como persona, que les posibilita situarse en la sociedad en la que viven (descubrir sus lógicas de funcionamiento) y hacen posible que construyan un progresivo proyecto real de vida.

También podríamos definirlo en negativo: todo aquello que, por no tenerlo, los situará en la fragilidad personal, comportará una alta probabilidad de vivir al margen, de ser excluido. Y en un grado intermedio, no saber o no ser competente los situará en una permanente subalternidad social (siempre dependiente de otro que sabe más). Cuando menos, no dominarlo hará imposible continuar aprendiendo a lo largo de su vida. En la versión más simple necesitan adquirir en la escuela la caja de herramientas básica y necesaria para ser personas en la sociedad en la que tienen que vivir.

No olvidamos que por definirlo como básico no se consigue automáticamente que lo dominen. Tendremos que trabajar con cada alumno para que sienta que aquello que queremos que aprenda le es realmente imprescindible. Ni todos los aprendizajes conectan automáticamente con sus experiencias vitales, ni aparece fácilmente el deseo de saber aquello que no se puede dejar de saber. Como mínimo, es necesario que el maestro o la maestra con quien se encuentran sea su principal y entusiasta defensor.

## **¿Todo el mundo pasa del mismo modo de la curiosidad infantil a los interrogantes adolescentes?**

Pero el zócalo no se define solo como logro final. En medio, en cada etapa evolutiva, en cada ciclo, vamos definiendo zócalos básicos. Son aquellos que para cada momento de la infancia definen unas competencias singulares, unos desarrollos específicos, unas singulares experimentaciones, unas experiencias de aprendizaje que van generando las necesarias vivencias en positivo (la concreción en positivo de aquello que los documentos oficiales definen como objetivos y competencias básicas).

Al definir lo que es básico no podemos caer en la tentación de colocarlo lejos, al fondo de la escuela, esperar para conseguirlo a que lleguen al final. En cada etapa nos vamos preguntando cómo conseguir que todo el mundo adquiera, domine, viva los correspondientes aprendizajes y las experiencias educativas oportunas. Al final de la ESO, por ejemplo, queríamos que hubieran adquirido un mínimo pensamiento crítico. Esto querrá decir, por ejemplo, que en las etapas de Educación Infantil trabajamos sistemáticamente la curiosidad. Más adelante, la curiosidad para descubrir pasa a transformarse en necesidad de plantearse preguntas.

Para evitarnos discusiones interminables con quienes niegan la posibilidad de tener una escuela centrada en un conjunto de pretensiones básicas para todo el mundo, tendremos que realizar una nueva afirmación tajante. Pretender que todos los chicos y chicas lleguen a un zócalo básico no significa de ninguna forma que todo el mundo tenga que llegar del mismo modo y transitando por el mismo camino. Las maneras de llegar a dominar aquello que es básico no son básicas. Hacerlo posible significa descubrir y aplicar procedimientos singulares en función de por dónde pasan sus vidas y, como diremos después, buscar la manera de personalizar el aprendizaje.

Además, el zócalo tiene que ser lo más alto posible y no podemos resignarnos a fijar un mínimo aceptable (recuerda que habíamos acordado definir al maestro como adulto que espera el máximo de sus alumnos, evitando que, al no esperar nada, acabe siendo poco). Me viene a la memoria un recuerdo, una frase, de mis



tiempos de escuela de barrio: «Por el hecho de que vengan de un entorno empobrecido no tenemos que aplicar ninguna compasión educativa. Cuanto más empobrecido, educativamente hablando, sea su entorno, más tenemos que pretender que aprendan el máximo... buscando la forma singular de hacerlo».

Habíamos comentado que, entre los datos sociológicos poco cuestionables estaban los que demostraban cómo las desigualdades en el origen social, si no se corregían a lo largo de la escolarización, iban configurando un itinerario de dificultades académicas y educativas, que abocaban al desastre escolar final. Por esta razón, ya he afirmado y repito que la escuela de aquello que es básico no se puede organizar a partir de itinerarios que van separando progresivamente a los niños y adolescentes. Si separamos por supuestas capacidades o por dificultades para dominar determinados conocimientos es imposible definir metas comunes y llegar a conseguirlas.

Dominar aquello que es básico comporta que el alumno lo identifique como una meta posible para él, que sean unas aspiraciones compartidas por su grupo, que pueda conseguirlas de diferentes maneras. No es posible llegar a un zócalo cuando se va interiorizando la vivencia del «no sirvo para estudiar» y se van convenciendo de que sus formas de pensar y aprender no son las de la escuela, cuando ya sienten que su destino escolar está por debajo del de otros.

## ¿Crisis sociales o crisis de la escuela?

Llevo un buen rato describiendo cómo no tendría que ser la escuela. También he dado algunos toques de alerta sobre la escuela que otros querrían y que difícilmente puede ser la que, como educadoras y educadores, podemos aceptar como modelo válido. Asimismo, he presentado múltiples referencias al permanente deseo de muchos profesionales de construir una escuela nueva. De alguna manera, he resumido más de un siglo de razones para intentarlo. Son una lista de argumentos que aparecen y desaparecen, pero han servido a muchos maestros para permanecer activos construyendo otra escuela (también, entre algunos compañeros de profesión, para tratar de resucitar la vieja, la de siempre). ¿Por qué todo este hacer y deshacer? ¿Cuáles son las razones por las que la escuela parece estar siempre descolocada, fuera de lugar?

Podríamos ordenar los motivos en tres grandes grupos. La escuela como institución, o una parte significativa de ella, entra permanentemente en crisis cuando se dan motivaciones, circunstancias, cambios de estos tipos que vemos a continuación.

La escuela entra en crisis cuando parece que ya no sirve para cumplir la función prevista. Como hemos destacado, los poderes económicos insisten en cambiar la escuela cuando no sirve para generar los productores que la sociedad de mercado necesita. También cuando ven peligrar su objetivo primordial: la escuela ha de estar al servicio solo de una parte de la sociedad y no tiene por qué estar destinada a producir equidad. Son crisis derivadas del desencaje. La pieza de la vieja escuela rechina en una máquina que ahora tiene que servir para otra cosa (por ejemplo, tiene que producir los «ingenieros» de las nuevas tecnologías productivas, o considera que la mano de obra precaria tiene que ser adecuadamente sumisa y no hace falta que esté formada). El sistema económico se preocupa por construir una escuela adaptada a las nuevas necesidades. En este tipo de crisis, las maestras y los maestros hemos compartido parte de su análisis y sus argumentos sobre el desfase de la escuela. Nos hemos interrogado sobre cómo cambiarla, pero de otra manera. No hemos olvidado que la escuela tenía que estar al servicio de todo el mundo, ya que es la escuela de las oportunidades, obligatoria y universal. Reiteradamente hemos negado que la educación tenga

que ser propedéutica (tenga que estar preparando para la etapa siguiente y todo esté planificado al servicio de entrar en la universidad o de encontrar algún día un buen trabajo).

La vieja escuela también puede entrar en crisis porque las tecnologías han modificado las herramientas con las que ejercía algunas de sus funciones de aprendizaje. Son las crisis de la «pizarra». Tú ya no lo has vivido, pero una de las actividades centrales en la escuela de los años cincuenta del siglo pasado era escribir caligrafía (con modelos de letra varios) con una pluma que se mojaba en un tintero. La aparición y generalización del bolígrafo generó una fuerte oposición a su entrada en la escuela, puesto que peligraba el dominio de la letra escrita de forma modélica que todo alumno tenía que adquirir. La escuela tenía que enseñar a escribir con buena letra. Tolerada la entrada del bolígrafo, duró décadas la presión para mantener la caligrafía y todavía dura la discusión sobre si, en tiempo de edición digital, el alumnado tiene que aprender primero a hacer «letra ligada» antes de pasar a la de tipo imprenta. Podríamos repetir el debate para cada nueva tecnología que ha ido penetrando en el aula. El cine, la televisión, los reproductores de imagen, los ordenadores. La reacción negativa tiende a enfatizar que el artefacto correspondiente altera elementos esenciales de la escuela (o de la educación). Altera aquello que la escuela tiene que realizar. La reacción innovadora tiende a diferenciar los aprendizajes de las herramientas con las que se tiene que aprender, la acción educativa de los instrumentos que se usan. La innovación trata de adaptar y cambiar la escuela usando herramientas nuevas (no es contradictorio, por ejemplo, que los niños practiquen el juego simbólico en una tableta; no es imprescindible que sea con piedras y maderas; lo que no cambia es que imaginen jugando).

Pero las crisis que obligan a cambiar la escuela pueden ser más profundas, estar derivadas en parte de una mezcla de las anteriores, determinadas por grandes transformaciones sociales y tecnológicas. Resulta evidente, por ejemplo, que la escuela tiene que ser diferente cuando un aula es un mapa mundi de orígenes, culturas familiares, lenguas de habla cotidiana, lógicas religiosas, etc., que cuando predominaba y se quería imponer la uniformidad. Quizás no es lo mismo la escuela de la nación que la escuela de la globalización. La relación con aquello que se tiene que aprender quizás cambia cuando Google está por el medio. El sujeto que tiene que aprender quizás es diferente cuando no solo hay una nueva tecnología, sino que, además, los procesos de razonamiento pueden haber cambiado cuando se utiliza, por ejemplo, la dimensión virtual.

De algunas de las razones para cambiar la escuela ya hemos hablado y de otras (especialmente de la definición de la escuela común, compartida) hablaremos más adelante. Ahora querría que nos pusiéramos a reflexionar, a contestarnos preguntas, sobre las «tecnologías digitales», la sociedad digital, informacional, en red, etc. ¿Tenemos que cambiar la escuela ahora que estamos inevitablemente inmersos en esta realidad? ¿Se trata solo de poner ordenadores en el aula? ¿Prohibiendo los móviles en el aula hacemos una buena escuela?

## ¿Crisis digital o introducción de nuevos artefactos en el aula?

Entre la multiplicidad de cambios sociales acelerados que obligan a la escuela a cambiar están todos los relacionados con la sociedad de la información. Para que nos entendamos: el mundo digital, virtual y en red (las wikipedias e instagrams del momento). Como sabes muy bien, nos acechan dos peligros a la hora de pensar qué escuela construir en medio de estas transformaciones. El primero: pensar que se trata tan solo de la enésima crisis tecnológica que, de manera más acelerada que antes, va introduciendo artefactos en la vida humana y que, más tarde (siempre más tarde) se incorporarán en el aula. El segundo peligro: pensar que tenemos que preservar la escuela de esta revolución, porque es destructora, y tenemos que adaptarnos a ella lo menos posible. Pensar que colocaremos más o menos ordenadores o considerar que la verdadera educación no pasa por la tecnología. Modernizarnos en el punto justo. Adaptar la pedagogía tradicional en la mínima dosis inevitable. Preservar la pedagogía innovadora de las décadas pasadas que humanizaba positivamente sin tener que recurrir a Internet. Pero ni se trata de la llamada «pedagogía de los artefactos» ni es posible pensar que, quizás, todo es cuestión de dosis.

Propongo que primero nos paremos a pensar en cómo parece ser esta sociedad en la que, como siempre, está inmersa la escuela, y pensar cómo afecta a los chicos y chicas que vienen a la escuela (como afecta a su condición de personas, de ciudadanos y de sujetos que aprenden). Después, valorar cómo afecta a la forma de conseguir los objetivos, las pretensiones de la escuela. Sin olvidar, por supuesto, que los cambios tecnológicos no son neutros y que en la lucha por su control se dan buena parte de los nuevos controles de los poderes económicos sobre la educación y la escuela.

Si empezamos por la parte final, tengo que decir que el buen profesor no es exactamente el hippy moderno, el implicado activo que se considera militante atecnológico (o antitecnológico). Como en tantos otros aspectos de la educación no pasa nada porque cada maestro sea un sujeto singular, también con sus resistencias personales o profesionales a las tecnologías, mientras el balance de sus singularidades tenga como resultado una persona motivadora e innovadora que estimula a su alumnado sin imponer su estilo de vida. Puedes estar en contra

de las pantallas, pero no puedes negar a ningún alumno que aprenda con ellas, olvidar lo que cotidianamente hace en ellas, afirmar que eso no es aprender. Te guste o no, ya forman parte de su vida (salvo que alguien haya empobrecido económica y relacionalmente su entorno, impidiendo que salgan del mundo analógico). En la Educación Infantil también se tiene que poder pintar en digital, a pesar de que arrastrar los lápices por una pantalla no ensucie. También es cierto que las tecnologías de la comunicación no te harán buen maestro si habitualmente tu empatía ya es escasa. Tan solo te facilitarán nuevas formas de relacionarte.

Pero atención, pues, como con todas las innovaciones sociales, hay que tratar de dominarlas (o cuando menos ser consciente del dominio que nos pueden llegar a imponer). La escuela –que ya no podrá enseñar nunca sin la información disponible en línea– no puede validar, por ejemplo, cualquiera de los datos múltiples que facilita internet. ¿Desconectamos? No. Tratamos de dominar nosotros alguna parte de la conexión. Es difícil imaginarse una escuela (actualmente y en el futuro) que no disponga de plataformas virtuales para el aprendizaje, para la comunicación y para la dinamización de la convivencia. Pero esto no quiere decir que no tomemos conciencia activa de la parte de nuestras vidas escolares que dependen del Microsoft correspondiente.

Tenemos infinitas posibilidades educativas que no teníamos e infinitas posibilidades de que otros poderes colonicen la educación que queremos. La facilidad digital para educar y enseñar comporta el esfuerzo de hacer la sistemática reflexión digital (o como mínimo tener la conciencia difusa de sus dimensiones). En cualquier caso, la revolución educativa ya no se puede hacer desconectando.

Seamos útilmente realistas. Como mínimo hay cinco aspectos de la realidad que no podemos obviar, dejar de conocer, intentar descubrir:

Cómo es el mundo actual, cómo es la sociedad de la información (informacional dicen otros) en la que ya ni pensamos, ni nos relacionamos, ni nos agrupan, ni contestamos o aceptamos la sociedad de la misma manera que antes.

Cómo es el mundo digital de tu alumnado (desde cómo es y cómo se construye la identidad digital hasta las fantasías o los imaginarios que les venden).

Cómo ubicamos la escuela y sus pretensiones en estos mundos (cómo conseguir los objetivos educativos de nuevas maneras).

Cómo te ubicas tú como persona y como profesional en este mundo diferente (cómo cambia o no tu manera de ser, de saber, de relacionarte, de pensar, de enseñar).

Cómo gestionamos los nuevos contextos educativos, para educar aprendiendo, que se generan (desde las diferentes motivaciones, estímulos e interacciones con los valores).

Los profesionales de la educación tenemos la obligación de ser rigurosos y, por lo tanto, no podemos decir únicamente que las pantallas son un nuevo peligro, que enganchan a nuestro alumnado o que suponen una distorsión para la atención. Pensar solo en cómo regularlas (cómo prohibirlas) es no enterarse de qué está pasando a nuestro alrededor y en el entorno cotidiano de los alumnos. No sé qué palabra usar, pero podemos acordar que estamos ante un nuevo contexto educativo.

Para aclararnos, antes de continuar con las preguntas, hablar de los contextos de la infancia o de la educación, hay que tener en cuenta, por ejemplo, los espacios en los cuales pasan la vida (no es lo mismo un piso confortable que uno reducido y saturado con otras personas). Tener en cuenta los tiempos que pasa en cada uno (en el hogar, en el parque, en espacios de ocio, en la escuela, en la calle, etc.). También hay que considerar las personas adultas que hay alrededor (el aislamiento, la implicación del padre o la madre, si va de uno al otro o recibe unas atenciones estables, los maestros y los diversos profesionales, etc.). Lo mismo pasa con las relaciones con otros niños, la intensidad con que las viven, la diversidad o la segregación. En este sentido, el mundo digital es un nuevo contexto educativo (o modifica algunos de ellos).

## **¿Es diferente el alumnado digital en dimensión virtual y permanentemente conectado?**

Este mundo continuamente «cambiante» tiene efectos significativos sobre nuestras vidas (que también van cambiando), con múltiples dimensiones. Si pensamos en los niños y adolescentes se conforma dinámicamente una realidad compleja que transforma los procesos de desarrollo. Nada sigue ya las pautas evolutivas conocidas. Así, por ejemplo, las formas de razonar (las inteligencias múltiples) pueden ser todavía más al incorporar otros elementos (por ejemplo, imaginar virtualmente) en edades en las que todo pasaba por la manipulación concreta. O ¿cómo estudiamos el narcisismo típico de la adolescencia si buena parte de sus definiciones pasan por Instagram?

Por todo eso volveremos al tema cuando nos preguntemos por qué necesitamos conocer la vida de nuestro alumnado. Quizás, en algunos aspectos, los niños y adolescentes digitales ya no son lo que eran, no representan el sujeto educativo para el que antes habíamos definido una determinada didáctica o hicimos una propuesta de aprendizajes.

También empiezan a ser radicalmente diferentes sus formas de descubrir y comprender el mundo. Continúan siendo sujetos que esperan de ti el empujón para descubrir el mundo y el mantenimiento de su curiosidad. Pero van cambiando las relaciones con los saberes. Pocas veces oirás ya a un alumno que diga: «Esto es verdad porque lo ha dicho la “seño”». Más bien puedes escuchar: «Lo he mirado en internet y la seño tiene razón (o no)». Date cuenta de que tu función educadora, la relación educadora, ha pasado a tener tres nuevos parámetros (o a modificar, puesto que no son totalmente nuevos): estimular la necesidad de saber (lo he mirado); saber dónde están las fuentes del saber (internet); provocar la necesidad de contrastar (tiene razón). Se modifican las formas de relacionarse con los contenidos, los conocimientos, los saberes. De manera más acelerada que en otros momentos de la historia, se modifica permanentemente aquello que hay que saber, cómo se tiene que aprender y las razones para aprender.

De similar manera, el mundo en permanente y estimulada conexión en el que



vivimos ha modificado aspectos significativos de las relaciones humanas (de las relaciones entre iguales y de las relaciones entre adultos y niños). Los líos que montan padres y madres en el WhatsApp de la clase no son nada en comparación con las dinámicas que la inmersión en un mundo en red genera progresivamente, conforme van creciendo niños y adolescentes.

Mientras escribo esto, observo y escucho cómo el nieto de 10 años, con cascos puestos, juega en línea con sus amigos a Fortnite. Más que jugar, conversan con la excusa de lo que van haciendo en la pantalla. Todos han quedado en una hora en la que ya se han acabado las actividades extraescolares y están disponibles para la relación. Mañana, en la clase, no sé por qué tema empezará la charla entre ellos ni sé si la seño podrá o querrá preguntar cuál es el «territorio» virtual en el que se había adentrado el grupo el día anterior. Ciertamente, se trata de nuevas realidades con capacidad de aislar y de hiperconectar, pero la preocupación educativa es descubrir cómo son las nuevas interacciones y qué aportan a la sociabilidad y la socialización. Cómo se sienten, cómo se definen, cómo ven a los otros, qué relación quieren tener con ellos viene en gran medida determinado por estos nuevos entornos.

No sé cuántas veces me he referido ya a la necesaria conexión entre escuela y vida, entre los aprendizajes que se van produciendo en diferentes entornos y situaciones. Lo peor que puede pasar es que el alumno perciba que todo el mundo digital no tiene nada que ver con la escuela o que sienta que su personal mundo digital no importa en la escuela. La principal brecha digital es la que podemos producir situando la escuela fuera de este mundo. Ya somos expertos en generar oposiciones estériles entre felicidad y aprendizaje, no es necesario que ahora generemos una nueva oposición entre la digitalidad para los tiempos no escolares y el mundo analógico para los tiempos escolares. Sin que esto signifique que toda la escuela es y tiene que ser digital, del mismo modo que sus vidas ni son ni tienen que ser solo digitales.

El mundo ni es internet ni se acaba en internet. La escuela también sirve para definir nuevos entornos y hacer encajar varios contextos educativos. Pero ni podemos educar obviando las realidades que dominan sus vidas, ni aceptar reducir la escuela a las vidas que pueden y tienen que vivir, condicionados por su entorno. Nuestras ventanas son inevitablemente digitales, pero facilitan, también, el descubrimiento de nuevos mundos que no vienen definidos por Internet.

## ¿Qué quiere decir «construir nuevos entornos de aprendizaje»?

Si no podemos escapar de unas realidades que modifican buena parte de las relaciones educativas, quizás es necesario que nos paremos a pensar qué significa eso de que las tecnologías de la información generan nuevos entornos de aprendizaje. Es decir, qué se enseña y se aprende de nuevas maneras y cómo nuestra voluntad de educar aprendiendo parece necesitar nuevas formulaciones. Todavía nos falta mucho para desarrollar una buena psicopedagogía de lo digital, mucho para construir nuevas didácticas, mucho para organizar la escuela de otra manera. Pero tenemos que empezar por reconocer que entre la tiza de antes y el digital de ahora no está el término medio de lo analógico y secuencial de la cinta de vídeo o el CD.

Una mirada en positivo nos ayudaría a descubrir que algunas de las pretensiones para construir la nueva escuela tienen ahora más posibilidades. Recordemos la preocupación por la implicación activa. Si tienen que buscar, ordenar, resumir, discutir, comunicar... digitalmente, tienen que estar activos. Si tienen que pensar en la comunidad y en la utilidad social del saber, pueden contrastar qué está pasando en lugares diversos o comprobar las desigualdades en el acceso al conocimiento, o aplicar lo que han aprendido en un determinado entorno a otro. Si tienen que aprender juntos..., una intranet no necesita reuniones. Etc., etc.

Durante muchos años he trabajado para que, en la formación profesional, los chicos y chicas que arrastraban dificultades escolares y a los que les era negado el pensamiento formal, abstracto, deductivo, al no dominar el lenguaje o los razonamientos matemáticos, pudieran aprender a razonar manipulando. Desmontando motores llegaban a descubrir su funcionamiento, las secuencias abstractas de la mecánica. Ahora, el mundo digital, en línea, en red, permite hacer todo esto sin limas, ni llaves inglesas, ni calibradores, ni... Hoy los chicos y chicas atrapados en las dificultades académicas pueden imaginar, diseñar, hacer funcionar, programar sin hacer buena letra... (imaginemos, por ejemplo, la impresión 3D). Tienen un nuevo territorio «manipulativo» en el que sentir que pueden aprender, que tienen cualidades para aprender. Estos mundos y otros muchos pueden servir para eliminar las desigualdades sociales que, como hemos comentado, la escuela académica, analógica y presencial sigue agravando.

Muchas de sus estrategias de supervivencia, que se generan fuera del marco escolar, pueden resultar escolares mediante la realidad digital.

Si continuamos con los ejemplos, quizás encontraremos alguna respuesta más al significado de la construcción de nuevos entornos de aprendizaje. Yo encuentro especialmente interesantes tres grandes cambios. El primero de ellos lo podríamos reducir a la lógica del hipertexto. Recuerda cómo, por ejemplo, haces fotocopias de un texto y lo repartes para ser leído y comentado. Puedes subrayar las palabras de las que tienen que definir el sentido, las locuciones no habituales, el descubrimiento del autor, las obras similares... Recuerda que esto empezaba por tener suficientes diccionarios disponibles en el aula, después...

Si trabajan digitalmente, conectados y en red, el primer descubrimiento que tienen que hacer (en sus vidas quizás ya está automatizado de fábrica y sin preguntarse por qué) es que están ante una «pantalla», una imagen que esconde mucho. Puedes haber puesto enlaces y cada palabra llevará a otra ventana de conocimiento, que a su vez los podría llevar a otra, y otra (del buscar el sentido a buscar el origen, de un idioma a otro, de un uso social a otro...). Una palabra los podría llevar a descubrir el «detrás» de todo, la interconexión, la complejidad... Digo que podría llevar; podría si tu planteamiento educativo tiene prevista la interacción. Lo que era un posible ejercicio pesado para aprender a usar alguna palabra más, buscada en el diccionario, se puede hacer digitalmente de manera fácil y siempre se puede llegar mucho más allá de la palabra.

Observa que cuando una página de lectura lleva incorporado el «diccionario» (pueden presionar en cualquier palabra y aparece el significado) ya no parece tener sentido, por ejemplo, la búsqueda alfabética. En una base de datos no se busca por ningún orden, se busca por una característica que hay que saber identificar de la manera más afinada posible. Esto obliga a educar, por ejemplo, sobre la precisión de las palabras. Buscar no solo para saber qué significan, sino los diferentes significados posibles, el significado que encaja y el que no. No hay que recordar que si copian una parte del texto no tardarán mucho en descubrir si pertenece a una obra literaria más amplia. De aquí podrán pasar a descubrir al autor o la autora, a los autores similares, el género literario... Y todavía no habrán llegado al final de la lectura. No vale quejarse de que al final, con tantas idas y vueltas, no habrán entendido nada. Pueden volver solo a leer, a disfrutar leyendo, porque ahora le encuentran más sentido (o a escucharlo porque está en un post o en un audiolibro), a continuar si hace falta con las páginas siguientes del texto que tú no has «obligado» a leer.

