

EL PERIÓDICO TABERNARIO BIMESTRAL MÁS LEÍDO DE SEVILLA | #18 | DEL 20/09 AL 20/11 DE 2016  
WWW.ELTOPO.ORG | ¡EL TOPO NO SE VENDE! SUSCRÍBETE, APOYA EL PROYECTO | TIRADA: 1000 UDS.

---

# eL TOPO



# eL TOPO

PUEDES SUSCRIBIRTE, LEERNOS Y APOYARNOS EN NUESTRA FANTÁSTICA WEB: [WWW.ELTOPO.ORG](http://WWW.ELTOPO.ORG)

SÍGUENOS: FB [TopoTabernario](#) / TW [@TopoTabernario](#)

## TOPOSUMARIO #18

Vuelta al cole. En esta ocasión, pecando de originales, hemos aprovechado el número de septiembre para analizar la educación desde múltiples perspectivas. Comenzamos con el editorial evocando Lisboa, su Feira Anarquista do Livro y sus enseñanzas (p. 2); Carmela nos cuenta su odisea hacia el funcionariado público en educación (p. 3); USTEA nos cuenta cómo la Junta de Andalucía se está merendando de a poco la educación pública andaluza (p. 3); abordamos la educación sexual y hablamos de placer y de cuerpos (p. 4); descubrimos el timo de la educación ambiental y todo lo teñido de verde (p. 5); nos cuentan desde el CEIP San José Obrero su éxito desde la educación en la diversidad (p. 6); desde el IES Salvador Távora comparten cómo se educa en el barrio más pobre del Estado español (p. 7); revisamos el recorrido de la educación para la participación en Andalucía y descubrimos propuestas interesantes al margen de la administración (pp. 8 y 9); Félix García Moriyón nos habla de la educación moral en el Estado español (p. 10); viajamos hasta México para entender a lxs maestrxs mexicanxs (p. 11); en economía hablamos de la mercantilización de la universidad (pp. 12 y 13); nos hacen propuestas para la construcción de una educación emancipadora (pp. 14 y 15); y desmontamos el mito de la actual educación formal mostrando que no cumple ninguno de sus fines (p. 16); recordamos a la perra negra, la montamos en el coche y nos vamos hasta Galicia con ella (p. 17); Juan nos cuenta su Historia verdadera (p. 18); y Galiana nos propone una reflexión sobre el arte en la educación (p. 19); entrevistamos a Francisco García, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (pp. 20 y 21); y terminamos hablando de Gurumbé y nuestra memoria negra, la condena a Cobre Las Cruces y la caravana a Grecia en solidaridad con las personas migrantes y refugiadas (p. 22). Os dejamos recordando que el próximo número del 20N ¡cumplimos 3 años! Y habrá que festejar...

## EQUIPO TOPEO

**Consejo de redacción:** Ana Jiménez Talavera · Óscar Acedo Núñez · Ángela Lara García · Darío Mateo Berciano · Mar Pino · Jesús M. Castillo · Raquel Campuzano · Marta Solanas · Macarena Hernández · Pastora Filigrana García · Luis Gallego · Luis Berraquero Díaz · Juana Vázquez · Astrid Agenjo Calderón · Alex Peña · María Ramos.

**Equipo de revisión:** Sergio España · Rosario de Zayas · Ana Becerra · Manuel Pérez.

**Diseño y maquetación:** Ricardo Barquín Molero.

## EN ESTE NÚMERO TAMBIÉN TOPEAN

**Portada:** Belén Moreno / [domestika.org/belen-moreno-nunez](http://domestika.org/belen-moreno-nunez)

**Redacción:** Pura Sánchez · Carmela · Mónica Ortiz · Miguel Rosa Castejón · Profes del IES Salvador Távora · Antonio Moreno Mejías · Félix García Moriyón · Mercedes Moncada Rodríguez · Pablo López Cantó · Lara Vallejo · Ángeles de la Torre · Lola Nieto · Juan Cantonero Falero · Javier Galiana de la Rosa · Francisco F. García Pérez · Javier Almodovar Mosteiro · José M<sup>a</sup> Trillo-Figueroa.

**Ilustraciones:** La Mari · Alej · Natalia Menghini · María Medem · Nicola Marras · Raúl Arroyo · Lusía del Pino · Garrido Barroso · Nathalie Bellón Hallu · Mon Aguilar · Autora Tristán · Marta Gonzalez Villarejo · Alejandro Morales · Inma Serrano · Gema Galán Hurtado.

**Depósito Legal:** SE 2210-2013.

**Editan:** Asociación El Topo Tabernario y Ecotono S. Coop. And.



## EDITORIAL

# LISBOA

## La Topa Tabernaria

Yo de mayor quiero ser portugués

Manuel Pérez Valero

El sábado pasado, algunas integrantes de El Topo participamos en una mesa redonda sobre medios críticos de comunicación en Lisboa. Nos invitaron lxs compas de la Feira Anarquista do Livro. La experiencia y la comida, riquísima; y riquísimo el paseo por el barrio de la Mouraria con la elegante decadencia que siempre ha tenido Lisboa y que está perdiendo aceleradamente por los procesos de gentrificación —o, más bien, de «turistificación»— que están sufriendo todas las ciudades bonitas que gustaban de ser paseadas.

Como suele pasar, prácticamente todas las personas que integraban la Asamblea da Feira hablaban un castellano digno mientras nosotras solo dimos para *obrigada, guardanapos o bolinhas*. O algún que otro chascarillete mal imitando la cadencia portuguesa al hablar y usando palabras de las etiquetas de los productos de higiene que inundan nuestros baños.

De primeras, cabría pensar que el sistema educativo portugués se ocupa de que lxs jóvenes aprendan la lengua del país vecino. Sin embargo, nos contaron cómo su interés por el castellano venía por la cultura anarko-punk, que habían aprendido la lengua de Cervantes (y del Fari, y de la Pantoja) con las canciones de Sin Dios, banda que entre los ochenta y los dosmiles andaba usando la música como vía de transmisión ideológica.

Esto me lleva a pensar en qué nos educa. Pensar en Educación y pensar en el «sistema educativo» es todo uno, pero está claro que es una preconcepción errónea. Cierto es que el sistema educativo es el «ente educador» que aparentemente sigue un proceso «organizado» de transmisión de conocimientos, procedimientos, valores... Pero también nos educan la familia, lxs amigxs y el resto de personas que nos rodean, los medios de comunicación, las expresiones artísticas... Nos educa la manera en la que

está organizado el entorno, ya sea urbano, rural, natural. Nos educan los colectivos sociales de los que formamos partes, las leyes...

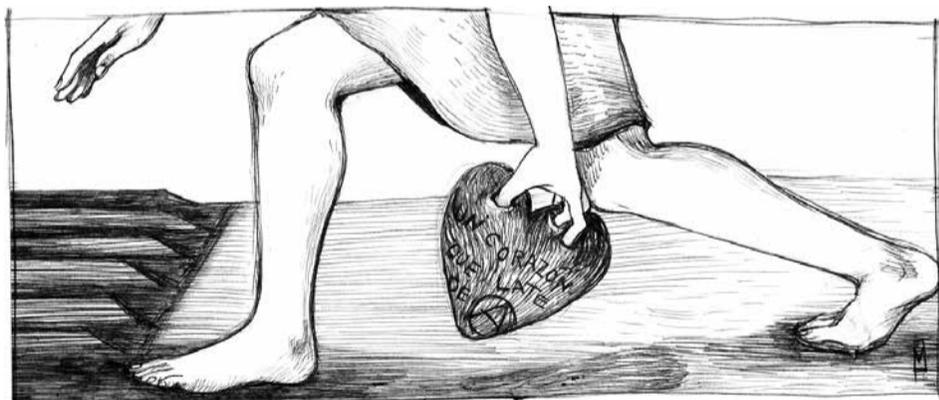
Visto así, parece que el proceso educativo es bastante aleatorio, que todo va a depender del grupo humano que te toque en suerte, de la música que casualmente caiga en tus «orejas» o del lugar en el que se desarrolle tu existencia. Esta idea en sí tiene su parte de realidad, pero considero que —desgraciadamente— otorga un mayor «libre albedrío» a la configuración humana del que se da u ocurre realmente. La subsunción a la que el sistema capitalista ha sometido a la realidad hace que los medios de comunicación solo transmitan los conocimientos necesarios para que la maquinaria de producción se perpetúe en el tiempo; que las leyes velen por los privilegios que precisan los poderosos para que el crecimiento ilimitado sea eso, ilimitado; que el imaginario colectivo que enhebra las percepciones y la interpretación de la realidad de las personas no conciba otra lógica para organizar y gestionar los recursos de los que depende, o para organizarse entre sí; que el sistema educativo cada vez esté más enfocado a la construcción de entes productivo-consumidores sin capacidad ni posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico, que cuestione y construya alternativas. ¿Nos hemos parado a pensar que en las mesas que se decide el currículo oficial se sientan el ejército o el mismísimo Wert? Y sobre los proyectos de enseñanza alternativa, ¿tenemos algo que decir? Diferentes metodologías y contenidos, pero ¿quién puede acceder a escuelas de estos modelos? ¿Son escuelas para todas?

Pero hoy permitámonos imaginar que seremos capaces de revertir la situación. Que nos educaremos en y desde el placer y no desde el miedo. Que aprenderemos el funcionamiento de la Vida, para relacionarnos en y con ella; que aprenderemos a construir colectivamente y a tomar decisiones que velen por un bienestar propio y ajeno en equilibrio...

Porque si bien la Educación no es la única solución, es clave en la construcción de un mundo humano mejor... Que el patio —y no el de recreo— está fatal.

Pero menos mal que nos queda Portugal.

Ilustración de La Mari · [lamarimuriel@gmail.com](mailto:lamarimuriel@gmail.com)



## EL TOPO Y EL USO DEL LENGUAJE NO SEXISTA

En El Topo somos todas personas, independientemente de lo que nos cuelgue entre las piernas. Por este motivo, optamos por hacer uso de un lenguaje no sexista. Algunos de nuestros artículos están redactados en femenino; otros, usando el símbolo asterisco (\*), la letra 'x' o doblando el

género (las/los). Se trata de un posicionamiento político con el que expresamos nuestro rechazo a la consideración gramatical del masculino como universal. Porque cada una es única e irrepetible, os invitamos a elegir el sexo/género con el que os sintáis más identificadas.

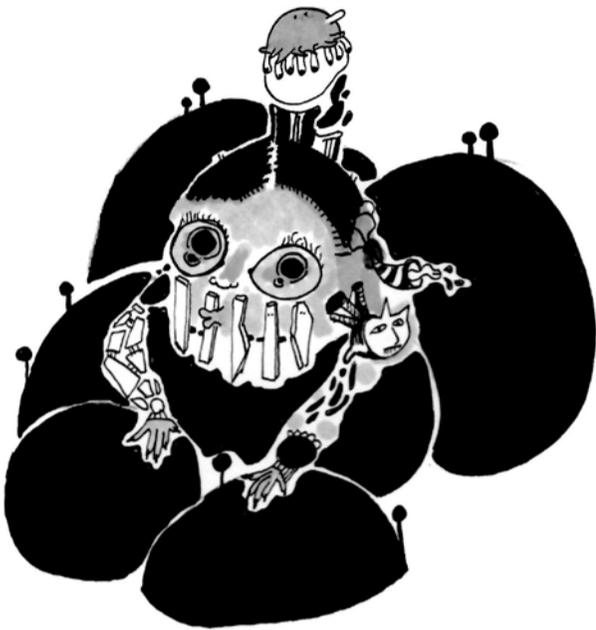


Licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0

Esta gran obra está sujeta a Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual 3.0 Unported.

+ info: [creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)

## ¿HAY GENTE QUE PIENSA?



Alej • cargocollective.com/alej

# DIARIO *de una* OPOSITORA NOVATA

## Carmela

Filóloga árabe y aspirante a profesora.

Andalucía, 2016. Oposiciones a Secundaria. Leo en la página web de la Consejería de Educación: «Se convocan pruebas selectivas para cubrir 1987 plazas de los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas». Como italiana residente en Sevilla desde 2010 y licenciada en filología árabe, decido presentarme para profesora de inglés de Secundaria.

Una ciudadana de la Comunidad Europea puede acceder a un proceso de oposiciones, en este caso de enseñanza secundaria, si dispone de: 1) NIE (un número impreso en un papel verde para identificar a lxs europexs residentes en el Estado español, que si no es acompañado del pasaporte o DNI del país de origen deja de cumplir su función); 2) un título homologado (cuyo tiempo estimado para su obtención es de 3-4 años, si eres afortunada); 3) el llamado —dentro del gremio— MasterCap, el máster de un año que ha sustituido el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica; 4) un título de nivel avanzado de español.

¡Bien! Poseo todos los papeles, cumplo el perfil para participar en el proceso de selección, para ser una posible candidata, que encima cree firmemente en la enseñanza pública. Recopilo la documentación, durante unos días desarrollo la labor *una mijita* extenuante de rellenar la instancia *online*, y pago la tasa: mi solicitud y mi suerte están echadas. Tras la publicación del listado de admitidos doy oficialmente comienzo a mi primera aventura de opositora, con mi dosis de ilusión, desenfreno y osadía. Desde marzo hasta el 19 de junio, fecha de la primera prueba, emprendo una nueva rutina, 7 horas de estudio al día y un poco de deporte. Finalmente, los esfuerzos de 4 meses, meticulosamente disciplinados, se convierten en resultados reales: en mi primer intento logro aprobar y entrar en bolsa. Hecho que me enorgullece y emociona a la vez. ¿Qué me llevo de esta experiencia? Aparte de otra connotación del término *encerrona*, el apoyo de mi gente: mi única academia en todo el proceso. Ya al menos puedo cambiar en el WhatsApp mi estado: de precaria a futura interina.

## A PIE DE TAJO

# CURSO 16/17: UNA COYUNTURA CRÍTICA

## Pura Sánchez\*

El curso 2015/16 ha estado marcado, en Andalucía, por la dinámica de los despidos y el mantenimiento y la profundización de la precariedad laboral. Esto es tanto como decir por la persistencia en el deterioro y el desmantelamiento de la educación pública. La Consejería inició el curso despidiendo a 300 docentes, profesorado técnico de FP, y lo ha terminado eliminando 250 puestos docentes de Educación Infantil y 800 de generalistas de Educación Primaria. Si fuera cierto, como dice el discurso oficial, que en los cursos precedentes se habían recuperado 1400 puestos docentes, de los 4502 eliminados en 2012, en el curso que ahora acaba habríamos vuelto al punto de partida, cuantitativamente hablando; en términos cualitativos, la situación ha empeorado por el deterioro sostenido de la educación pública andaluza.

En dicho deterioro, además, han influido otros elementos:

- Sustituciones sin cubrir y mantenimiento del sistema de cupos. La Consejería reconoce que el 10% de las

sustituciones no se cubren; a pesar de ello, ha optado por desoír la petición del Parlamento Andaluz y mantener el sistema de cupos para sustituciones.

- Insuficiente oferta de empleo público docente. Las plazas ofertadas no han llegado al 75% de la tasa de reposición, aunque se podían ofertar tantas plazas como jubilaciones hubieran tenido lugar.
- Mantenimiento, en Educación Secundaria (ESO, FP y Bachillerato) de horarios de más de 25 horas, lo que los convierte en ilegales. Aunque para ello se hayan manipulado los horarios, intentando evitar así las actuaciones del TSJA, a demanda de USTEA.
- Implantación precipitada y no planificada de la LOMCE, usándola como coartada para encubrir y propiciar recortes solo achacables a la Consejería de Educación andaluza. En Andalucía, tenemos ya la implantación completa de los currículos LOMCE en todos los niveles; también se ha implantado, sin garantías, la FPB. Y, lo último, se aprovecha la implantación, de manera atropellada, sin consenso y sin recursos, del segundo idioma en Primaria para suprimir 800 plazas de profesorado generalista.

Así pues, el nuevo curso se presenta como una coyuntura crítica para la educación pública andaluza: 1000 puestos docentes menos en Infantil y Primaria, el horario regular de Secundaria reorganizado por unas instrucciones fraudulentas, un proyecto de ley de FP liquidadora del sistema actual, un plan de aprendizaje de las lenguas extranjeras devaluado e ineficaz, profesorado de apoyo destinado a cubrir sustituciones, un sistema de sustituciones perverso, unos servicios educativos complementarios privatizados que generan mala calidad del servicio y precariedad laboral. Y, por si fuera poco, casi la mitad del alumnado en edad de educación obligatoria en riesgo de exclusión social.

Lejos de enfrentar estos problemas en bien de la comunidad educativa, la Consejería se mantiene en una realidad

virtual, elaborada a base de notas de prensa, que intenta acomodar la realidad a los intereses de Susana Díaz, su partido y su Gobierno.

La presidenta —no hablaré de la prescindible y sumisa consejera de Educación— está contando para ello con algunas colaboraciones necesarias. Parece pertinente preguntarse qué fue del acuerdo PSOE-C's «Educación para todos en igualdad de oportunidades». ¿Qué ha pasado con la contratación prevista de entre 400 y 500 profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria? ¿Para cuándo y dónde el incremento de 2000 plazas de Educación Infantil? ¿Para cuándo la oferta de ciclos formativos con mayor demanda? ¿Era este el pacto para blindar «un sistema público de calidad»?

Con el acuerdo de 2 de junio de 2016, también los sindicatos firmantes se han convertido en colaboradores. USTEA denunció este acuerdo nefasto, que ha permitido el aplazamiento durante un año de cualquier medida de recuperación del empleo y las condiciones laborales dignas para el profesorado.

El profesorado andaluz tiene ante sí un curso difícil. USTEA estará donde siempre: trabajando para articular las legítimas demandas del profesorado y de las familias; defendiendo y construyendo una escuela pública de calidad. Pensamos que las soluciones llegarán, a corto y medio plazo, por la solidaridad entre los y las docentes, por la conexión de las luchas y las reivindicaciones entre sí y con las reivindicaciones sociales y políticas de la sociedad andaluza. Y, a largo plazo, por la configuración de una institución escolar andaluza transformada y transformadora.

\*Pura es responsable de Acción Sindical de USTEA-Enseñanza.