Son ejemplos. Esto y mucho, mucho más quiere decir generar un nuevo entorno de aprendizaje. Que, además, a menudo llevará a los alumnos a resultados que tú desconocías, que no habías previsto. También descubriremos que, en cada edad, en cada etapa, los recorridos por las «capas» del conocimiento propuesto habrán sido diferentes y las experiencias significativas diversas, en función de las resonancias vitales de los otros aprendizajes que ya dominan.

Imagina que ahora pensamos en la contextualización. Trabajas, por ejemplo, el lenguaje poético. Como lo haces bien, consigues que se entusiasmen por un poema. Ahora, podrías poner un código QR que, al abrirlo con su móvil, haga sonar la música que inspiró al poeta. O puedes hacer que busquen, escuchen y diferencien las músicas de la época en que fue escrito. Incluso que busquen en su Spotify una canción que les gusta y tiene una letra similar, o describe una situación parecida, pero de otro modo. Puedes hacer leer un poema sobre una comarca y, siguiendo la motivación clásica, ir pasando imágenes en clase con el proyector. Pero quizás le encontrarán mucho más sentido a buscar o construir ellos mismos el vídeo que describe de otro modo el mismo paisaje del texto. Soy aficionado a los museos y recuerdo haber descubierto las vivencias impresionistas de los cuadros de Monet metiéndome virtualmente en la barca varada desde la que pintaba el paisaje que pasaba ante él (que ahora pasaba ante mí). Crear un nuevo contexto de aprendizaje significa que ahora es posible convertir en real toda tu imaginación pedagógica, que antes, solo con el «papel» y de manera secuencial, no podías llevar a la práctica.

Podríamos continuar con muchos más ejemplos. Déjame tan solo hablar de los lenguajes creativos, expresivos. Pensemos en los más pequeños. Pintar en una pantalla tiene multitud de posibilidades creativas. Claro que mezclando el azul y el amarillo en un bote consiguen el color verde, pero no veas la cantidad de verdes que pueden crear con una paleta digital. Todas las pruebas son modificables, editables, memorizables. El «todo es posible» de cualquier creación ahora lo es mucho más. Pueden editar la creación y materializarla, si quieren, imprimiéndola (si hiciera falta) para continuar poniendo los resultados pegados en la pared. Pero quizás será mejor proyectarlos. Lo que es seguro es que ahora será posible difundirlos y compartirlos de múltiples maneras.

¿Sigo? No hay que distinguir niveles, ni materias, ni situaciones. En todas tenemos posibilidades diferentes, complejas, múltiples, especiales... en los nuevos entornos de aprendizaje que aparecen en la realidad digital, virtual, en red. El reto es tan solo (tan mucho) realizar todo aquello que maravillosamente

sabes hacer para educar recurriendo también a las nuevas dimensiones, aprovechando las nuevas posibilidades, tratando de descubrir qué tiene de diferente el alumno, cómo se sitúa en este mundo que le rodea y cómo lo conecta con el que tú le propones. Además, tienes nuevas herramientas, acceso a nuevos recursos, aplicaciones diseñadas específicamente para aprendizajes concretos, para situaciones escolares concretas, etc.

## **¿Las vidas virtuales tienen un lugar en la escuela? ¿Qué es una escuela digitalmente crítica?**

Como ya he comentado a propósito del aprendizaje manipulativo, en teoría, las nuevas condiciones digitales hacen posible reducir algunas de las desigualdades de origen social que la escuela tiende a reproducir. El capital cultural familiar puede ser perfectamente compensado en buena parte. La digitalidad puede ayudar a situar a todo el alumnado en una casilla de salida similar y a no profundizar en las desigualdades conforme avanza la escolarización.

Dependiendo de las pretensiones de la escuela y de la lógica oculta de quien domina las tecnologías, es posible fomentar la igualdad, estimular la participación, utilizar nuevas formas de aprender menos dependientes del academicismo que hace fracasar a quien no conecta con la escuela. Pero esto comporta que los profesionales de la educación hagan suya la digitalización de la escuela, las formas humanas, educativas e igualitarias de usarla y no necesariamente aquellas que el mercado quiere imponer. El último congreso (2019) en Barcelona del Mobil Wordl Congres (MWC) tenía como eslogan «la conectividad inteligente». Quizás es una «inteligencia» diferente (que no es la del mercado) la que tenemos que poner en práctica nosotros. No entrenamos en habilidades digitales para que sean laboralmente competitivos, sino para que mejoren la capacidad de pensar e imaginar la vida que quieren.

Lo mismo pasa con la parte de la educación en la que la escuela no se conforma con asumir acríticamente que su alumnado vive en un entorno digital, sino que se propone sugerir formas positivas de vivir dentro de él. Después hablaremos del pensamiento crítico y la escuela, pero ahora tenemos que dejar claro que si las fuentes de información ya no son ni serán una enciclopedia de papel ni un profesor que lo sabe todo (ni siquiera de su área de saber), no podemos estimular la curiosidad por saber sin educar para moverse en un océano informativo contradictorio y a menudo lleno de trampas. Más que nunca hay que ser competentes para construir pensamiento y para integrar saberes de manera personalizada. En tiempos que pueden ser de cortar y pegar, ¿cómo se aprende a integrar con sentido y coherencia?

Si recuperamos nuestro debate sobre las competencias y aceptamos que una

parte de ellas son las relacionadas con saber vivir activa y colectivamente en el mundo de la sociedad de la información, tendremos que insistir también en que no se trata de dominar unas herramientas digitales. No se trata de ser tecnológicamente hábiles (en algunos aspectos), sino de conocimientos, comportamientos, formas de pensar, actitudes, formas de convivir, etc., formulados en clave digital. Usamos este conjunto de tecnologías de maneras escolares, educativas y educamos para que el alumno las use creativamente, críticamente, activamente. Además, nuestras maneras de usarlas educan (influyen) sobre los usos que harán fuera. De hecho, una de nuestras nuevas tareas es cómo contribuimos al «bienestar digital» del alumnado (no a la construcción de alarmas por los posibles problemas de internet).

No se trata de «empantallar» la escuela como simple continuidad del mundo exterior. Conectamos con el mundo exterior, también con sus dimensiones digitales, pero con actitudes y propuestas en parte diferentes. Como su vida fuera de la escuela tampoco es, ni tiene que ser, un «totum digital», sino que se desarrolla en entornos, mundos diferentes, también los desconectados y los presenciales, la escuela hace lo mismo; también genera mundos en los que no hace falta conexión para estar bien o para aprender.

No todo es bueno por el hecho de ser nuevo y digital. Igualmente, toda innovación, todo cambio no necesariamente es bueno para la educación. A menudo, en la escuela luchamos contra las deshumanizaciones que provocan los cambios sociales (recuerda lo que decíamos sobre tu papel como defensor del derecho a tener infancia). Ayudamos a construir identidad digital, pero no dejamos de ayudar a construir identidad próxima, presencial, de relación afectiva directa. Tú mismo, como persona conectada, usas unas u otras herramientas, tienes unas u otras dimensiones de tu vida conectadas y desconectadas, vives más o menos en internet, accedes a unas u otras informaciones. Hagamos lo mismo en la escuela. También seleccionamos entornos, los aplicamos de una u otra manera, los usamos críticamente, pasamos de determinadas propuestas, etc. La escuela obsesiva y acríticamente digital también llega a ser odiosa para los alumnos, por muy moderna que intente aparecer. Lo único que no es aceptable es pretender situar la escuela, situarnos nosotros, fuera de esta realidad. El alumnado está inmerso, la escuela tiene que estar inmersa. Pero tenemos que decidir continuamente las formas, las proporciones, la funcionalidad.

## **¿La escuela es o no es un lugar para aprender?**

Seguro que hace rato que te remueves y mascullas para tus adentros. Si ahora estuviéramos dialogando, me dirías: «¡Sí, sí, pero se supone que en la escuela enseñamos algo y que el alumnado viene a aprender!». ¡Faltaría más! Claro que la escuela es un lugar para aprender. Nos falta, sin embargo, definir, qué tienen que aprender y qué quiere decir conseguir que aprendan. Supongo que ya estamos de acuerdo, al menos, en que no tienen que venir a la escuela para que nosotros vayamos llenando cerebros supuestamente vacíos de ideas con saberes absurdos.

La escuela es un espacio, un contexto, un lugar, un entorno que se convierte en un marco de estímulos, relaciones, dinámicas indispensables para que el alumno se sitúe en la posibilidad y la disposición de aprender. Enseñar es hacer escuela. Es organizar situaciones en las que sea posible aprender y aprender sea realmente eficaz.

Sin discutir todavía demasiado sobre lo que se tiene que aprender, tengo que dejar claro que los aprendizajes que hacemos posibles en la escuela tienen tres grandes características. Es decir, las situaciones de aprendizaje han de tener presente lo siguiente:

Aprender tiene que significar conectar aquello nuevo que aprenden con los saberes que ya tienen. En toda secuencia de aprendizaje se cuestiona lo que ya se sabe, se usa para saber más.

Aprender es establecer relaciones entre aprendizajes. Por eso, la escuela no tendría que ser una secuencia de clases en las que un profesor enseña una asignatura, su asignatura.

Aprender también es establecer las relaciones entre aquello que se aprende y la realidad. He escrito realidad y no utilidad. No se trata de que el alumnado aprenda en la escuela aquello que le será útil para la vida, sino de conectar el



deseo de saber y los aprendizajes adquiridos con la vida (la suya y la de otros muchos, la próxima y la lejana).

Los buenos aprendizajes tienen mucho más que ver con relacionar, comprender, conectar con la realidad y usar que con el volumen de cosas que saber y retener (a menudo para olvidar). Buena parte de lo que llevamos dicho sobre cómo continuar construyendo una nueva escuela tiene que ver con cómo buscamos y aplicamos nuevas formas de enseñar y aprender (las mejores posibles) que tengan en cuenta la realidad social y personal, diversa y cambiante, en la que está inmerso el alumnado.

No hemos hablado demasiado sobre el contenido de las palabras conocimiento y saber. Lo podríamos deducir de todo lo que llevamos de debate escrito, pero prometo volver varias veces. Ahora, como ya me he metido en el berenjenal de la interrelación de los aprendizajes y de los saberes, deja que cite un divertido ejemplo que plasma Philippe Meireieu en su libro Carta a un joven profesor. Profesores que se identifican como antipedagógicos critican la pérdida de tiempo y de nivel académico que supone hacer un trabajo integrado sobre las rastas, que hace uno de sus colegas de instituto, a partir de la idea de conectar los saber con los estilos de vida que llevan algunos de sus alumnos. El resultado, no obstante, fue que estudiar una música genera cierto interés para ir a clase, descubren algunas de las diferencias entre composiciones musicales imaginándose a Bob Marley y sus rastas, estudian quién era y qué significó Haile Selassie en África, discuten sobre las diferencias entre religión y secta, hablan de los ritos de transición y la adolescencia, discuten sobre el sentido de las marcas de ropa y la propia identidad e, incluso, acaban teniendo interés por leer a Víctor Hugo. Pero resulta que –dicen los profesores contrarios– ¡no saben lo que tienen que saber!

Ya sé que es una de esas frases demasiado repetidas y poco aplicadas, pero no puedo dejar de recordar, es que la escuela tiene que enseñar (y el alumnado tiene que aprender) «a conocer, a hacer, a convivir y a ser». Creamos situaciones de aprendizaje para los cuatro aspectos y no solo para una parte del primero. Finalmente, si todavía piensas que la función de la escuela es la «transmisión» de conocimientos, quizás tendremos que acordar que aquello que denominamos transmisión escolar es facilitar que cada alumno se encuentre con las culturas de la humanidad. Dicho de otro modo, en la escuela se pone en relación la curiosidad y el deseo de saber de un niño, una niña, y nuestras pretensiones

adultas para que descubra buena parte de la cultura (de las explicaciones, descubrimientos y creaciones) que los humanos hemos acumulado. Repito, ni su cerebro está vacío, ni hace falta que, para poder conectar con «la cultura», la escuela meta dentro de sus neuronas todos los saberes que alguien ha definido como importantes.

Me gustaría acabar esta última controversia con un texto de María Antonia Canals, una gran maestra especialmente reconocida por sus propuestas para la educación en las matemáticas, describiendo el recuerdo de un viaje didáctico de juventud, cuando empezaba a ejercer de maestra: «No recuerdo nada del viaje, ni de París, pero nunca olvidaré aquella clase, que era sobre “la manzana”, es decir, de cómo hacer que los niños y niñas observaran una manzana con toda la seriedad y la profundidad del mundo. Para mí fue una lección fundamental, no por la manzana en sí misma, sino por varias cosas que siempre han sido claves. Comprendí qué quería decir “observar” para los niños y niñas de Primaria. Vi, de golpe y para siempre, que el papel de una maestra no es explicar (la manzana, lo que sea), sino conseguir que alguien descubra y aprenda algo».

## **¿Un lugar singular para aprender o uno entre otros?**

Ya hemos tratado de encontrar respuestas a las preguntas que formula a la escuela el hecho de vivir en una sociedad digital, informacional, en red. Ni el conocimiento, decíamos, puede venir del maestro, del profesor, ni las relaciones con los aprendizajes pasan, en una parte importante, por la presencia en el aula, por las relaciones de aprendizaje que se dan entre las paredes de la escuela. Esta y otras dimensiones de la sociedad actual cambian elementos claves de los procesos de educación y aprendizaje que, en otros momentos, estaban mucho más centrados en la propia institución escolar física.

Hoy en día debemos tener presente que la escuela, como contexto de aprendizaje, está situada en medio de diferentes momentos para aprender, en interacción con otros contextos en los que también se aprende, usando multitud de herramientas y tratando de motivar para que aprendan a individuos atravesados por multitud de intereses, que no siguen el mismo recorrido para aprender. Si volvemos a las raíces de los movimientos para renovar la escuela descubriremos cómo buscaban que los chicos y chicas aprendieran fuera de las cuatro paredes de la institución. Después, poco a poco, también se extendió la necesidad de reconocer aquella educación, que no era la «formal», que proporcionaba la escuela pero que podía llegar a ser tan importante o más que la estrictamente académica.

La renovación escolar pasa así, progresivamente, a considerar que existe una única educación, pero esta se da en diferentes contextos que tienen que estar en relación. Será el progresivo movimiento educativo que va desde considerar la necesidad de ver, descubrir la realidad externa a la escuela (salir a ver una fábrica con tu alumnado), a considerar que la realidad externa, los aprendizajes que se producen fuera, también forman parte del currículum. No solo saldrás con ellos y ellas a reconocer el entorno. El entorno entrará antes o después en el aula. El entorno habrá sido un escenario más de aprendizajes. Fuera de la escuela también miran, observan, dialogan, investigan. Acabamos asumiendo que buena parte de los retos del desarrollo y de los estímulos y oportunidades que lo provocan no están previstos en el currículum o se generan fuera de las paredes de la escuela.

Finalmente, la escuela también queda resituada cuando aparece la necesidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y ocupa una parte central de esta vida, pero tiene que generar entre su alumnado la capacidad y el deseo de continuar aprendiendo cuando el tiempo escolar obligatorio se acaba. Podríamos decir que ahora la escuela tiene que considerar que se puede aprender a lo largo y ancho de la vida, en el día a día y en todos los diferentes momentos de una vida infantil o adolescente. En los diferentes ciclos vitales y en los diferentes contextos y actividades de la vida cotidiana (en el transporte, jugando, escuchando música, leyendo, buscando información, actuando juntos, etc.).

Crear un contexto para aprender ya no depende de las cuatro paredes de un espacio físico. También podemos crear contextos virtuales de aprendizaje, escuela sin dimensión espacial. Nuestro trabajo como profesionales será crear la vivencia de continuidad en un mismo aprendizaje con independencia del contexto en el que se está produciendo (cómo la trigonometría o el conocimiento de los triángulos hecho en papel pueden ser el final de la investigación del cálculo de las distancias entre estrellas hecha investigando astronomía al acabar la escuela y descubriendo al día siguiente cómo funciona la geolocalización de un móvil). Los significados de muchas de las cosas que enseñamos y tienen que aprender es muy posible que, por ejemplo, estén en la vida del barrio. Chicos y chicas aprenden fuera de la escuela incluso algunos conocimientos del currículum hasta ahora reservados a la escuela. Una parte significativa de lo que hay que saber hoy no se aprende exactamente en las aulas.

Además, podemos pasar con facilidad de un contexto al otro, agregar o sustituir en función de la singularidad de cada alumno, de cada grupo. Como después comentaremos, al ser todo un continuo, podemos construir un aprendizaje personalizado. Los recorridos para llegar a saber pueden ser perfectamente singularizados. Suponiendo que haya que hacer deberes escolares, imagina, por ejemplo, la casa y la familia como contextos de aprendizaje en relación con el contexto escuela, aceptando que no siempre tiene sentido distinguir lo que hay que realizar en un espacio u otro. Quizás nuestra preocupación tendrá que ser cómo convertimos la escuela en un punto de confluencia entre diferentes contextos y formas de aprender.

Aceptar estas dimensiones deslocalizadas del aprendizaje nos lleva a tener que conocer no solo al alumno y su grupo familiar, de los que hablaremos después, sino los recursos, los profesionales, los servicios, las actividades del entorno en el que está situada nuestra escuela. Piensas en cómo educar a cada uno de tus

niños y adolescentes tratando de descubrir con quién más lo podrás realizar. Haces escuela descubriendo y construyendo red de recursos e influencias.

Cuando se reclama la municipalización de buena parte de la educación, lo que se está reclamando es poder planificar localmente la suma de contextos educativos del territorio. Recuerda que hemos hablado de tu función como posibilitador de infancias en un puzzle en el que la escuela es quizás la pieza principal pero no la única. La educación necesaria en el mundo actual no la puede construir solo la escuela. Además, ni tú ni yo queremos que la escuela lo tenga que hacer todo ella sola. La comunidad que rodea la escuela (la más próxima y la lejana) tiene que convertirse en una fuente de recursos diseñados para hacer posible la escuela. Desde recursos elementales, como la actividad deportiva, hasta los más complejos, como aquellos que tienen que ver con la relación entre los diversos profesionales socioeducativos para garantizar un verdadero acompañamiento educativo de todos y cada uno de los niños y adolescentes.

Te he comentado cómo me gusta la imagen de la escuela como «lugar» vital, habitado, humano, que cada niño acaba haciendo suyo, que cada adolescente siente como territorio para vivir descubriendo. La escuela como el lugar singular de la humanización. A pesar de que no he querido llenar este texto de citas (lo cual no quiere decir, repito, que las ideas reflejadas sean mías) déjame que para pactar las respuestas a la cuestión de si la escuela tiene que estar abierta a su entorno u olvidarse de él, utilice de nuevo a Eulalia Bosch: «Los pasillos de la escuela tienen que ser visualizados como continuidad de las calles de ciudades y pueblos, los patios tienen que estar abiertos al cielo, y las aulas tienen que estar pensadas como nódulos de una red que sale por las puertas y vuelve a entrar por las ventanas».

Ya hemos reflexionado sobre dónde (los diferentes contextos) se aprende hoy y ya hemos recordado reiteradamente que todas nuestras investigaciones sobre la escuela, en el siglo XX y el XXI, pasaban, y pasan, por hacer que la escuela salga de sí misma, para aprender fuera, para hacer que los aprendizajes de fuera pasaran, y pasen, adentro. Destacaban que la escuela tenía que considerarse un patrimonio para el aprendizaje de lo que estaba fuera. Tengo que volver a insistir en la continuidad de los aprendizajes sin barreras en entornos diferentes, pero vividos de manera única por el niño. Volvemos a la idea ahora, más que nunca, de que la escuela no puede educar sola ni hacer sola toda la educación.

La escuela no es un lugar para aislar al niño del mundo. La reja de la escuela ya

no delimita nada (más allá de definir aquel lugar de serenidad, pensado en clave de infancia, que permite a cada alumno incluirla entre los territorios positivos de su vida infantil y adolescente), ya no pretende aislar. De fuera vienen, hemos dicho, buena parte de los componentes que hacen significativo un aprendizaje. De dentro salen buena parte de los componentes que organizan su niñez o permiten gestionar su adolescencia. Si la escuela es periférica al barrio, a los entornos de vida infantil, resulta una realidad marginal. Si el barrio no tiene valor en la escuela, resulta una realidad ajena. El oficio de niño no es exactamente el oficio de aprendiz, y por eso ya hemos acordado que no pretendemos escolarizar la infancia. Por eso hemos insistido en poner la infancia dentro (educarla) y en aprender a lo largo y ancho de la vida.

La escuela no es un lugar para cerrar, justamente porque es prácticamente el primero, y el principal, donde un niño tiene que descubrir que el mundo no es lo que él quiera y que él no es el centro del mundo. Representa la salida de sí mismo y el descubrimiento de la existencia de otras perspectivas. Existen otros mundos y siente que merece la pena descubrirlos. Existen los otros, sus deseos, sus formas de mirar y sentir, y la escuela, como es el lugar de alteridad, provoca su descubrimiento. La escuela hace posible descubrirse, descubrir las propias cualidades y capacidades, pero con la pretensión de insertarse en mundos diferentes del suyo.

Tenemos diversidad de tiempos escolares (no siempre en la escuela y su horario) y diversidad de tiempos educativos (incluidos los que pasan en la escuela). Todos son necesarios para aprender de varias maneras. En todos ellos hay que pensar y descubrir cómo contribuyen a educar. Si aprenden la química de la sangre organizando el marketing del banco de sangre que acude al barrio, quiere decir que la nota tiene que ver con todo lo que, en diferentes lugares, han aprendido, incluido el descubrimiento de la desigualdad en el acceso a servicios de salud que han hecho estudiando la hemoglobina.

Se trata de relativizar el tiempo escolar (no tiene por qué ocupar siempre el centro) y de darle su dimensión dentro de los otros tiempos de la infancia. Ni basta con la escuela, ni se trata de hacer más escuela. La escuela representa un aspecto singular y especial, pero solo es una de las caras del poliedro de la educación hoy. No se trata de completar el currículum con más actividades, ni de que los padres y madres tengan más tiempo de custodia educativa para sus hijos, sino de definir adecuadamente desde qué espacios y entornos educativos diversos es posible dominar el «currículum» que verdaderamente necesitan hoy.

Se trata de que la escuela reconozca el valor escolar y educativo de los diferentes tiempos actuales de la infancia

## ¿Aprendizajes personalizados o escuela a medida?

En medio del galimatías de tanta pregunta y, quizás, tan pocas respuestas, acabamos de acordar que sí, que la escuela es un lugar para aprender. Aun así, y sin que todavía hayamos entrado en resolver las dudas sobre cómo tener en cuenta a cada uno de los alumnos, vienen y nos dicen que la escuela no es el lugar del aprendizaje en general, sino de los aprendizajes personalizados. Tienes la sensación de estar sufriendo un nuevo eslogan innovador más que almacenar y olvidar.

Los y las profesionales resistentes a la alteración de la escuela por culpa de los discursos pedagógicos denuncian que queremos realizar un tipo de escuela a medida, los centenares de escuelas singulares que la diversidad del alumnado exige, con la correspondiente pérdida del sentido uniforme de la institución escolar. Reclaman mantener una escuela estable, única y sistemática. Quizás, desean mantener una escuela odiosamente necesaria, pero sin reconocer el derecho de todo niño, de toda niña, a que no le guste esta escuela y a poder protestar por tener que aguantarla. No aceptan y ponen en entredicho el tener que aprender aquello que encuentran que no tiene sentido (mientras escribo justo estas líneas me llama una madre emitiendo un SOS sobre su hijo de tercero de ESO; lo ha suspendido todo y su argumento es: «No me motiva nada, nada de lo que tengo que hacer»).

Aparquemos las resistencias y las desesperaciones. Creo que ya podemos compartir la idea de que, de ninguna forma, la escuela puede ser uniforme y uniformadora, que una cosa es que sea un lugar para aprender y otra que sirva cualquier forma de aprendizaje y solo exista una forma de hacerlo. Una cosa es definir las pretensiones escolares compartidas o los saberes a dominar que hay detrás de ellas y otra la uniformidad de las formas de enseñar y aprender, la uniformidad de las formas de estar en la escuela, de habitarla y de convertirla o no en el lugar vital del que acabamos de hablar.

Toda propuesta de aprendizaje escolar tiene que estar basada en:



un conjunto de propuestas diversas para aprender (para conseguir que dominen el mecanismo de la división tratamos de ofrecer diferentes experiencias y procedimientos);

diversas fuentes de conocimiento y experiencia (dentro, fuera de la escuela, con distintos personajes, buscando «almacenes» de información, etc.);

la interacción entre el alumnado, sus formas de saber, sus desconocimientos, las formas de descubrir juntos;

la interacción con el entorno, el barrio, la familia, los recursos sociales, etc.;

una permanente tensión entre aquello que desean saber y quieren ir descubriendo y aquello que están obligados a descubrir porque creemos que tienen que saber.

La escuela a medida es esto. La escuela como lugar para aprender es la escuela que genera buenas oportunidades para aprender para todo el mundo. Y esto quiere decir personalizar el aprendizaje.

La escuela que personaliza el aprendizaje construye una especie de pirámide triangular regular, con cuatro caras, que en cada momento reposará sobre una base u otra, tendrá un equilibrio u otro. Una de las caras define, construye las formas de aprender partiendo de la diversidad del aula. Considera cómo hacer aprender a partir del panorama de diversidad que la conforma y la singularidad personal de cada alumno. Personalizar es educar desde la diversidad (supongo que no hay que argumentar que, si son diversos, han de poder aprender de maneras diversas).

Otra cara de la pirámide se levanta sobre la realidad de los diferentes momentos vitales. Te propones hacer aprender sabiendo que tu alumnado puede estar viviendo situaciones vitales diferentes. Los aspectos más elementales de esta cara de la personalización son los derivados de los ciclos evolutivos, de las etapas educativas. Cada etapa obliga a considerar unas reglas educativas singulares. Pero también hacemos propuestas diferentes de aprendizaje o intentamos descubrir el sentido que puede tener un aprendizaje, considerando los momentos vitales singulares: las situaciones afectivas (pongamos como ejemplo el desamor familiar cuando viven en la primera infancia o el enamoramiento intenso cuando son adolescentes), las crisis y malestares, los entusiasmos de una

vida que va bien, las dificultades para sobrevivir (de la pobreza familiar a las situaciones de ruptura), etc. «Aquel cuatrimestre fui una alumna apática. La curiosidad es un lujo reservado a los que pueden disfrutar de seguridad económica», decía Tara Westover recordando la historia educativa de su vida.

La tercera pared de la pirámide define la conexión entre aprendizajes y vida. Busca las formas de implicar al alumnado para que descubra los sentidos que pueden llegar a tener los saberes. Aprender no es dominar el programa. Enseñar no es llegar al final del currículum. Debe tener cabida aquello no previsto, la vida que va sucediendo a su alrededor, que provoca nuevos interrogantes o da sentido a los iniciales (el sentido de un sistema de ecuaciones aparece cuando las variables de una intriga amorosa son muchas y no pueden encontrar sentido con una simple lectura lineal).

Finalmente, completamos la pirámide recordando que no es posible conseguir aprendizajes mínimamente positivos y estables sin la implicación del propio alumno. Las propuestas de aprendizaje tienen que conducir a tener sujetos activos con interés por aprender. Ya hemos acordado que educamos para que aprendan a pensar, no para saber qué tienen que pensar para aprobar. De manera explícita o con sentimientos implícitos, todo alumno se pregunta «¿y yo por qué tengo que saber esto?» cuando el maestro sugiere un nuevo aprendizaje.

En cada alumno y en cada momento escolar los equilibrios o el predominio de una u otra de las cuatro paredes puede ser diferente. Es la combinación de singularidades, diferencia de situaciones vitales, conexiones con la vida y significaciones personales la que permite que personalizemos los aprendizajes. Completemos la personalización con más interrogantes.

## **¿Enseñar y aprender solo aquello que quieren aprender? ¿Qué quiere decir «deseo de aprender»?**

Personalizar no tiene nada que ver con prescribir el remedio académico adecuado. No se trata de definir la «enfermedad pedagógica» de cada niño y encontrar el remedio adecuado. Las singularidades no son anormalidades definidas en relación con una forma estándar y «normal» de enseñar.

Personalizar quiere decir reconocer en cada alumno sus maneras de aprender, de hacer, sus procedimientos de trabajo. Pero también sus formas de mirar y ver la realidad, sus atractivos y curiosidades en relación a lo que le proponemos aprender. La escuela es el lugar para aprender, pero nuestra escuela es hoy la de la diversidad de orígenes, la diversidad de grupos familiares, las desigualdades, los etiquetados, etc. Para poder enseñar en esta escuela hace tiempo que hemos tenido que agudizar la mirada, considerar muchos matices de la infancia y la adolescencia que no aparecen en los manuales.

Reconocer el panorama de diversidades no quiere decir, de ninguna manera, resignarse a que no salgan de sus lógicas vitales. Educar, enseñar, también es la tarea de hacer descubrir aquello que desconocen y todavía no es atractivo, hacer descubrir nuevos sentidos de aprendizajes que todavía no los motivan. La pedagogía de la diversidad también consiste en ayudarlos a descubrir y adquirir herramientas y métodos de aprender que desconocen. No es conformarse con aquello que saben o tienen ganas de saber. Es movilizarlos para querer saber cosas nuevas.

Nos dedicamos también a plantar y cuidar la semilla de la curiosidad. Es pedagogía de la diversidad, porque siempre partimos de aquello que son, de sus formas singulares de ser niños y de sus formas de relacionarse con los aprendizajes, de los sentidos que atribuyen a lo que hacen en la escuela. La diversidad obliga a pensar en muchas más situaciones de aprendizaje y a descubrir la multiplicidad de sentidos que atribuyen a aquello que aprenden.

La dimensión de la conexión vital nos lleva a darle vueltas a dos nuevas preguntas: ¿Qué quiere decir deseo de aprender y el gusto por aprender? ¿Qué significa la satisfacción por haber aprendido?

¡Atención de nuevo, no me acuséis de estar reclamando que la escuela sea un club de ocio! Entre los niños y adolescentes, el gusto por aprender y el deseo de saber más no son diferentes de los nuestros (quizás con la única diferencia de que su depósito de curiosidad viene lleno de serie y los adultos envejecemos cuando lo vaciamos y no lo rellenamos). Tienen, tenemos ganas de saber más cuando aquello que quieren o tienen que saber conecta con sus preguntas, sus preocupaciones, sus curiosidades o las de sus amigos o su entorno. Cuando aprender conecta con algún aspecto de aquello que les rodea con alguna pieza de su vida real del momento (cuando ayudamos a descubrirla).

Podríamos decir que nuestra preocupación tiene que ser descubrir las «resonancias» singulares, exteriores e interiores que la propuesta de aprender tiene para cada niño. Toda respuesta ha de tener una pregunta previa. Las respuestas del aprendizaje tienen que estar ligadas a las preguntas previas de su vida. Estudiar el fondo marino en cuarto de Primaria supone averiguar qué se preguntan sobre practicar submarinismo, pescar o por qué los peces no respiran. Requiere que primero provoquemos que floten sus interrogantes.

A veces hablamos de aprendizaje «significativo». Lo que queremos decir es que se ha producido alguna conectividad (hemos provocado que los diferentes «cables» mentales se conecten), alguna relación entre vivencias, entre mundos, entre el dentro y el fuera de la escuela, entre aquello que han aprendido en otro contexto, lo que ya saben, y lo que ahora tienen que aprender. También cuando se produce un cortocircuito, cuando de repente tienen una duda que no pueden resolver sin tratar de saber más, o cuando van creciendo y los modelos explicativos se les quedan pequeños. Sin caer en el «y esto para qué sirve», no podemos desvincular los aprendizajes de la utilidad vital de los significados que saber o no saber pueden tener para cada alumno.

Además, aprendiendo cosas concretas, queriendo saber lo que ahora quieren saber, desarrollarán las ganas de saber otras cosas. El deseo de saber también nace de las experiencias en las que comprueban que saben, de la conciencia de saberse sabiendo. El alumno tiene que poder evaluarse y descubrir que sabe más, tener conciencia de sus nuevos dominios en el saber. Aprender lo que todavía no es atractivo depende de las experiencias anteriores. Los saberes y los deseos también son acumulativos.

Asimismo, es más probable que aparezca un nuevo deseo, un interés por descubrir algo nuevo si las propuestas de aprendizaje están globalizadas, son

interdisciplinarios, usan procedimientos múltiples, lenguajes diferentes. Sirven para diferentes situaciones de la vida y se pueden usar en diferentes propuestas de aprendizaje. No olvidamos, por ejemplo, que el deseo para dominar los quebrados puede surgir de una buena experiencia de lectura. Sí. También es tarea del profesional de la educación averiguar cómo provocar las ganas de saber. El interés por algunos aprendizajes no surge espontáneamente y en todo el alumnado; lo tenemos que provocar.

## ¿Sirve para algo la cultura del esfuerzo?

Creo que no vale la pena ponernos a debatir sobre la supuesta contradicción entre el gusto por saber y el esfuerzo. Hace tiempo que el tema de la cultura del esfuerzo forma parte de las teorías de la resistencia a hacer una escuela diferente. Esforzarse siempre ha significado implicarse activamente en la adquisición del saber. Pasárselo bien aprendiendo no significa de ninguna forma no esforzarse. Pero la implicación esforzada de cada alumno depende fundamentalmente de las conexiones entre sus mundos y nuestras propuestas de aprendizaje. Es mucho más probable que aparezca la implicación activa cuando existe el gusto y la emoción por aprender o por haber aprendido.

Enseñar puede significar presionar, y aprender, esforzarse, pero solo al inicio. O aparece la conexión que hace atractiva la enseñanza, o esforzarse será aprender aquello inevitable para aprobar y olvidar. Sin olvidar que el deseo surge de la confianza mutua. También aprenden cuando esperamos que aprendan y descubren nuestra satisfacción por aquello que han aprendido. Además, nosotros mismos podemos no tener ganas de enseñar sin tener ganas de aprender (y, a veces, ya no tenemos curiosidad por saber más, nos hemos vuelto conservadores).

La cuestión de la implicación activa del alumno es una música de fondo permanente en todas las reflexiones que hemos compartido y continuaremos debatiendo. En la práctica, eso quiere decir aceptar que el alumno piensa y que sus interpretaciones sobre lo que tienen que aprender son recogidas desde el inicio. Intentamos que los alumnos se planteen preguntas y que lo hagan en grupo. Su imaginación sirve, recogemos sus pensamientos y las maneras de ver la realidad que han ido adquiriendo en la escuela y fuera de ella. haciendo que las puedan contrastar y compartir. Hagamos que formen parte de grupos que aprenden juntos.

El maestro descubre, investiga y aprende con ellos y ellas. Cuando el alumno es sujeto activo, el profesional de la educación pasa a ser el dinamizador y estimulador del que ya hemos hablado. Acompaña procesos de aprendizaje.

## **¿Podemos tocar la sinfonía del aprendizaje sin música?**

Después de haber leído buena parte de este libro es posible que tengas todavía más agudizada la sensación inicial que te llevó a abrirlo: «¿Por dónde y cómo empiezo a ser buen maestro y a hacer una buena escuela? ¿Cómo consigo que aprendan?». No puedes evitar la necesidad de encontrar recetas o, cuando menos, de concretar metodologías. Ya he advertido que no era la pretensión del texto, pero como llevamos ya unas cuantas páginas hablando de aprender, hemos metido demasiados componentes y quizás tenemos que hacer alguna síntesis.

Un breve repaso nos llevaría a recordar que aquello que hemos destacado como componentes básicos del hecho de aprender (con sentido y al servicio de la educación) está especialmente relacionado con:

las formas de enseñar (metodologías, didácticas...);

la coherencia y las relaciones entre contenidos (interrelación de saberes, desaparición de asignaturas compartimentadas, proyectos integradores...);

el papel activo del alumnado (experimentación, descubrimiento, creatividad, recorridos singulares...);

la relación entre sujetos que aprenden (etiquetas y estigmas de clasificación, organización de los grupos, trabajo colectivo, dinámicas de cooperación...);

la organización escolar (cursos, ciclos, clases, transiciones...);

los procesos de toma de conciencia sobre aquello que se va aprendiendo (la relación entre lo que ya saben y lo que tienen que aprender);

la interconexión entre los aprendizajes que se producen en la escuela y los que se producen fuera (valoración escolar de lo que aprenden fuera y utilidad vital de lo que aprenden en el aula...);

la acción educativa singular en momentos claves para el desarrollo (los ciclos vitales y los aprendizajes, la intensidad en periodos como, por ejemplo, el 0-3...).

Puedes repasarlas y concretar tus prácticas. El resumen, no obstante, puede resultar peligroso e inútil, puesto que fácilmente descubriríamos que ninguna de estas variables funciona por separado, por mucho que la apliquemos bien e intensamente (lo siento, no puedo huir de pensar también globalmente). La incidencia de cualquiera de ellas no puede ser evaluada aisladamente. Por eso, pasamos de resumir las notas concretas de la partitura de la melodía metodológica a hacer sonar la música sinfónica del aprendizaje y la educación que las incluye.

Aprender, enseñar, educar es el resultado de un cóctel derivado de una dosis singular (mágica, podríamos decir) de variables. Las conocemos todas (las de la lista que acabamos de hacer y alguna más) y sabemos que, si no están, no se aprende. Y también sabemos que, simplemente poniéndolas todas juntas, tampoco. Siempre se trata de una combinación de dosis, un orden de incidencia, una oportunidad de la acción, una sincronía adecuada, en relación con uno u otro momento vital. Además, como queremos que el cóctel le guste a todo el mundo (que ningún alumno deje de desear saber), tenemos que personalizar la bebida educativa.

Entiendo que desees cierta simplificación, porque no puedes pensar cada día en tantos aspectos. A la vez comprendo que te rebotes porque he venido poco menos que a vacunarte contra la simplificación al definir cómo se educa, cómo se aprende, cómo se innova. Lo he hecho voluntariamente, impulsado por las nuevas modas de la supuesta innovación que están vendiendo a padres y maestras metodologías y organizaciones aisladas, que supuestamente funcionan sueltas. Es el marketing educativo en el que la escuela es un producto de mercado, en el que todos son productos de calidad y no el resultado de una interacción pensada con pretensiones humanizadoras y sociales.

Podríamos definir la contradictoria situación actual siguiendo con el ejemplo musical. Podríamos decir que la lista de las cosas que hay que realizar para conseguir que aprendan conforma una buena melodía, pero que prescinde de los acompañamientos. Supongo que después de tantas preguntas estarás de acuerdo



en que enseñar para educar no es una cantilena, sino una sinfonía, una tarea de combinación de muchos instrumentos, de voces en tono diverso, en la que de poco sirve un solista (una metodología de enseñar) perfecto.

Ya he recalcado por qué urge seguir cambiando la escuela y he dejado claro que no es solamente porque las formas de enseñar estén desfasadas, no sirvan para adquirir las competencias necesarias en el mundo actual (menos todavía porque no sirven para el sistema productivo actual). Recuerda que lo hacemos porque no ayuda adecuadamente en el desarrollo de la infancia y porque choca con muchas infancias, deshumaniza a quien no considera buen alumno, sigue al servicio del mercado y del poder, no pretende ayudar a ser personas y ciudadanos. Al hablar de la buena metodología para hacer aprender a leer, por ejemplo, no podemos olvidar que el hecho de no haber escuchado cuentos en la infancia, por falta de tiempo de la madre o el padre (por razones de pobreza o por carencia de vinculación) reduce el deseo de aprender a leer o a desarrollar la capacidad de ser curioso.

Las combinaciones de influencias vuelven a ser múltiple. Todo depende de con quién se aprende y de los contextos de aprendizaje. Aprender es también descubrir con otros que tiene sentido aprender. Sabemos muy bien que la relevancia del aprendizaje va por barrios y depende de las clases sociales. Recuerda: es imposible hablar de aprender sin hablar de comunidad, de entorno educativo, de grupos familiares implicados... Como ves, el resultado ha sido un nuevo resumen que te vuelve a enviar al maremágnum de la complejidad.

## ¿Aprender sin tener en cuenta las neuronas?

Entre las «novedades» educativas que se han ido poniendo de moda en los últimos años, y de las que seguro has oído hablar, está la neurociencia y su aplicación a la educación. Una parte de estas nuevas formulaciones educativas tiene que ver con los importantes adelantos en la comprensión del funcionamiento del cerebro y del conjunto del sistema nervioso producidos en el presente siglo. Otra parte no deja de ser el cíclico retorno a las explicaciones biologicistas de la conducta humana, incluida la que tiene que ver con la conducta de aprender. Por un lado, están las preocupaciones razonables para descubrir por qué enseñando de una determinada manera parece que el alumno aprende mejor. Por otro, la pretensión de acotar el hecho de aprender a mecanismos fisiológicos pautados y pautables, desterrando de la educación todo lo que pueda tener de «mística» pedagógica.

Aplicada esta cuestión a nuestros interrogantes, podemos acabar pensando que se trata de conocer a fondo el cerebro de niños y adolescentes, pasando a enseñar simplemente según su funcionamiento. O, por el contrario, considerar la complejidad educativa teniendo en cuenta el peso de las «neuronas» (de los sistemas cerebrales), los elementos explicativos que nos proporcionan, para entender qué está pasando en su proceso de aprender, conocer las imposibilidades de intentar influir en sus vidas actuando de la manera contraria. Te propongo que tratemos de sintetizar lo que tenemos que comprender de la neurociencia para ejercer adecuadamente la profesión y construir la escuela necesaria.

Todas las preguntas y respuestas que hemos resumido tienen algún correlato (alguna dosis de explicación) en la neurobiología. Pero es necesario, una vez más, que encajemos las piezas. Si todo es cerebro, tú estás de más o, como mínimo, no hace falta que innovemos pedagogías o didácticas. Únicamente tendrás que seguir las pautas que alguna supuesta evidencia científica te describa. Si el cerebro no cuenta, podrás volver a una educación definida por los especialistas del alma humana. Podrás concebir la educación como tarea simplemente creativa (no hay que saber por qué se enciende la «lucecita» de un determinado saber) o como adoctrinamiento, siguiendo las pautas previstas en el

aprendizaje de una materia. No educas, modelas «almas».

Según cómo abordemos el tema, podemos acabar en profundas reflexiones filosóficas. No pretendo, sin embargo, entrar en los debates dualistas sobre el cuerpo y el alma. Desde una perspectiva de materialismo elemental y de rigor científico básico (preguntarse siempre sobre uno mismo y sobre el mundo en el que vivimos) querría empezar por recordar que no existe mente sin cerebro, procesos psicológicos básicos sin estructuras neurológicas que los soporten. Pensar, estimar, relacionarse, descubrir, memorizar, aprender... no es posible sin estructuras neurobiológicas. Para escribir estas palabras, algo está funcionando en mi cerebro y, para que tengan algún sentido, algún proceso de lógica se ha puesto en marcha en mi memoria de adulto lector. Ni enseñamos ni aprenden sin funcionamientos cerebrales. Tenemos cerebro y tenemos un conjunto de facultades psíquicas, de capacidades intelectuales que surgen de él.

Aun así, enamorarse no es tan solo un proceso de transmisión neuroquímica, y aprender no es empalmar redes neuronales. No podemos reducir estas dos conductas a los mecanismos que las hacen posibles. Además, puede ser que dos experiencias amorosas tengan más diferencias que similitudes y que aprender quebrados dependa del día en el que tenemos que aprenderlos.

Que no te enreden ni unos ni otros. Del mismo modo que hemos comentado que no es posible entender ninguna conducta educativa sin entender el entorno en el que se produce, tampoco es posible entenderla sin considerar el conjunto de mecanismos neurológicos que hay detrás. Pero el destino no está definido biológicamente y, como he insistido, educar es luchar contra los condicionantes derivados del entorno.

El cerebro funciona siguiendo una serie de pautas, un patrón básico, pero es un sistema abierto. El argumento sobre las influencias cerebrales en la educación también funciona a la inversa. La educación incide de manera significativa en el funcionamiento del cerebro. Un fármaco modifica la parte del cerebro que tiene que ver con las emociones. Una razonable dosis de experiencias de felicidad en la escuela también. Según una frase atribuida a Einstein: «El cerebro que se abre a una idea nunca volverá a tener el mismo volumen».

Educar es organizar cerebros, hacer que se desarrollen, que se organicen de una u otra manera. Es proporcionar los estímulos y las experiencias que hacen posible la organización de los procesos mentales. Cuando hablábamos del

impacto de la escuela en el desarrollo, también estábamos hablando de esto. Cerebro y procesos psíquicos dependen de la acción educativa, de los entornos educativos que construimos alrededor de los niños.

Como la educación, el cerebro es un sistema no parcelable. Encontrarás que, siguiendo un tipo de modelo neurofarmacológico (encontrar un punto cerebral aislable al que aplicar un fármaco), algunos intentan asociar un circuito, una zona concreta, con un mecanismo concreto de cada aprendizaje. Pero no es posible (creo que no lo será nunca) porque funciona de manera sistémica. En la escuela no nos importan estas adjudicaciones simplistas; no lo investigamos, porque sabemos que todo interactúa. Conocemos aquello que influye, determina, condiciona, pero no conocemos a priori la fórmula de cada niño. Hacemos pedagogía o aplicamos didáctica con rigor, pero lo hacemos construyendo el contexto educativo adecuado y descubriendo la singularidad de cada niño. Nos importa la neurociencia porque queremos comprender mejor los procesos de aprendizaje y mejorar las formas de educar.

Entre la multiplicidad de aportaciones de la neurobiología aplicada a la educación (que la educación ha de tener presente y que tiene que hacerlas posibles, ya que no son procesos automáticos) querría destacar las siguientes:

Aprender puede ser considerado un instinto. Las vivencias que obtenemos al aprender empujan a aprender de nuevo (las experiencias negativas impulsan a no hacerlo). De manera natural tendemos a la búsqueda de «novedades». Por eso hemos comentado cómo los niños empiezan su paso por la escuela con ganas de aprender y cómo algunas formas de hacer escuela las incrementan y otras hacen que las vayan perdiendo, o convierten los aprendizajes en problemas.

Somos mamíferos sociales y nuestro cerebro es social. Estamos predispuestos a construir en interacción procesos psicológicos complejos como, por ejemplo, el lenguaje, los razonamientos o la empatía. Desarrollamos la conciencia y la autoconciencia. Podemos recordar el pasado e imaginar el futuro.

Tenemos la voluntad innata de tender a educar a los hijos y podemos llevarla a cabo (a menudo en la escuela descubriremos que algunos padres y madres parecen incompetentes cuando en realidad es que se sienten impotentes, les faltan las herramientas y las circunstancias para pensar en educar como

querrían).

La capacidad de adaptación también es la capacidad de adaptación cerebral. El comportamiento también es adaptativo. El cerebro está en permanente construcción y reconstrucción (en buena parte dependerá de las experiencias escolares).

La genética no decide cuáles tienen que ser las conexiones cerebrales, qué se conectará con qué y cuál será el número de conexiones. Son las experiencias vitales, las experiencias de aprendizaje (las experiencias escolares) las que irán construyendo un cerebro complejo y con infinidad de conexiones. Experiencias de aprendizaje significativo son experiencias con capacidad de formar interconexiones.

Algunas etapas del desarrollo son especialmente importantes para el desarrollo del cerebro. Esto pasa de manera muy destacada en la pequeña infancia (0-3). Por eso tienen tanta trascendencia las propuestas educativas para este ciclo educativo.

La neurociencia ha destacado el papel de las llamadas «neuronas espejo». Gracias a ellas reproducimos buena parte de lo que vemos en las otras personas, especialmente las emociones que expresan. Gracias a ellas, también se puede desarrollar, por ejemplo, la empatía (educamos en relación, descubriendo a los otros niños, hacemos descubrir adultos que estiman).

Las conexiones neuronales que la educación crea resultan más útiles y permanentes en la medida que incorporan emociones (aprender sintiendo y no tanto solo razonando).

La motivación es, antes que nada, una reacción neuronal que hay que provocar. La metodología didáctica busca estimularla. El cerebro también funciona motivado por el placer.

Los vacíos educativos (carencia de estímulos y experiencias), el abandono y los maltratos en las primeras etapas de la vida infantil generan significativas carencias en circuitos y redes neuronales que tienen que ver con aspectos como, por ejemplo, la empatía, los sentimientos de aprecio, la capacidad de control, etc. Por eso, cuando educamos tratamos de compensar, reconstruir, hacer que descubran que pueden ser queridos, vivir nuevas experiencias que gratifiquen.