## MI CUERPO ES MÍO

# LA EDUCACIÓN SEXUAL NO ES HABLAR DE SEXO

«¿Qué es lo primero que piensas al hablar de educación sexual?». Yo lo he preguntado y me he encontrado con dos bloques de respuestas según si quien responde es joven o adulto.

### Mónica Ortiz\*

En el grupo de lxs jóvenes predominan risas, dudas, curiosidad y respuestas relacionadas con el placer, la diversión, los cuerpos, el deseo, el cuidado, los primeros amores... Entre lxs adultos, sin embargo, los términos que más se repiten son inconsciencia, miedo, embarazo no deseado, reproducción, condones, infecciones, pérdida de control, meteduras de pata, algo que hacen otras personas y, al fin, al menos, un poco de añoranza.

Parece así que el primero se acerca de forma más saludable a lo que realmente es, o debería ser, la educación sexual. Desde luego suena mucho más apetecible, pero, por desgracia, la mirada joven no está suficientemente valorada y solo señalamos a lxs jóvenes para alarmarnos sobre su sexismo. No nos preguntamos por las causas de que esto suceda, si es que sucede, y no sabemos en qué grado quienes se ocupan de su educación (familiares, profesorado o medios) son sexistas.

La juventud adolescente contemporánea —generalizando, claro está— tiene mucha información obtenida de fuentes diversas. Es, sin embargo, una información vaga, solo datos: saben muchas palabras y posturas inusuales, *información mitificada*, pero desconocen lo básico o lo real, por lo que la estructura de su conocimiento es débil. Es frecuente que estos aprendizajes que provienen de fuentes inimaginables no se ajusten a sus experiencias; tampoco lo hace la información que se les ofrece en la mayoría de aulas, que es meramente reproductiva.

Nos encontramos con una sociedad que tiene miedo a educar sobre sexualidad por dos razones fundamentales: teme la precocidad en el sexo asociada a paternidades, y sobre todo, a maternidades demasiado tempranas (en relación al comúnmente entendido desarrollo personal y social



Natalia Menghini · lanatam@gmail.com

Es una enseñanza transversal, que se inicia en el momento del nacimiento con cosas tan básicas como acariciar, con mirar con amor, con oler el aroma personal, ajustar los tiempos, enseñar a querer aprendiendo a quererse. También con nombrar adecuadamente cada parte del cuerpo: vulva, vagina, clítoris, pene, glande, testículos. Se le pueden enseñar los sinónimos coloquiales: *tete, pito, chocho...* del mismo modo que les enseñamos que la *napia* es la nariz o el *tarro*, la cabeza, etc., y pueden usarlo de forma coloquial aun sabiendo su nombre correcto. Para ellxs, para la infancia, es sencillo. Reciben cada día contenido nuevo y el aprendizaje de palabras forma parte de su día a día: lo importante es no obviar ninguna parte del cuerpo, no invisibilizarlas.

Es importante, además, mostrarles cómo nuestros cinco sentidos están siempre preparados para recibir estímulos agradables, bonitos, gustosos, placenteros. Hablar de placer y que forme parte de nuestras vidas desde el inicio y sin vergüenza, hablarles de nuestros placeres. No quiero decir con ello que les hablemos de nuestra intimidad sexual.

Debemos enseñar que los cuerpos son cuerpos y que la identidad no está definida por ninguna parte de este sino que tiene que ver con lo psicológico. La identidad sexual también se ajusta a esta propiedad, no está en un pene ni en una vagina, sino en las emociones y en la certeza de ser unx mismx. De esta forma tendrán una mirada abierta, inclusiva y ajustada a la realidad.

Fomentemos el autoconocimiento, que se miren, que se toquen, que se conozcan. Que sea algo posible.

Vamos a hablarles de lo reproductivo, claro, teniendo en cuenta que el abanico de posibilidades se ha abierto y lo seguirá haciendo. No diremos «un hombre y una mujer que se quieren, bla, bla, bla...», sino que nos remitiremos a lo estrictamente biológico, a hablar de las células necesarias: un óvulo y un espermatozoide.

Es importante no limitarse a las parejas heterosexuales, eso no es real, es heterocentrista. Existen tantas combinaciones como nuestra imaginación nos lleve, no olvidemos que el amor es una creación cultural tan válida para unas identidades sexuales como para otras.

Ante sus múltiples preguntas y curiosidades, usar la lógica para ajustarse a la edad y decir siempre la verdad.

Por último, y muy importante, mostrar alegría, felicidad, buen rollo... No es incompatible con la actitud madura que buscamos.

A medida que se van haciendo mayores el trabajo difícil ya estará hecho, simplemente tendremos que ir añadiendo detalles a la información a medida que crecen, dando satisfacción a su curiosidad. Para que esto suceda, lo importante es la actitud, es ahí donde reside el secreto. El discurso no es tan importante —aunque lo es—, como lo que decimos y hacemos cuando no estamos hablando del tema. Esas miradas extrañadas a otros cuerpos... ese querer modificar y ocultar el nuestro. Para ello, lo mejor es el autoconocimiento: permitirnos sentir el placer del que les hablamos, respetar nuestro cuerpo como les contamos. Ser consecuentes y honestxs.

\*Mónica es psicóloga y sexóloga feminista.

adecuado). Y teme decir más de lo que debería, dar a conocer demasiado, demasiado temprano, manchar la immaculada mente infantil, manteniendo una especie de misterio que solo podemos alcanzar a descubrir las personas adultas, como si la sexualidad adulta fuese sana, plena, llena de conocimiento... Mientras tanto, les ofrecemos dulces píldoras televisivas cargadas de sexismo y les alimentamos de comida enlatada y restos: sexo enlatado en vídeos pseudoclandestinos que circulan de teléfono en teléfono con restos, recortes, no aptos para el consumo, bien alejados de lo que debería ser una relación sexual sana. Tenemos miedo del sexo, como del diablo, sin pensar que lo que logramos es limitarles el conocimiento y su responsabilidad, limitar su ética y, desde luego, hacer todo lo posible para que se perpetúe la queja sobre su triste educación sexual. Esta queja es un patio de recreo en mi generación.

### Algunos principios para una buena educación sexual

En la educación sexual se habla de sexo, sí, pero sobre todo de *sexualidades*. La educación sexual tiene que ver con aprender una ética relacional y una ética del amor propio. Libre de prejuicios, tabúes y estereotipos sexistas, ideológicos y religiosos, libre de violencia. Tiene que ver con actitudes, con respeto, con informar libremente sobre nuestros cuerpos diversos, identidades, prácticas y orientaciones; tiene que ver con el aprecio al propio cuerpo y su imagen, con ser conscientes de nuestros deseos y expresarlos, con tomar decisiones, y con ser responsables de nuestros actos; tiene que ver con desenmascarar las actitudes violentas para ser libres; tiene que ver con responsabilizar a quien ejerce la violencia y no a quien la sufre.

**Es importante hablarles de placer, que forme parte de nuestras vidas desde el inicio y sin vergüenza**

## ¿SOSTENIBILI-QUÉ?

Ana Jiménez\*

El medio ambiente —y otras expresiones que lo nombran con mayor o menor rigor semántico: entorno, medio, ambiente, contextos, ecosistemas, etc.— ha estado desde hace siglos presente en los anhelos y demandas de los quehaceres pedagógicos.

Desde Rousseau, para quien «la naturaleza es nuestro primer maestro», hasta las actuales corrientes pedagógicas, numerosas personas dedicadas a la tarea de educar han insistido de uno u otro modo en la necesidad de acudir a la experiencia y al contacto con el medio como vía de aprendizaje, como fuente de contenidos o como contexto al que analizar para comprender su funcionamiento e interrelación con las comunidades humanas.

En la actualidad, numerosas autoras como María Novo (o yo misma, aunque suene pedantito) defendemos que ya no se trata exclusivamente de educar sobre y desde la naturaleza, sino también de educar por y para la naturaleza y el mantenimiento del equilibrio que permita el desarrollo de la vida (entre otras, la humana) en la Tierra. O incluso ir más allá, romper con la perversa lógica dicotómica que artificialmente ha hecho que las personas consideremos la naturaleza como algo ajeno a nuestro propio ser sin formar parte de nuestra esencia.

La situación socioambiental a nivel global es alarmante y aunque es un tema en el que no me voy a detener, me supone una realidad irrefutable. Por otro lado, que esta situación de crisis sistémica está directamente relacionada con la «cuestión humana» no me genera ni el más mínimo atisbo de duda. La totalidad de los indicadores de la crisis global (cambio climático, pérdida de biodiversidad, pérdida de suelos fértiles) están directamente relacionados con el sistema socioeconómico que basa su supervivencia en la depredación creciente de los recursos (vivos o no) de la Tierra. Sin embargo, si consideramos los datos que ofrece el EcoBarómetro de Andalucía, o cualquiera de los informes «oficiales» que analizan y cuantifican la percepción de la situación ambiental y aspectos relacionados por la población, vemos cómo esta relación no está ni de lejos interiorizada. Vivimos en una suerte de «ilusión» en la que los recursos necesarios para la sobreproducción de los bienes y servicios que nos invaden en nuestra sociedad vienen de la «nada» y vuelven a ella una vez no nos sirven, se estropean (antes de la cuenta y de manera programada) o simplemente pasan de moda.

Por tanto, es una necesidad urgente que comprendamos la relación entre nuestras decisiones cotidianas (como alimentarnos, vestirnos, movernos, relacionarnos) y la situación socioambiental, y que actuemos en consecuencia. Y mucho más, que

# ¿EDUCACIÓN? ¿AMBIENTAL?

**Llevo más de media vida trabajando en Educación Ambiental (EA) y ni siquiera mis amistades más cercanas llegan a comprender del todo a qué me dedico. Sin embargo, no existe foro de pensamiento (oficial o no) o discusión sobre el estado del medio ambiente en el que la EA no se encuentre entre las propuestas más apremiantes de cara al mantenimiento de la vida (principalmente humana) sobre la Tierra.**

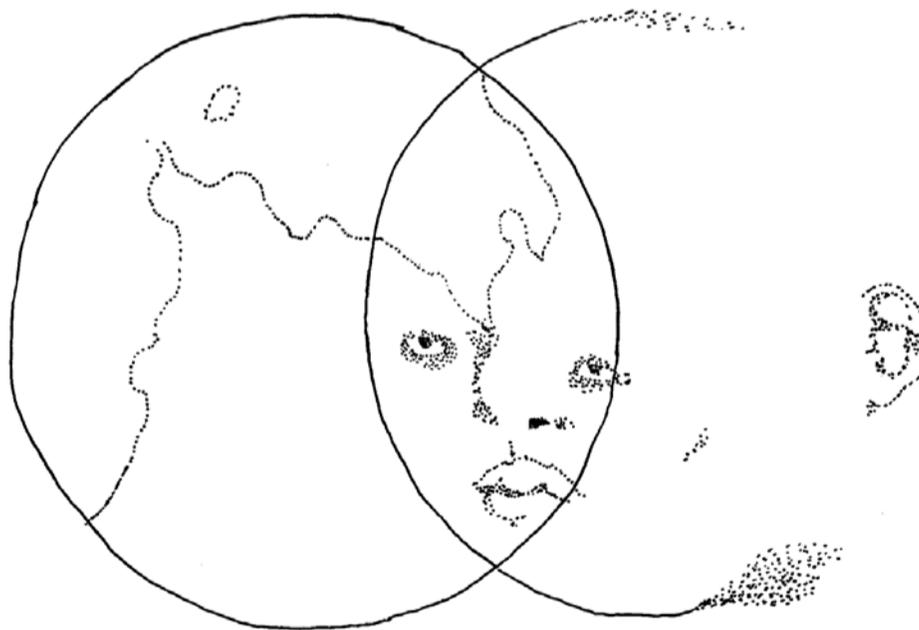


Ilustración de María Medem · mariamedem.tumblr.com

interioricemos la relación que existe entre el sistema capitalista y sus apropiaciones de territorios, tiempos, cuerpos y voluntades, para agruparnos, organizarnos y provocar su transformación radical (o, más bien, su desaparición).

De esto, al menos a mi modo de entender, se tendría que ocupar y preocupar la EA. Sin embargo, y salvo honrosas excepciones, la realidad con la que nos encontramos dista mucho de facilitar o procurar procesos educativos reales en los que se aborden estos saberes. Por el contrario, nos encontramos:

- «Programas educativos» en los que bajo el lema de «lo que se conoce se protege» se muestran áreas protegidas,

burujas «naturales» y se «transfieren conocimientos» sobre nombres de plantas, animales u otras curiosidades, saberes a los que las personas participantes dudosamente podrán darle utilidad en su vida cotidiana. Permítanme un inciso para poner en duda el lema anteriormente mencionado. De poco ha servido a zonas espectaculares en sus orígenes como, por ejemplo, el litoral andaluz, que los alcaldes y alcaldesas, generalmente autóctonos, conocieran el territorio para tratar de protegerlo.

- Trabajadorxs explotadxs que lo mismo «te montan» un taller de papel reciclado que uno de instrumentos musicales con botellas de «actimiel» que previamente se

han tenido que beber aun a riesgo de una superpoblación vitalicia de la flora bacteriana (basado en hechos reales).

- Millones de euros empleados en campañas destinadas a que «aprendamos» a separar bien los residuos para que la empresa de turno le saque el máximo beneficio. Que yo no digo que no... pero habrá más temas y más urgentes, ¿no?

- Currículos oficiales que tras un intento débil de transversalizar la Educación Ambiental (sin proporcionar las herramientas metodológicas y conceptuales a maestras y maestros, todo sea dicho), han ido restándole presencia e importancia hasta hacerla casi desaparecer; si no, lean la ley Wert.

- Instituciones que se afanan por transmitir el discurso socialdemócrata y que censuran veladamente cualquier discurso que suene a crítico, pero que se apropian de los conceptos vaciándolos de contenidos y procesos. Que defienden el desarrollo sostenible que «lejos de querer que pare el crecimiento económico, reconoce que los problemas de la pobreza y del subdesarrollo no pueden ser resueltos a menos que se instale una nueva era de crecimiento en la que los países desarrollados desempeñen un papel importante y recojan grandes beneficios<sup>1</sup>». Y se amparan incondicionalmente en esta propuesta tiñosa de verde aun a sabiendas de que en las décadas que llevamos bajo su «doctrina», la situación, lejos de mejorar, ha empeorado y mucho.

- Instituciones públicas «guardianas del bien común» que evidentemente cada vez destinan menos recursos a estos menesteres y que cada vez se basan menos en la calidad y más en el mejor «im-postor» valorando solo los presupuestos más bajos, sin atender a criterios de calidad, de empleabilidad digna, etc. Espero seriamente que el tono amargamente irónico con el que uso los entrecorridos trascienda a la persona lectora.

En definitiva y desgraciadamente, una vez más, peroratas infumables que ocupan kilos de papel y millones de bits llenándolos de eufemismos camuflados de buenas intenciones que en su materialización se quedan en poco o nada mientras el Planeta, o la versión que permite la vida humana en la Tierra, se desintegra.

1 Fragmento extraído literalmente de: Nuestro futuro común. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Asamblea general de las Naciones Unidas. 4 de agosto de 1987.

\*Ana es educadora ambiental, socia de Ecotono S. Coop. And. e integrante del consejo de redacción de EL TOPO.

## ESTÁ PASANDO

# CEIP SAN JOSÉ OBRERO: DIVERSIDAD Y ÉXITO ESCOLAR

Que los centros se deben a su entorno es una realidad incuestionable. El CEIP San José Obrero de Sevilla ha visto cómo su fisonomía humana, sus familias, han ido cambiando en los últimos años; por ello hemos tenido que adecuar las estrategias de aprendizaje a una realidad sobrevenida: la matriculación de alumnado del asentamiento de El Vacie y, sobre todo, la llegada de un elevado número de alumnado extranjero.

Miguel Rosa Castejón\*

Esta diversidad, en contra de lo que es tendente a pensar, nos identifica como centro y nos ha llevado a crecer y aprender como comunidad educativa. Hemos comprendido que los problemas y conflictos de convivencia no se dan como consecuencia del contacto entre las culturas, sino por el modo en que afrontamos esa diversidad. Podemos afirmar que la diversidad cultural es una riqueza y que lo que en principio podrían parecer dificultades pueden tornarse en oportunidades.

El CEIP San José Obrero abrió sus puertas en el año 1972 acogiendo a los niños y niñas procedentes de las barriadas de las Hermandades, la Carrasca, el Cerezo, los Príncipes y Polígono Norte de Sevilla. Todos ellos barrios que han crecido extramuros de la ciudad de Sevilla y conformados en su origen por una densa población de clase eminentemente obrera. Han sido muchos los cambios que se han producido a lo largo de estos años, en especial en relación con la población que asiste al centro. Así, desde 1972 a la actualidad la diversidad de alumnos y alumnas del centro, en lo que a etnia y procedencia se refiere, ha aumentado hasta el punto de contar actualmente con un 49% de niños y niñas inmigrantes de más de 30 nacionalidades distintas.

El año 1997 es clave para entender la identidad actual del colegio. Desde la Delegación de Educación se dispuso matricular en el CEIP San José Obrero y en otros centros de la zona a alumnos y alumnas gitanos, en su mayoría portugueses, procedentes de El Vacie, uno de los asentamientos chabolistas más antiguos de Europa. Así, sin una preparación previa del profesorado, sin una asignación de recursos suficientes, sin una



Nicola Marras - behance.net/nicolamarras

planificación y organización escolar específica para atender a este alumnado, el centro acogió a 56 niños y niñas de entre 5 y 12 años que nunca antes habían estado escolarizados. En pocos días el clima escolar se deterioró: docentes enfrentados, padres y madres reclamando continuamente por las agresiones sufridas por sus hijos e hijas, familias que «quitaban» a sus hijos y se los llevaban a otros centros donde no hubiera gitanos, etc. En cinco años, la matriculación se redujo en un 30%: de 542 alumnos, el centro pasó a tener unos 400.