## ¿Podemos aceptar que fracasen?

Algo no funciona: parece que no todo el mundo aprende y querríamos que aprendieran o, cuando menos, eso es lo que pretendemos conseguir haciendo de maestros y construyendo escuela. Al referirme a los desastres que no podemos aceptar como normales ya he reconocido que no siempre lo conseguimos, y que querer construir escuela quiere decir hacerlo pensando en todo el mundo, sin ninguna segregación predeterminada. A pesar de todo, entre las preguntas inevitables también están las relacionadas con por qué, en diferentes momentos escolares, aparece el desacuerdo, el desajuste. Por qué una parte significativa del alumnado, en algún momento de su paso por la escuela, empieza a no tener éxito.

Si he propuesto cambiar la escuela porque los resultados globales de su influencia no eran aceptables, ahora propongo que no dejemos de interrogarnos por las disfunciones concretas, personalizadas, que van apareciendo, aparentemente, no se sabe por qué o qué vamos creando por no pararnos a pensar en ellas. Preguntarnos por los fracasos de nuestro trabajo y por los fracasos de su escolarización. Volver a la pregunta de para quién y para qué sirve lo que estamos haciendo. No te planteo ningún debate sobre las «causas», ningún análisis sobre el interior de las dificultades escolares. Solo dejaré constancia de una pequeña parte de las dificultades para poder continuar haciéndonos las preguntas adecuadas.

Como lo más normal será que te llenen la cabeza de datos sobre resultados –que no siempre están relacionadas con lo que crees que tiene que ser tu trabajo y con las pretensiones de la escuela–, propongo describir aquello que para nosotros (no siempre para la administración o los poderes económicos) puede ser el desastre. Hablemos del «fracaso». Propongo describir «fracaso» como una confrontación o incompatibilidad que se construye a lo largo del proceso de escolarización, o en algún momento crítico específico, que tiene costes para la construcción personal o para los procesos de incorporación a la sociedad.

Una manera de aproximarnos a esta realidad dinámica podría ser mirar la vida escolar de los chicos y chicas en tres momentos: cuando se acaba la ESO,

cuando justo empiezan la Educación Infantil y, en medio, en la idílica situación de los 10 años, en cuarto de Primaria.

Al final de la ESO, cuando ya se van, podemos poner la mirada en el alumnado que se ha graduado, al que continuará estudiando en una nueva etapa, al que ha sacado buenas notas y ha cumplido las expectativas o... mirar a los chicos y chicas a los que ha herido la escuela o ha dañado la vida. Quizás descubriremos que han acabado hartos de la escuela o incapacitados para aprender. Parece que no quieren volver a pisar un aula y nos abandonarán sin ningún deseo de saber, convencidos de la propia inutilidad e incapacidad para aprender. Esta primera fotografía sirve, al menos, para recordarnos que nuestras prácticas profesionales parecen tener aspectos significativos que convendría revisar. Parece que, como resultado de nuestra acción, hemos dejado atrás, o fuera, una parte significativa de la población que accedió hace años a la escuela y ha estado con nosotros desde los inicios de su infancia.

Miremos la segunda fotografía, la de los inicios. Habían empezado pequeños, mayoritariamente en P3, o venían de una escuela infantil para los primeros años de vida. Ahora la escuela se dedica a gestionar los nuevos encajes vitales entre el mundo de las familias y nuestros mundos escolares. Nuestro gran papel es provocar nuevos encantos, nuevos atractivos educativos. Desde el inicio, tratamos de generar para todos vivencias positivas en un territorio nuevo, en el que todo el mundo es competente y se siente importante. Son nuevos, «alumnos para estrenar», una especie de «tabula rasa». Tratamos de evitar que lo que traen de casa les pese ya demasiado en su mochila y proponemos una escuela que los atraiga, en la que se sientan atrapados, que suponga una experiencia igual o mejor que la familia que van dejando. Tenemos en nuestras manos una troupe de niños y niñas llenos de curiosidad, con unas ganas de aprender que no deberían perder.

El cuarto curso (tercera foto) es un curso académicamente agradecido. La «señorita» todavía sabe y tiene razón. Mayoritariamente todo el mundo está contento. Pero bajo la superficie podemos descubrir que los itinerarios escolares han empezado a divergir. Algunos ya se arrastran, empiezan a soportar la escuela y no parecen dominar habilidades y competencias necesarias para salir a flote con los aprendizajes. A pesar de la bondad escolar del momento, si observamos detenidamente la clase, descubriremos que las diversas desigualdades (de origen, de entorno, de familia) ya se han escolarizado. También podemos descubrir escuelas en las que pasa menos que en otras, porque, al tenerlo en cuenta,

trabajan desde el inicio para evitar atrasos, para compensar las carencias de estímulos. Tratan de personalizar al máximo los aprendizajes, evitan añadir marginación a la marginación.

Pensar o no pensar en los chicos y chicas que no han alcanzado sus objetivos, descubrir qué hacer para que lo consigan mientras circulan por la escuela condiciona todas y cada una de las preguntas y respuestas de este texto. Obliga a descubrir qué es lo que le falta o con qué no encaja cada niño o adolescente. Significa hacer aterrizar la reflexión general que hemos ido realizando en la vida del niño concreto que, por ejemplo, no consigue aprender a leer. Nos paramos a pensar dónde está el fallo, qué tenemos que cambiar para conseguir contagiarnos de nuestra pasión por descubrir lo que dicen las páginas de un libro.

No puedes dejar de pensar en las debilidades escolares (distancias con lo que proponemos y cómo lo proponemos que no atrapan a una parte del alumnado en un determinado momento) y en las crisis (vidas que ahora chocan con nuestras propuestas) y los alejamientos (proponemos cosas que no conectan). Revisa todo lo que hemos compartido en el capítulo sobre los desastres no soportables.

Estas nuevas dudas solo están destinadas a recordar que todo el mundo puede continuar aprendiendo, que tenemos que pensar en los ritmos, en la concreción de la personalización, en los itinerarios personales que claramente no llevan a ninguna parte y no hay por qué esperar que se confirmen. Ya le hemos dado muchas vueltas a los contextos desastre, al cúmulo de circunstancias que parecen predefinir los resultados de final de la ESO que describía. Pero se trata de concretar en prácticas las afirmaciones que hemos hecho al definir una escuela que se propone no dejar a nadie atrás y de una escuela que actúa para evitar condenas derivadas del destino social.

Al definir la carencia de éxito como una realidad que impacta en sus vidas, y no solo en los resultados académicos, quería recordar que desde la escuela también tratamos de garantizar infancias. Que, al proporcionar experiencias escolares positivas, reconducimos infancias abocadas al desastre personal y social.

Podría decir que la tensión profesional que nos provoca descubrir fracasos nos obliga, como mínimo, a descubrir aquella parte diversa del alumnado (o de diferentes momentos de todo el alumnado) que queda sin respuesta y a la que damos una respuesta insuficiente o que no recibe la respuesta adecuada. Son el verdadero contraste, el principio de realidad del funcionamiento de nuestra



profesión y las formas de hacer escuela.

## **¿Y si algunos niños no fueran educables?**

No será extraño que te encuentres en la escuela compañeros que te dicen: «con este chico no se puede hacer nada». En algunos textos y discursos encontrarás que se habla «de educabilidad». Una condición supuestamente necesaria y previa para que tu trabajo y el de la escuela dé frutos. Hay que tener cuidado, sin embargo, con este concepto. A menudo se ha usado para referirse a las características singulares de diferentes niños y niñas, deduciendo que no todo niño tiene las adecuadas condiciones y no es educable o, más moderadamente, no es educable en la misma proporción que otro. Así, el concepto y las prácticas escolares correspondientes vendrían a justificar que, con algunos niños y adolescentes, la escuela no necesita esforzarse, puesto que todo (el presente y el futuro) está limitado.

Podemos usar el concepto «educabilidad», pero destacando su verdadero significado: son necesarias determinadas condiciones para hacer posible el hecho de educar y, cuando estas desaparecen, los niños, de manera diversa, verán cómo el desarrollo de sus competencias, la adquisición de saberes, los mecanismos para comprender el mundo, las capacidades para moverse en una sociedad compleja corren un alto riesgo de no ser adquiridos, ser frágiles, quedar menguados. Todo aquello que hemos dicho y repetiremos sobre las condiciones socioeconómicas de cada familia, de cada niño se acaba imponiendo.

Educabilidad quiere decir construir las condiciones necesarias y diferentes para que todo niño sea educable. Los niños de familias pobres, por ejemplo, no son menos educables. Aun así, la pobreza ha ido suprimiendo buena parte de las condiciones (de entorno, de escuela, de familia, de maduración y desarrollo) necesarias para que la educación sea posible. Hay unas condiciones de entorno, unas oportunidades, unos estímulos, unas dinámicas de relación básicas sin las cuales educar parece titánico y el resultado educativo será muy probablemente deficitario. Estas condiciones educativas pueden estar destruidas o menguadas por la pobreza y devenir un condicionante del desarrollo y de la educación.

No se trata solo de condiciones materiales o de disponibilidades de sus adultos o de potencialidades educativas del grupo familiar. La educabilidad también tiene

que ver con dimensiones afectivas, con las calmas o los malestares que predominan en los diferentes momentos. También tiene que ver con cómo imaginan sus vidas, cómo van construyendo el relato de lo que viven, qué papel sienten que puede tener la escuela en su manera de ser y en todo aquello que desean ser. Tiene que ver con las expectativas que ellos mismos se construyen y con las que la escuela, los maestros, los padres y los compañeros tienen de ellos.

En la escuela tratamos de preservar y garantizar la educabilidad y esto quiere decir encontrar las respuestas pedagógicas adecuadas a pesar de las situaciones de pobreza. La escuela de la que hablamos considera las variables del entorno y trata de superarlas. Sus profesionales asumen el compromiso de ser un factor de mejora de cada uno de sus alumnos. Los equipos educativos están comprometidos con la realidad que los rodea, reformulan sus papeles docentes, sus funciones de acompañamiento educativo.

No tenemos que olvidar, no obstante, que la escuela está inmersa en una lucha más amplia por la equidad para evitar que las circunstancias de origen, personales y sociales limiten el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas. El mantenimiento de la educabilidad en la escuela necesita, además de una organización, una pedagogía, una didáctica y un acompañamiento adecuados, más recursos para poder ofrecer muchas más oportunidades para aprender.

La escuela de la que hablamos tiene que poder demostrar que lo espera todo de su alumnado, a pesar de todos los condicionantes que la realidad social y familiar está poniendo en sus vidas. No se trata de que vengan niños educables sino de poder construir educabilidad. En concreto, cuando se habla de cómo mantener y construir la educabilidad a partir de las oportunidades educativas tenemos que insistir, por ejemplo, en el enriquecimiento de las oportunidades en la etapa de 0 a 3 y los primeros años de Educación Infantil, la organización de todo tipo de apoyos antes de que se consoliden las dificultades a lo largo de la escolarización y la batalla contra las rupturas irreversibles a lo largo de la Secundaria. Todo niño es siempre educable. Todo niño tiene derecho a que construyamos a su alrededor las condiciones necesarias para su desarrollo.

**4. ¿Es posible una escuela de ciudadanas y ciudadanos libres?**

## ¿La escuela tiene que aceptar las religiones?

Si, con los poderes económicos y las diversas voluntades de mantener desigualdades e injusticias, la escuela acaba siempre sometida a perversiones importantes de sus razones de ser, de los objetivos y las pretensiones verdaderamente educativas, todavía pueden multiplicarse más las perversiones si introducimos las religiones. Cuando la religión forma parte de la definición política de la sociedad, el sistema educativo oficial pretende que la escuela lo mantenga. Es la escuela confesional de un Estado confesional que aquí podríamos decir que ya no tenemos, pero del cual perdura cierta añoranza.

Ya disculparás, pero, en mi opinión, no hay discusión posible. Simplificando mucho, tengo que decirte que tú no puedes ser profesional educativo en una institución que explica el nacimiento de los seres humanos a partir del mito de Adán y Eva y pretende negar la evolución.

La vida escolar se vuelve más complicada cuando la organización social, las leyes, las reglas de funcionamiento colectivo no son religiosas (no son confesionales), pero la sociedad está mayoritaria y formalmente adscrita a una confesión religiosa (a pesar de que la mayoría no sea ni «fiel» ni practicante). Persisten las presiones y reclamaciones para que la religión forme parte de la escuela, sea un elemento más (una asignatura, en una franja del horario, un conjunto de actividades escolares...). Como coartada se defiende la libertad en su doble vertiente: todas las religiones pueden tener cabida y los padres tienen derecho a que la escuela contemple su perspectiva religiosa. Es, en buena parte, el caso de nuestro país.

Lo que ahora te propongo defender es que la verdadera escuela, la buena escuela, solo puede ser laica. Lo que no significa de ninguna manera que los alumnos no puedan tener religión ni que el maestro, conociendo a cada niño y adolescente, no tenga en cuenta que una parte de su mochila educativa quizás es religiosa, o que una parte de la interpretación de la vida que trae de casa tenga que ver con alguna religión.

Para complicarnos más el debate, algunos afirman que no se trata de religión,

sino de cultura religiosa. Incluso, pueden acabar diciéndonos que nosotros queremos una escuela que niega la dimensión humana de la espiritualidad.

En nuestras sociedades actuales (recuerda: mezcladas, móviles, globales, interconectadas, aceleradamente cambiantes) ha ido apareciendo una tercera versión del conflicto de las religiones y la escuela. Confesiones religiosas, en sus versiones fundamentalistas, que intentan impedir el acceso a una escuela que las pone en crisis, o pretenden bloquear una parte significativa de sus influencias. Entre nosotros y los países europeos vecinos, el ejemplo más significativo ha sido el del islam (no todo él, sino algunas de sus corrientes).

Al tener que defender una sociedad políticamente laica nos vemos en la obligación de preguntarnos qué demonios significa esta palabra aplicada a la escuela y, todavía más importante, cómo hacer que un niño, un adolescente, de un entorno religioso pueda sentir como suya una escuela que no lo es, no lo puede ser. ¿Cómo es una escuela acogedora que no acepta fundamentalismos?

Todavía hemos tenido que pensar más cuando una parte singular de los chicos y chicas escolarizados desde la primera infancia en las escuelas acaban en su juventud teniendo vidas marcadas por un discurso religioso que niega buena parte de lo que han aprendido. Desgraciadamente, también hemos vivido la experiencia de cómo jóvenes de nuestras escuelas han acabado matando y muriendo en nombre de la religión. A pesar de que las variables que pueden aportar explicaciones a los hechos son bastantes más que las religiosas, no podemos dejar de preguntarnos cómo educamos laicamente para ser personas y dónde está el núcleo de la condición de ciudadanos y ciudadanas, de la construcción de la convivencia que depende de la escuela.

Sí, ya sé que la escuela, solo la escuela, no puede salvar de la barbarie y el odio, pero ya hemos comentado que humanizamos para que no sean bárbaros, para que no odien. No podemos dejar de contestar a la pregunta de P. Mieireiu después de uno de los atentados de los islamistas radicales en París: ¿Cómo tiene que ser la escuela después de los atentados?

Para mí, y supongo que para ti, la escuela es el lugar en el que se descubre, se aprende y se comparte la verdad (las verdades y no la verdad absoluta, las lecturas sobre la realidad que tienen razonabilidad y no han sido definidas por ninguna deidad). Aun así, siempre aparecen las religiones pretendiendo que se explique su verdad y que el alumnado no descubra que existen otras. A lo largo

del tiempo y reiteradamente, la escuela es desafiada por las religiones. De una u otra manera, sus obsesiones tienen que ver con que se explique el origen divino del universo y de la humanidad; con que no se pueda criticar la religión (sus verdades y sus prácticas de conducta); con la obligatoriedad de obedecer sus mandatos, por encima de cualquier otra norma. Está claro que en la escuela no nos dedicamos a esconder verdades, a proteger la ignorancia o a aceptar el fanatismo ignorante que se convierte en intolerancia. ¿Qué podemos hacer?

Creo que la escuela solo puede ser laica, así que tendremos que aclarar y acordar qué quiere decir esta expresión.

## ¿Qué es una escuela laica?

Ya has visto que, con mucha asiduidad, repito que la escuela sirve para hacer posible que todo niño tenga otras ventanas abiertas al mundo, diferentes de las de su casa, su grupo familiar, las culturas de origen, las limitaciones de su entorno social. También a pesar de que el alumno pueda tener un entorno con muchas ventanas, la escuela siempre significa otra manera de mirar por ellas. En la escuela tratamos de evitar, por ejemplo, que el mercado seleccione por él o ella las perspectivas de la visión, los colores dominantes, los objetos que son significativos. Enriquecemos visiones y transformamos miradas.

Antes se decía que abrir una escuela era la manera de luchar contra el oscurantismo, contra las visiones del mundo escasamente iluminadas (recuerda que, en gran medida, nuestra escuela, separada de las iglesias, es fruto de la Ilustración). La escuela siempre es un contexto educativo que trata de poner otras luces, diferentes a las de las «velas» de las religiones, para ver el mundo. Ya hace siglos que las escuelas que no educaban de acuerdo con la doctrina de la Iglesia católica eran consideradas «disidentes». Educar para ser personas quiere decir actuar para que nada impida ver a nuestros alumnos y alumnas, y para que acaben siendo personas con capacidad de ver de manera polícroma. Ni vendas en los ojos para empañar la mirada, ni limitaciones de las capacidades y las competencias para saber mirar y querer ver.

Mira lo que decía Francesc Ferrer i Guàrdia, asesinado por haber sido creador y divulgador de la Escuela Moderna, cuando la inauguró (septiembre de 1901): «Tengamos todos claro que no somos una escuela más, sino la primera, y hasta ahora la única, que rehúsa someterse a los poderosos, que exalta a los desheredados, que establece la igualdad de los estamentos y los sexos, que pone al alcance de la inteligencia de chicos y chicas el conocimiento de la naturaleza y la última palabra de la ciencia, sin respetar privilegios, como un homenaje debido a la verdad y a la justicia».

En la escuela trabajamos para que cada alumno pueda acceder a informaciones diversificadas, a propuestas en contradicción (después discutiremos del pensamiento crítico), pero que tienen rigor y pueden llegar a ser aceptadas. No



existe la imposición hipócrita de la verdad adulta.

En la escuela, la propuesta laica, en términos religiosos, es una forma de vivir juntos que se basa en la aceptación crítica de todas las religiones sin que ninguna de ellas pueda ser impuesta a nadie. El esfuerzo para comprender lo que es diferente también incluye sus componentes religiosos. Pero la aceptación incluye el acuerdo de encontrar y construir un conjunto de referencias culturales compartidas. La escuela siempre educa sujetos que, siendo diferentes, tienen que formar parte de una sociedad tolerante, libre y laica. La forma de vivir juntos no la definen las religiones, las creencias religiosas. Se trata de vivir juntos con reglas comunes laicas.

El universo de las religiones no es el universo de la escuela, a pesar de que sabemos perfectamente que las razones, los sentimientos o las relaciones de nuestro alumnado pueden estar situadas en los dos universos. Pueden ser dos dimensiones no confrontadas y pueden compartir elementos explicativos del día a día (componentes culturales). Nuestro trabajo no pasa por renunciar a la lógica no religiosa de la escuela en virtud de la tolerancia. Nuestro trabajo (una vez definido el marco laico de la escuela) pasa por ayudar a resolver las disonancias vitales que producirá en cada niño y para hacer escolar la parte de sus vidas singulares que no es religión, pero se esconde bajo sus etiquetas.

La escuela que enseña a mirar las estrellas por la noche no dice nada de la madre que hace rezar al niño al irse a la cama. Escucha la experiencia de la plegaria nocturna del niño, si es significativa, y comparte la importancia de irse a la cama sintiéndose querido y tranquilo. Pero de ninguna manera introduce los rezos en el horario o los defiende como forma de relajación. Las culturas religiosas forman parte del catálogo de claves explicativas que todo alumno necesita ir conociendo para entender el presente y el pasado. Pero esto no quiere decir de ninguna forma que enseñemos religión. Sí significa que educamos en clave cultural, ayudando a descubrir los sentidos y significados que los seres humanos atribuyen a lo que hacen y viven. Buena parte del mundo de los superhéroes, por ejemplo, parece incomprensible sin descubrir la mitología. La escuela es un mundo de mezclas, siempre es un contexto educativo que ayuda a seleccionar, ordenar y encajar piezas de explicaciones diversas. Selecciona las piezas que son posibles en la escuela, permite adquirir las nuevas y ayuda al alumno a completar su propio puzle.

## **¿Es religión o es vida disfrazada de religión? ¿Qué tiene que quedar fuera?**

Es especialmente importante diferenciar la religión singular de un alumno de su mundo vital, de sus formas de vida que pueden tener componentes de religión. La tensión escolar aparentemente religiosa que puede aparecer, por ejemplo, con algunos alumnos de familias de religión islámica, que los llevan a afirmarse como especialmente diferentes, creo que no es realmente religiosa. La confrontación, la dificultad o el abandono con etiquetas religiosas nace fundamentalmente (más allá de las dificultades sociales que puedan tener en el barrio), porque nada de su vida diferente forma parte de la escuela. Pocas veces ha aparecido una imagen artística no occidental; la dinámica de vida de su familia resulta extraña; cómo come o cómo es la música que le gusta no importa; aprende el sistema métrico midiendo autopistas y no calculando las superficies de los bosques, desiertos o estepas; lo que hacen sus padres cada día no es relevante, etc.

Volvemos a la idea de la escuela como espacio de serenidad. No podemos ser idealistas que olvidan las vidas que entran en el aula. Entra segregación, dificultades para vivir en el día a día, prejuicios y desórdenes sociales y, también, simplificaciones culturales y patrióticas que algunos pretenden disfrazar bajo la religión. Ninguno de nuestros alumnos ni nadie en sus familias es ajeno a esta realidad. No hace mucho, dando una conferencia para maestras en una ciudad de la que provenía alguno de los jóvenes que habían atentado el verano anterior, una maestra me explicó la siguiente experiencia:

Este curso me he ocupado de una clase de 4.º Trabajamos de manera habitual en grupo. Al empezar el curso los dejo agruparse de manera libre. Pasadas las primeras semanas los reagrupé para equilibrar formas de aprender y convivencias. Unos días después de haberlo hecho recibí la visita de una madre que agresivamente me dijo: «No te perdonaré nunca lo que has hecho con mi hija». Al intentar aclarar el supuesto error cometido me contestó: «¡¡Haces sentar a mi hija con el hermano de un asesino!!».

Puedes entender que, en aquella aula, aquella escuela, aquel pueblo, los profesionales de la educación están atrapados en algo más que en una diversidad religiosa. Lo más interesante del caso es que en aquella y en todas las escuelas del territorio tienen que aplicar un protocolo para tratar de descubrir a tiempo el radicalismo islámico. ¿Qué haces para que un niño de 9 años que vive en este entorno pueda sentir que aquella escuela también es suya? No se trata de recoger su religión, sino de recoger su existencia negada y las de quienes, sentados a su lado, la niegan.

En medio de la mayor o menor desconexión general entre escuela y vida, su existencia tiene una singular ausencia. Dejar la religión fuera no puede significar dejar solo algunas de ellas, no puede significar dejar todo su mundo fuera, considerarlo una realidad de escasa importancia para aprender. Cuando la diversidad de la escuela tiene variables derivadas de procesos migratorios, de lenguas múltiples, de formas de vida adaptadas con dificultad a las culturas urbanas, la escuela ve cómo se agudiza la necesidad de dejar entrar la diversidad de vidas para que tenga sentido aprender, para evitar que entre la diversidad de religiones como explicación de todo. Como la escuela es el lugar en el que aprendemos a pensar, a desarrollar nuestra capacidad de pensar, la introducción de cualquier religión puede suponer renunciar a la ilusión de aprender, pensar tan solo que no merece la pena pensar, aceptar que ya está bien que otro piense por mí.

No pienses que estamos debatiendo sobre un tema que, en todo caso, afecta a la etapa de Secundaria o que solo se trata de las dimensiones racionales de la escuela. La escuela infantil también es laica. Si tienes que trabajar como maestro de esta etapa, fíjate, por ejemplo, en que buena parte de tu propuesta se basa en estimular y mantener la curiosidad. En ningún momento está prohibido descubrir lo que hay detrás de las cosas (las cosas no «son así y ya está», ningún poder crea la luz y proyecta sombras que deslumbran al niño curioso). Ayudas a ir más allá del universo que traen de casa. No eres una autoridad que impone comportamientos sino la persona que aprecia y ayuda a descubrir los acuerdos y los límites de la vida en común. Siempre facilitas explicaciones del por qué sí y del por qué no.

No impones realismo, dejas soñar e imaginar con lógicas y en compañía de seres diferentes de los adultos que conocen, pero les haces sentir que su vida no puede

depender de seres extraños. Ayudas a diferenciar miedos y los haces descubrir verdaderas seguridades. No contradices lo que puedan oír en casa, sino que facilitas que descubran las otras posibilidades que puede proporcionar la escuela (que, como mínimo, sirven en la escuela y para ser amigos de amigos diferentes). Vas educando para que su vida esté en sus manos. En el currículum no puede existir ninguna página del catecismo, la Biblia o el Corán. Ninguna. No nos confundamos. La libertad de conciencia garantiza que se pueda creer o no creer, pero no puede justificar la ignorancia ni amenazar la libertad.

## **¿Qué está prohibido: algunas preguntas o determinadas respuestas?**

La escuela es el lugar para plantearse preguntas. La escuela laica es la que no impide ningún interrogante; además, es la que ayuda a discriminar las respuestas aceptables. No prohíbe dudar de nada (por mucho que te sientas inseguro) ni acepta que las respuestas provengan de la consulta del horóscopo. ¿Qué respuestas no puedes aceptar? Te pondré algunos ejemplos:

No valen las respuestas irracionales –como he dicho antes– que no cumplen una mínima razonabilidad. Estoy escribiendo y justo en la otra pantalla que tengo al lado (soy un tipo de adolescente multipantalla) acaba de aparecer una información de un movimiento, que intenta basarse en datos de la NASA, defendiendo que la tierra es plana. No citan la biblia como cuando se condenó a Galileo, pero su hipótesis no es posible que quepa en la escuela (no puede formar parte del debate sobre el estudio del globo terráqueo).

No valen las respuestas deterministas. En la escuela no tiene lugar el destino. Educamos para ser, para desarrollarse, para acabar siendo mejores, para saber más... Ninguna divinidad ha podido escribir la vida de nuestros niños y niñas.

No valen las respuestas que ofrecen clasificaciones inamovibles. Ya hemos acordado que no hacemos una escuela para mantener a unos arriba y a otros abajo. Educamos en la interdependencia, pero no educamos en la resignación social (tampoco en el falso emprendimiento individualista por el que cada uno, él solo, puede llegar donde quiera). Nadie ha dicho cómo tiene que ser la sociedad ni podemos tener el encargo de amoldar la infancia a ella.

No valen las respuestas que imponen la fe o la autoridad. Ninguna respuesta puede ser aceptada sin comprender la pregunta y la lógica de la respuesta. Nuestro trabajo es provocar la investigación, estimular el descubrimiento de las respuestas. Nuestra ascendencia adulta puede provocar (en la medida que hemos llegado a ser una persona de confianza para el alumno) que un niño o adolescente se fíe de nosotros, pero tiene que ser de manera provisional. A pesar

de que lo diga la seño tienen que buscar por qué lo dice.

Tampoco valen las respuestas esotéricas o supersticiosas. Una cosa es la dimensión mágica de la vida (todo no es racionalidad, siempre hay dimensiones explicativas todavía desconocidas, no está de más un poco de misterio...) y otra que el alumno renuncie a las preguntas y, en busca de respuestas, nieguen los parámetros del pensamiento científico, dando por buena cualquier explicación.

No existe respuesta buena si tras ella no hay argumentación. Una respuesta no vale si los argumentos que tiene detrás no se aguantan. Las preguntas tienen que poder poner en crisis la realidad existente. Todas las respuestas pueden haber sido construidas para justificar una realidad no justificable.

He usado la expresión «pensamiento científico», una forma de preguntarse y buscar respuestas en la que tú estás perfectamente avezado. Pero es una expresión usada a menudo de manera contradictoria y sin que siempre se comparta el contenido semántico entre las personas que lo usamos. Te haré mi síntesis no sin advertir sobre un uso en educación que puede ser inquietante.

No podemos tener fe en la ciencia. Todo aquello que denominamos «ciencia» también puede ser criticable. No todo aquello que se denomina ciencia lo es. Muchos intereses sociales se disfrazan de ciencia. Aquello que se denomina evidencia científica suele ser una demostración parcial de una parte de la realidad. En educación, como fenómeno que se produce en un contexto, en la interacción entre personas diversas y cambiantes, definir la experimentación científica puede ser una simplificación. La condición humana siempre necesita visiones sistémicas, interdisciplinarias, holísticas, para ser entendida.

Podríamos decir que el pensamiento científico aplicado a la tarea de educar (cuando tratamos de que niños y adolescentes piensen) debe tener las siguientes características, entre otras:

Todo fenómeno, todo aquello que sucede debe tener una explicación (a pesar de que no siempre la conocemos o no sabemos cómo encontrarla).

No podemos renunciar a pensar, por eso buscamos argumentos (emocionales y

racionales), datos, experiencias, evidencias, resultados, etc., para plantearnos preguntas y encontrar respuestas.

Los sentimientos y las vivencias también sirven para pensar (somos seres emocionales que razonamos con el corazón y justificamos con el cerebro), pero hay que descubrirlas, saber cómo forman parte de la argumentación, de nuestra manera de ser, de la búsqueda de seguridad para no sufrir.

Los otros también tienen argumentos y hay que aprender a discriminar su grado de autoridad, el valor que le podemos conferir.

También se aprende de la experiencia propia, de todo aquello que vayamos experimentando y viviendo (por eso he insistido en la necesidad de sentir el placer de haber aprendido y la necesidad de usar un aprendizaje anterior para adquirir uno nuevo).

## **Pero... ¿tú eres laico o tienes que ser laico?**

Si tienes una fe religiosa, en el grado que sea, o practicas una religión, espero que, al llegar a esta parte, no hayas dejado de leer el libro. Ni yo ni la escuela laica tenemos nada contra Dios. Puedes haber deducido que lo que te pido es que seas un profesional laico, no necesariamente una persona laica.

No es contradictorio. No te estoy pidiendo que disimules hipócritamente en la clase. Faltaría más que una parte de tu persona no pudiera estar definida por tus creencias. También sé que tu ascendencia sobre el alumnado (que tienes porque eres un buen maestro) tiene componentes religiosos. Pero ya sabes muy bien dónde están las diferencias importantes. Las podemos resumir:

No pones la escuela al servicio de tu religión (crees que no tiene que estar al servicio de ninguna) y la buena escuela por la que tú luchas no se define por ninguna pretensión religiosa.

El rigor científico predomina en tu manera de estimular los aprendizajes (por mucha fe ciega, o profunda, que tengas, esta no debe entrar en el aula).

Tu manera de ser y la manera como gestionas algunos aspectos de la vida tienen componentes religiosos, pero nunca pretendes que el alumno los asimile como únicos o mejores, como la mejor manera de ser persona.

Haces que descubran que existen diferentes posibilidades para ser persona y para encontrar sentido a lo que hacemos, y que estos componentes suelen estar mezclados (dicho de otra forma: tienes opinión religiosa y política, pero no la inculcas).

Como tienes alumnos de diferentes religiones y sin religión, no manifiestas que la tuya sea la mejor ni que lo mejor sea tener una.



La escuela laica no tiene nada en contra de Dios. Solo trata de evitar que la religión se inmiscuya en la comprensión del mundo que la escuela tiene que hacer posible para todos sus alumnos. Se opone a que imponga una forma de vida a todo el mundo. Trata de explicar que la organización de la sociedad ni tiene ni puede tener origen divino, no puede estar gobernada por las directrices de ningún «clérigo» (laica quiere decir que quien manda no es ningún cura).

En la escuela, el profesorado inmovilista parece entrar en crisis por la desaparición de la religión que servía de guía, pero además porque han desaparecido otras muchas certezas. No es conservadurismo religioso, sino reaccionarismo académico. No es el simple predominio de la omnipotencia de la visión cristiana y europea de la sociedad y la vida. Su problema es que parece que no pueden enseñar sin los diferentes dogmas que definen aquello que está establecido y tiene que preservarse.

Podríamos decir que, en realidad, no están preocupados por la desaparición de la Biblia, sino de lo que consideraban su enciclopedia. Un buen profesor laico no es el que no tiene fe, sino el que sabe educar en las inseguridades cambiantes del mundo actual, sin recurrir a otras supuestas seguridades. Es bueno porque no renuncia a educar investigando, no acepta que sirva cualquier procedimiento para buscar respuestas. Tampoco hay que engañarse. Como en el resto de profesiones, no todo el profesorado es laico ni demócrata.

La buena escuela es laica también, porque, como ya hemos comentado, es el lugar en el que descubrimos al otro y construimos la convivencia. Descubrimos que necesitamos al otro (que somos seres sociales) y vamos aprendiendo y practicando las diferentes formas de vivir juntos. Somos laicos porque, como defendían los ilustrados, practicamos la ciencia de la humanidad, educamos en la condición humana compartida que está en la base de toda cultura, sabemos que dejamos de ser personas cuando perdemos la empatía, no es posible querer saber y mantener los prejuicios. La educación laica está en las matemáticas y en la gramática.

Supongo que no tengo por qué insistir en que la vida laica, como la convivencia, no se enseña, sino que se practica. No se trata de otra religión que imponer a los que no son cristianos. Tampoco se trata de imponer unas formas de vida. La escuela es el lugar en el que practicamos las que compartimos y acogemos con respeto las diferencias. En la escuela aprendemos, educamos en todo aquello que nos une y nos libera. Aquello que nos convierte en ciudadanas y ciudadanos y

aquello que nos permite comprender la realidad sin dependencias.

## **¿También tenemos que educar a ciudadanos y ciudadanas?**

Ya te veo intentando descubrir cómo colocarás un tipo de asignatura de Educación para la ciudadanía y a qué profesor de Secundaria le tocará el marrón. O, si te toca Primaria, entre qué partes del programa de Sociales tendrás que trabajar el tema de cómo aprender a ser ciudadano.

Cada vez que nuestros representantes políticos se encuentran con alguna dificultad social, alguna novedad social que parece alterar el orden educativo imperante, piensan en imponer que la escuela enseñe aquello que hay que saber para que ni la sociedad ni los niños y las niñas tengan problemas. Como sabes muy bien, lo mismo puede ser la educación contra el machismo que la prevención de las drogodependencias, o la circulación segura por las calles. Como si se tratara simplemente de que la escuela enseñe algo más. Supongo que ya he dejado claro que no, no estamos definiendo las funciones de la escuela como un cajón de aprendizajes a reciclar y ampliar y que, entre estos, está la ciudadanía, ahora especialmente necesaria porque –dicen– la sociedad se desintegra.

La escuela no se dedica a fabricar ciudadanos educados, sino que es el lugar, el contexto prioritario de la ciudadanía. Posibilitamos que resulten personas, pero estas personas no son individuos aislados, sino que forman parte de la comunidad. En la escuela, formar parte quiere decir participar. Por eso tú organizas la clase para que esto sea posible, haces que participen en su funcionamiento, pero también en las formas de aprender, en la relación entre ellos y ellas y en la relación contigo. Educas ciudadanos porque participan en clase, participan en la escuela y su experiencia les permite participar en casa, en la comunidad, en el barrio (o descubrir que no los dejan participar). Cuando menos, tú intentas que puedan ser ciudadanas y ciudadanos fuera porque lo son en la escuela. Vuelvo a recordar que la escuela es el lugar en el que tienen que poder pasar del singular de cada vida al plural de la vida en común.

Sin embargo, la condición de ciudadano siempre está bajo amenaza, ya sea por la sumisión que esperan los poderes, y de la que ya hemos hablado, ya sea por la gestión social de las desigualdades y las diferencias. Las desigualdades de

origen, las migraciones familiares, las inseguridades y las diferencias legales, la lengua, las religiones, etc., tienden a generar ciudadanías de primera y de segunda. En la escuela construimos ciudadanía porque nuestros niños y niñas pueden dominar la lengua (las lenguas) que les permite comunicarse con todo el mundo; acceden a los saberes, a los conocimientos (son «cultos»); también viven permanentemente la experiencia de la dignidad, de saber que importan, de saber que tienen un lugar en el mundo. Día a día, todos son tratados por igual y de manera singular. En la escuela no pedimos carnés, no aplicamos categorías, no tenemos más o menos «inmigrantes», garantizamos para todo el mundo el derecho a la educación. Son tratados como ciudadanos, practican la ciudadanía, descubren que pueden reclamar formar parte de ella en condiciones de igualdad.

La escuela no tiene como finalidad enseñar democracia. Sobran las pretensiones de tener asignaturas que forman el espíritu nacional o educan el patriotismo o hacen aprender el himno nacional. En la escuela educamos para la democracia y practicamos la democracia. En la escuela hacemos posible que todo niño, niña y adolescente sea un ciudadano porque ha adquirido las competencias y las capacidades para serlo, para que comprenda el mundo en el que tiene que vivir y pueda encontrar un papel y un lugar en él. Puede adquirir y dominar los saberes que necesita y puede formar parte. Educamos para la democracia porque no renunciamos a comprender y explicar la realidad, no renunciamos a estimular la libertad (para pensar, para ser, para convivir).

Pero educamos democráticamente. A lo largo de los tiempos de escuela ofrecemos sistemáticamente la posibilidad de que tomen decisiones, organizamos espacios de libertad, facilitamos la gestión de los conflictos, estimulamos a descubrir y construir aquello que es común. Además, sabemos que el sujeto educativo de la escuela no son los individuos. Educamos de manera personalizada, pero tenemos presente que el progreso de cada cual depende del de los demás.

Conviene no olvidar que la escuela no educa democráticamente porque invoca continuamente una serie de valores de carácter poco menos que sagrado, propios de una sociedad democrática. Realmente educa en democracia porque produce justicia. Al tratar a cada alumno con dignidad, compensar las oportunidades negadas y estimular la convivencia entre diferentes, educa en la esencia de la democracia.

Es posible que, después de leer los párrafos anteriores, te quede la idea de que

finalmente todo puede reducirse a algún tipo de solidaridad que toda escuela tiene que practicar, de valores inevitables que poco tienen que ver con la didáctica, con el hecho de aprender. Honestamente, no. También los padres insolidarios que solo piensan en las notas deberían querer una escuela que construya ciudadanía

## ¿Aprender juntos y al servicio de otros?

Seguro que entre todas las propuestas de renovación educativa que has estudiado o de las que has oído hablar estaba «el aprendizaje servicio». Niños y adolescentes que aprenden implicándose en prestar servicios a la comunidad y comunidades que acaban preocupándose por la educación de su infancia. Por ejemplo, jóvenes que aprenden con proyectos para recuperar el bosque de ribera, ejerciendo de tutores de aprendizaje de otros alumnos, construyendo la web de una entidad del barrio, arreglando bicis para Senegal, gestionando la comunicación audiovisual del instituto, etc.

Tanto si esperamos que la escuela haga posible la adquisición de las competencias necesarias para transitar por este mundo, como para convertirse en ciudadanos y ciudadanas, el éxito educativo es mucho más probable aprendiendo de este modo. Que los chicos y adolescentes adquieran el conjunto de saberes imprescindibles para funcionar en la sociedad actual y para continuar aprendiendo, y un conjunto de valores interiorizados de habilidades sociales, de actitudes, de vivencias de pertenencia es mucho más probable si lo realizan juntos que proponiendo deberes y obligando a empollar. Es un fracaso no saber y es un fracaso sentirse solo o pensar que los otros sobran. Sirve de poco una escuela que no consigue hacerles sentir que forman parte de una comunidad, que produce sujetos competentes que no consideran a los otros inferiores.

Ya le hemos dado vueltas a la inutilidad de una escuela basada en la pasividad académica, en la que el alumnado no puede actuar, probar, descubrir. He estado reiterativo sobre la implicación vital, la conexión entre aprendizaje y realidad. Alumnos que pasan de estudiar ciencias naturales aprenden cosas sobre plaquetas o hemoglobina si pueden discutir el resultado de un análisis que se han tenido que hacer, sobre todo si su unidad de aprendizaje está dentro de una propuesta de trabajo con un banco de sangre que contribuye a que la comunidad que los rodea haga donaciones.

También sabemos que sus aprendizajes son posibles si más allá de los razonamientos se implican las emociones, los sentimientos, si la inteligencia emocional entra en juego y si los aprendizajes tienen alguna resonancia vital.

Aprender los sistemas de medida o el cálculo de superficies toma sentido cuando se ve la sonrisa de los niños de una clase de Educación Infantil jugando con la casa de muñecas que han hecho para ellos.

Sabemos que enseñar a otro es una manera perfecta de aprender. Ser maestro admirado de informática en un curso para personas mayores hace descubrir su valía a quien es un desastre en su clase del instituto. Cooperar no hace atrasar a quien sabe mucho, sino que ayuda a descubrir lo que no se sabe y hace que el otro descubra que también sabe algo. Cómo conseguir el éxito de otras maneras está bastante inventado. No es solidaridad. Tanto solo se trata de recordar que los aspectos comunitarios, de implicación y de experimentación son imprescindibles en el aprendizaje.

## ¿Qué es educar en el pensamiento crítico?

Cíclicamente, salta a los medios de comunicación la queja política o la protesta de alguna familia porque una escuela, un maestro, «adoctrinan». En realidad, como ya hemos comentado, se quejarán porque no realizan el adoctrinamiento previsto. En la versión más dura te vendrán a decir que no cumples la función de control y reproducción social que han previsto (desde sus ideologías políticas, religiosas o económicas) para la escuela. En la versión más suave, se quejarán de que estás enseñando a tus discípulos a pensar.

Pero ya habíamos acordado que no tiene sentido construir una escuela que no estimule a ejercer el pensamiento, a plantearse preguntas, a buscar respuestas. No hacer pensar o que el pensamiento esté acotado por el adulto no es educar, es adoctrinar.

Como no debatimos en abstracto, no discutimos sobre qué es el pensamiento crítico; tenemos que considerar qué quiere decir ser maestro, profesor, educador que piensa críticamente, que educa para pensar críticamente en la escuela. Como no se puede educar para pensar sin ser una persona que piensa, sin ser un profesional que se interroga, como no se puede educar críticamente sin tener una lógica vital crítica, te propongo que nos preguntemos primero cómo tenemos que ser nosotros y después cómo educar para pensar críticamente.

A mi parecer, el pensamiento crítico, la persona que piensa de este modo, que puede educar de este modo es el resultado de un cóctel. Una combinación animada en la que, en dosis diversas y personalizadas, tienen que estar presentes siete componentes:

La incredulidad (ser una persona que no mira ni interpreta a partir de algún tipo de fe previa).

La desconfianza (sabe que toda la información y las interpretaciones a las que accede pueden ser interesadas).



La autonomía (no renuncia nunca a la obligación de pensar por sí misma).

El reconocimiento de la complejidad (no pretende basarse en la clarividencia, en las dualidades simples, el blanco o negro).

La inseguridad, la fragilidad ideológica (no se siente en crisis personal por el hecho de que las explicaciones de la realidad puedan ser cambiantes, estén inmersas en los cambios sociales, no cae en el relativismo, sino que aprecia la contingencia).

La pertenencia, la vivencia de formar parte (sabe que pensar, analizar, imaginar un futuro diferente son tareas que tan solo funcionan compartiendo, forma parte de diferentes lógicas de comunidad; la discrepancia no es disidencia, el diálogo supone encontrar algún argumento coincidente entre los que conforman universos de pensamiento diferente).

La calma vital y la felicidad (no pensamos para amargarnos la vida ni podemos dedicarnos a pensar si nuestra vida es solo sufrimiento; no olvidamos el viejo dicho del *primum vivere, deinde philosophari*, sin olvidar tampoco que no se puede vivir sin pensar ni pensar inmersos en privaciones).

Pensar críticamente no es una metodología educativa. Tiene que ver con cómo podemos y queremos imaginarnos a nosotros mismos, cómo miramos a los otros, cómo definimos las relaciones, qué consideramos unas «buenas formas de vida» (las del pasado, las del presente en crisis y los imaginarios sobre el futuro).

Las «batallas» sobre el adoctrinamiento escolar ponen en relieve la voluntad de que no quede claro para qué queremos la escuela y qué tipo de personas y ciudadanos queremos que salgan después de haber pasado por ella (impedir de manera oculta que eduquemos personas y ciudadanos que piensen). No es algo diferente de lo que ya hemos resumido desde el inicio de este capítulo.

A pesar de que, en cualquiera de los bandos –que son muchos–, todo acaba concentrándose en el currículum escolar, pensar y educar críticamente en la escuela incluye, como mínimo, seis grandes territorios de acción educativa que pretenden limitarnos:

Aprender a mirar la realidad. Volvemos a las reflexiones ya hechas sobre las ventanas abiertas, las miradas posibles y los colores para interpretar. Se quiere limitar la parte de la realidad que la escuela tiene que enseñar a ver, se quiere poner filtros para determinar el color de la mirada y limitar las categorías interpretativas de aquello que ven.

La explicación del pasado. La historia que se explica, la perspectiva adoptada, la investigación de argumentos históricos para reforzar el propio pensamiento. No se quiere que descubran la historia de las personas, los relatos múltiples de la humanidad.

Cómo se organizan las sociedades y sus desigualdades. No se quiere que tomen conciencia sobre otras formas posibles de gestionar los asuntos comunes y las diversas maneras de hacer sociedades más justas.

Situar los dioses y las religiones. Como ya hemos recordado, se pretende que estén dentro de la escuela y que los aprendizajes tengan que ver con sus universos.

Construir el hábito de buscar las razones de por qué suceden las cosas. Se aparca la lógica científica en nombre de nuevas supersticiones, de formas de vida derivadas de dogmas del mercado o de las ideologías.

Crear y difundir información. Saber relacionarse con la que crean otros. Intentan limitar la capacidad de crear conocimiento e información que puede tener todo el mundo y dejar al alumno bajo las condiciones informativas de uno u otro poder que le niegan la autonomía.

Que no te enreden. El debate sobre adoctrinamiento y pensamiento crítico olvida que no se trata de abordar o no determinados temas, sino de hacer o no hacer entrar la vida en el aula. A menudo he repetido que todo padre o madre que discute sobre la pertinencia de abordar uno u otro tema en el aula, sobre educar o no a su hijo para que sea persona, tiene que encontrarse con nuestra pregunta básica: «¿Permiten ustedes que ayude a su hijo a descubrir la realidad y que ponga a su alcance herramientas para que pueda sacar sus propias conclusiones?».

Del mismo modo que con la religión, la idea de educar para pensar críticamente

también corre el riesgo de considerar que se trata de poner una nueva asignatura, de que es una cuestión de tutoría o la tarea de la filosofía (que también ponemos y sacamos con frecuencia) en la Secundaria. Si la palabra no estuviera ya malograda, diría que es una cuestión transversal. Dejémoslo en que es una condición inherente a todo acto de educar.

Educación en el pensamiento crítico y en la ciudadanía crítica lo hacen muchas escuelas en muchos momentos, con la forma como educan, con la organización o con la didáctica. Educar el pensamiento crítico en la práctica diaria de una escuela es, por ejemplo:

Educación en la curiosidad. Por eso una buena escuela infantil estimula la curiosidad innata de sus niños para consolidar una actitud vital básica: interrogarse permanentemente sobre por qué suceden las cosas. Educan la curiosidad que acaba en pregunta.

Razonar, argumentar, debatir, pensar. Por eso la verdadera filosofía la introducimos en 4.º de Primaria. Queremos niños que filosofen.

Descubrir. Por eso no priorizamos la memorística, sino que hacemos descubrir, investigar, contrastar, sacar conclusiones. Lo hacemos en Sociales y lo practicamos en Matemáticas.

Trabajar juntos. El trabajo cooperativo o el aprendizaje servicio obliga a descubrir al otro como elemento de su felicidad y la dimensión social de todo conocimiento.

Contrastar pensamientos. Descubrimos las miradas sobre el mundo que el alumno trae de casa y le abrimos nuevas ventanas, ayudándole a gestionar las contradicciones. Somos profesores, hemos dicho, con opiniones que no imponen ninguna.

Enseñar ética. Hagamos escuelas sin religiones, pero no sin valores. Dejamos claro que no soportamos el dolor de los otros y que tenemos que construir algún criterio para vivir juntos.

...Y muchos más aspectos y prácticas del día a día de una escuela.

Me referiré, para acabar, como ejemplo, a las razones que yo aplico para justificar por qué no puedo dejar de educar a los adolescentes de manera crítica, por qué no puedo dejar sus mentes y sus corazones en manos de los adultos conservadores que quieren continuar controlando la escuela. Lo hago para evitar que la carencia de criterios vitales los convierta en ciudadanos y ciudadanas que muy pronto vivirán según los dictados del mercado. Lo hago para evitar que se conviertan en personas frágiles de pensamiento, que con mucha facilidad formen parte de los fanatismos más diversos.