En el año 2002 empieza una nueva etapa para el centro: cambio de equipo directivo, renovación de un alto porcentaje de la plantilla y establecimiento de acuerdos con la administración para asignar al colegio un profesor específico de compensación educativa, aumentar la dotación económica y distribuir a los alumnos y alumnas del asentamiento por otros centros, evitando la guetización del colegio. Además, a partir de este año, comienza la llegada de alumnos extranjeros procedentes de familias inmigrantes que llegan al barrio. De este modo, el «sello» de colegio de los gitanos comienza a diluirse y en poco tiempo se transforma en el colegio de los extranjeros, llegando estos al 50% de las matrículas.

La experiencia de cambio vivida en estos años confirma que la educación inclusiva basada en el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa es vital para desarrollar una educación de calidad en centros de difícil desempeño, siempre desde una visión integral de los aprendizajes y aumentando no solo el rendimiento y la motivación, sino también la autoestima, la convivencia y el clima escolar.

Es complicado resumir en pocas líneas las estrategias de cambio, las metodologías, los planteamientos a nivel de centro que hemos utilizado y puesto en práctica para conseguir este éxito en nuestro trabajo aunque, a posteriori y mirando hacia atrás, se puede concretar en tres principios:

a) La implicación y atención de las familias: de cara a la conciliación laboral y familiar, se puso en marcha el *Plan de apoyo a la familia* (con el que se consiguió la erradicación casi absoluta del absentismo al dar cobertura a las familias desde las 7:30 de la mañana que se abren las puertas del centro con el aula matinal, hasta las 19:30 de la tarde). Este plan supuso además la ampliación y mejora de las actividades extraescolares así como la oferta de comedor, complementado en la actualidad con el programa *Solidaridad y garantía alimentaria* y el *Plan de convivencia* que supone la firma por parte de los padres o madres del compromiso educativo en el que se especifican las normas de convivencia del colegio.

b) La mejora del rendimiento: para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y resultados para todos se diseñó un *Plan de compensación educativa* que refuerza los equipos de apoyo y modifica las estructuras organizativas del centro. Esta organización se sustenta en la mediación de agentes externos, en metodologías participativas y activas con fuerte incidencia en el trabajo colaborativo y cooperativo por parte de profesorado, alumnado, familias y otras entidades del barrio. Así, comenzamos a trabajar por proyectos, a dar más espacio a las competencias básicas y a diseñar actividades en las que los padres y madres interviniesen de manera directa.

c) La atención a la diversidad: se organiza un *Plan de acogida* en el que participa toda la comunidad educativa: recepción por parte de la dirección, visita al colegio acompañados por otros padres y madres y nombramiento de un compañero o compañera tutor para los recién llegados. Este plan de acogida se encuentra siempre activo dada la continua matriculación y anulación de matrículas extemporáneas de alumnos y alumnas en cualquier época del año en nuestro centro.

Desgraciadamente, este esfuerzo, este trabajo inclusivo es, a día de hoy, casi imposible de llevar a la práctica con la entrada en vigor de la nueva Ley de Educación (LOMCE 8/2013 de 9 de diciembre) al implantar las reválidas sin tener en cuenta la diversidad del alumnado. Además, las políticas de recortes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que reduce drásticamente la plantilla de profesorado y la dotación económica de los centros, están haciendo inviable que se mantengan los refuerzos y apoyos tan necesarios para una educación basada en la equidad.

\*Miguel es pedagogo, maestro y director del CEIP San José Obrero de Sevilla.

.....

**La educación inclusiva basada en el trabajo colaborativo y la participación de la comunidad educativa es vital para desarrollar una educación de calidad en centros de difícil desempeño**

.....

.....

**Las políticas de recortes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía están haciendo inviable que se mantengan los refuerzos y apoyos tan necesarios para una educación basada en la equidad**

.....

## POLÍTICA LOCAL

# ENSEÑAR EN EL BARRIO MÁS POBRE DE ESPAÑA

El mes pasado conocimos a través de la prensa que Tres Barrios-Amate es el barrio más pobre de España. Solo hay que dar un paseo y ver el estado de sus viviendas, más propias de un periodo de posguerra que de la Sevilla del siglo XXI; ver la gente desocupada, siguiendo con su mirada el recorrido de los «forasteros» y planteándose para qué hemos cruzado la «frontera», la ronda del Tamarguillo; ver a lxs chicxs ociosxs, sin acudir al colegio o al IES. Esa es la realidad con la que convivimos muchxs docentes en el IES Salvador Távora, ubicado en pleno corazón del barrio.

## Algunos profes del IES Salvador Távora\*

El centro (800 alumnxs) presenta uno de los porcentajes de absentismo escolar más altos de España (roza el 36%). Tenemos alumnxs menores de 16 años a los que no hemos visto nunca; otrxs, que vinieron el primer año alguna vez; un tercer grupo, el más numeroso, que asiste a clase una media de 2 o 3 días a la semana. Y hay un elevadísimo absentismo de estadística (más de 3 faltas injustificadas al mes). Con esta realidad, cuesta mucho enseñar, sin la ayuda, siquiera, de los libros de texto, que se quedan muy lejos del alcance de estxs niñxs. Por otro lado, vienen con grandes lagunas de primaria (algunxs apenas

pueden comprender lo que leen y aun así no han repetido nunca curso). ¿Respuesta de las autoridades?: papeleo. La tutora o el tutor avisa a las familias, pero esto no suele bastar, así que la educadora social les envía una carta informándoles de las posibles consecuencias legales; si con ello tampoco es suficiente —el absentismo es muchas veces consentido por las familias—, se elabora un informe para fiscalía. Por cierto, la educadora es compartida por nuestro centro y tres colegios más de la zona. Cuando, con mucha suerte, la fiscalía actúa, manda a la policía; algunos alumnxs aparecen por el centro a mitad de abril y desaparecen antes de que comience mayo, como si de una resaca de feria se tratara. Y vuelta a empezar, aunque todxs sabemos que las consecuencias legales no llegan nunca o llegan muy tarde...

Por si esto les parece poco, les sigo contando. Gracias al concepto de *integración* del que presume nuestra Administración, niñxs de distintos niveles, nacionalidades y con distintos problemas (retrasos cognitivos, madurativos, autismo) «conviven» en el mismo grupo (entrecomillo porque hay criaturas que no entienden nada de español y tienen que pasar seis horas al día «integradx» en el aula para recibir clases de español 2 o 3 días a la semana junto con otrxs catorce compañerxs de distintas nacionalidades y niveles del idioma). Otrxs deben luchar con sus limitaciones mientras soportan la marginación y burla de sus compañerxs ante la impotencia de lxs profesorxs y la orientadora (una para 800 alumnos). Evidentemente, no damos abasto.

¿Y qué más ocurre en el barrio más pobre de España? De todo. Cosas «normales»: madres y padres que se separan y que no tienen medios económicos para vivir por separado; la vivencia dramática de la entrada en la adolescencia compartiendo habitación de 6 m<sup>2</sup> con tres hermanxs. Cosas «medio normales»: abuelxs viviendo con tíxs, madres y padres, cuñadxs, en *pisos-patera*; padres que se dedican al oficio de la chatarrería, que sus hijos continuarán porque es lo único legal que conocen en el barrio. Cosas «anormales» para una sociedad democrática: alumnxs que comparten pisos con 15 miembros más de su familia; alumnxs que reciben malos tratos en casa sin que apenas podamos hacer nada por ayudarlos. Y cosas «de otro planeta»: menores sometidxs a abusos a lo largo de años en su propia casa; otrxs, en contacto o al cargo de puntos de venta de drogas; chicxs que no tienen 1,40 € para pagar su billete en el bus para ir de excursión; chicxs que se encuentran en situación de «desahucio» con sus familias; otrxs a los que hay que pagar el bocadillo del recreo, única comida del día; menores que viven con sus abuelxs porque sus madres o padres están en

la cárcel, o muertxs en una reyerta, o por sobredosis... Relean esta pesadilla, por favor, porque son casos reales que ocurren en nuestra ciudad.

Y en esta jungla de emociones sin desarrollar (no tienen adultos fiables en los que apoyarse para crecer) nos movemos, a pesar de las trampas que nos tiende la Administración. El año pasado fuimos sometidxs a una inspección y las conclusiones fueron las siguientes: «culpaban» al profesorado del absentismo y del fracaso escolar (muy alto, evidentemente) por no motivar. Por esta razón «se veían obligados» a volver y revisar las cifras para tomar medidas, si estas superaban el 50% de fracaso —recordemos: un 36% de absentismo—. También plantearon más *papeleo* con el que distraernos, mientras el barrio se sigue desangrando de paro (más del 70% entre la población activa) y de fracaso.

Evidentemente, a menor índice de escolaridad, mayor índice de paro. ¿Respuesta de las autoridades? No tenemos en nuestro centro ni una sola oferta de formación profesional de grado medio para responder a las necesidades de lxs alumnxs que, a duras penas, han obtenido el certificado de ESO y no pueden acceder a Bachillerato —les falta la base, la constancia, el espacio en casa para dedicarse al estudio varias horas al día—; los programas de atención a la diversidad, «Diversificación» y «Compensatoria» son claramente insuficientes: 90 plazas para un IES de 800 alumnos, sin personal especializado y sin apenas dotación desde los recortes.

«Motivación e integración», las dos palabras milagro de lxs políticxs para solucionar los problemas educativos y para, a la vez, trasladarnos la responsabilidad a lxs profesorxs. La integración no se consigue reuniendo en el mismo lugar a niñxs de diversas nacionalidades y con grandes problemas: eso se llama *gueto*. Hace falta planificación, infraestructuras, recursos —muchxs de nuestrxs alumnxs no tienen ni para comprar bolígrafos, imagínense ordenadores, aun así, comparten dos aulas de informática para todo el centro—. Sería preciso personal especializado, del que no dispone la Administración, ya que es más barato pagar más a lxs profesorxs que aprueban a más chavalxs y presumir de estadísticas.

A pesar de todo esto, ¿saben qué? La mayoría son niñxs cariñosxs y respetuosxs, aunque nadie les haya enseñado a estimar la educación, a mantener una rutina, ni de comidas siquiera, mucho menos, de estudios. Aunque nadie les haya enseñado a imaginar una vida más allá de este barrio, sin leyes, sin futuro, olvidado por todxs. Un barrio para el que la frontera es la ronda del Tamarguillo. ¿Casualidades? Justo donde se ubica la Delegación de Educación.



# EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN ANDALUCÍA

## OTRO RETO COLECTIVO

Antonio Moreno Mejías\*

### ¿Qué entendemos por EPA?

En el complejo contexto en el que vivimos, las decisiones realmente importantes para nuestra vida se están tomando en organismos internacionales sin control democrático, que anteponen los intereses del capital financiero a las condiciones de vida de la humanidad.

A su vez aparecen respuestas desde los movimientos sociales a esta situación: prácticas, experiencias, proyectos, movilizaciones y un incremento del número de personas que intentan responder a los graves problemas de la realidad. Este es el campo en el que operamos desde la Educación para (y desde) la Participación (EPA, en adelante). Son tiempos para la auto-organización, ya sea para plantear reivindicaciones, generar cooperativas o hacer una llamada al cambio de nuestras pautas de consumo; para la construcción de otro mundo posible es imprescindible favorecer procesos de aprendizaje en, desde y para la participación social.

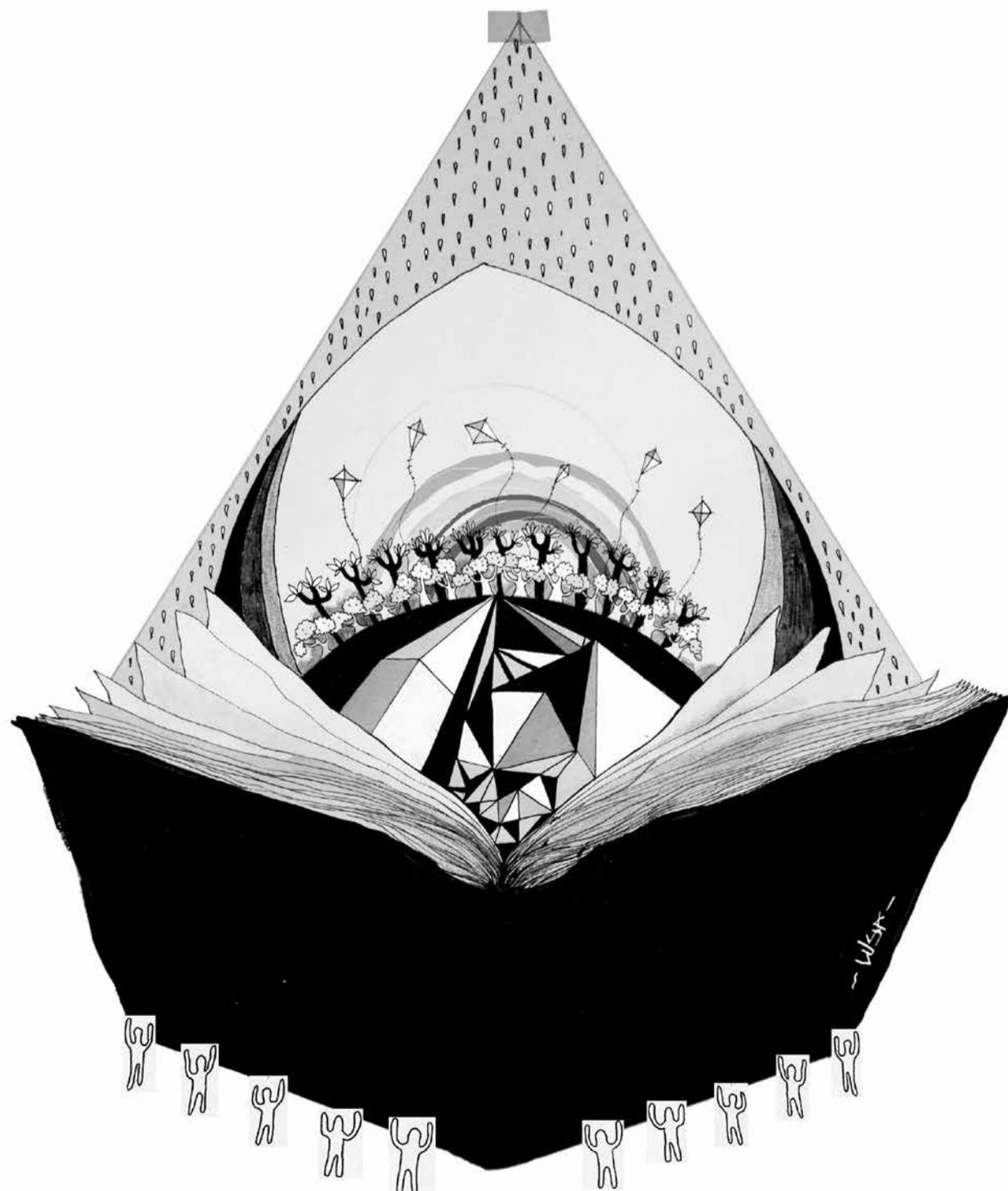
Entendemos la EPA como *un proceso de aprendizaje de los conocimientos, competencias, habilidades y valores necesarios para conseguir traducir las ideas en acción de forma autónoma, así como la incorporación de capacidades para organizar y organizarse de forma colectiva.*

Existen dos retos educativos que abordar: aprender a trabajar con otras personas desde una nueva cultura de la cooperación y aprender a reconocer y gestionar nuestras emociones desarrollando nuestra inteligencia emocional. Por otro lado, se reconoce la necesidad de aportar a las generaciones más jóvenes las competencias básicas para una mayor participación ciudadana. Debatar sobre problemas comunes, hacer propuestas de mejora, hacer llegar demandas a personas con responsabilidad política, incluso testar formas de reparto de presupuestos, son hoy prácticas reconocibles, aunque decididamente minoritarias.

La EPA es una apuesta por una pedagogía basada en **la relación con el entorno**, el medio ambiente y el contexto cultural, posibilitando una visión crítica sobre cómo nos afectan en todos los aspectos de nuestra vida; **la ética de los cuidados**, integrando en las acciones y aprendizajes la afectividad, la equidad y las relaciones por y para el cuidado de las personas, los vínculos, los procesos, los espacios, etc. **La facilitación de la escucha** y la gestión de procesos de comunicación libres, respetuosos, equitativos y cuidadosos. **La toma de decisiones** se incorpora como aprendizaje principal, la corresponsabilidad desde la libertad, asumiendo las consecuencias de lo que hacemos personal y colectivamente. **La acción colectiva**, porque hacer cosas en común con otras no es sencillo, se requiere desmontar todo lo que el modelo jerárquico, autoritario y patriarcal nos ha ido trasladando, transformándolo en horizontalidad, democracia e igualdad.

### Antecedentes e influencias en Andalucía

Aprender a trabajar con otras y gestionar nuestras emociones trasciende a la propia educación formal. Aprender a lo largo de la vida, de forma permanente y entender la educación más allá de la institución no son conceptos nuevos; son muchas las experiencias que han venido a lo largo de la historia poniendo el acento en la importancia de los contextos no formales (extraescolares) e informales (la que se produce en la relación entre las personas y su medio) en el desarrollo de las personas.



En el caso de Andalucía, podemos encontrar antecedentes de la EPA en cuatro líneas de intervención conectadas, vinculadas entre sí, dándose en la práctica y en ciertos momentos históricas intersecciones entre ellas.

### Educación permanente (de personas adultas)

Desde el siglo XIX, ateneos creados por la organización obreras de la Primera Internacional impulsaron una educación permanente para el campesinado y las clases populares, influenciadas a principio del siglo XX por la escuela moderna de Ferrer i Guardia, que propugnaban la coeducación, el racionalismo, el laicismo y el internacionalismo como principios, con un claro exponente en el maestro José Sánchez Rosa y su compañera Ana Villalobos.

En la década de 1960, organizaciones populares inician actividades formativas, muchas de ellas en clandestinidad, vinculadas principalmente al movimiento jornalero y parroquial de carácter antifranquista, con influencias de las prácticas que promovió Paulo Freire. En el periodo democrático pasan a formar parte de las políticas públicas en el marco de la Junta de Andalucía hasta que, a finales de los 90, se regula la Educación de Personas Adultas.

### Animación sociocultural (ASC, en adelante)

La UNESCO define en 1982 la ASC como «el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en que están integradas».