## **5. ¿Es obligatorio mirar y observar al alumnado? ¿Debemos hablar con las familias?**

Quizás de tanto dudar y buscar respuestas sobre el oficio y sobre la escuela hemos olvidado que existen los y las alumnas. Podemos intentar hacer lo que queramos, definir qué somos nosotros y qué puede ser la escuela, pero no está claro por definición que tengamos la capacidad de llegar siempre al alumnado, ni que este esté obligado a aguantarnos y a aprender. Sí. Es verdad que ya he hablado de ellos y ellas, insistido en que tienen que ser sujetos activos en medio de nuestras pretensiones educativas. Pero ¿quién es y cómo es este sujeto? ¿Tenemos que descubrir sus realidades de niños y adolescentes para poder educar enseñando?

Está claro que tampoco educamos solos ni somos los únicos que educamos. Las criaturas que llegan a nuestras manos tienen o no tienen una familia. Esta confía o desconfía de nosotros. Nosotros somos los expertos en educar enseñando, pero necesitamos que los otros adultos que rodean a los niños y adolescentes entiendan lo que hacemos, por qué lo hacemos y cómo lo hacemos. Tenemos la obligación de explicarlo y la de ponernos juntos al lado del niño-hijo-alumno. Las dudas no se acaban.

## ¿Cómo empieza cada día la seducción para aprender?

Cada mañana, las puertas de la escuela que tú traspasas se abren para que un heterogéneo grupo de niños y niñas, de adolescentes, de alumnas entre. No ponen, no obstante, su contador vital a cero ni se visten de aprendices al entrar. Unos instantes antes de llegar a la escuela, algunos todavía cogían la mano de una persona que tuvo cuidado de ellos hasta llegar y pasarnos la responsabilidad de su educación por unas horas. Otros tuvieron que hacerlo solos al no tener ningún adulto próximo disponible. Algunos, sintiéndose mayores, quisieron hacerlo por su cuenta. Todos y todas han dejado parcialmente fuera algún grupo familiar al cual volverán cuando la jornada acabe. Unos y otros viven en barrios, vieron la tele, han hecho funcionar diferentes pantallas, han sentido o no que forman parte de un grupo seguro, hacen planes para su vida en la escuela y fuera de ella.

Nuestro trabajo empezará recibéndolos. Vienen a estar en la escuela y a estar con nosotros. Quizás la escuela que queremos construir empieza con las formas de acogida. Quizás el profesional que queremos ser empieza a desarrollarse construyendo singulares relaciones para cada uno en la acogida de cada día. ¿Qué hace la escuela para convertirse desde el primer momento en el espacio de calma y, a la vez, de pasión exploradora? ¿Qué hacemos como profesionales para provocar seducciones hacia el saber a todos y cada cual de los niños y adolescentes que acaban de traspasar el umbral? Como mínimo tendremos que plantearnos las formas de saber cómo son, cómo viven, por dónde pasa su existencia cada día. Mientras escribo escucho esta frase en boca de una maestra de quinto que ha venido de visita: «Cada día, cuando entro en clase, entro con veintiséis chicos y chicas que son veintiséis historias singulares, veintiséis vidas que necesitan que me preocupe por cada una de ellas, y... a veces... me agoto». ¿Qué sentido tiene esta frase?

De nuevo tenemos que volver a considerar la existencia de profesionales de la escuela que no consideran necesario saber nada de su alumnado, salvo ser advertidos sobre la presencia de algún «trastorno» o déficit que inhabilite para aprender aquello que tienen que enseñar. También están los que no se niegan a saber, pero básicamente si su alumnado encaja en el patrón previsto, si son o

pueden ser los buenos alumnos que el sistema escolar ha previsto. Así que las preguntas y las respuestas de esta parte tendrán que ver con qué debemos saber de nuestro alumnado y para qué y si, del mismo modo que cambia la sociedad, han cambiado los chicos y chicas, especialmente su condición de alumnos, su posicionamiento sobre lo que vienen a hacer en la escuela. Por un lado, pensar en los niños y adolescentes. Por otro, descubrir cómo va cambiando un alumnado que vive en una sociedad cambiante.

## **¿Obligados a ser como dicen los adultos?**

Ser niño o adolescente, ir a la escuela y aprender comporta un cuádruple encuentro cotidiano. Significa encontrarse con una institución diferente de la familiar. Significa encontrarse con unas personas adultas diferentes con pretensiones de influir sobre su vida. Significa coincidir con grupos de iguales que también tienen el mismo encuentro. Significa establecer alguna relación personal con la actividad de aprender.

Intentamos saber cómo son y cómo viven los niños y adolescentes que acaban de entrar porque sabemos que la primera pretensión de todo niño y adolescente es vivir felizmente su propia infancia o adolescencia. Tenemos que saber cómo son porque tratamos de ubicar su universo en la escuela y que la escuela forme parte de su universo. No es posible ni el aprendizaje ni la educación sin conseguir que consideren la escuela territorio de su niñez o adolescencia.

Los pequeños tienen que poder sentir que la escuela también es su lugar. Abandonar a los adultos de la familia por la escuela tan solo significa intercambiar espacios de seguridad. Vivir felizmente en otro «lugar» descubriendo y practicando la autonomía. Los adolescentes, que se sienten sabios y omnipotentes, tienen que descubrir no tan solo que, como hemos repetido, la vida ha entrado en el aula, sino que pueden hacer de adolescentes en la escuela y la escuela les es útil para gestionar sus adolescencias. Para unos y otros la escuela es un punto de encuentro y no un lugar de desencuentros.

No podemos construir este territorio sin conocer de manera activa y sistemática cómo van desarrollándose sus existencias. Entre las capacidades y las competencias del profesional de la educación están las relacionadas con saber mirar, saber descubrir, saber observar, saber tener en cuenta las realidades vitales de todos y cada uno de sus alumnos.

Llegan a la escuela y se encuentran con nosotros. No nos han escogido. Como máximo, si son pequeños, tantean el aceptarnos porque se fían de la madre o el padre que los ha traído («si mi madre confía, yo puedo confiar»). Si son mayores, empezará la batalla para encontrar su lugar y para descubrir qué lugar



creemos nosotros que tienen que tener en la escuela y en la relación con nosotros. Podríamos decir que la relación tendría que construirse sobre pactos de confianza mutua. Aceptan hacernos un hueco singular en sus vidas a cambio de que quede clara la «bondad» de nuestras intromisiones.

Nuestras pretensiones educativas no dejan de ser intromisiones (queremos influir) y sus aceptaciones no dejan de ser aceptaciones de orfandad («con su presencia y ayuda estoy mejor»). Saber o no saber y qué saber sobre ellos y ellas tiene que ver con cómo acabamos siendo sujetos de los que fiarse, a los que acaban reconociendo ascendencia educativa («sabe y puedo aprender, se preocupa por mí y puedo fiarme de él»). Quizás entraremos en confrontación, pero siempre habrá que descubrir las razones.

Como ellos y nosotros nos encontramos con un número amplio de alumnos, tenemos que descubrir qué pasa con sus encuentros entre iguales «sometidos» a la misma obligación de venir a la escuela. También tenemos que descubrir la información que construye y condiciona las relaciones. No olvidamos que el sujeto educativo siempre es un grupo (un grupo de grupos) en relación y construcción. No podemos obviar saber aquello que nace en la relación y que les hace encontrar un lugar en el territorio de los iguales.

El alumnado de un aula, de una escuela no es la suma de un conjunto de individualidades ni la simple agrupación de categorías diferentes de alumnas y alumnos. Los habitantes de un espacio educativo también son el producto de unas interacciones. Los alumnos también son el resultado de la socialización que se produce entre ellos. Sujetos con bagajes familiares o sociales similares pueden describir un panorama educativo diferente en función de las composiciones e interacciones de grupo que en un momento vital concreto se producen en las instituciones clave de su educación, de las interacciones que se producen en su escuela.

Ya hemos hablado del aprendizaje personalizado y lo volveremos a hacer en las próximas páginas. Aunque, por si acaso, tengo que recordar que para aprender se tiene que producir algún ensamblaje entre la «materia» y el sujeto que tiene que llegar a dominarla. Que los «encajes» dependen de nuestro conocimiento del sujeto con el que queremos encontrar alguna forma de acuerdo para aprender. Asimismo, el acuerdo será inestable y dinámico y la didáctica variable supondrá conocer la movilidad de sus vidas.

Es imposible construir la escuela de la que venimos debatiendo sin asumir que esta debe considerar a cada niño un ser singular y que cada niño y adolescente tiene que encontrar su lugar en la escuela. Recordáis que no nos dedicamos, como Procusto, a actuar encajando a cada alumno en las dimensiones inamovibles de la cama. No tienen que esperar a ser mayores para poder encontrar su lugar en el mundo. De momento, lo encuentran, al menos, en la escuela. Ayudamos a que vayan realizando sus particulares descubrimientos del mundo.

## **¿Serían finalmente la misma persona si no se hubieran encontrado con nosotros?**

Diría que habíamos acordado que ejercer de maestro es construir una relación de influencia. He dado por supuesto que la necesidad de conocer al alumno venía determinada por la aceptación de que hacer de maestro siempre suponía influir en vidas en construcción. Hacerlo mejor o peor siempre suponía mejorar, estabilizar o complicar vidas en desarrollo. También he dado por supuesto que saber sobre el alumno permitía enseñar mejor.

No sé si estarás de acuerdo, pero se entiende que esta relación viene a ser un tipo de condicionante significativo de una parte importante de sus aprendizajes, de su desarrollo y de su forma de ser y relacionarse. En unos casos o momentos, el maestro solo mediatiza (tendrá más interés por la historia, se sentirá mejor creando, estará más a gusto con unos determinados compañeros). En otros, acaba ejerciendo un fuerte condicionamiento (proporcionará oportunidades y experiencias significativas, ayudará a gestionar malestares singulares, añadirá entusiasmos que movilizan aprendizajes, etc.). Para algunos alumnos y en determinadas situaciones, el maestro también puede ser determinante (su desconocimiento o su actitud genera un rechazo, enquistaba un problema, ciega un camino para continuar aprendiendo).

Nuestro oficio de maestros y maestras, de profesoras y profesores, consiste en establecer una suerte de relación de la cual puede depender una parte significativa de lo que más adelante acabará siendo aquel alumno. La acción educativa de la escuela da fe de lo que podíamos llamar «hipótesis personalizadora». Hacer de maestro puede tener una importante influencia en la construcción de la personalidad del alumno, no solo en su condición de escolar y de aprendiz.

Esta tesis –no siempre universalmente aceptada– es especialmente puesta en crisis en la sociedad actual a partir de dos tipos de argumentaciones. Por un lado, como ya hemos comentado, se insiste en que en la escuela no se produce ningún efecto personalizador. La influencia de los profesionales de la escuela es solo acumulativa (ponemos más sobre lo que ya tienen). Por otro, en el supuesto de

que esta influencia existiera, insisten en que ha pasado hoy a un segundo plano. El influjo de la escuela está muy por detrás de otras influencias. Para algunos, la escuela y sus profesionales continúan siendo lo que eran: un simple espacio de aprendizaje. Para otros era algo más, pero su influencia es hoy muy secundaria ante el fuerte impacto de otros agentes socializadores. No hay que saber mucho del alumnado; porque la influencia es nula o relativa.

La cuestión adaptativa, la necesidad de adaptar lo que hacemos a las características de la persona a la cual prestamos atención también ha sido negada argumentando la autonomía de las secuencias de aprendizaje y el predominio de la lógica y la estructura interna de cada materia o área del conocimiento (supuestas evidencias científicas que aíslan el procedimiento sin considerar a la persona). Esta lógica –dicen– va mucho más allá de la persona a la cual van dirigidos los aprendizajes. Aceptan, como mucho, que debe tenerse en cuenta la cuestión de las capacidades, es decir, si el sujeto había adquirido ya el potencial intelectual exigido para la actividad de aprendizaje o, de manera algo más tolerante, comprobar si el alumno domina las estructuras básicas previas a un aprendizaje.

La versión moderna de este desacuerdo está centrada en el argumento de que, en la sociedad actual, los cambios son tantos y afectan de una forma tan compleja y diversa al alumnado que carece de sentido intentar tener en cuenta tanta diversidad. Resulta mucho más fácil y lógico –dicen– que la mayoría diversa haga un esfuerzo de acomodación a los estándares de aprendizaje científicamente definidos por la propia escuela y su profesorado.

## **¿Es posible alguna didáctica sin un encuentro entre personas?**

Como mínimo deberíamos acordar que no existe ninguna posibilidad didáctica sin que se haya producido un encuentro entre personas, entre los aprendizajes y las personas (los alumnos y nosotros). La pretensión de construir una relación estable de influencia con el alumnado se basa en el conocimiento mutuo y es previa a toda pretensión de enseñar, de influir. Un niño que es «invisible» para el maestro no aprende. No influimos si nos pasan desapercibidos. Poder enseñar supone tener curiosidad por saber qué hay detrás de sus ojos. Sin conocimiento no existe influencia, que empieza por poder despertar el interés por saber.

Ya sé que buena parte de lo que comento no encaja con un sistema educativo que tiende a ser homogéneo, en el que tu centro y tu equipo educativo tienen poco margen de maniobra para personalizar las propuestas. Ya lo hemos comentado. Pero déjame protestar. La escuela que no personaliza ya hemos dicho que no era buena escuela. El profesional y la escuela que no empiezan por querer saber la realidad vital de cada niño tampoco definen y construyen una buena escuela.

También hemos hablado de las innovaciones y hemos recordado la tendencia de las administraciones, incluso las innovadoras, a homogeneizar. Pero ahora tengo que insistir en que es imposible innovar ignorando a la persona y la vida de cada niño o niña. Ninguna metodología para hacer aprender puede dejar de empezar por descubrir al alumno y por establecer un sistema de observación permanente que permita descubrir cómo va cambiando (no solo si aprende y cómo aprende).

## **¿Para qué queremos saber cómo son si ya hemos seleccionado al alumnado y tenemos experiencia?**

La obligación de mirar, de descubrir, de tener en cuenta para construir una relación de influencia educativa, un contexto de aprendizaje como territorio de encuentro entre los niños y nosotros, siempre puede tener distintos sesgos. A veces, la escuela solo tiene como alumnas o alumnos a quienes pertenecen a una determinada categoría o grupo social. Aquello que vemos, observamos y consideramos educativamente razonable ya forma parte de las características de la «clientela» de la escuela.

Otras veces son nuestras miradas profesionales, mal entrenadas, las que centran su mirada en determinados niños, determinadas vidas, algunos aspectos singulares de algunas vidas. Son miradas selectivas que deforman al no considerar importantes algunos aspectos, al convertir en déficit o problema una parte de sus vidas. Educar la mirada es aprender a descubrir quién nos falta y no quién nos sobra. Es aprender a pensar en aspectos que condicionan nuestra tarea educativa y a los que no queremos conceder otro valor que el de elementos distorsionadores.

El conjunto de alumnos a los que acabamos de observar entrando en su escuela no son simplemente diversos porque cada cual es singular. Son diversos en función de quién (en compañía de quién) traspasa con ellos el umbral. Lo son en función de las compañías escolares y la escuela acabará condicionando cómo imaginan llegar a ser y cómo podrán ser. Muchas escuelas definen previamente (implícita o explícitamente) a quién quieren escolarizar. La selección del alumnado en una sociedad pluriforme y cambiante tiene fundamentalmente un impacto reductor: no se encuentra en el aula la pluriformidad social que el alumnado descubre fuera. La selección siempre comporta que una parte de la sociedad no esté en el aula. Aunque pretenda ignorarse, esta parte existe fuera.

Intentamos descubrir cómo son descubriendo las relaciones que tienen o pueden llegar a tener. Las poblaciones escolares sesgadas necesitan ser descubiertas y estudiadas con miradas profesionales no sesgadas. Repetidamente hablamos de la escuela que educa a ciudadanos y ciudadanas, pero no podemos dejar de

observar cómo las interacciones limitadas a determinados alumnos también pueden conformar maneras de ser poco permeables a la relación con el diferente, generadoras de actitudes contradictorias ante la educación.

Volvemos de nuevo a las miradas, a la necesidad de suprimir filtros y a la obligación de descubrir nuevas perspectivas para observar y descubrir. Las lecturas de la realidad escolar siempre dependen de la perspectiva y de las categorías previas de análisis que se adoptan. Los profesionales de la educación también formamos parte de esta sociedad que hemos descrito y estamos sometidos a las mismas inseguridades y crisis que provoca en el hecho de educar y en la institución escolar. Los retos nuevos pueden provocar curiosidad, perplejidad, estímulo y sensibilidad por conocer, o todo lo contrario. La escuela «nueva» necesita miradas renovadas.

Cuando el alumno no responde al patrón conocido y esperado podemos caer en dos actitudes muy conocidas: la problematización y el *dejà vu*; el no es posible hacer nada, o el todo es igual que siempre, aunque parezca diferente. Si ya no son como eran antes (aunque tampoco sabemos mucho cómo eran antes, puesto que en realidad eran como no les quedaba más remedio que ser, como decía la escuela que tenían que ser), tiene que ser porque tienen algún tipo de problema.

Es posible que no queramos mirar y descubrir cómo son porque tendríamos que cambiar y adaptarnos. Quizás, lo único que está pasando es que las pretensiones de los unos y los otros están ahora mucho más distantes. La «novedad» también es algo que no se quiere ver, porque supondría mover nuestras posiciones profesionales e institucionales.

Dar por conocida una realidad supone continuar haciendo lo que se hace. Los cambios no importan, porque lo esencial continúa siendo la función. Negarse a mirar a los niños y adolescentes no deja de ser defender que la tarea de la escuela es independiente de cómo sean los sujetos de los que se ocupa. A veces es tan sencillo y tan complicado como olvidar cómo nos gustaría que fueran, cómo desearíamos que estuvieran en el aula, y pararnos a pensar de qué manera tendrían que ser para poder tener un futuro en positivo.

## **¿Tomarles las medidas o descubrir la estética de la curiosidad?**

Hemos discutido sobre la personalización del aprendizaje y las razones educativas para hacer encajar la condición de niño y la necesidad de aprender en la escuela. Y hasta las últimas preguntas no nos hemos parado a recordar que el alumno no es un simple invitado. Para ajustar cualquier traje, también los educativos, necesitamos saber cómo es el sujeto que lo usará, para qué se lo pondrá, en qué medida hará más positiva su vida o, por el contrario, resultará un duro corsé. Vuelvo a insistir. Si incluimos al alumno en nuestra tarea, quiere decir que tenemos que establecer una relación de conocimiento mutuo, descubrir qué podemos ofrecer y qué necesitan, descubrir cómo influir y responder a sus necesidades. Es mucho lo que necesitamos conocer de cada alumno, saber de manera dinámica, considerar de manera activa.

Leyendo a César Coll, encontré un excelente ejemplo de qué hay que conocer para saber cómo construir juntos los aprendizajes, los saberes. Dice que no se trata simplemente de personalizar un vestuario (qué piezas se pondrá, de qué medidas, qué estilo, qué colores) en función de sus características personales, del lugar en el que vive o del trabajo que tiene que realizar. No se trata de una simple individualización de los aprendizajes. El traje educativo tendrá que ser singular, porque tendremos en cuenta cómo le gusta vestirse, con qué tejidos se siente cómodo, en qué momentos le gustaría usarlo, qué imagen querrá dar, qué relaciones le facilitará, etc. La simbiosis personal entre cómo son, cómo viven, cómo se sienten y los aprendizajes se basa en una permanente actividad de descubrimiento de todo aquello que son, practican y llevan cada día a la escuela.

Necesitamos saber su idiosincrasia para adecuar las metodologías pertinentes. Pero no es suficiente para conseguir que aprendan. Y menos aún si no nos basta con que aprenda y pretendemos que dé sentido a lo que está aprendiendo. Necesitamos saber más, porque no nos basta con que venga a la escuela, queremos que en la escuela se produzcan experiencias y vivencias que lo construyan en positivo como persona. Además, personalizamos la experiencia escolar para que no solo miremos, observemos, escuchemos, sino para dar voz al niño, al adolescente. Queremos saber cómo son, porque queremos que sean ellos y ellas reconocidos como sujetos activos para aprender, que toman conciencia



activa de sus aprendizajes.

Ya haré después una propuesta más ordenada de qué observar para conocer el alumnado. Ahora, recuperaremos la pirámide y sus cuatro bases cambiantes que sugería en los párrafos sobre el aprendizaje personalizado. Resulta que tenemos que saber (saber la manera de saber) sobre la complejidad de diversidades del aula y la composición de factores que hace diferente a cada alumno (el cóctel de su diversidad). Pero igualmente tenemos que ir comprobando de vez en cuando por dónde circula su vida (el momento vital decíamos), que viene a ser como tratar de descubrir sus señales de tráfico, los indicadores de tránsito de su recorrido personal. La observación, la mirada interesada también va de «músicas», puesto que tratamos de descubrir resonancias vitales de los aprendizajes, comprobar que no desafinan al interpretar aquello que tienen que aprender y aquello que tienen que vivir cuando se ponen a llevarlo a cabo juntos. Y al final también prestamos atención a las actitudes, a las movilizaciones, a los datos que nos indican que está activo y alguna parte de lo que proponemos ha pasado a ser suya.

Como acabo de recordar, escolarizar también supone el encuentro de un niño o adolescente con otros niños, el descubrimiento de los otros en un entorno diferente. También que la mirada personalizada no es solo una mirada sobre el individuo. Miramos, vemos, observamos chicos y chicas que se relacionan, chicos y chicas que aprenden en relación y aprenden de manera diferente en la medida que construyen relaciones, participamos en la construcción de aprendizajes. Miramos y observamos grupos, porque ya hemos comentado que habitualmente el sujeto educativo es el grupo, las relaciones de grupo que construyen los aprendizajes. Sus maneras de ser, sus maneras de estar en la escuela, sus deseos de aprender, los descubrimientos de lo que han aprendido, etc., tienen que ver con grupos que observamos, reconstruimos, dinamizamos de manera personalizada.

De nuevo vuelvo a entender que no quieras complicarte tanto la vida, que no quieras saber tanto de tu alumnado, que no lo consideres necesario, que reclames para tu profesión tan solo la competencia de saber enseñar bien y que la mayoría de tus alumnos aprendan. Podríamos situarnos solo en el territorio de aquello que hoy conocemos como reglas básicas de todo aprendizaje, en el territorio limitado de los principios cognitivos. Aun así, todos ellos nos conducirían a descubrir algo del chico o la chica que tenemos delante y queremos que aprenda. Nada se puede hacer sin mirar y descubrir.

Consideremos, por ejemplo, el principio de curiosidad. Todo niño viene a la escuela con un buen depósito de curiosidad. Pero no podremos proponer nada que haya que descubrir sin saber los componentes de su mundo curioso.

Tendremos que pensar las preguntas que se deben plantear para descubrir lo que sabe o los bagajes de conocimiento que arrastra, o las fuentes que van nutriendo sus interrogantes y saberes. Podemos pensar en las competencias que tienen que dominar, pero tendremos que descubrir las funcionalidades de la vida con las que cada alumno conecta o conectará aquello que queremos que aprenda. Querremos que mantenga las ganas de venir a la escuela y considerar que tenemos que cultivar su interés, pero esto significará descubrir algo más que la manera de motivarlo para aprender fracciones. No quedará más remedio que descubrir en qué cajón va colocando lo que va aprendiendo y de qué manera la satisfacción o insatisfacción correspondiente van conformando su manera de ser. Supongo que, como mínimo, estaremos de acuerdo en que es necesario descubrir cómo influimos en sus vidas escolarizadas.

## **¿Por qué hay que mirar la casilla de salida y los avatares de la carrera?**

Al hablar de la segregación, de cómo llega a cada escuela una u otra población infantil, de cómo los orígenes (los entornos) sociales y familiares pueden determinar los resultados de la escolarización, insistía en recordar que, además, unas u otras prácticas escolares agudizan o reducen las tensiones del itinerario que cada niño va haciendo en la escuela. Por esta razón necesitamos saber sobre los niños y las niñas y sobre sus procesos. Necesitamos conocer los elementos del recorrido que van transformando la diversidad en desigualdad escolar. Si volvemos a la idea de la escuela justa tenemos que pensar en la observación justa, en las formas de mirar y conocer al alumnado, que no dejan en la oscuridad elementos claves de los alumnos que parecen tener menos, y pueden acabar la escuela teniendo mucho menos.

De entrada, la casilla vital de salida de cada alumno no es la misma, por eso tratamos de descubrir sus posibilidades y sus límites. Pero nuestra principal preocupación profesional será tratar de descubrir qué puede hacer la escuela para que desarrolle posibilidades y ensanche limitaciones. No nos dedicamos solo a descubrir cómo es cada alumno. Trabajamos para descubrir las oportunidades y estímulos educativos adecuados que necesita. No somos notarios de lo que traen, sino descubridores de las inversiones que necesitan.

Somos defensores de los derechos humanos y afirmamos que todos los seres humanos, incluidos nuestros alumnos, nacen iguales en dignidad y derechos. Pero nuestro conocimiento de sus vidas nos lleva a comprobar que, visto todo lo vivido por muchos de ellos y ellas, todo eso que defendemos solo sea teoría (unos sufriendo la inferioridad, otros afirmando la superioridad). Por eso tratamos de conocerlos, para no acabar pensando que nunca aprenderán, que nunca llegarán a ser buenos alumnos. Nuestras miradas construyen esperanzas de futuro. Miramos para ilusionar y para compensar otras miradas.

Todo itinerario vital, todo proceso educativo es un recorrido basado en vinculaciones (quién está próximo, pensando en mí, mientras camino). Nos dedicamos a descubrir quién va a su lado o cuales son sus soledades educativas. No observamos, por ejemplo, el influjo negativo de pasar muchas horas ante una

pantalla, sino que tratamos de descubrir el impacto de las soledades de quienes no tienen más que pantallas para hacerles compañía. Considerando la pequeña capacidad compensatoria que tiene la escuela, tratamos de descubrir las vinculaciones educativas que necesita y podemos poner en su itinerario.

Cuando decimos que tenemos que mirar la vida, sus vidas, estamos recordando que hay que descubrir activamente qué va sucediendo en ellas. Un itinerario escolar está lleno de acontecimientos (positivos y negativos) que de manera ligada irán condicionando su recorrido. Pero este itinerario escolar forma parte de su itinerario vital. Por eso observando las secuencias vitales, dentro y fuera, tratamos de descubrir y considerar por qué un día no pueden aprender y otro flotan de entusiasmo. Tratamos de no pasar por alto aquello que, aunque no incomoda en la escuela, quizás lleva un fuerte significado o tiene la capacidad de alterar los aprendizajes. Observamos la normalidad y los «accidentes» de sus vidas.

No dejamos de imaginar futuros, de descubrir los que imaginan y los que ni tan solo tienen constancia de que existen. Llenamos huecos de imaginación. Tratamos de descubrir qué y cómo hacer para que se imaginen, en positivo, curso tras curso.

## **¿De qué hay que enterarse cada día? ¿Cómo se descubre la singularidad de cada alumno?**

Quizás tendrían que volver al contenido de la descripción del oficio de maestro de las primeras páginas de este libro y añadir una nueva tarea: observador activo de la vida educativa de su alumnado. Profesional que, en el día a día de la escuela, está junto a niños y adolescentes para encontrar la manera de descubrir sus dinámicas vitales, tratando de sincronizarlas con las pretensiones escolares.

Hemos repasado una parte de las razones para mirar, observar descubrir. Hemos descrito los encajes, las perspectivas, las caras y aristas de sus mundos que hay que tener activamente presentes. Nos queda elaborar una lista de lo que hay que observar, lanzar una propuesta de facetas que mirar, una sugerencia de perspectivas en las cuales poner el énfasis. Como sabes muy bien, tampoco hay acuerdo sobre aquello que escolarmente es significativo, ni todo el mundo considera que tenga que dedicarse a saberlo. Por supuesto, una vez más, para que puedas discutirlo propongo una breve e incompleta lista.

Si tuviera que sugerir a los profesionales de la educación algunas pautas para descubrir las realidades cambiantes del alumnado, para analizar todo aquello con lo que llegan cada día al aula (también todo aquello que necesitarán llevarse para continuar viviendo en sus otros entornos), propondría:

Construirnos una imagen orientativa de su entorno social (de su extracción social) y su entorno vital próximo. Esto quiere decir intentar saber cosas como:

las condiciones materiales de vida (los bienes materiales que permiten vivir de una u otra manera);

los límites educativos derivados de su condición social (de las impotencias educativas en situaciones de dificultad, al abandono educativo en condiciones de

riqueza);

las fragilidades económicas y sociales (los empobrecimientos de recursos y de relaciones);

la dinámica de integración o exclusión en la cual viven (las vivencias de marginación, las experiencias de no formar parte);

las probabilidades de incorporación normalizada a la sociedad que parecen tener (el imaginario de futuro y aquello que esperan de la escuela para construirlo).

Conocer cómo es su vida cotidiana (la cotidianidad de sus vidas antes de entrar en la escuela y cuando se marchan):

cuáles son las rutinas que organizan su vida cada día (qué hacen, dónde van, en compañía de quién); cómo es su poder para organizar, estructurar o desestructurar su niñez, los procesos madurativos y educativos;

qué estrategias tienen, han aprendido, para gestionar sus vidas, su vida escolar, sus relaciones sociales o su entorno familiar (la autonomía, la diversión, los hábitos, etc.);

en qué entornos dominantes se organiza su vida (dónde pasan el tiempo, en compañía de qué adultos o de qué iguales); las vidas escolares fuera de la escuela (extraescolares y deberes varios) y las vidas educativas (ocio educativo, creación y relaciones) cuando se acaba la escuela.

Conocer las interacciones sociales predominantes:

las dinámicas de relación con los chicos y chicas de su edad (las coincidencias y las diferencias con las del entorno escolar, las soledades y las búsquedas de aceptación, en el mundo presencial y en mundo virtual);

las dinámicas de relación del grupo familiar (familias con las que comparten vida y escuela, aislamientos en medio de la complejidad educativa, rechazos entre adultos, etc.);

los círculos sociales predominantes, los círculos sociales en los cuales es aceptado (él o ella y el grupo familiar), aquellos de los cuales considera que forma parte, las pertenencias y las exclusiones (los que son de los suyos y los que considera que no lo son).

Tratar de dar valor a la historia que llevan vivida (que no tiene nada que ver con escribir un tipo de historia clínica de cada niño y su familia). Tratar de tener en cuenta los balances, los bagajes de todo aquello que llevan vivido, en la escuela y fuera de la escuela (que no significa buscar «traumas» que hayan podido causar lo que hacen, sino referentes vivenciales que nos permiten entender):

los procesos adaptativos que han tenido que construir para gestionar sus experiencias, para adaptarse a los éxitos y a los fracasos;

cuál ha sido el elemento central (experiencias, vivencias, relaciones) de sus vidas en cada uno de los ciclos evolutivos vividos, de las etapas escolares por las que han pasado.

Investigar el contenido de la «mochila» (aquello que la vida y la escuela va incorporando). Todo aquello con lo cual interpretará y dará sentidos a nuestras pretensiones educativas:

las conductas dominantes (todo aquello que siente y piensa que son maneras correctas de hacer);

las imágenes, los imaginarios (aquello con lo que imagina y se imagina como niño, o aquello que como adolescente considera modelos de referencia, vidas a imitar);

los lenguajes, las formas de expresarse, las formas de comunicarse que comparte con los adultos y los iguales;

los argumentos vitales (las razones y lo porqués, las explicaciones que da para explicar lo que va pasando a su alrededor);

los valores de referencia con los que actúa, se relaciona, se siente persona, piensa al estudiar;

los conglomerados culturales de referencia (el mosaico de cultura familiar, del entorno, de los media, del mundo virtual) que aportan los significados de lo que hace;

las rémoras culturales que dificultan la socialización y la educación (las ganas de descubrir) a partir de dudar y pensar.

Observar su condición de sujeto digital, sus dimensiones virtuales, sus relaciones en red:

las formas de uso de las tecnologías digitales que predominan (para qué, con qué competencias, los usos escolares, los usos por saber, los usos para sentirse bien, etc.);

el consumo de pantallas y las realidades a las que accede (viejas y nuevas formas de ver series, interacciones y pasividad, juegos y diversión, relaciones entre pantallas, etc.);

el mundo de influencias digitales (argumentos, formas de actuar y ser, relaciones con el saber que provienen de diversidad de «influencers» virtuales);

presencia en las redes y relaciones en las redes (el mundo de relaciones virtuales y sus coincidencias con las relaciones presenciales y las relaciones escolares);

la socialización digital que están teniendo (de la mano de quién, cómo y dónde descubren y aprenden);



el papel de los adultos próximos (familiares, tutores, profesionales otros espacios de influencia) en sus vidas digitales.

Considerar las proximidades y distancias que van surgiendo entre las propuestas educativas de la escuela, nuestras propuestas como maestras y maestros y las que emanan de sus entornos próximos dominantes (observar sintonías y desacuerdos cada vez que realizamos una planificación educativa).

Podríamos señalar muchas más (otros aspectos de cada una de ellas). Es tan solo un largo apunte. Además, todo buen sistema de observación del alumnado tiene una serie larga de pautas previas que tienen que ver con cómo son los chicos y chicas en cada etapa evolutiva, en cada ciclo escolar. Observar y descubrir, por ejemplo, su realidad psicomotriz o las vivencias de vinculación en la pequeña infancia. Observar, por ejemplo, los malestares o los mecanismos de confrontación en la adolescencia. En cualquier caso, todo lo que acabo de apuntar debe tener una mirada evolutiva, una forma de ver que diferencia el sentido y la importancia de cada uno de los aspectos señalados en cada momento vital.

Pero sé que he escrito una lista interminable de información significativa, desbordante, que más bien puede conducirte, saturado, a mirar por encima. Tómatelo como mapa impresionista, como multiplicidad de colores vitales en los que posar los ojos educativos en algún momento. Coge una libreta (digital o de papel), un cuaderno de campo de antropólogo educativo, y toma nota pensando que, de cada alumno, deberías tener un relato vital, y lo haces por tu necesaria curiosidad por descubrir cómo puedes mantener y ensanchar sus deseos de saber.

## ¿Dónde colocamos a sus familias?

Casi en cada página del texto ha aparecido alguna referencia al grupo familiar de nuestro alumnado y, quizás, ya es hora de que encontremos respuesta a la pregunta sobre la relación que debe mantener una buena escuela con las familias. No solo son proveedoras de buena parte de los contenidos de la mochila que traen a la escuela. No solo compartimos la pretensión de educar a sus hijos o hijas. No solo somos contextos educativos diferentes que encajan o chocan. ¿Qué hacemos con los grupos familiares?

No estará de más recordar lo que ya hemos dicho en páginas anteriores: la escuela no se inventó como recurso al servicio de las necesidades de las familias. Como ya hemos señalado, la escuela es especialmente el lugar de los valores comunes y los saberes compartidos. La escuela no es una sección delegada de la familia, no pueden traernos a sus hijos e hijas y otorgarnos la responsabilidad de su cuidado y educación. Pero los padres y madres confían en nosotros para poder educar juntos a sus niños. Abrimos ventanas al mundo que no pueden cerrar, pero tendremos que encajar las miradas que utilizan en casa y las que usamos en la escuela. Tendrán que saber qué hacemos, por qué y cómo lo hacemos. Tendremos que descubrir qué hacen en casa y por qué y cómo lo hacen. La escuela no es suya, pero tienen que sentirla como suya. El niño no sentirá nunca la escuela como propia si eso comporta una ruptura con la familia.

Las preguntas y las respuestas en relación con las familias tienen, al final, una gran pretensión: conseguir que los padres y las madres colaboren para que la escuela funcione y funcione bien. Conseguir que la construcción de la buena escuela también dependa de las familias, que sea una cosa tuya y suya. Trataré de ordenar algunas ideas sobre las formas de relación y la manera de construir una relación, que no puede ser ni de desdén ni de ruptura.

Empezaré por ajustar algunas de las ideas ya comentadas con algunas de las necesidades de acuerdo. Acabamos de visualizar cómo entran cada día por la puerta de la escuela y hemos destacado que acaban de dejar en casa un grupo familiar. Pero decíamos que vienen de grupos familiares muy diferentes. Diferentes en sus composiciones (de las madres solas a los grupos familiares

extensos, heteroparentales u homoparentales); diferentes en las vinculaciones (de los grupos reconstituidos hasta los grupos en tensión y litigio permanente); diferentes en la situación social, en la situación económica, etc. Una diversidad que no podemos ignorar.

## **¿Como se conoce la diversidad familiar y se llega a acuerdos?**

Descubrir esa diversidad significará, como mínimo, que deberemos pensar en la gestión de tres grandes grupos de conocimiento (y las formas concretas de llevarlos a la práctica):

El descubrimiento de las diversas pautas de crianza que traen de casa (con sus vacíos y sus insistencias prioritarias, sus referencias a la tradición cultural o las influencias «televisivas») y su encaje con aquellas que en la escuela consideramos importantes (pensamos en cómo crear un clima de orden u otro, o de cómo construir las relaciones en el aula, pero también en aspectos como la salud, el desarrollo del cuerpo o las emociones). Detrás siempre aparecerá el cómo imaginar juntos al niño y la niña que queremos que sean, al adolescente que aprende a ser feliz sin dejar de querer aprender.

Las expectativas con las que llevan al hijo a la escuela (las razones difusas o las pretensiones de éxito, el lugar que atribuyen a la escuela en su «cuidado» del hijo). Cuáles son las razones, explícitas e implícitas, con las que justifican cada día al hijo o la hija por qué los tienen que llevar a la escuela. Cómo son las manifestaciones de confianza en el maestro y en la escuela que transmiten. Detrás está cómo construimos un tipo de itinerario educativo (el «continuo educativo» del que hemos hablado) que el hijo-alumno percibe como único y, a la vez, desarrollado en contextos diferentes (que le permiten también ser diferente en casa y en la escuela). Trabajamos con las familias para que aquello que realizan en la escuela forme parte de lo que en casa se considera importante. Tienen que descubrir que lo que hacen en casa también tiene valor escolar, valor educativo.

La diversidad (a menudo también desigualdad) afecta a cómo imaginan y comprenden las familias todo aquello que hacen en la escuela. No sirve crear un tipo de guía explicativa universal de cómo es nuestra escuela y cómo funcionamos. No se trata solo de que entiendan o no por qué pintan con las manos y se ensucian creativamente en la Educación Infantil. No queda más

remedio que destinar tiempo a explicar cómo hacemos que descubran los sonidos y las letras y las palabras hasta llegar a leer, porque necesitamos que, como mínimo, pongan cara expectante cuando lo hagan en casa. Necesitamos compartir el descubrimiento de la lectura. Imagina lo que significa no saber (no querer saber o que nosotros no perdemos tiempo en explicarlo) qué hace el hijo o la hija adolescente en el instituto, tener solo una vaga idea y preocuparse solo por las notas. Si somos tutores de Secundaria, ¿qué contestaríamos a una madre desconcertada por la adolescencia que pregunta sobre lo que hace su hija en el instituto?

## **¿Compensar aquello que no hacen sus padres y madres?**

Además de destacar la diversidad de diversidades familiares he insistido en el tema de los empobrecimientos y, especialmente, del «capital cultural». Nuestra propuesta de relación con las familias tendrá que incorporar también los diferentes componentes de compensación y sustitución de los que ya hemos discutido.

No, no opines en contra antes de tiempo. Recuerda que ya he dicho que no ejerceremos desde la escuela de compensadores universales de todo tipo de déficits. Pero como profesionales constructores de oportunidades educativas y profesionales que no olvidan la realidad de cada niño, tenemos que ofrecer (la mayoría de las veces explícitamente) algunas suplencias educativas. Nuestra utilidad queda menguada entre déficits (recuerda: construimos educabilidad). Los niños no tienen la obligación de venir a la escuela compensados y educados. Descubrimos, conocemos, establecemos relaciones con las familias también para poder complementar, por saber el humus sobre el que cultivamos y los abonos que tendremos que añadir.

Tampoco podemos olvidar, por ejemplo, que, como está pasando ahora, las familias tienen que trabajar más horas, tienen peor economía, pagan más por los servicios, y la realidad dominante es que invierten menos tiempo, menos disponibilidad, menos recursos en los niños. Quizás en la escuela nos toca intentar encontrar la manera de poner algo más, o ponerlo de manera diferente, o asociarnos con otros profesionales para que no paguen los niños nuestras crisis. Tendremos que ofrecer préstamos y suplencias. Las diversidades y las desigualdades familiares generan diversidad de relaciones y diversidades en el apoyo educativo mutuo.

He descrito la escuela como un contexto y un tiempo, uno de los más significativos en las vidas de los niños. Pero también he anotado que no solo se interrelacionaba con otros muchos tiempos, sino que, en el complejo mundo actual, las distorsiones de los tiempos adultos alteraban gravemente los tiempos infantiles. El debate sobre los horarios escolares, por ejemplo, acaba siendo una confrontación entre las necesidades laborales de la familia y los derechos a unas

condiciones de trabajo dignos del profesorado. Pocas veces es el resultado de estudiar de qué manera organizamos los diferentes tiempos de los niños y sus necesidades (desde aburrirse a hacer música, pasando por jugar en el parque).

Fíjate, por ejemplo, en el horario de llegada a la escuela. Para encajar los horarios de todo el mundo sin que tengan que comenzar la escuela cuando los padres entran en el trabajo, organizamos algún tipo de acogida matinal. Sin embargo, sería mucho más razonable que, además, la entrada en la clase fuera flexible y que padres y madres pudieran saludar a la maestra. Pasa lo mismo, por ejemplo, con las tardes (mayoritariamente suprimidas como tiempo escolar) en la Educación Secundaria. Racionalizar horarios teniendo en cuenta las necesidades del alumno y la realidad de las disponibilidades familiares obliga a pensar juntos (con los recursos locales) la mejor manera de acompañar a sus adolescencias.

Leía estos días un enésimo estudio que «descubría» que los adolescentes de las familias con pocos recursos económicos y sociales estaban más tiempos ante las pantallas (de móviles y ordenadores) que los de clases medias y altas. Olvidaban recordar que era similar a lo que pasaba hace quince años con la televisión. Más allá de la obligación de tener presentes las formas de uso (muy diferentes entre clases sociales), no se paraban a explicar que, quizás, solo estaban midiendo soledades. El tiempo no escolar de niños y adolescentes de familias con pocos recursos es mayoritariamente un tiempo sin adultos, que de alguna manera se tiene que llenar, y que acaban llenando las pantallas. Tendremos que pactar la organización de los tiempos, descubrir quién está con ellos y ellas, romper realmente la frontera entre el dentro y el fuera de la escuela.

## ¿Qué quiere decir hacer escuela juntos?

Si aceptamos la idea de que la escuela es un asunto social común y, singularmente, un asunto común entre nosotros y las familias, tendremos que hacer escuela juntos, tendremos que acordar las aportaciones comunes. Para construir una buena escuela, en buena sintonía familiar, creo que hemos de trabajar un mínimo de cinco pactos:

Explicar, ayudar a descubrir, pactar qué se hace en la escuela. No podemos confundir la profesionalidad de educar enseñando (propia de los profesionales que como tú se han formado para hacerlo) con ningún secretismo o defensa del gremio. Los padres tienen que conocer las razones, las metodologías básicas, las didácticas elementales de cada ciclo, el porqué de los proyectos. Tienen que ver en nosotros profesionales competentes que saben lo que hacen. A partir de sus singulares situaciones, cada familia tiene que saber o, cuando menos, intuir en qué territorio de la infancia o la adolescencia está su hijo, qué le proponemos hacer en la escuela y cómo relacionaremos lo que hace fuera (en casa o en otros lugares) y en la escuela.

Claro que esto comportará que vayan descubriendo (explicamos, negociamos, discutimos) para qué tiene que servir la escuela, qué pretensiones tenemos y qué no tiene cabida en la escuela. Será un pacto renovado sobre la escuela que hemos descrito como lugar vital de niños y adolescentes y que deberán entender, olvidando pretensiones suyas que no tienen cabida y descubriendo una nueva escuela que probablemente no habían imaginado. Tienen que descubrir que la escuela es un nuevo universo para sus hijos e hijas, que conviven con niños diferentes que tienen distintas formas de ser, que las personas creen o no en dioses diversos, que la escuela es el lugar de todos y no selecciona con quién tienen que convivir. Unas familias no se imponen a otras, no imponen sus puntos de vista a las otras.

La escuela también sirve para que la lógica científica llegue a la educación familiar, donde muchas de las cosas que realizan dependen de tradiciones,



culturas o mercados que respetan poco a unos niños y niñas que tienen que ser autónomos y libres.

Pero en esta escuela que hacemos juntos, también con las familias, tendremos que considerar que no solo las familias educan, sino que educamos juntos. Asimismo, deberemos descubrir de qué manera sus saberes y sus capacidades educativas penetran en la escuela. Las familias son un verdadero banco de saberes, conocimientos, experiencias vitales que tienen que servir en la escuela, nos tienen que servir en nuestra práctica docente. Seguro que conoces multitud de experiencias sobre padres y madres que van a sus escuelas a compartir sus saberes con niños y adolescentes. Incluso encontrarás algunas que dejan un tiempo de la clase prácticamente en sus manos. Estamos hablando de una escuela que reconoce a las familias valor escolar y educativo a aquello que saben (ya sean conocimientos técnicos, habilidades creativas, experiencias vitales singulares, historia significativa, etc.). Los profesionales ponemos las formas de hacerlo, la manera de ubicarlo en el conjunto de los proyectos, la forma de convertirlo en experiencia educativa. Pactamos una escuela en la que los profesionales no lo ponemos todo, en la que padres y madres no se implican solo en cuestiones secundarias de intendencia escolar. Construimos educación con padres y madres.

Las familias hacen buena la escuela en la medida en que también trabajamos para que la escuela sea un lugar de intercambio familiar. La escuela que construimos con las familias es la escuela plural de relación entre familias. Nuestra clase la conforma un grupo de niños o adolescentes en relación. Lo tiene que conformar también un grupo de familias en relación. Familias que conocen a otras familias y, poco a poco, familias que ayudan a familias, familias que intercambian preocupaciones educativas por los hijos de las otras familias. Si queremos romper la idea de que la escuela es un lugar de aprendizaje individualizado, de individuos que van a su aire y no necesitan a los otros, tenemos que romper la idea de que cada niño es de una familia. Si tienen que compartir escuela, educación, educación de grupo, influencias entre niños, tienen que aprender a compartir alguna parte de vidas familiares, maneras de ocuparse de los otros niños, aceptar que otras se ocupan del suyo. En algunos casos, además, la escuela será un lugar privilegiado de socialización para familias que sufren marginalidad y exclusión. En la escuela también tenemos familias con dificultad para encontrar un lugar en la comunidad y en la escuela pueden descubrir que allí tienen uno, que si no excluimos a sus niños tampoco las excluimos a ellas. Recuerdo a una madre que insistía en participar en la escuela

y decía que «se trata de aprender de los hijos que la escuela es divertida y que merece la pena construir un espacio común donde todos nos podamos conocer. Participar no es nada más que trabajar para nuestros hijos e hijas, y también para los de las otras familias».

Los acuerdos de relación tendrán que ser diferentes en cada ciclo educativo. Pero de ninguna manera tendrán que convertirse en un tipo de proceso progresivo de separación escuela-familia. Pasar de una Educación Infantil de relación intensa con las familias, a una Secundaria en la que se quedan muy lejos (porque ya no se preocupan y porque no queremos que se metan). En cada momento evolutivo, cada forma de hacer escuela tendrá que construir una forma de hacer juntos. El interés familiar en medio de la ternura de los primeros años de vida, tiene la misma importancia que las desesperaciones paternas o maternas por un adolescente que desconcierta. Enseñamos y educamos de manera diferente en cada etapa. Construimos relaciones familiares útiles de acuerdo con las preocupaciones que hay que compartir en cada ciclo.

## **¿De quién son las familias?**

Finalmente, una vez más, tenemos que pensar en el equipo educativo. La construcción de la escuela compartida con las familias es, en primer lugar, una cuestión de todos y cada uno de los profesionales de la escuela. Después, de alguna manera, el equipo de ciclo, de nivel o de las agrupaciones que tenga tu proyecto escolar tienen que compartir información básica para convertirse, como equipo, en referentes últimos de las familias. Estas tienen que sentir que sus criaturas están en más de unas buenas manos, que la preocupación personalizada también es una cuestión de pequeño equipo. Pueden contar no solo con la tutora, sino también con maestros y maestras del grupo que conocen bastante a su hijo o hija.

Desde nuestra perspectiva de educadoras y educadores, la observación cotidiana de los bagajes familiares es más afinada y cuidadosa si la compartimos. Las propuestas de compensación de los vacíos, de creación de las oportunidades que no tienen, de equilibrio escolar de los malestares familiares solo pueden ser construidas en equipo. Las desesperaciones que nos invaden al ver sufrimientos y carencias solo pueden ser gestionadas en equipo.