Podemos encontrar los antecedentes directos de la ASC en Andalucía en los ateneos libertarios y en las misiones pedagógicas de la II República, desarrollada bajo los principios de la Institución Libre de Enseñanza, bajo cuyo auspicio se promueven las Universidades Populares, que tendrán su desarrollo en la década de 1980, influenciada por la Educación Popular latinoamericana. Las actividades de tiempo libre que desarrollan el movimiento Scout, el movimiento Junior, las JOC (Juventud Obrera Cristiana) o Salesianos, realizan dinamizando la juventud e infancia durante los años 60 y 70 del pasado siglo. La ASC se convierte en una tecnología social muy extendida debido a la creación de servicios municipales de cultura, juventud, igualdad o educación entre los años 1980 y 2000, en parte gracias a la creación en el año 1987 de la Escuela Pública de Animación Sociocultural de Andalucía (EPASA) por parte de la Junta de Andalucía.

### Educación en valores

Desde la década de los 60 en adelante, relacionados con el movimiento de renovación pedagógica, se impulsan programas con el objeto de generar una cultura basada en el respeto a las demás personas y formas de vida, a la inclusión, la igualdad, los principios democráticos y solidarios, cuya finalidad última es educar a personas para el ejercicio de la ciudadanía activa. En este contexto y combinando la educación formal y no formal, aparecen la educación ambiental, la educación para la paz, la coeducación y la educación para el desarrollo como respuestas concretas de incorporación de valores y actitudes que vayan más allá del aprendizaje instrumental de contenidos y temarios.

### Movimientos sociales y asociativos

Suponen en sí mismos otra de las fuentes de la que bebe la EPA. Ya hemos nombrado al movimiento obrero y jornalero desde el siglo XIX hasta nuestros días; las diferentes luchas emancipadoras que se han producido en nuestro territorio suponen una influencia directa que

permite incorporar formas de hacer, de relacionarse y construir en común que se derivan de las experiencias anteriores de acción colectiva. Desde el movimiento vecinal de la transición, pasando por el antimilitarismo, el feminismo y el ecologismo, sin olvidar las organizaciones de acción voluntaria, son las referencias constantes para la configuración de una cultura participativa que nutre las propuestas de aprendizaje.

### Aprender a participar... a pesar de todo

La EPA no deja de ser una apuesta testimonial en el marco de las políticas públicas, centrada sobre todo en la población infantil y juvenil. En Andalucía hemos contado con experiencias pioneras y de gran importancia metodológica como LaboraForo<sup>1</sup>, en el marco de los presupuestos participativos de Sevilla. Asistimos a programas y propuestas impulsados por entidades sociales, asociaciones o colectivos que buscan en la financiación pública las condiciones necesarias para el desarrollo de proyectos de EPA. Una de las referencias son las Plataformas de Solidaridad de la Asociación Educativa Barbiana ([www.aebarbiana.org](http://www.aebarbiana.org)) en Córdoba, que desarrollan un proceso en institutos de enseñanza secundaria, con una larga experiencia alrededor de la educación para el desarrollo. En esta misma línea encontramos a Consortium Coglobal que impulsa junto a las universidades de Málaga y Huelva el proyecto Ágora Infantil<sup>2</sup> y la ONG EDUCO ([www.educo.org](http://www.educo.org)) que desarrolla un programa en centros escolares alrededor del derecho a la participación de la infancia.

En el ámbito de las políticas públicas, las administraciones andaluzas brillan por su ausencia en el impulso de la EPA. Entre los pocos ejemplos, podemos destacar la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje ([colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio](http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio)), que cuenta con componentes de aprendizaje dialógico y participación de la comunidad educativa. El Ayuntamiento de Peligros ([ayuntamientopeligros.es/categor/participacion/](http://ayuntamientopeligros.es/categor/participacion/)) desarrolla un conjunto de iniciativas en el marco de los presupuestos participativos, de marcado carácter educativo. En Sevilla el programa Parlamento Joven<sup>3</sup> es uno de los pioneros en poner en marcha un proceso educativo, vinculando la educación formal, no formal y los mecanismos de participación de la democracia representativa. En la Diputación de Granada se apuesta por el itinerario de educación para la participación juvenil Creando Futuro ([www.dipgra.es/contenidos/creando\\_futuro](http://www.dipgra.es/contenidos/creando_futuro)), que impulsamos desde el año 2003 el Colectivo de Educación para la Participación-CRAC.

Creando Futuro<sup>4</sup> es un proceso que cuenta con 3 proyectos consecutivos —Cantera, Creando y Acompañamiento a Grupos Autogestionados— con pleno sentido cada uno de ellos de forma aislada, y que configuran un itinerario de EPA. Está basado en la reflexión crítica sobre la realidad, cuestionando el mundo que nos rodea, fomentando la construcción de conclusiones personales y colectivas propias. Además, fomenta las respuestas de los grupos juveniles a la propia realidad, desde una lógica de autogestión colectiva como apuesta por la democracia directa. La Red Creando Futuro está formada por municipios, asociaciones sin ánimo de lucro y cooperativas de intervención social que gestionan de forma horizontal recursos y apoyos mutuos.

La necesidad de aprendizaje para la acción colectiva eficaz es permanente, en especial en el contexto de los movimientos sociales y asociativos. En la actualidad, el apoyo y los recursos metodológicos para la participación social forman parte de las políticas públicas. Desde muchos ayuntamientos existen programas de formación, como el Centro de Recursos Asociativos del Ayuntamiento de Málaga ([participa.malaga.eu/portal/menu/portada/portada](http://participa.malaga.eu/portal/menu/portada/portada))

así como la red de centros de recursos para las asociaciones y el voluntariado que coordina la Plataforma Andaluza del Voluntariado con financiación de la Junta de Andalucía, que desarrolla trabajos de asesoramiento y formación a entidades.

Otras iniciativas están ligadas a procesos comunitarios y de participación ciudadana al margen —o en los márgenes— de las propias instituciones públicas. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en la experiencia de la Casa Grande del Pumarejo ([www.pumarejo.es](http://www.pumarejo.es)), donde se produce un proceso de aprendizaje para y desde la participación de vecinos, vecinas, colectivos y una diversidad de agentes y proyectos que confluyen entre sus paredes, con una clara intencionalidad educativa y transformadora. También debemos mencionar al Instituto de Facilitación y Cambio ([www.facilitacion.org](http://www.facilitacion.org)) con aportaciones muy importantes en el acompañamiento a procesos grupales y la formación de personas facilitadoras, que en Sevilla cuenta con Holonautas ([holonauta.wordpress.com](http://holonauta.wordpress.com)) como referencia local.

En resumen, el panorama en Andalucía respecto a la EPA está marcado por experiencias que cuentan con un enorme bagaje, capacidad técnica y compromiso de las personas que las impulsan. La EPA es testimonial... aunque sigamos aprendiendo a participar a pesar de todo.

### Algunas propuestas para el futuro inmediato

- Mestizaje de propuestas, apostando por la heterodoxia y la combinación de diferentes propuestas metodológicas.
- Establecer canales fluidos de comunicación y relación entre proyectos, entidades y personas dinamizadoras. Crear espacios donde compartir experiencias, como los Encuentros de Educación para la Participación<sup>5</sup>.
- Presionar a las administraciones, convencerlas de que la EPA supone una prioridad si queremos profundizar en los cambios sociales desde la participación de la ciudadanía.
- Mantener la autonomía en un doble sentido: en los proyectos que desarrollemos incidir en la consecución de dinámicas autónomas de los grupos, con independencia de poderes y partidos, y por otro lado, de las entidades que impulsamos los propios procesos.
- Apostar por la comunicación y difusión de nuestras prácticas y herramientas, socializando propuestas de trabajo, estableciendo un código libre en cada una de nuestras intervenciones.
- Innovar haciendo de nuestros proyectos una oportunidad para la creatividad, la creación de nuevas formas de tomar parte de las transformaciones sociales.
- Re-ocupar los espacios públicos, trabajar desde los espacios cotidianos, convertir en común, gestionar de forma comunitaria lo que nos rodea.

1 [institucional.us.es/laboraforo](http://institucional.us.es/laboraforo)

2 [www.agorainfantil.com](http://www.agorainfantil.com)

3 [www.parlamentojoven.org](http://www.parlamentojoven.org)

4 [www.redcreandofuturo.org](http://www.redcreandofuturo.org)

5 [www.participasion.org](http://www.participasion.org)

## POLÍTICA ESTATAL

Félix García Moriyón\*

La educación formal se inicia en España en la Constitución de 1812, y se convierte en realmente universal y obligatoria en la década de los setenta del siglo pasado. Desde 1812 el objetivo ha sido garantizar el aprendizaje de las competencias básicas en lengua (leer y escribir) y matemáticas (contar), y las normas morales y las obligaciones cívicas. Y así ha continuado siendo en las sucesivas constituciones, hasta la de 1978, y en las leyes orgánicas de educación hasta la LOMCE de 2013. El cambio más significativo ha sido abandonar la moral católica como marco moral de referencia adoptando una moral más general, cuyo texto básico son los derechos humanos.

El sistema escolar ha sido fundamental para socializar a los niños y a las niñas en las normas morales dominantes en su sociedad; como diría Foucault, ha sido una institución de normalización social, dicho esto por el momento sin sentido negativo. Lo ha hecho con la introducción de una materia específica de educación moral, primero la clase de religión y desde 1980 ha ido ganando terreno una asignatura específica de educación cívica o en valores. Pero, sobre todo, el funcionamiento propio del sistema consigue que el alumnado interiorice unos códigos de comportamiento imbuidos de unos valores específicos.

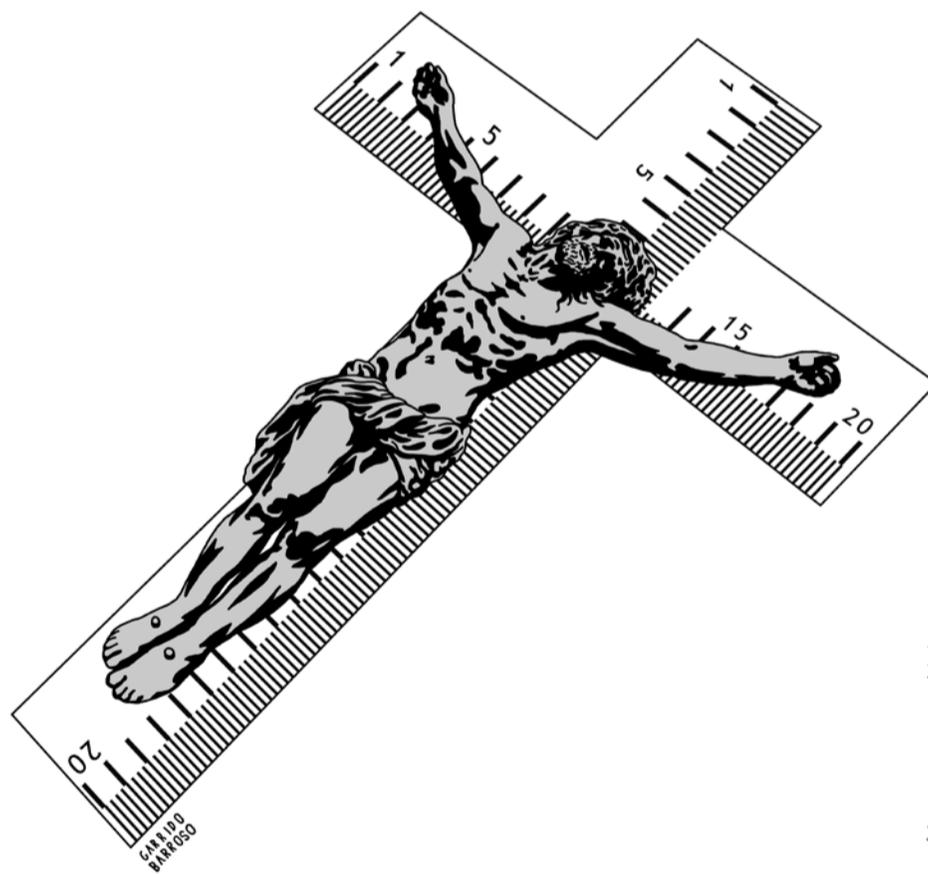
La asignatura no ha tenido mucho peso, aunque está creciendo la preocupación por la educación en valores, en especial en los valores relacionados con la construcción de sociedades democráticas; desde distintos foros se pide la introducción de esa asignatura, con metodologías pedagógicas coherentes a los objetivos buscados. La asignatura permite familiarizarse con esos valores consensuados y favorece que los estudiantes los incorporen, más o menos profundamente, a su visión del mundo y de sí mismos. Es, por tanto, importante, pero no es lo más importante para el objetivo de proporcionar una educación moral sólida.

No obstante, conviene hacer una salvedad muy relevante: una cosa son los valores defendidos (currículo explícito) y otra los vividos (currículo oculto). Los primeros incluyen valores como la igualdad de todos los seres humanos, la solidaridad con el grupo y con la población en general, la libertad... Pero tanto en los libros de texto como en la vida cotidiana de la escuela opera de hecho un currículo oculto que perpetúa valores morales menos aceptables. En la vida cotidiana de la escuela se reproducen el acoso escolar, el sexismo, el racismo... Ejemplos extremos de valores negativos.

Mayor impacto en la educación moral tiene la propia estructura del sistema educativo, con especial énfasis en los reglamentos disciplinarios y en los sistemas de acreditación, es decir, en las calificaciones. Por eso, todos los niños y las niñas aprenden a respetar unos horarios rígidos, a distinguir entre

# LA EDUCACIÓN MORAL EN ESPAÑA

La educación moral es, según un proverbio africano, tarea de toda la tribu, con especial énfasis en la familia, pero con intervención decisiva de instituciones públicas y privadas. Es el amplio ámbito de la educación informal. Aquí nos vamos a centrar en la educación formal obligatoria, la etapa de escolarización que va desde los 6 hasta los 16 años. Y vamos a entender la moral como el ámbito de la vida humana en la que operan las normas, valores o criterios que permiten evaluar la bondad o maldad de nuestros actos, y orientan la clase de persona que queremos llegar a ser y la clase de mundo en el que querríamos vivir.



Garrido Barroso · garridobarrosa.com

tiempo de trabajo y tiempo libre, a convivir y también a competir con sus iguales, a respetar unas normas de conducta que han sido impuestas por los adultos, a obedecer a los adultos (revestidos en España en los últimos tiempos del estatus de autoridad con todo lo que eso implica en casos de enfrentamiento), a aplazar la satisfacción de sus deseos en aras de objetivos alcanzables a largo plazo... Freud diría que aprende a vivir regidos por el principio de realidad.

Sin duda, los discípulos, haciendo honor a ese nombre, salen bien disciplinados al finalizar el período de educación obligatoria.

Y también me queda claro que esas normas o pautas de comportamiento interiorizadas tienen un carácter global más bien negativo. Contribuyen a generar una cultura cívica muy apreciable para poder vivir en sociedades complejas y diversas, pero también es cierto que predomina un sentido de interiorización del control y la obediencia poco reflexiva y muy poco crítica. El sistema educativo reproduce el código de valores del orden establecido, pero no prepara del todo bien a los estudiantes para afrontar de manera crítica y creativa la sociedad que ellos tienen que construir.

Más importa posiblemente el papel de acreditación y selección. Por más que en el período obligatorio y universal lo importante es la evaluación del aprendizaje, se van imponiendo las calificaciones que etiquetan y seleccionan al alumnado. A partir de la ESO, los exámenes marcan el ritmo del aprendizaje y las calificaciones legitiman la pirámide jerárquica de quienes van ascendiendo escalones en la carrera académica hasta alcanzar las acreditaciones que permiten el acceso a los puestos de mando en la sociedad. Ese es, explícitamente, el modo de reconocer y premiar a las personas dotadas de excelencia, merecedoras, por su esfuerzo y su capacidad, de ascender en la escala social.

En este caso, el sistema educativo propaga una moral concreta, la que exalta los méritos individuales y los convierte en legitimación del triunfo social: la meritocracia que da el poder a los que lo merecen, a los mejores. La igualdad, valor indiscutible de una moral propia de sociedades democráticas, se reduce a igualdad de oportunidades y la educación se convierte en un espacio competitivo en el que lo importante son los resultados, es decir, llegar al final en un largo proceso selectivo. La meritocracia sustituye a la democracia y se aleja totalmente de la acracia, de la fragmentación del poder para evitar que algunas personas o grupos sociales lo monopolicen.

Incluso esa legitimación es muy dudosa, puesto que atribuye el éxito escolar al mérito personal, ocultando el importante sesgo social: triunfan sobre todo los miembros de la clase medio alta y alta y quienes están dotados de específicas cualidades, sobre todo la inteligencia. Al exaltar el indiscutible esfuerzo de algunas personas, se oculta que la educación no garantiza la movilidad social ni la equidad en el reparto de la riqueza, sino que más bien da una pátina de legitimidad a un estatus que es más heredado y recibido que logrado. Introduce, por tanto, en el corazón del sistema democrático un caballo de Troya que permite que se apoderen de la ciudad quienes no están democráticamente legitimados, en el supuesto de que pueda haber alguna circunstancia en la que sea legítimo que unos pocos se apoderen del poder que debe permanecer distribuido entre todos.



**Tanto en los libros de texto como en la vida cotidiana de la escuela opera de hecho un currículo oculto que perpetúa valores morales menos aceptables**

\*Félix es profesor de Filosofía y afiliado a la CGT.

## POLÍTICA GLOBAL

APUNTES PARA ENTENDER A LSX MAESTRXS MEXICANXS

# UNA HISTORIA DE VIOLENCIA



Mathalie Bellon Hallu · ilustracionesdebellon.tumblr.com

## Mercedes Moncada Rodríguez\*

El pasado junio lxs maestrxs mexicanxs de la ciudad de Oaxaca saltaron las fronteras de las noticias internacionales. Después de una semana de movilización y bloqueos de carreteras, las fuerzas de la policía federal se enfrentaron a lxs maestrxs organizadxs en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), dejando un saldo de 11 muertxs, decenas de heridxs y detenidxs. Por otra parte, hace dos años que el magisterio de este país también trascendió las noticias cuando 43 jóvenes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa fueron desaparecidxs, dentro de un escenario en el que lo único transparente es la brutalidad de los hechos. Las protestas en la que estaban involucradxs en el momento de su desaparición eran cotidianas en el estado de Guerrero, uno de los más castigados por las fuerzas del Estado, debido a su historia insurgente. En este contexto y junto a la cantidad de pruebas que lo afirman, la coordinación del Estado con las mafias parece ser la idea más sensata.

Estos sucesos tienen más relación entre sí que ser protagonizados por maestrxs mexicanxs. Tomando en cuenta sus diferencias y particularidades, ambos tienen la raíz en el profundo y antiguo proceso de descomposición social que vive México, sumado a la tradición de resistencia de una parte del magisterio del país. Sin embargo, es ahora, durante la legislatura del actual presidente Enrique Peña Nieto, cuando el nivel de tensión se reflejó en las noticias. Cuando el actual presidente tomó el Gobierno, empezó a gestionar —en coordinación con los partidos políticos en el marco del acuerdo «Pacto por México»— una serie de reformas estructurales para el Estado mexicano. Estas reformas fueron argumentadas como una manera de romper viejas inercias, estructuras corruptas e ineficiencias ancladas en los aparatos del Estado. Una parte de la ciudadanía y la mayoría de los movimientos sociales observan en estas iniciativas un intento de privatizar los recursos públicos, como por ejemplo el petróleo y los hidrocarburos, la salud y la educación. En este contexto fue aprobada la Reforma Educativa a inicios de 2013.

Como parte de esta reforma, crearon un examen homogéneo al que deben someterse lxs trabajadorxs del magisterio de todo el país. Una gran cantidad de maestrxs organizadxs protestan contra esta prueba, argumentando que su rechazo no es a ser examinadxs, sino a las consecuencias

punitivas que derivan del resultado. En un proceso de tres fases, lxs maestrxs que no superen las pruebas serán despedidxs. Consideran que esta reforma es en realidad una reforma laboral disfrazada de interés por la educación.

Una analogía ilustra claramente esta idea. Manuel Gil Antón, de la asociación civil Educación Futura, hace la analogía del sistema educativo mexicano con un autobús descompuesto: «El sistema educativo es un viejo camión (autobús) muy maltratado que tiene cincuenta años de antigüedad, el motor está dañado, tiene los asientos chuecos y las ventanillas están rotas. El camión transita cuesta arriba por un camino lleno de baches y bajo una tormenta. El camino son las condiciones del país, con todos los problemas económicos, sociales, de inseguridad, delincuencia organizada, impunidad, violencia, asesinatos, desapariciones forzadas, corrupción desbordada, tráfico de influencias y cinismo descarado de las autoridades; y la tormenta es el momento político que se vive en un país sumido en el caos. El chofer del viejo camión es el maestro, al que todo mundo le falta al respeto porque no puede meter bien las velocidades y se la pasa renegando. La gente quiere que el camión vaya más rápido en ese camino lleno de baches, y el gobierno

.....

**Una gran cantidad de maestrxs organizadxs protestan contra esta prueba, argumentando que su rechazo no es a ser examinadxs, sino a las consecuencias punitivas que derivan del resultado**

.....

**El SNTE ha sido aliado de los partidos, principalmente del PRI, en periodos electorales, intercambiando el voto de la población sobre las que el sindicato tenía influencia a cambio de favores políticos**

decide ponerle una corbata nueva al chofer para mejorar el servicio. Pero como de todos modos no se avanza rápido, el gobierno le reclama al chofer y anuncia que le va a hacer una prueba para ver si sabe manejar, y si no pasa el examen decide enviarlo a cursos de capacitación y lo amenaza con el despido si no mejora; es decir, en lugar de arreglar la carretera inservible y reparar el autobús destartado, le echa la culpa al chofer por los problemas del transporte»<sup>1</sup>.

La administración de Enrique Peña Nieto significó el regreso en el 2012 del PRI al Gobierno, después de un periodo de 12 años de gestión del conservador Partido de Acción Nacional (PAN). Antes de eso, el PRI había controlado de manera homogénea todas las estructuras de Gobierno durante 71 años seguidos. Una de las maneras más eficientes del PRI de ejercer influencia y control en todo el territorio fue a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De alguna manera, este sindicato es fruto de la corrupción y de las prácticas de políticas que se incubaron en este partido durante todas esas décadas. El SNTE ha sido aliado de los partidos, principalmente del PRI, en periodos electorales, intercambiando el voto de la población sobre las que el sindicato tenía influencia a cambio de favores políticos. Esta relación de poder, unida a la descomposición interna del sindicato han contribuido al imaginario de lxs mexicanxs que relata la figura del maestro como tramposo, haragán y corrupto.

En el mismo marco, en 1979, surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, creada por maestrxs disidentes, y con una estructura actual de miles de maestrxs y varias reivindicaciones logradas a sus espaldas. Su trayectoria ha estado vinculada a los movimientos populares y tienen una presencia más fuerte en la Ciudad de México y en el sur del país: Oaxaca, Chiapas, Michoacán y Guerrero. Estados con un mayor índice de insurgencia y población organizada.

En este momento, el Gobierno negocia las reformas y políticas públicas sobre educación con empresarios aglutinados en Mexicanos Primero y el sindicato SNTE, y tiene una confrontación abierta con la coordinadora CNTE, que se opone abiertamente a esta reforma y que piden ser tomados en cuenta en las soluciones que les competen. Mexicanos Primero es un grupo de empresarios ligados a los medios de comunicación, especialmente Televisa, que influyen enormemente en los gobiernos mexicanos y muy especialmente en la gestión de Peña Nieto.

¿Por qué destruir la escuela pública en lugar de fortalecerla? Porque forman parte de una mentalidad que no se ha formado en lo público, sino en escuelas y universidades privadas; y creen que la excelencia académica es la base del progreso, sin tomar en cuenta muchos otros factores como la desigualdad y la descomposición que sufre el país. Por otra parte, la privatización, ya sea de forma directa a través del fortalecimiento de la escuela privada, o de forma indirecta a través de la contratación de servicios privados en el entorno público, es un negocio muy jugoso en un país de 122 millones de habitantes. Para que esto sea una realidad tienen que desarticular las resistencias que se encuentran con todas las herramientas de las que dispone el poder. Nada extraordinario porque durante muchas décadas el relato del Estado hacia lxs maestrxs ha sido una historia de Violencia.

1 Cita de Jorge A. Rosales Saldaña, *La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa*.

\*Mercedes: Hormiga perpleja. Madre de un potrillo. Directora de algunas pelis. Comediante frustrada.

## ECONOMÍA

## DESDE LA LOU HASTA POS-BOLONIA

# La UNIVERSIDAD ante la AUSTERIDAD

A la universidad le ocurre como a la mayoría de los centros educativos. Son, para muchos de sus habitantes, una modalidad de eso que Augé llamara «no lugares». Espacios de tránsito. Para quienes la habitan de una forma más estable, es decir para quienes trabajan con contrato fijo en ella, el grueso de la población que la ocupa se renueva constantemente. La gente está solo de paso. Ingresan, protagoniza una escaramuza y, casi inmediatamente después, se encuentra fuera, con o sin título. Desde cierta mirada, la universidad es una fábrica de comités de combatientes en el exilio. Eso hace especialmente difícil la sedimentación de una memoria colectiva. Sin un archivo propio que fije el acontecimiento, este parece disolverse como un azucarillo en el café. Solo el rumor parece capaz de hacer sobrevivir el recuerdo de la lucha. ¿Quiénes, de entre los que ingresaron después del 2002, podrían recordar ese momento extraño en el que la propia Universidad se erigió, desempolvando normativas del pasado, en dispositivo sancionador, en aparato represivo del Estado? ¿Quién, dentro de la Universidad, recuerda a estas alturas las manifestaciones anti-Bolonia?

Es habitual abordar la crítica a la universidad e incluso su historia más reciente desde el relato de las sucesivas reformas que desde los gobiernos han ido imponiéndose, como si se aplicasen sobre una materia pasiva al tiempo que aislada de su entorno como el aire dentro de una burbuja. Atender a las resistencias más o menos organizadas permite, tal vez, observar, por debajo de la institución y a través de ella cómo se configura un espacio de conflicto, todo un campo de relaciones de poder que, este sí, se institucionaliza o, lo que es lo mismo, sedimenta en institución.

En cualquier caso, aquellas manifestaciones del 2008 fueron las últimas luchas en las que los estudiantes tuvieron que levantarse para enfrentar el neoliberalismo. Porque inmediatamente después llegó la crisis y eso lo cambió todo. O, si no todo, sí, al menos, cambió al enemigo. A lo que vino después quizá no hayamos aún sido capaces de darle nombre, pero poco tiene que ver con el ciclo que atraviesa desde 1975 a 2007. Había tenido lugar el colapso de la burbuja inmobiliaria en Estados Unidos y, con ello, un movimiento sin precedentes de las clases desfavorecidas norteamericanas. Los pobres, casi del día a la mañana, comenzaron a practicar todos a la vez el impago. A eso los economistas del

**Quizá alguna persona lectora lo recuerde. Quizá alguien queda que estuvo allí. 1994. La Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla se pone en huelga. Los estudiantes se niegan a asistir a las clases. Rechazan que se impongan los numerus clausus que limitan, aún más, el acceso a los estudios superiores. La propuesta es retirada. Todo retorna a la calma. Hasta 2002. La Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla es ocupada contra la LOU, contra una reforma legislativa que, se decía, suponía la privatización de la enseñanza universitaria. Todo acabó mal. Y todo retornó, también en esta ocasión, a la calma. Luego —pero ya habían pasado más de 5 años, y la población era ya otra— vino el 2008 y las manifestaciones contra el Plan Bolonia. La llamada convergencia europea quizá prometiera importar los métodos de aprendizaje más avanzados de Europa y poner punto final a las formas magistrales de docencia que habían caracterizado gran parte de la enseñanza desde la Edad Media, pero muchos vieron en ella el último golpe de estoque a una universidad asociada al Estado de bienestar.**

---

Pablo López Cantó\*

régimen lo llamaron crisis de las hipotecas subprime o hipotecas basura. Los bancos llevaban años dándoles dinero a los pobres bajo la forma de créditos inmobiliarios y de créditos al consumo en forma de tarjetas de plástico, y ahora los pobres se negaban a devolver lo prestado. El desastre financiero fue sonoro y se contagió a Europa, recayendo sus efectos más brutos sobre los territorios de esos Estados a los que se calificó de CERDOS —entre los que, obviamente, se encontraba el Estado español—.

La crisis alcanza a la universidad española en un contexto de escasa neoliberalización si la comparamos con la universidad de

otros países de Europa, como si hubiéramos llegado tarde a la fiesta. Siempre —al menos desde que Holanda arrebatase la hegemonía económica y política del capitalismo internacional a España y Portugal— ocurre esto cuando pensamos en los territorios del sur de Europa. Parece que están a medio camino respecto de otros países, como entre dos polos. Immanuel Wallerstein decía que España ocupaba en el sistema-mundo capitalista el lugar de un país semiperiférico. Es decir, que ni era uno de los territorios del centro del sistema mundo ni, estrictamente, un territorio periférico. Según el historiador, las lógicas que gobiernan los territorios

semiperiféricos serían híbridas, oscilando periódicamente en función de los ciclos de crecimiento y crisis del capital internacional entre las lógicas de depredación salvaje que afectan a las periferias y las lógicas de explotación reglada propias de los territorios de las zonas centro, no llegando a realizar plenamente ninguna de las dos lógicas y dando lugar a formas anómalas, puntualmente excesivas.

En este sentido, del mismo modo que el Estado español nunca alcanzó a realizarse en tanto que Estado de bienestar, tampoco lo ha hecho en tanto que Estado neoliberal, o lo ha hecho solo de manera fallida, inacabada o, incluso, monstruosa. Teniendo en cuenta que la implantación de las lógicas neoliberales en Europa coincide prácticamente de lleno con el periodo de la Transición, los conflictos en torno a la universidad desde, cuando menos, los años ochenta han de ser leídos como sendas revueltas contra el proyecto de construcción de un proyecto de Estado neoliberal nunca realizado plenamente y, sin embargo, siempre vuelto a retomar.

A pesar de que es costumbre entre los movimientos antisistémicos asimilar el neoliberalismo al origen de todos los males de una época, lo cierto es que es obligado constatar que el auge de las lógicas neoliberales coincide en el Estado español con la edad de oro de las universidades. Y, en realidad, no solo de las universidades, sino de todo el conjunto de infraestructuras a cargo del Estado. ¿Quién no recuerda a Felipe González congratulándose de que se podía transitar en coche particular desde Burgos a Cádiz sin detenerse en un solo semáforo —siendo que, ironías de la vida, precisamente junto a su antigua casa de Sevilla, permanecía en pie, como el último guerrero tras la batalla, solitario el semáforo del cruce de la carretera de Cádiz, junto a Santa Clara—? Era el tiempo de las grandes inversiones en infraestructuras: autopistas, aeropuertos, líneas ferroviarias, pero también hospitales, cárceles —sobre todo cárceles— y escuelas. Las universidades crecían como setas en tierra mojada. Se llenaban de profesores, estudiantes y personal administrativo gracias al indiscutible efecto riqueza de una economía fuertemente financiarizada. Progresivamente la clase obrera devenía clase media propietaria y los hijos de los antiguos trabajadores accedían repentinamente a la

educación universitaria. El lado oscuro de esta misma utopía realizada lo ponía el imparable crecimiento exponencial de carceros y población penitenciaria.

Análogamente a los procesos de colonización, el desarrollo de la universidad privada, estrictamente neoliberal, estuvo precedido por la expansión dirigida desde el Estado. Solo si todo el mundo quería hacer una carrera y poseer un título superior era posible hacer de los estudios universitarios un nicho de mercado atractivo a la inversión privada y de la universidad una fuente de beneficio económico.

Las luchas estudiantiles de esa época se encuentran definidas a partir de ese marco ambivalente: defendían la implantación y crecimiento de una universidad pública subordinada al proyecto de construcción de un Estado neoliberal al tiempo que rechazaban las dinámicas de privatización y mercantilización de la educación superior propias de esta misma forma-estado. De hecho, ellas mismas eran efecto de la construcción neoliberal que había permitido a unas clases medias portadoras aún de una cierta memoria de las luchas obreras en defensa de lo público acceder a los estudios universitarios. Al fin y al cabo, la utopía neoliberal, como cualquier proyecto de dominación, no podía dejar de producir sus propios monstruos, los focos de rebeldía que la habrían de combatir.

Ahora bien, el proyecto de construcción de una universidad según lógicas neoliberales, si bien incluye tanto el proyecto de privatización de lo público como el de mercantilización del servicio, estos no son sino el resultado de unas transformaciones más profundas en lo referente a la propia dinámica que rige la institución y a quienes en ella habitan. Hasta el punto de que no es difícil imaginar una universidad totalmente pública rigiéndose por principios estrictamente neoliberales. Porque, como han expuesto Larval y Dardot, el neoliberalismo no es simplemente una ideología que prime lo privado frente a lo público, ni aún siquiera el beneficio privado frente al servicio público, sino una racionalidad capaz de organizar tanto lo público como lo privado y, más allá de tal binomio, filtrarse hasta los últimos intersticios de la vida social y colectiva.

La razón neoliberal consiste —dicho de manera demasiado burda y, sin duda, excesivamente simplificada— en someter la realidad a la lógica de competición entre capitales, entendiendo por capital el valor que a sí mismo se valoriza, es decir no la riqueza sino la riqueza capaz de producir más riqueza. En el límite, se trataría de la subordinación de toda actividad al modelo de la actividad empresarial. Poco importa que se trate de un tipo con escasos recursos, una familia adinerada, un colectivo social, una institución pública o una multinacional tecnológica, cualquier elemento, en tanto que capital, está en disposición de competir según dinámicas de producción y acumulación amplia dentro de su nicho de mercado.

**Análogamente a los procesos de colonización, el desarrollo de la universidad privada, estrictamente neoliberal, estuvo precedido por la expansión estatal**

**Progresivamente la clase obrera devenía clase media propietaria y los hijos de los antiguos trabajadores accedían repentinamente a la educación universitaria**



Solo en lo referente a la universidad podemos ver funcionar esta lógica de la competencia entre capitales en varias dimensiones. Yendo de abajo arriba, podemos observar cómo los estudiantes ya no pugnan frente a unos límites prefijados de conocimiento y capacitación cuya superación los habilitaría para la obtención de un título y la realización de una función profesional, sino que pugnan entre sí según criterios de excelencia numéricamente codificados. Del mismo modo, el personal investigador y docente de la universidad compite en puntuaciones derivadas de sus actividades administrativas, investigadoras y docentes. Compiten por publicar en las mejores revistas que, ellas mismas, compiten entre sí por los índices de impacto. A su vez, los departamentos de una misma universidad compiten entre sí, como equipos de una gran empresa, y compiten con sus pares de otras universidades. Las universidades compiten con las otras universidades, etc.

Este marco no es posible sino a partir de la aceptación de, por un lado, un cierto ethos de la excelencia —¿quién, al fin, no quiere hacer mejor aquello que hace?— y, por otro lado, de un conjunto de dispositivos de comparación y catalogación de diferencias. De entre dichos dispositivos hay uno que, sin duda, ha resultado clave: el ranking. El dispositivo-ranking permite evaluar entidades diferentes a partir de criterios homogéneos y clasificar dichas entidades en función del grado de cumplimiento variable. El dispositivo-ranking va fuertemente asociado al mecanismo de autoevaluación, puesto que son centrales cuestiones como el grado de satisfacción en la realización, el grado de consecución de los objetivos que uno mismo se ha planteado, etc.

La posición en el ranking deriva en beneficios que permiten asentar los proyectos y las posiciones relativas mismas. Los mejores estudiantes invertirán en su educación, accediendo a las mejores universidades que, por su posición, contarán con mejores profesores y mayores facilidades de financiación. Ya no se buscará adquirir conocimientos sino, más simplemente, incrementar el capital humano. No hay más profesión que la de empresario de sí.

Pero las dinámicas de acumulación de capitales en función de la subordinación a las lógicas de competición neoliberales colapsan conforme la crisis financiera se desboca y nos alcanza la era de la austeridad. El Estado de austeridad aparece, en primer lugar, como la cara oscura del Estado neoliberal: en él, lo que eran flujos de crédito devienen sujeción por deuda, el empresario de sí deviene hombre endeudado. Se ha acabado el tiempo hiperexcitado de la universidad-empresa. Nuevas lógicas se están poniendo en marcha que requieren ser analizadas. El neoliberalismo ha muerto. Es hora de mirar a los ojos a la nueva bestia.