Finalmente, está claro que los adultos del grupo familiar deben tener una relación personalizada y especial con la maestra o maestro que ejerce de tutor singular del hijo y del grupo principal escolar al que pertenece. La educación no funcionará sin haber establecido una relación de confianza en la que la familia tenga un mínimo de conocimiento sobre lo que hacemos y nosotros nos hacemos cargo de las coordenadas familiares básicas en las que transcurre su vida. Además, quizás, podemos acabar sugiriendo cómo continuar educando en casa lo que hemos empezado a educar en la escuela, y los padres nos pueden pedir opinión y ayuda para continuar en la escuela lo que intentan hacer en casa. Siempre se trata de construir un espacio básico (diferente con cada familia) de confianza educativa y de influencia compartida sobre el hijo-alumno.

## ¿Somos rivales y enemigos?

Madres y padres escolarizan porque saben que necesitan la escuela para que la educación de los hijos sea posible. Nosotros educamos para que la escolarización genere personas y ciudadanos que las familias solas no podrían hacer posible.

Si pensamos en las familias, descubriremos que, de maneras y grados muy diversos, quieren que los hijos e hijas sean educados y quieren que aprendan, pero no quieren renunciar a discutir cómo podemos hacerlo todos juntos. Quieren ayudar a que el maestro lo haga bien y quieren que el maestro cuente con los padres y los ayude a hacerlo bien. Quieren ser familias que ayudan a aprender.

No hay escuela con sentido sin que padres y madres puedan hacer algo en ella y sin que esta considere lo que se hace en casa cada día. Familias y escuela tienen que poder proponer, sugerir, ser escuchados, tener espacios para la decisión compartida. El poder de la escuela tiene que ser compartido, la vida familiar tiene que aceptar sugerencias sobre cómo continuar en casa la influencia educativa de la escuela. Las escuelas mejoran la calidad educativa y los chicos y chicas tienen más probabilidades de una vida escolar positiva cuando hay una verdadera participación de los padres y madres. El alumno tiene que poder fusionar las diferentes confianzas que ha depositado en las personas adultas que se ocupan de él o ella.

Las familias entienden que no todo el mundo lo puede hacer todo. Enseñar, hacer aprender, hacer que deseen saber, es una tarea profesional complicada que requiere a alguien verdaderamente preparado y con unas cualidades humanas singulares. No tiene sentido el gremialismo profesional ni el cierre familiar. Educar no es nunca hacerlo todo bien, sino poder pararse a pensar si la próxima vez lo podríamos hacer de otro modo. Tanto los padres y madres como nosotros dudamos, probamos, innovamos, aprendemos a educar.

## 6. ¿Y si no tuviéramos escuela?

En una parte significativa de nuestra sociedad, la mayoría de niños y adolescentes pasan miles de horas en una institución que denominamos escuela. No está claro que todas estas horas y para todo el mundo acaben resultando felices y positivas. Por eso, no es una nimiedad preguntarse qué pasaría en una sociedad si no tuviera escuela. O como mínimo preguntarse –al igual que hemos hecho en las reflexiones anteriores– qué tienen aquellas escuelas que generan masivamente malestar o, en positivo, las que han hecho posible, infancias con una razonable dosis de felicidad. También podríamos poner en entredicho que, para ejercer tu profesión, tu oficio de maestro, sea necesaria una institución como la escuela.

Lo que no parece discutible es que la escuela ocupa una dosis importante de horas de la vida, en etapas claves del desarrollo, y consideramos un derecho que lo haga de manera obligada y universal. Consideramos que la escuela (no decimos cuál) es la principal institución para garantizar el bien común de la educación. Creo que hasta ahora he aportado una buena colección de argumentos de los que se puede deducir la defensa de su existencia y de las razones por las que merece la pena que exista. Pero los cambios sociales, las transformaciones pedagógicas y el nuevo predominio de los intereses económicos pueden llevarnos a pensar que no es necesario tener escuela.

Sin embargo, parece evidente que no puedes ser maestro sin tener escuela. Pero puedes decidir ser maestro de una escuela alternativa, una escuela que no sea escuela. También puedes considerar que para enseñar y educar no necesitas escuela, que lo puedes hacer desde otros contextos o entornos. A lo largo del último siglo, no todos los movimientos que, como hemos comentado, trabajaban y trabajan para construir una nueva escuela tenían, o tienen, simplemente pretensiones renovadoras. Antes y ahora, algunas propuestas de cambio de la escuela sugieren una innovación de raíz y buscan hacer escuela de la manera menos escolar posible. Hacen bandera de la educación más libre y creativa posible. Genéricamente podríamos designarlas bajo el nombre de «escuelas libres». Nos vienen a recordar que no toda la educación tiene que ser escuela y que la escuela tiene que ser algo diferente de la escuela que tenemos. Que

escolarizar de la manera que lo estamos haciendo no siempre es bueno, que de lo que se trata es de educar desescolarizando.

También puedes decidir que pasas de formularte la pregunta y la dejas en otras manos. Puedes obviar quién te paga, para qué te pagan y para qué demonios sirves, pero seguro que no puedes dejar de preguntarte, como hacíamos en capítulos anteriores, al servicio de quién tienes que estar. Ya hemos hablado de los poderes diversos que tratan de apropiarse de tu escuela. Te supongo perfectamente informado de cómo las entidades financieras o las grandes empresas hace tiempo que se dedican a «preocuparse por la educación». La educación forma parte de capitalismo filantrópico y creativo que está de moda. Valora si tienen que ser estos u otros poderes ideológicos los que deben definir la escuela.

Ya que, como hemos comentado, a menudo las administraciones educativas y los parlamentos no son muy ágiles y adaptativos para crear y renovar «nuevas» escuelas, diferentes y flexibles, también tendrás que encontrar respuesta en la pregunta de si la escuela, la escuela que necesitamos, tiene que estar regulada. A veces, el pensamiento ácrata coincide con el liberalismo financiero (que no regulen mi libertad, piensan unos, y que no pongan trabas a la formación que necesito para la sociedad de mercado libre, dicen otros). Tampoco podemos dejar de lado que muchas veces la libertad educativa que reclamamos los adultos significa esclavizar a los niños para que hagan lo que nosotros (padres o formadores) «libremente» hemos decidido. Hay que tener cuidado en no confundir la libertad creadora en la educación con la defensa de la desregulación total. Hace tiempo que la educación se ha convertido en mercancía y que los poderes económicos quieren hacer su escuela. (Recuperemos las reflexiones sobre para qué educamos).

En el escenario social y educativo actual descrito hasta aquí hemos construido dos ejes reflexivos claves: la necesidad de un contexto central, de un entorno (un lugar) significativo para la educación de todos los niños y adolescentes, que denominamos escuela; la necesidad de unos profesionales rigurosos, a los que denominamos «maestros», que tienen como oficio educar en medio de procesos de aprendizaje. Pero también hemos dejado claro que no se educa ni se enseña tan solo en el tiempo y los espacios de la escuela. Hemos destacado que la escuela no es un edificio de cuatro paredes. Y hemos reclamado para los profesionales de la escuela el papel de integradores de influencias diversas y de creadores y mantenedores del deseo de saber y la satisfacción de aprender.

He destacado que tenemos dos escenarios de futuro que no podemos (no puedo) aceptar. El primero, sería el de la pretensión de recuperar la escuela eterna y el profesorado como transmisor de un paquete esencial de contenidos. Más allá de los argumentos discutibles, no es viable. El segundo, que a veces contempla la OCDE en sus documentos, viene a predecir –con cierta discreción– que los diferentes contextos de aprendizaje del mundo actual acabarán generando la desaparición de la escuela y, también, que no hará falta el corsé profesional de la existencia de maestros con un encargo definido y regulado por el Estado.

De este modo, las últimas preguntas del libro pasan a considerar si tenemos que hacer posible y para qué la existencia de una institución llamada escuela y si los poderes públicos tienen que garantizar su existencia.

## ¿Qué quiere decir educación pública hoy?

No sé si ya estarás de acuerdo o no, pero todas las preguntas y las respuestas que nos hemos planteado hasta ahora pueden referirse a unas pocas más generales. Las que tenían que ver con la profesión nos obligaban a preguntarnos cómo tenía que ser el buen maestro innovador que no se limita a aquello que está previsto y mandado. Una parte de las que tienen que ver con la escuela, la eternamente «nueva escuela», responden al gran interrogante de cómo se educa en un mundo desigual, global, poliédrico, diverso, «multitodo», hiperconectado. Y todas ellas, además, hacen referencia a la verdadera gran cuestión: ¿Qué quiere decir educación pública hoy?

Hemos recordado y acordado que la escuela es el edificio y lo de fuera del edificio: los servicios escolares y otros muchos servicios educativos, las relaciones de aprendizaje y las de convivencia, la vida cotidiana y la presencia de adultos profesionales de la educación, un tiempo pensado y planificado, un tiempo libre para crear e imaginar, etc. etc. La escuela son multiplicidad de escuelas y, además, defendemos que cada una tiene que poder ser una escuela singular.

Pero la escuela que nosotros queremos no puede ser cualquier escuela. Podemos volver atrás y repasar todo aquello de la escuela que enseña a pensar, la escuela de la diversidad, la escuela que personaliza el aprendizaje, la escuela espacio de serenidad de los niños... No te haré ningún resumen. Pero todo lo que venimos proponiendo no es posible en cualquier tipo de escuela. Solo es viable cuando la escuela tiene una característica radical: está pensada como servicio público, como servicio para hacer posible el derecho universal a la educación. ¡Atención! Que acabo de escribir: «pensada como servicio público». No he escrito: «escuela pública».

Sí, también tenemos que llegar a la «propiedad» de la institución escolar para no caer en nuevas simplificaciones. No sé dónde trabajas o dónde irás a parar para ejercer tu profesión de maestro. Yo tengo mis preferencias –y mis contradicciones–, pero solo hay un tipo de escuela que no soporto: aquella que hace negocio de la necesidad de la educación, aquella –incluso siendo



pedagógicamente buena— que está pensada únicamente para las familias que se la pueden pagar.

Aclarado esto, todo pueden ser matices, y una cosa es que te invite a pensar y otra que considere que tienes que aceptar la totalidad de mis respuestas. La cuestión de la educación pública, de la escuela que hace posible el derecho a la educación, se vuelve más complicada cuando por en medio aparece el dinero público (concretamente el mundo diverso de las escuelas concertadas) y cuando esperamos de los poderes públicos que hagan posible la educación de calidad, especialmente en determinadas condiciones, para todo el mundo (escuelas públicas de barrio empobrecidas y segregadas).

Podemos volver a los capítulos de las preguntas sobre los intereses que los diferentes poderes tienen sobre la educación y sobre la escuela. Recuerda que solo una buena didáctica y una buena organización no hacen buena una escuela. Siempre tenemos que analizar las pretensiones finales y de la población que acoge o que voluntariamente deja fuera. Siempre nos encontraremos con dos principales escollos: si el dinero público va a parar a servicios verdaderamente públicos y si garantizar el derecho a la educación permite seleccionar la clientela que acude a una escuela.

Tenemos maravillosas escuelas de titularidad privada y de titularidad pública que (con limitaciones diversas y sesgos de origen económico) están o quieren estar al servicio de la educación pública. Intentan no segregar, no adoctrinan, educan para que los niños y adolescentes acaben siendo personas y ciudadanos. Tenemos escuelas públicas y privadas organizadas de manera autoritaria y planteamientos academicistas. Tenemos escuelas públicas y privadas que funcionan con lógica de economía de cooperación y dinámicas permanentemente innovadoras.

No quiero formularte más preguntas que, en las condiciones actuales, no tienen respuesta fácil, y tampoco quiero dejar de destacar que una parte significativa de las pretensiones educativas que muchos situamos en la escuela pierden totalmente su sentido en determinadas escuelas. Como acabamos de decir, por ejemplo, educamos democráticamente y para que resulten ciudadanos democráticos. Pero los alumnos de algunas escuelas solo son de una clase social. En algunas situaciones tenemos que educar la solidaridad en teoría porque, al no estar en el aula los diferentes, no queda claro que todos los seres humanos sean iguales en dignidad y derechos (algunos viven en superioridad y no podrán

considerar igual a quien no puede ir a su escuela). Tenemos que educar para que un niño se sienta valioso y con capacidades, pero resulta difícil si todos los compañeros provienen de la dificultad permanente y el empobrecimiento familiar. A mi parecer, el derecho a la educación incluye el derecho a ser educado en la diversidad.

Si la institución escolar no existe, no existirá el territorio compartido en el que todos los niños se desarrollan descubriendo al otro. Si la escuela no existe, si tú como profesional riguroso no existes, nadie garantizará que todo niño acceda en las mismas oportunidades, habiendo construido los puentes diversos que muchos necesitan para llegar al territorio de las experiencias educativas que humanizan, permiten descubrir el mundo, llegar a formar parte de la sociedad. Sin la garantía escolar y la de tu profesionalidad (permanentemente adaptada y renovada), la educación agudiza la desigualdad y la segregación.

## ¿Necesitamos leyes educativas?

Algunos discutirán que tenga que existir una ley de educación. Muchos critican la enorme cantidad de leyes educativas puestas en marcha o derogadas en las últimas décadas. Inevitablemente, sin embargo, la escuela también es el resultado de unas u otras políticas educativas, unas regulaciones u otras. El carrusel de leyes que vivimos no es el producto de las manías de organización escolar de un ministro u otro, de sus equipos de asesores. Si miras la exposición de motivos de cada una (más allá de la apropiación espuria de diferentes conceptos), podrás deducir que alternativamente condensan las pretensiones de dominar, con unos fines u otros, a la escuela. Son respuestas –implícitas, pero claras– a la pregunta de al servicio de quién y de qué tiene que estar la escuela.

Los gobernantes y las leyes educativas tienen que existir para garantizar el derecho de todo niño a la educación y tienen que servir también para que la escuela no esté al servicio de los adultos, sino de los niños. No basta con destinar recursos, tienen que ofrecer criterios educativos. A pesar de las diferencias políticas, tienen que posibilitar la calidad de la educación para todo el mundo y que esta responda a unas pretensiones educativas compartidas, no a las de una parte, una élite.

La escuela es un bien público al que todo el mundo tiene que poder acceder en condiciones de igualdad, y esto lo tiene que garantizar la ley. Las normas, las administraciones garantizan que la escuela sea un bien común, que todos los niños comparten saber, acceden a unos conocimientos y a unas visiones del mundo que forman el zócalo básico del que hemos hablado. La escuela es un bien común porque hace posible que todo el mundo desarrolle sus capacidades, sin dejar a nadie atrás.

Ya nos hemos metido con las manías regulatorias administrativas que ponen palos a las ruedas de la construcción de una nueva escuela y casi he invitado a cierto anarquismo innovador y autónomo. Aun así, teniendo en cuenta que la escuela es un asunto común, tiene que estar al servicio de aquello que es común y no de los intereses particulares. Pensada, definida y organizada para no mantener y agrandar las desigualdades. Pensada, definida y organizada para

preservar a los niños de las intromisiones de sus adultos. Está al servicio de las personas, y no de los intereses de grupos de presión, de la patria o de la nación. No existe éxito escolar si la escuela, que es de todos, tiene como resultado la segregación, si el balance de haber pasado por ella no sirve para formar parte de la sociedad.

Una escuela está al servicio de la educación pública si responde, como mínimo, a estos cinco criterios:

Es una escuela del bien común, de aquello que se convierte en un bien necesario para todo el mundo (no de los intereses particulares convertidos, por suma o pacto, en intereses comunes). No puede ser la escuela que selecciona alumnado ni la escuela pensada para generar productores o directivos.

Es una escuela «ilustrada». La escuela del descubrimiento, del aprender a pensar, del poner en crisis la propia cultura, de las mezclas, de compartir las experiencias del pasado, de las ciencias y no de los dogmas.

Es una escuela de ciudadanas y ciudadanos. De niños y adolescentes que se descubren como diferentes y necesarios, que aprenden juntos, que deciden cómo convivir para poder vivir juntos en la comunidad.

Es un territorio de la infancia. Está al servicio de su desarrollo y no de los títulos finales. Escucha y hace participar. Descubre sus argumentos. Considera sus perspectivas. Pone al servicio de niños y adolescentes profesionales competentes, capacitados para acompañar en la tarea de aprender, en las experiencias de descubrir los saberes. Profesionales que tratan de compartir la educación con los adultos del hogar, con otros profesionales que también se ocupan de los niños.

Es la escuela de la justicia. Hace posible que entre sus paredes todo el mundo sea igual en dignidades y derechos. Trata de compensar por aquello que la familia, el barrio, la sociedad niega a muchos niños. Es el territorio para obtener las dosis básicas de felicidad, más allá de lo complicada que sea su vida en las familias, en el barrio.

## Referencias bibliográficas

Como he comentado al inicio del libro, ninguna de las ideas reflejadas puede considerarse exactamente mía (sí que es de mi responsabilidad digerirlas y ponerlas en el texto). Como mínimo han surgido de la participación en multitud de debates, en la multitud de implicaciones educativas de mi vida y, especialmente, de escuchar a los compañeros y compañeras implicadas en el día a día de la educación. También de muchas lecturas y relecturas que no referiré, puesto que esto no es una tesis. Sí he querido poner referencias de un grupo de libros recientes –o de una gran cantidad de artículos también revisados– para que, si el lector o lectora quiere leer, pueda subsanar buena parte de la simplificación que tiene este relato.

Argemí, R. (coord.). Aliances per a l'èxit. Orientacions per desenvolupar un projecte Magnet. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bosch, E. (2009). Un lugar llamado escuela. Barcelona: Graó.

Bueno, D. (2017). Neurociencia para educadores. Barcelona: Octaedro.

Capdevila, C. (2016). Educar mejor. Once conversaciones para acompañar a familias y maestros. Barcelona: Arcàdia.

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo xxi. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.

— (2019). La educación es política. Barcelona: Octaedro.

Cela, J. (2011). Tu m'aprens. Memòria i oblit d'un aprenent de mestre. Barcelona: Graó.

Cela, J. y Palou, J. (2004). Carta a los nuevos maestros. Barcelona: Rosa Sensat/Paidós Ibérica.

- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. En: Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (coord.) (2018). La personalización del aprendizaje. Dossier Graó nº 3. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo xxi. París. Unesco.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Duro-Bellat, M. (2015). Dix propositions pour changer d'école. París: Seuil.
- Forés, A. et al. (2015). Neuromitos en educación. Barcelona: Plataforma.
- Funes, J. (2016). Hartos de los deberes de nuestros hijos. Vic: Lectio.
- Gerber, R. (2012). Crear hoy la escuela del mañana. Madrid: SM.
- Gonzalez-Agàpito, J. (comp.) (1992). L'escola nova catalana (1900-1939). Barcelona: Eumo.
- González Sagüés, S. (2012). Un bombero entre mariposas. Vivencias de un maestro accidental en una escuela libre. Pamplona: Asociación Tximeleta.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). Innovación y equidad educativa. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2016a). L'école, méthode d'emploi (6.<sup>a</sup> ed.). París: ESF.
- (2016b). Éduquer après les attentats. París: ESF.
- (2006c). Carta a un joven profesor. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2016). Enseñar a vivir. Barcelona: Paidós.
- OECD (2017). Education at a Glance. OECD Indicators. París. OECD.
- Pagden, A. (2015). La Ilustración y por qué sigue siendo tan importante para

nosotros. Madrid: Alianza.

Palou, J., Fons, M. y Cela, J. (coords.) (2016). Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes. Dossier Graó n.º 1. Barcelona: Graó.

Pennac, D. (2008). Mal de escuela. Barcelona: Random House.

Prats, E. (2019). L'escola importa. Notes per pensar l'educació. Vic: Eumo.

Relats, V. (coord.) (2013). Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic de professorat. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tiana, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Revista Transatlántica de Educación, 5. México.

Trilla, J. (2018). La moda reaccionaria en educación. Barcelona: Laertes.

Westover, T. (2018). Una educación. Barcelona: Lumen/Penguin Random House.

Willingham, D. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Barcelona: Graó.

# Índice

## Sumario

### PRÓLOGO A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

La escuela entre la pandemia y las leyes

1. Un manual de interrogantes

Un libro para soñadores, aplicados y pensadores

El maestro reflexivo

Hacerse maestro para cobrar a final de mes o para vender un buen producto

Ni virtudes genéticas ni vocación

Todo interrogante vive en un hipervínculo

2. ¿En qué consiste ser maestro?

¿Y yo qué hago aquí?

¿Cómo puedo dar respuestas si me cambian las preguntas?

¿Puedo convivir con una alta mortalidad escolar o tengo que evitar los desastres?

¿Puedo arreglar los fatalismos de la vida?



¿Los discípulos pueden rebotarse?

¿Si soy un experto, por qué debo renunciar a transmitir conocimientos?

¿Querrías ser como los profesores de antes?

¿Qué define el oficio de educar mientras se hace aprender?

¿Podemos acordar que te dedicas a humanizar?

3. Pero ¿qué es una escuela?

¿Ir a trabajar a una escuela o construir juntos otra escuela?

¿Control o libertad? ¿Al servicio de qué trabajamos?

¿Qué es una escuela justa?

¿Podemos administrar y hacer crecer el capital cultural familiar?

¿Cuántas veces ha muerto la escuela... y cuántas veces hablamos y volveremos a hablar de construir una nueva escuela?

¿Una escuela nueva con administraciones y profesionales caducos?

Pero ¿qué tenemos que mantener, construir o cambiar?

¿Cuántos desastres tiene que generar una escuela para pensar en cambiarla?

¿Por qué no podemos centrarnos en el currículum?

¿Debemos pensar en un zócalo educativo básico?

¿Obligatoriamente obligatoria?

¿La escuela de la diversidad universal?

¿Qué es aquello que nosotros no podemos dejar de enseñar y ellas y ellos no pueden dejar de aprender?

¿Todo el mundo pasa del mismo modo de la curiosidad infantil a los interrogantes adolescentes?

¿Crisis sociales o crisis de la escuela?

¿Crisis digital o introducción de nuevos artefactos en el aula?

¿Es diferente el alumnado digital en dimensión virtual y permanentemente conectado?

¿Qué quiere decir «construir nuevos entornos de aprendizaje»?

¿Las vidas virtuales tienen un lugar en la escuela? ¿Qué es una escuela digitalmente crítica?

¿La escuela es o no es un lugar para aprender?

¿Un lugar singular para aprender o uno entre otros?

¿Aprendizajes personalizados o escuela a medida?

¿Enseñar y aprender solo aquello que quieren aprender? ¿Qué quiere decir «deseo de aprender»?

¿Sirve para algo la cultura del esfuerzo?

¿Podemos tocar la sinfonía del aprendizaje sin música?

¿Aprender sin tener en cuenta las neuronas?

¿Podemos aceptar que fracasen?

¿Y si algunos niños no fueran educables?

4. ¿Es posible una escuela de ciudadanas y ciudadanos libres?

¿La escuela tiene que aceptar las religiones?

¿Qué es una escuela laica?

¿Es religión o es vida disfrazada de religión? ¿Qué tiene que quedar fuera?

¿Qué está prohibido: algunas preguntas o determinadas respuestas?

Pero... ¿tú eres laico o tienes que ser laico?

¿También tenemos que educar a ciudadanos y ciudadanas?

¿Aprender juntos y al servicio de otros?

¿Qué es educar en el pensamiento crítico?

5. ¿Es obligatorio mirar y observar al alumnado? ¿Debemos hablar con las familias?

¿Cómo empieza cada día la seducción para aprender?

¿Obligados a ser como dicen los adultos?

¿Serían finalmente la misma persona si no se hubieran encontrado con nosotros?

¿Es posible alguna didáctica sin un encuentro entre personas?

¿Para qué queremos saber cómo son si ya hemos seleccionado al alumnado y tenemos experiencia?

¿Tomarles las medidas o descubrir la estética de la curiosidad?

¿Por qué hay que mirar la casilla de salida y los avatares de la carrera?

¿De qué hay que enterarse cada día? ¿Cómo se descubre la singularidad de cada alumno?

¿Dónde colocamos a sus familias?

¿Como se conoce la diversidad familiar y se llega a acuerdos?

¿Compensar aquello que no hacen sus padres y madres?

[¿Qué quiere decir hacer escuela juntos?](#)

[¿De quién son las familias?](#)

[¿Somos rivales y enemigos?](#)

[6. ¿Y si no tuviéramos escuela?](#)

[¿Qué quiere decir educación pública hoy?](#)

[¿Necesitamos leyes educativas?](#)

[Referencias bibliográficas](#)