\*Pablo es profesor de Filosofía en la Universidad de Zaragoza.

CONSTRUYENDO POSIBLES Y PRESENTANDO REALIDADES

# PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

Dejar la educación en manos únicamente del Estado se antoja, cuanto menos, arriesgado. Es una ilusión pensar, parafraseando a Paulo Freire, que las élites del poder vayan a propiciar un tipo de educación que las desenmascare más todavía de lo que ya lo hacen las contradicciones sociales en las que se encuentran envueltas. Ante esta realidad, la contestación se organiza de múltiples formas. Hay colectivos que siguen pensando que otra educación pública estatal es posible, y necesaria, y desde ahí construyen. Otras comunidades apuestan por crear otras formas de organización de la vida que sustituyan a las del Estado.

## UNA MIRADA ALTERNATIVA

Lara Vallejo\*

Hablar de educación alternativa es hablar de muchas educaciones, de todas las posibles alternativas que cualquiera pueda proponer ante la imposición del sistema español de enseñanza reglada como única opción educativa posible. Y opciones, hay tantas como personas, tantas como familias, tantas como niñas. No hay una educación alternativa, hay mucha gente que, ejerciendo su derecho natural a la duda, hace una propuesta alternativa a la educación convencional.

Que sea alternativa es una cuestión de espacio y tiempo, lo que aquí es una alternativa, en Suiza puede formar parte de la oferta privada y en Holanda ser directamente pública. Las apuestas de la Institución Libre de Enseñanza son ahora alternativas en España, mientras que en Alemania se integran en la propuesta pública del bosque-escuela.

La educación alternativa no está fuera del sistema, es una respuesta responsable ante las deficiencias del sistema en el que se integra. Aunque cueste mucho reconocerlo, lo *alternativo* ocupa una posición muy concreta e importante en el sistema. Es el loco y es el genio visionario, es lo que está al borde, lo que visibiliza los fallos del sistema.

Creces cuando amplías tu límite; lo *alternativo* está marcando el límite del sistema, el lugar mismo por donde el sistema tiende a crecer.

Y, ¿quiénes son los artífices? Muy variados. Hay quien llega tras un mal trago en el sistema público y quien nunca lo ha probado. Los estudios sociológicos realizados no hablan de un contexto social determinado. Pero sí de un alto nivel de estudios; profesiones de los ámbitos cultural, social, educativo o terapéutico, muy activas y comprometidas socialmente.

¿Para qué se embarcan en el farragoso trabajo de poner en marcha un proyecto alternativo? La respuesta más generalizada es: «Quiero que mi hijx sea feliz». Se valora, sobre todo, ofrecer un entorno de respeto y libertad que permita el desarrollo de cada niñx a su ritmo, cuidando y protegiendo su interés y curiosidad naturales. Buscan ofrecer herramientas a lxs niñxs para crear relaciones sanas y de calidad, a la vez que entornos ricos en los que puedan satisfacer sus intereses según su etapa de desarrollo. Proponen un aprendizaje manipulativo y vivencial ligado a emociones positivas. Son filosofías holísticas que tienen muy en cuenta la salud emocional y el respeto por unx mismx y el entorno. Se vivencian valores como autoestima, cooperación, respeto, autonomía, autodisciplina, libertad, amor por la naturaleza, comunicación empática, agradecimiento, pertenencia, etc. Son los mismos objetivos de la educación reglada, la diferencia está en el orden de prioridades y las maneras de poner todo esto en pie cada día delante de lxs niñxs.

Y formas, toman muchas distintas, van desde la no escuela, hasta las distintas escuelas con metodologías respetuosas pasando por la escuela en casa. La no escuela, pareciendo la más radical, es sin embargo la más antigua, si tenemos en cuenta que la escuela tal como la conocemos hoy en día es un invento muy moderno, que nace de una necesidad productiva de la sociedad industrial. La no escuela parte de que cualquier coyuntura es adecuada para el aprendizaje y lxs niñxs no siguen una educación sistemática como pueden ofrecer algunas de las familias que hacen escuela en casa.

Las corrientes más dominantes son: Escuela Activa, Democrática, Regio Emilia, Waldorf o Montessori. Pedagogías —ninguna nueva, ya— que se proponen con distintos grados de purismo: Waldorf y Montessori se ciñen, quizá, más a los modelos propuestos por sus creadores, mientras que el resto suelen tomar, dentro de su propia estructura, aquello de cada modelo que más les encaja en su realidad particular.



Aurora Tristán - auroratristan.es

---

**La educación alternativa no está fuera del sistema, es una respuesta responsable ante las deficiencias del sistema en el que se integra**

---

**La LOMCE profundiza en crear una educación para una élite, haciendo continuas pruebas de contenido, levantando una barrera para que solo lleguen unos pocos a la meta**

Quizá la diferencia fundamental de estas escuelas la marca el grado de implicación de las familias. La mayoría son proyectos que surgen de familias que, inquietas con el desarrollo de sus hijos, deciden unirse en colectivo y formarse para crear un espacio de aprendizaje. Que nunca se queda en un espacio para los peques, sino que da estructura también a la vida de los adultos y crea una comunidad de apoyo muy particular y cercana. Esto permite un trabajo muy conectado entre la casa y la escuela que es la base de un cambio de vida para muchas familias.

¿Su fortaleza más significativa? Sin duda, construir personas felices, posiblemente el acto más revolucionario que existe. La creación de comunidades responsables y concienciadas que, con su sola existencia, están cambiando la realidad hacia modelos más respetuosos con la vida. Actualmente, la neurociencia explica científicamente los motivos por los que este tipo de acompañamiento sirve tan hondamente a la construcción de la persona.

¿Y debilidades? Tantas como fortalezas. Estamos haciendo dos cosas muy importantes y muy difíciles juntas: crear y gestionar comunidades autónomas en un contexto de respeto a las necesidades de cada uno y hacer escuela. Las dos tareas para las que, solo por ser padres o madres, no tenemos herramientas efectivas. Buscamos modelos en los que no hemos crecido, eso nos deja un poco desubicados y esa frustración a veces nos lleva al natural, pero poco práctico, movimiento pendular de rechazo a todo lo anterior.

Paralelamente hay que sostener económicamente proyectos que se convierten en escuelas «de pago», con una carga ingente de trabajo y tiempo de gestión, en un contexto de mucha ambigüedad legal. Tanto desgaste familiar hace su permanencia insegura y a los proyectos inestables. Aunque el número de proyectos crece exponencialmente, el alcance en número de niñas es muy limitado. De momento es solo para esas aguerridas familias que deciden desafiar al sistema. Esto implica una cierta sensación de gueto.

Pero el principal escollo que deben superar estos proyectos es el legal. Cada grupo encuentra su camino: unos son asociaciones sin ninguna actividad económica, otros ludotecas, otros complejos turísticos, otros gabinetes terapéuticos, otros madres de día, también hay guarderías privadas, colegios internacionales e incluso colegios privados españoles. Pero no existe un epígrafe que defina correctamente la actividad que realizan. No es pertinente que la única vía que ofrezca el Estado para legalizar esta situación sea obtener una autorización administrativa como centro de enseñanza reglado, puesto que ninguno de estos proyectos tiene como objetivo ofrecer esa enseñanza. Es cómico que, si quiero ser legal, todo pase por construir un cole con una infraestructura descomunal que solo posibilita un tipo de pedagogía, la que ya hay.

Todos estos proyectos son un derroche de resiliencia. Constituyen una apuesta local, de tamaño humano, autogestionada, integrada en el entorno y vinculada, de una comunidad por sí misma y para sí misma. Sin los impedimentos actuales, con un número moderado de niñas, pueden llegar a ser económicamente sostenibles y el gasto por alumnx no sería jamás el de la escuela pública.

Pedagógicamente funcionan. Logísticamente... vamos a seguir encontrando el hueco. Lxs niñas están aquí y lo están perdiendo, este cambio ya no se puede evitar.

\*Lara es madre de 3 niñas y cocreadora del proyecto Sendas en Aracena (Huelva).

## LA EDUCACIÓN PÚBLICA QUE QUEREMOS

Ángeles de la Torre

La educación pública en Andalucía está siendo desmantelada, los derechos educativos que parecían intocables están siendo vulnerados. La privatización progresiva nos deja en manos del mercado.

Esta pérdida de inversión en la educación pública corre paralela a otra clave fundamental: la necesidad de modernizar la educación, conseguir que sea verdaderamente un arma de transformación social y personal.

Los funcionarios de la educación vemos como año tras año se cambian leyes que profundizan en el fracaso de la educación pública. Tanto el gobierno del PSOE como el del PP han contribuido al aumento de la ratio, la disminución del profesorado, la eliminación de materias claves como la historia del mundo contemporáneo o la filosofía. Los datos son claros, un ejemplo: la inversión en la educación concertada privada aumenta exponencialmente con la equiparación de complementos retributivos para el profesorado<sup>1</sup>. Estos profesores no pasan por ninguna prueba, solo un perfil que el director valore; el contrato es directo, no hay oposiciones. Es un hecho patente que todos pagamos una enseñanza privada en manos principalmente de la Iglesia, a la que el Estado colma de privilegios. Los centros públicos tienen que rendir cuentas al detalle del gasto que tienen, en cambio a la concertada no se le exige. Esto supone que el gasto de la pública tiene que disminuir si la partida presupuestaria es la misma o menor. Se estima por datos aportados por funcionarios, que la concertada recibe en muchas partidas un 20% más que la pública.

La actual ley educativa que está implantándose, la LOMCE, profundiza en crear una educación para una élite, haciendo continuas pruebas de contenido, levantando una barrera para que solo lleguen unos pocos a la meta. La pérdida de becas, el plan Bolonia y el encarecimiento de los estudios universitarios hacen que solo unos pocos, los que tienen dinero, puedan estudiar. Mientras que en la privada y en la concertada inflan las notas, porque lo demanda el cliente, en la pública, donde el profesorado es más fiel a los conocimientos del alumnado, cuesta más trabajo elegir la carrera.

El bilingüismo, lejos de ser una mejora para el sistema educativo, es un obstáculo más para que el aprender sea una barrera infranqueable.

A pesar de esta realidad, la comunidad educativa debe ser consciente de que la educación es un arma poderosa para cambiar y mejorar la sociedad, y debe luchar porque lo importante sea la formación de individuos conscientes que estén preparados para resolver problemas personales y sociales y les lleve a la emancipación. Denunciar esta política de robo encubierto a lo público es el primer paso para cambiar las cosas. La sociedad debe reclamar sus derechos, ser conscientes de lo que está pasando.

Centrándonos en el segundo punto, existirían, *grosso modo*, dos modelos educativos: un primer modelo en el que el alumno repetiría los contenidos sin elaborar nada propio, fomentando la competitividad y la obtención de un título, no el aprendizaje en sí. Se tiene la impresión de que lo que se aprende no es práctico, no sirve para nada y se olvida fácilmente. Es el modelo actual de la sociedad en la que estamos viviendo, acrecienta las diferencias

sociales, la marginación. Solo unos pocos consiguen un título universitario. Las élites del país y el Estado a su servicio, son las que lo promueven.

El segundo modelo fomentaría la justicia social y el equilibrio mediante la oportunidad de una educación para todos. Partiría de la cooperación, el conocimiento del otro, la búsqueda del bienestar de la sociedad en su conjunto. Se encaminaría a desarrollar a cada persona partiendo de su situación inicial, de su entorno, es una educación desde y para la vida. Sus bases se encuentran en pedagogos como Ferrer y Guardia, Montessori o Paulo Freire. Actualmente, algunos métodos se están trabajando en algunas escuelas e institutos, pero la ley educativa es la que impone las finalidades de la educación.

Las leyes educativas se hacen para reforzar uno de estos dos modelos. Actualmente en España las políticas recortan gasto en educación pública y en democracia con la elección de modelos pedagógicos autoritarios y obsoletos. La mejora social no es lo prioritario, el empoderamiento ciudadano, menos. Las diferencias sociales, el fracaso escolar, la apatía por un sistema de títulos y no de una comprensión humanística de la educación, es lo que tenemos.

La UNESCO consideró en la cumbre de 2005 que los mecanismos para erradicar la pobreza partían de una profundización y un conocimiento de la cultura propia, consiguiendo el empoderamiento como base para desarrollar el emprendimiento individual y social.

Una educación emancipadora debe promover la adquisición de competencias tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis y la adopción colectiva de decisiones.

Una educación que promueva la participación democrática debe trabajar en la propia escuela los principios de **equidad**, intentando paliar las desigualdades; la **sostenibilidad**, que supone que las acciones que hagamos no pondrán en peligro a las generaciones venideras; la **productividad**, en la que la teoría no es ajena a la vida y, por último, el **empoderamiento**, con el conocimiento de una misma y de su entorno.

El sistema de educación memorístico y homogeneizador debe transformarse en un aprendizaje que fomente el desarrollo de la creatividad para resolver necesidades humanas individuales y colectivas. Conseguir alumnxs felices, conscientes, equilibrados afectivamente que conozcan la realidad en la que viven y puedan transformar lo que no funciona. Es un proyecto educativo que nace de la idea del derecho a la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene respecto a los demás.

La escuela como espacio para la participación y la democracia es la llave para evitar regímenes tiránicos o autoritarios que eliminan explícita o implícitamente la participación ciudadana.

De estas premisas partimos para luchar por conseguir la educación que queremos.

1 BOJA del 10 de marzo de 2016 - 3. Otras disposiciones de la Consejería de Educación.

\*Ángeles es doctora en Bellas Artes, profesora de Educación Secundaria de Dibujo e integrante de Marea Verde.

## DESMONTANDO MITOS

## EL QUE VALE, VALE Y EL QUE NO: ¿A INSTAGRAMER?

Raquel Campuzano Godoy\*

500 000 seguidores, 50 000 likes, 2000 fotografías a 1500 € cada una y toda la ropa y viajes gratis que quieras si los promocionas en tu perfil o canal.

Ganar al día con 18 años lo mismo o más de lo que ganarían tus padres trabajando un mes: este es el mundo de Instagram, esta es la vida de un youtuber.

¿A quién le importa ya si eres de ciencias o de letras? ¿Cómo mantener la absurda creencia de que la clave para conseguir un buen puesto de trabajo es estudiar?

**El derrumbe de la educación**

Vivimos en una época en la que asistimos, no ya a un cuestionamiento del sistema educativo oficial, sino al derrumbe absoluto de la educación como una salida fiable y digna para el futuro de la juventud.

¿Quién se atreve a decirle a nuestros hijxs, sobrinxs, primxs que es necesario tener un título para poder «ser alguien en la vida»?

Recuerdo la época en la que ser un *paná* significaba tener la secundaria terminada y decidir hacer Formación Profesional en vez de estudiar una carrera. Recuerdo la sensación de fracaso de algunxs de estxs jóvenes al no querer tener «formación superior» y recuerdo, también, la cara de tontos que se nos quedaba a lxs recién licenciadxs al ver que el «fracasado» del colegio tenía con 21 años un trabajo relativamente estable mientras tú, con 23 años, te peleabas por conseguir una práctica no remunerada.

Vivimos en un país en el que, según los datos arrojados por el último informe de la OCDE, el 22,8%<sup>1</sup> de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años son *ninis* (ni estudian ni trabajan). Es ridícula la vieja afirmación de que el problema del paro juvenil radica en la falta de formación de lxs candidatxs cuando, al menos, 43 600 del más de medio millón de migrantes jóvenes (datos de 2013) tienen estudios superiores.

Batimos récords históricos con una tasa de desempleo juvenil que roza casi el 50% (49,6%). Si tenemos en cuenta, además, que la mayoría de trabajos a los que optan son precarios, mal remunerados y que concuerdan casi o nada con la formación recibida, decirle a una chica que su futuro no está en hacerse fotos con ropa bonita y morritos o en grabar un vídeo mientras juega al Minecraft, sino en estudiar una carrera, resulta, para muchxs, una broma pesada.

Para ser reconocido o ganar dinero no es necesario estudiar, o al menos, estudiar mucho. Basta con ojear los currículums de

*youtubers* famosos como Dulceida (fashion blogger), Alex Gibaja (¿quién no recuerda su «adorable» *hola bebés?*), YellowMellowMG (famosa por sus *covers* y comentarios sobre la actualidad), Auronplay o el Rubius (humorista y *videogamer*, respectivamente) para darse cuenta de que unx puede hacerse rícx y famosx antes de los 25 sin haber terminado siquiera el bachillerato.

¿En qué hemos fallado o en qué han acertado estos *ninis* reconvertidos en nuevos ricos?

**Ni youtubers, ni telecinquers**

Vivimos un momento en el que la comunicación está cambiando radicalmente.

Hemos pasado del paradigma de la televisión como canal rey para la distribución de contenidos y de publicidad al auge imparable de YouTube y diversos canales similares (Snapchat, Periscope). «La televisión aburre, la gente no siente a sus personajes como auténticos», afirmaba el Rubius en una entrevista concedida a Risto Mejide. ¿Cuánta de esta autenticidad fingida son capaces de identificar sus seguidores?

Miles, millones de adolescentes encuentran modelos, respuesta a sus inquietudes, nuevas tendencias e incluso información

y crítica política en los vídeos de estos *influencers*. Atrás quedaron los programas de música, el *Hablando se entiende la basca* o la *Heavy Rock* como referentes para estar «en la onda».

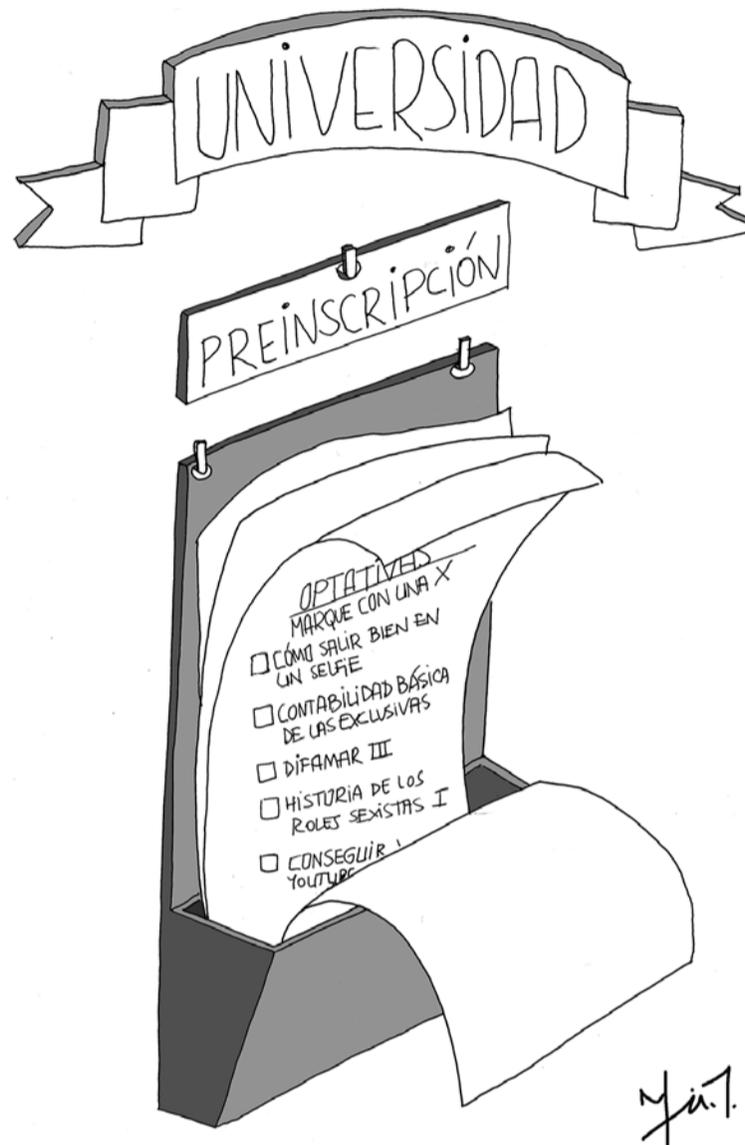
Estos postadolescentes se han convertido en auténticos influenciadores, en ídolos de masas y en modelos de comportamiento.

¿Qué diferencia a estos jóvenes de aquellos que salen en Gran Hermano o Mujeres y Hombres y Viceversa (MHYV)?

Los *telecinquers* promueven modelos basados en la picardía, en el pasar por encima de quien sea para conseguir su objetivo, en relaciones de género desiguales y denigrantes, en valores éticos mediocres y en el orgullo analfabeto.

Algunxs *youtubers* han conseguido enganchar a una porción considerable de la juventud transmitiendo otro tipo de valores. Teniendo en cuenta su éxito masivo es cuanto menos interesante acercarse a sus canales y ver qué contenidos consumen lxs adolescentes en vez de estar leyendo a Neruda a la hora de la siesta.

Pongamos por ejemplo a los anteriormente citados:



Marta González Villarejo · martavillarejo.com

Dulceida es una bloguera que se ha hecho famosa por sus looks de tendencia y por airear su vida privada. Vida que incluye a su novia y su reciente boda con ella. ¿Cuántas adolescentes lesbianas no habrán sentido que no eran tan raras ni desviadas como pensaban?

Álex Gibaja es el ejemplo de chico «afeminado» más parecido a Paris Hilton que al cachalote de turno de MHYV. En sus vídeos proclama a los cuatro vientos la necesidad de sonreírle a la vida, de ser quién te dé la gana (a pesar de las críticas, que en su caso se cuentan por miles) y la igualdad entre las personas.

Tanto el Rubius como Auronplay no se cortan a la hora de hacer crítica política y social e, incluso, se atreven a desafiar las normas de censura de YouTube.

YellowMellowMG no es precisamente un modelo de cantante de pop *mainstream*, tampoco tiene pelos en la lengua y hace un humor que roza lo feminista.

Esto no es un manifiesto *proyoutuber* ni tampoco una defensa de esta profesión tan moderna y tan rentable del «querer ser, pareciendo». Solo intento buscar respuestas a este fenómeno social que provoca que ahora las niñas quieran ser más Kardashian y menos Curies.

¿A quién no le gusta un poco de frivolidad? Tampoco todxs nosotrxs veíamos solo documentales de La 2. Más bien estábamos enganchadxs a *Compañeros* o *Al salir de clase* incluso con todas sus mierdecitas e incoherencias (señoras de 30 haciéndose pasar por adolescentes de 15). Porque también necesitábamos un descanso de ese marasmo de formación interminable o de jornadas agotadoras en curros precarios antes de la treintena.

La cuestión no es «convertirse en alguien» gracias a un título, sino tener las herramientas para elegir en quién quieres convertirte. Es saber que lo que ves en YouTube o Telecinco es puro espectáculo y que es la punta «bonita» del iceberg de una realidad asfixiante y sin opciones. De lo contrario, si no eres capaz de diferenciar una foto con filtro de una que no lo tiene, acabarás, tarde o temprano, chocando con el casco de esa gran masa helada a la que llamamos vida adulta.

<sup>1</sup> Ocho puntos porcentuales por encima de la media europea. Para más información consultar el informe completo en <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>

\*Raquel es periodista y parte del Consejo de Redacción de EL TOPO.

## CIENTO EN MANO

# guión /

**Lola Nieto**

Profesora en un instituto de secundaria. Coordina la revista digital *Kokoro* ([revistakokoro.com](http://revistakokoro.com)) y ha publicado *Alambres* (Púlsar-Kriller71, 2014) y *Tuscumbia* (Harpo Libros, 2016).

Al principio mi padre dice vamos a la montaña y subimos al coche y vamos a un bosque cercano. Camino por un camino que conozco y llego donde la tierra se hunde. Me tumbo y me quedo muy quieta. Oigo todo lo que no se oye. De regreso toco las hojas bajas de los árboles, el filito de una piedra suelta, la superficie del agua que corre y el fango de abajo, la raíz abultada del eucalipto, excrementos de animales silvestres.

La perra negra y yo vivimos trece años juntas. Antes, cuando nació, mis padres criaban a la perra marrón. Tenía la cabeza pequeña y el cuerpo grande, las patas finas y una oreja erguida y la otra no. A veces me subía a su lomo y ella soportaba. Nunca gruñía ni mordía. Se murió pero no me acuerdo. La metieron en una bolsa, dicen, y la ocultaron en el hueco de una calle en obras. Al día siguiente ya habían asfaltado encima.

La perra negra y yo vivimos juntas trece años. Sé beber a lengüetazos, aullar cuando pasan ambulancias, morder y arrepentirme, dormir en el cesto acolchado con las piernas fuera, buscar pulgas y encontrarlas.

Al principio paso mucho tiempo leyendo. Luego no. Al principio me despierto temprano, mis padres trabajan, hago las tareas de la casa, lavo ropa o friego el suelo o quito el polvo de lo alto de los armarios, después leo hasta que vuelven mis padres. Luego me despierto temprano, lavo ropa o friego el suelo o quito el polvo de lo alto de los armarios y cuando termino miro las gaviotas sobrevolando el patio o los gatos que viven en el jardín de abajo. Otras veces me siento, cierro los ojos, me quedo muy quieta y así paso el resto del día. Luego no necesito cerrar los ojos para quedarme quieta y pasar así el resto del día.

A veces miro las plantas que hay en el balcón. Y las riego también. A veces. Miro cómo la tierra toma el agua, cómo el agua

remueve ligeramente los granitos, se filtra, desaparece y la tierra se queda apretada, y es oscura y brilla. Toco las hojas y están hinchadas de jugo. El jugo se mueve por dentro de la hoja, resbala como baba a borbotones.

Recuerdo que estoy en casa de mi abuela. En el baño. Tengo siete años. Terminó y miro el interior del hueco de la taza. Observo mis heces y su forma. A veces es un pájaro, otras un barco o una casa, un árbol con hojas o sin hojas, depende, a veces incluso un tenedor o un zapato. Le digo a mi abuela mira me ha salido una jirafa. Me dice no seas cochina. Nunca más le enseño mis heces. A nadie.

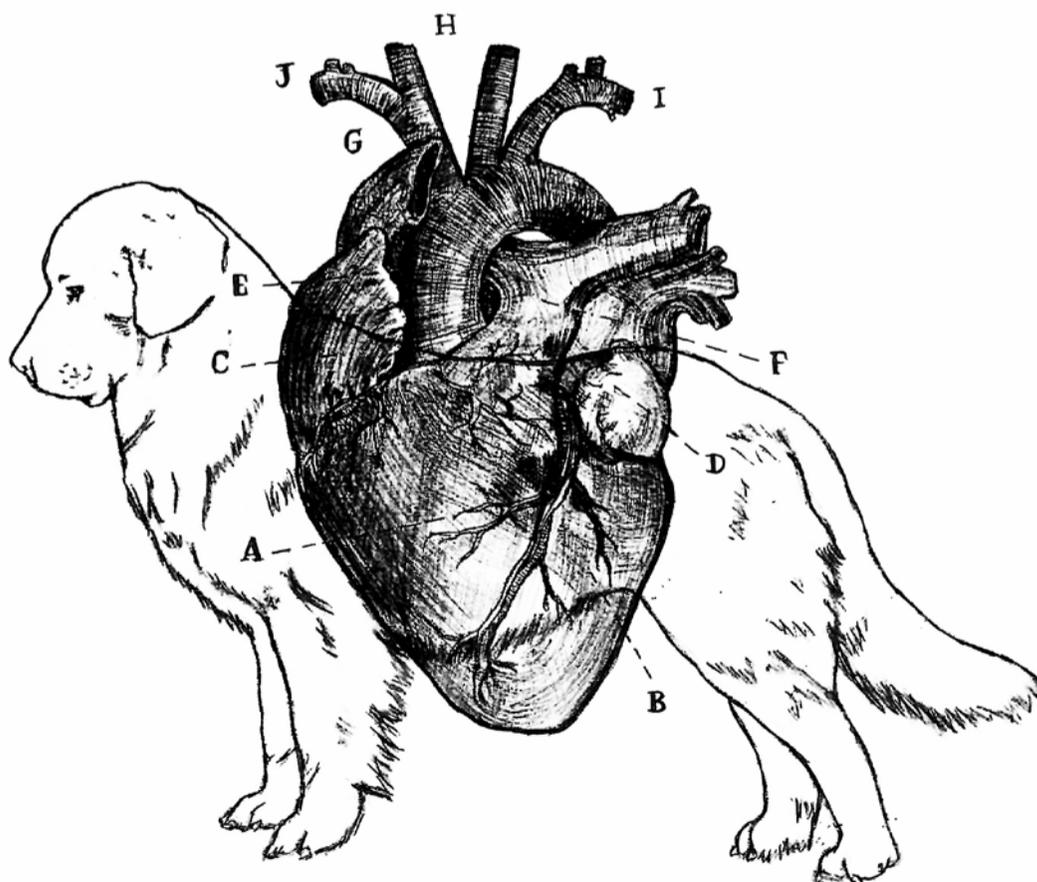
Salgo del colegio. Corro a casa. Dejo los libros. Digo vamos al parque. Mi abuela dice a las dos a comer. Vamos al parque. La perra negra cava un hoyo. Lleno de agua el cubo y la vierto en el hoyo. La perra negra da lametazos al agua marrón y yo hago bolitas de barro.

Mi abuela pone una silla al lado de mi cama hasta que me duermo. Así fue hasta que murió.

Estoy durmiendo y un ruido me despierta. Hace iiiii luego brrrr luego guuu. Me levanto y salgo de la habitación. Mis padres están en el salón. Oigo iiiii. Me asomo al pasillo. Oigo guu guu brrrr. Mi padre tiene entre sus manos un bultito negro. Es peludo. La perra negra tiene un mes y dos días. Yo tengo nueve años.

Cuando echo de menos a la perra negra bebo a lengüetazos en un cuenco. A veces no la echo de menos pero bebo a lengüetazos también.

Si recuerdo a la perra negra recuerdo el olor de su pelaje.



## LA GENTE VA DICIENDO POR AHÍ

# ÁREA de SERVICIO

**Javier Almodóvar Mosteiro**

Cuando era niño tardábamos once horas en llegar a la casa de mi abuela en Galicia. Al atravesar las montañas, la carretera se retorció y se estrechaba limitando la visión a lo más cercano, y ralentizando el tráfico como una manguera doblada impide el paso del agua. Si encontrábamos un camión delante, cosa frecuente, solo quedaba armarse de paciencia y tener a mano la bolsa para el mareo inevitable. Sin DVD de efecto sedante, los niños mirábamos por la ventanilla y molestábamos a los mayores con juegos y peleas. La carretera pasaba entonces por medio de todos los pueblos, y en los bares convivían viajeros y paisanos. Desde entonces he visto otras dos versiones de la carretera, que se han ido elevando y estirando progresivamente, acortando el tiempo de viaje hasta la mitad, y alejándose de los pueblos que antes atravesaba hasta convertirlos en paisaje lejano, o relegarlos al espacio mínimo que ocupa un nombre en un cartel de la autopista.

La carretera antigua se adaptaba al paisaje como una cuerda echada sobre un montón de tierra. La autovía de hoy lo modifica a su antojo. La carretera que antes serpenteaba por la ladera de la montaña, hoy recorre sus cimas, volviendo la mirada altiva e impaciente, incapaz de apreciar el detalle. Los desmontes y viaductos han transformado también la experiencia: la velocidad ha desplazado la atención del paisaje a la carretera y el ojo se atiene a la ancha cicatriz de asfalto que se presenta con kilómetros de antelación. Al estirar el trazado, la carretera ha segregado de facto a la población local de los viajeros, que ahora evitan adentrarse en unos pueblos que languidecen, concentrándose en unas asépticas áreas de servicio donde compran productos típicos y artesanales fabricados de manera industrial, mientras va muriendo una constelación de pequeñas panaderías familiares, ventas, tiendas de embutido y restaurantes de paso.

La carretera ha reducido la distancia y el tiempo del viaje, sin duda, al precio de hacer de ese tiempo una experiencia vacía e irrelevante, convenciéndonos, sin darnos cuenta, de que en la vida existe algo así como un tiempo prescindible.

## APUNTES DE HISTORIA

# ENSEÑAR, ENSEÑARME, ENSEÑARNOS

Juan Cantonero Falero

Profesor de Geografía e Historia en el IES Madrid-Sur de Vallecas, Madrid.



Alejandro Morales - behance.net/trafikantedecolores

## Darles lo que soy

Llevo en la enseñanza más de dos décadas y tras este tiempo diría que mi ser maestro es un ir siendo infinito. Es explorar en mí, día a día, el misterio de la educación, es mantener vivo mi deseo de enseñar y de aprender en relación con mis alumnos y alumnas<sup>1</sup>. Desde que empecé a dar clases de historia en un instituto, ninguno de los dos nos hemos estado quietos, ni ella ni yo, porque el saber y la vida siempre están en movimiento. Comencé con la alegría de poder desplegar toda la historia aprendida y no me fue mal, ya que disfrutaba de relativo éxito al intentar transmitir lo que yo consideraba esencial mientras que el alumnado también lo estimase de igual forma. No obstante, cuando no se daban esas coincidencias, me afloraba una palpable frustración... Quizás fue la experiencia de esas dificultades lo que me llevó a buscar otro sitio para mi ser maestro. Fue entonces cuando empecé a necesitar que mis saberes se airearan para enseñar no solamente una historia *prestada* y *acabada*, sino mi relación *non finita* y libre con ella, para encontrar otro sendero en el que aspirar a empapar de vida, de mi vida, la historia que les cuento. Descubrí que yo también precisaba hacer que la historia se originara en mí para no sentirla ajena, maridando lo que sucede fuera con lo que me toca mis adentros, para verme a mí y a la historia del mundo a la vez. Porque enseñar historia pasaba también por tenerme en cuenta, por mostrar lo que soy, por enseñarme. Estos descubrimientos me daban la posibilidad no solo de enseñar historia, sino de fundarla, haciendo del tiempo histórico un tiempo propio.

## La diferencia sexual

Y en ese enseñar y enseñarme no puedo obviar que soy un hombre. Desde hace dos lustros, estoy en un espacio iniciado por Milagros Montoya Ramos (maestra querida), en la Fundación Entredós de Madrid, que se denomina Una Historia Verdadera. En este espacio, formado por mujeres y hombres que deseamos aprender y enseñar historia teniendo en cuenta la diferencia sexual, cultivamos un cambio de mirada que se funda en la búsqueda del sentido histórico del ser mujer y del ser hombre, en encontrar el rastro de una historia que relate el caminar libre de ambos sexos y de sus relaciones, así como en poder advertir el patriarcado que está tatuado en la historia escrita para aprender a desplazarlo de la centralidad de la experiencia histórica. La diferencia sexual es una herramienta que nos ayuda a mi alumnado y a mí a situarnos simbólicamente en el mundo. Saber que la historia es el resultado de la convivencia de mujeres y hombres, durante millones de años, nos lleva a abrirnos a otra manera de mirar el pasado y por extensión al presente, a valorar la experiencia histórica femenina y la masculina libres, haciéndolas más reales, más vivas, más verdaderas.

## Una historia propia

Enseñarme y verme a mí en el aula me ha ayudado a desarrollar el deseo de poder ir viendo y escuchando a mis alumnos

y alumnas. Comprobé que, al inundarles de los *saberes oficiales*, algo se perdía, y creo que ese algo tenía que ver con no dejar tiempo ni espacio para la escucha de la relación singular de mis estudiantes con la historia, para dejarme sorprender por ella, para disponerme al intercambio con lo que no soy, con lo que no vivo, para abrirme al gusto por ser alumno a la vez que ser maestro. Porque, para mí, aprender y enseñar historia no solo es entender lo que ha sucedido, sino también comprender lo que nos pasa con lo que ha acontecido. Una cosa es lo que sucede y otra lo que nos sucede con lo que sucede. Así, partiendo de nuestras miradas hacia la historia, he procurado en mis clases que seamos capaces de entender el mundo y entendernos, comprenderlo y comprendernos. He intentado que la historia no se limite a ser un texto escrito en los libros sino que nos roce las entrañas. Y así poder ver la historia mundial y la nuestra a la vez. Entonces la historia será una herramienta que nos ayude a ubicarnos en nuestros contextos, y en esa búsqueda de entendimiento percibamos el sentido gratificante de encontrar correspondencia entre nuestra experiencia vital y la historia. Es importante entender que saber de *dónde venimos*, *quiénes somos* y *adónde vamos* nos va a ayudar, sin duda, a sentir la necesidad de destilar nuestra singularidad de esos plurales, es decir, intentar ir del *de dónde venimos al de dónde vengo*, del *quiénes somos al quién soy* y del *adónde vamos al adónde voy*... Pero esa destilación nadie la puede desarrollar por nadie, la tenemos que realizar cada uno, cada una, para hacer de la historia una historia propia.

## Darles lo que no tengo

Para finalizar con este recorrido *mistérico* de mi ser maestro, traigo una frase de Elizabeth Ellsworth, que leí en un texto de José Contreras Domingo, que dice: «Enseñar es como dar lo que no tengo...». Aún no sé si la he entendido bien del todo, pero logró poner palabras a algo que vengo percibiendo en el aula cuando soy capaz de estar cerca del latido del aprendizaje de mis alumnos y alumnas. Quizás ese enseñar, que pretende dar lo que no se tiene, solo cobre sentido en el acompañamiento, en la relación. La relación es ya en esencia un aprendizaje sustancial y suele llevarnos más allá, donde quizás nunca lleguemos solos. Cuando consigo ofrecer aliento o la compañía necesaria para que descubran su camino y sus dones es cuando más me arrimo a ese deseo de dar, paradójicamente, lo que no tengo. O, por decirlo de otra forma, de poder darles algo que ya poseen y que suele aflorar en la relación. Algo que lleva consigo, que trae al mundo cada criatura, lo más sagrado: su singularidad. Algo que solo sé vislumbrar si soy capaz de ver sus tiempos y sus luces, que diría María Zambrano. Así, mi ser maestro se sustenta en poder dar lo que soy y lo que tengo, y saber alentar y acompañar lo que no soy y lo que no tengo...

<sup>1</sup> Para esta exploración me ha sido de fundamental ayuda el espacio de reflexión educativa en el que estoy: El Flexo.

## ARTE Y CULTURA

Javier Galiana de la Rosa\*

*Buscad la calidad y la cantidad  
se os dará por añadidura.*Gerardo Diego prologando la traducción española  
del método de piano de Leimer-Giesecking

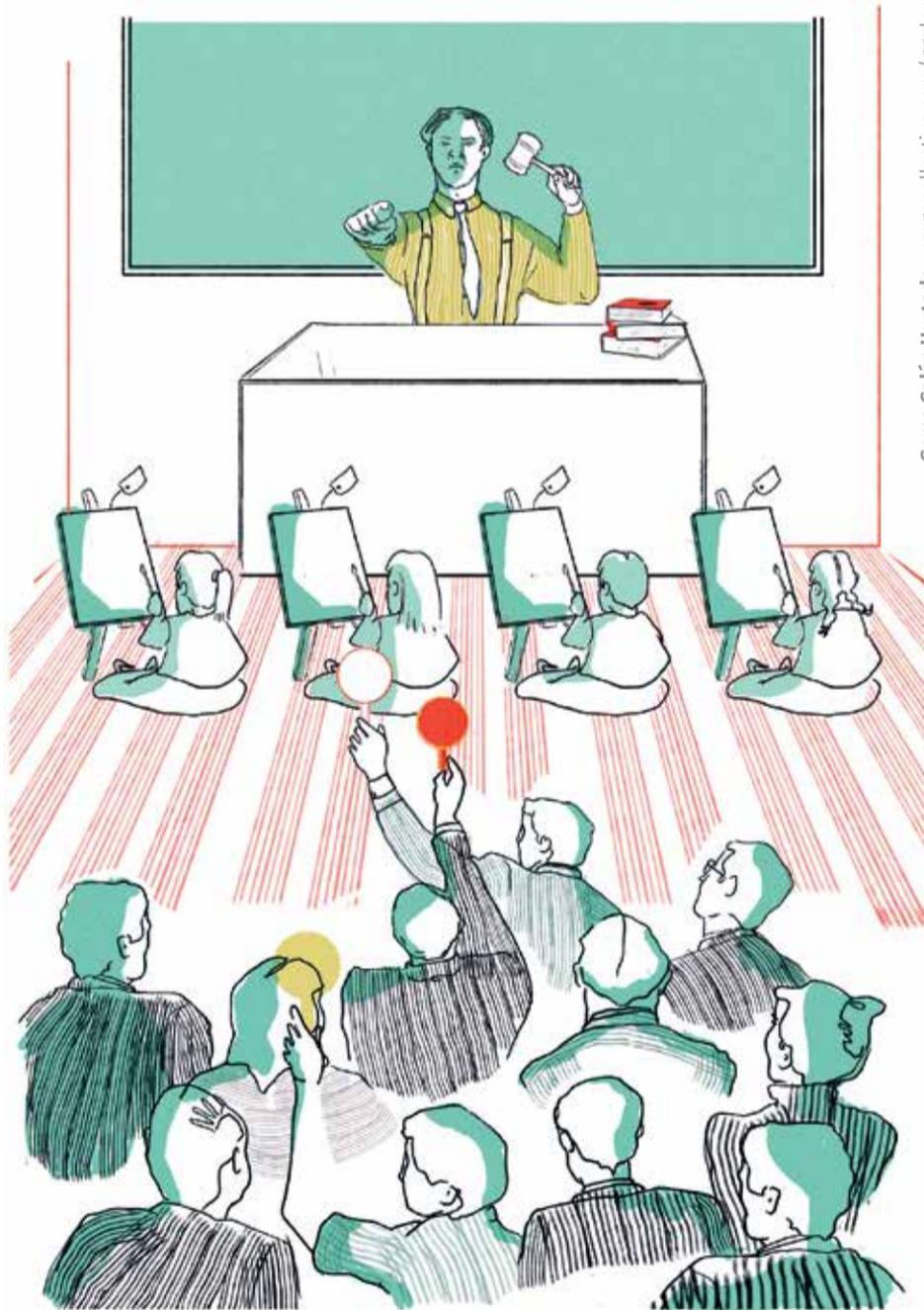
Al castor o a la araña quizá les falten la visión poética de la humanidad para hacer puentes sobre el mar o redes virtuales. Diríase que es el distintivo: la poesía y todas las artes en general, esas actividades inútiles que nos sacan del tiempo de los relojes o nos colocan en los espacios del sueño.

En nuestra cultura ya se adoctrinaba en retórica y poesía para que Platón nos precaviera de sus peligros, el teatro como voluntad de representación, Praxíteles o Pitágoras inaugurando la ciencia reflexionando sobre los sonidos de la música; y luego Alcuino de York la coloca en el cuadrivium fundacional de las universidades junto a las matemáticas, la astronomía y la geometría. Así, el arte presente en toda la tradición educativa de occidente hasta hoy: conservatorios de música o danza, escuelas de arte dramático, las bellas artes y sus oficios heredando lo que pueden de los talleres holandeses o venecianos de aquel renacimiento de enanos a hombros de gigantes. Porque entre la ilustración y el romanticismo se asentó aquello de que con el arte se llega a la cima espiritual, ahora ya libre de inspiración divina; y esto es lo que distingue nuestra ciencia de la de las arañas o los castores.

De modo que, para bien de nuestra cachorrada, se van instaurando disciplinas artísticas en la educación desde edades cada vez más tempranas. Y así Einstein con su elogio a la imaginación o la toma de conciencia del devenir histórico, por citar un par de maravillas de nuestra especie. Aprender a ceder nuestros tiempos por el bien de la música, a leer con el lector o a mirar con el flaneur de la exposición de dibujos, conocer las limitaciones de nuestros cuerpos bailando, imaginar casas imposibles, exorcizar nuestros fantasmas representándolos en escena; todas aportaciones preñadas del pathos humano y alentadas por esas hijas del ocio que, en principio, no sirven para nada y que, sin embargo, se erigen como profesiones requeridas de una especialización a la altura de cualquier ciencia u oficio, ahora sí, útil. El perro se lame las heridas, pero con la poesía, la música, el dibujo, hacemos la medicina; por lo mismo por lo que Don Quijote está vivo, un perro andaluz nos llena los sueños de hormigas o los amores eléctricos de bailes de neón.

De modo que el fomento de las artes en la formación de la ciudadanía es donde, precisamente, tomamos conciencia del mundo; no de cualquiera, sino de nuestro mundo humano con sus males y sus bienes. Es gracias a estas visiones de la imaginación artística, que proliferan las aceptaciones de todas esas otredades antaño despechadas (¿antaño?): la mujer, la lejana cultura con

# VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN



Gema Galán Hurtado · cargocollective.com/ggalan

sus artes diferentes, etcétera. Así que, eso de aprender dibujo, danza, teatro, tocar un instrumento o contar sílabas, solo es para acercarnos a lo que se supone que debemos ser. En realidad, no es más que una suerte de cumplimiento del telos de la especie.

Llegan tiempos de profesionalizar y reglar todas las disciplinas, pero las artes son lo que son por mantenernos en esa actitud de niño eterno: para ser artista no se puede perder la capacidad de sorpresa. Pero,

a la hora de formar profesionales dentro de un mundo de negocios (que es, por definición, la negación del ocio, origen de todas las artes y ciencias), se ha de buscar más la rentabilidad económica que el fomento de cualquier ética dialogante, por decir algo: la idea ha de revestirse de modo que sea vendible en pro de lo cuantitativo; y ya Benjamín nos alertó ante la pérdida del aura de la obra de arte cuando se convierten en objetos reproducibles masivamente. Objetos creados a espaldas en detrimento del

proceso creativo, que es donde realmente el arte tiene sentido: la existencia precede a la esencia, vivir para ser y, más que conocernos a nosotros mismos, se trata de irnos estudiando. No se trata de llegar a ningún sitio, sino de aquello de hacer el camino andando. Y ese camino será siempre igual, rectilíneo y uniforme, a no ser que un error (léase: otras formas de ver, oír, tocar), nos saque de él y proponga nuevas curvas y bifurcaciones que aumenten las posibilidades de vida. Aquí, las artes son las locas que, por afán de sueño y capacidad de sorpresa, nos recuerdan lo que somos, sin más: desnudez ante el espejo para desmaquillarnos de números y oficinas hacer bailar a nuestro histrión.

En fin, que no debiera haber desventajas en enseñar artes en ningún sistema educativo que se precie. Pero si la enseñanza se orienta a la producción de resultados negociables faltamos a la definición misma de arte y constreñimos los cerebritos al orientarlos unidireccionalmente cuando se trata de, más bien, lo contrario; aunque si se trata de sociedades piramidales y clasistas, alguien tendrá que; y lo de crear mundos inservibles más bien no. Sería como dejar de mostrarnos la verdadera desnudez y orientar las miradas hacia la practicidad, lo contable-vendible o, lo más sutil y perverso: lo controlable (¿por quién?). Instaurar en el tuétano de nuestra educación estas visiones puede ser una desventaja a la hora de cumplirnos como personas. Es en esos espacios educativos donde deben mostrarse todas las posibilidades de lo humano, aunque parezcan errores o locuras. ¡Ya habrá tiempo de!

Ortega ya habló de esa deshumanización cuando el arte es por el arte mismo. Y aunque esta vertiente es necesaria para la evolución de los lenguajes propios, eso es problema del artista que se dedica. Pero la poesía que todos tenemos ha de estar presente en cualquier actividad que hagamos si queremos ser dignos de ser humanos, es decir: que nuestra muerte se lea como una injusticia para la especie. Y esto ha de fomentarse de raíz, desde las semillas primordiales de lo que, se supone, debemos ser: así, el cuerpo (¡inventemos deportes nuevos!) y el alma, que es aliento, palabra, música. Así, propuestas más allá del algoritmo, que es lo que deben hacer las artes si son radicales y verdaderas. Llevadas por las vías de lo contable pueden cegarnos más de lo que creemos al instaurar el infierno en nosotros.

Y ya sé que la mayoría de nuestras ocupaciones no dejan mucho pensar en teatros o dibujitos, pero precisamente es ahí donde debe radicar el esfuerzo educativo: en que ningún ser humano pierda pie en mares borrachos de aceite y siempre cuente con una nube de versos o melodías que, al llover, le rieguen el jardín.

\*Javier es músico y profesor en la CAMM de Málaga y la ESMUC de Barcelona.

ENTREVISTA

**Francisco F. García Pérez, Paco García para quienes le conocemos, es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Es miembro del consejo de dirección de diversas revistas de educación y autor de diversas publicaciones relacionadas con la educación. Actualmente centra su investigación en la enseñanza de la participación ciudadana y en la formación del profesorado.**

Ana Jiménez y Mar Pino\*

**EL TOPO: Paco, ¿cómo llegaste a trabajar en educación? ¿Vocación? ¿Casualidad?**

Paco García: Creo que todo lo que nos ocurre en la vida es fruto de múltiples causas que terminan construyendo lo que uno es; y entre esas causas supongo que juegan un papel importante las propias preferencias, inclinaciones, inquietudes, que a su vez vienen condicionadas por el medio en que te has desenvuelto desde pequeño. En el pueblo en que transcurrió mi infancia, como hijo de familia jornalera, supongo que mi futuro, en los años sesenta del pasado siglo, no pasaba por estudiar sino por ser obrero del campo, como mi padre; pero tuve la oportunidad de empezar a estudiar y no la desaproveché; pude tener becas y completé esos ingresos dando clases durante las vacaciones. Pienso que esas circunstancias me aproximaron a cierta idea «social» de formar a los demás. Por otra parte, en mi familia había una herencia cultural, procedente de mi abuelo socialista, que fue asesinado con 46 años por los fascistas, hace ahora exactamente 80 años. Era un hombre admirable, creía en el poder de la cultura para hacer libres a las personas, y ese germen arraigó en mi familia. Yo, sin duda, lo he recibido. Posteriormente, mis estudios universitarios de geografía e historia me llevaron, inevitable y gustosamente, al mundo de la educación. Desde que conseguí mi plaza de profesor en el Instituto Martínez Montañés de Sevilla, en 1976, mi idea de ser enseñante y contribuir, así, a la transformación social, no ha hecho más que fortalecerse.

**¿Cuál ha sido tu experiencia como «educador»? ¿Qué cosas relevantes destacarías?**

He tenido la suerte de tener experiencias muy diversas y muy ricas como educador, primero en los veinte años en que fui profesor de geografía e historia en el IES Martínez Montañés y luego en los ya otros veinte en que soy profesor en

PACO GARCÍA, EDUCADOR E INVESTIGADOR  
**«EL PROFESORADO, en general, NO ESTÁ FORMADO PARA DESARROLLAR UNA educación alternativa»**



Inma Serrano - inmaserrano.es

la Facultad de Educación, además de las muchas oportunidades que he tenido de desarrollar actividades de formación del profesorado en cursos de los Centros de Profesorado (CEP) y en actividades similares. En todo caso, tengo claro que uno sigue aprendiendo a ser «educador» cada día, y ese aprendizaje procede, en gran parte, de la interacción con nuestras alumnas y alumnos, una experiencia que, por otra parte, nos ayuda a mantenernos con ilusión cada día en una profesión que no es fácil... Creo que mi verdadera escuela como profesor fueron mis años en el Martínez Montañés, en donde inmediatamente me di cuenta de que la formación —un tanto pobre en contenidos y nula en didáctica— que había recibido en la universidad me servía de muy poco para enseñar a aquellos adolescentes y jóvenes. También he tenido la oportunidad de vivir muchas experiencias en el campo de la renovación pedagógica, entre las que destaco la etapa de experimentación curricular (hacia 1985-1989) previa a la reforma del sistema educativo con la LOGSE (1990), así como también mi trabajo en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla.

Ya en esa época nuestras actuaciones se enmarcaban en el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco venimos desarrollando desde 1991 experiencias de innovación y líneas de investigación que tienen como centro la idea de «investigación» aplicada tanto al aprendizaje del alumnado como a la formación del profesorado. En el contexto de este proyecto se ha generado una gran cantidad de publicaciones relacionadas con la renovación de la educación —en especial, la revista *Investigación en la Escuela*, que editamos desde 1987— y se ha consolidado una red de profesores que compartimos planteamientos educativos, la Red IRES ([www.redires.net](http://www.redires.net)). También ha sido relevante mi pertenencia al colectivo Federación Icaria (Feducaria, [www.feducaria.org](http://www.feducaria.org)), que propugna una didáctica crítica de las Ciencias Sociales y edita (desde 1997) la revista *Con-Ciencia Social*.

**¿Qué se está enseñando hoy en día en las escuelas, en particular, y en la educación reglada, en general? ¿Realmente es «educativo» lo que se está haciendo?**

Esta es una cuestión clave que cualquier educador o educadora consciente se tendría que plantear: si sirve para algo lo que hoy estamos enseñando... y si hay alternativas. A riesgo de simplificar, yo diría que, básicamente, hoy se siguen enseñando los mismos contenidos que desde hace más de un siglo están presentes en el sistema escolar, con las mismas —o parecidas— disciplinas, con la misma estructura de definiciones, descripciones, clasificaciones... siendo, en el fondo, poco relevantes las novedades (en datos, ilustraciones, maqueta o sugerencias de actividades). De forma que el conocimiento que sigue

.....

## Quizás tengamos que plantearnos de manera radical la *bondad* de la escuela como tal

.....

## La educación no debe verse como entrenamiento para el futuro sino como actuación comprometida en el presente

.....

## Lo que educa son las experiencias con verdadero sentido *cultural* para quienes las viven

apareciendo como «valioso» y «verdadero» es el que queda recogido en los libros de texto. Ese conocimiento, que responde a unos códigos consolidados desde hace mucho tiempo, se halla fuertemente arraigado como «cultura escolar», adaptado a ese medio peculiar que es la escuela y considerado como «natural» por la mayor parte de los actores del sistema educativo (profesorado, alumnado, familias, administración). Por eso es tan complicado llevar a cabo un cambio radical del mismo.

Pero, por otra parte, es evidente que hoy la misma sociedad espera del sistema escolar que proporcione otros conocimientos, otra formación, a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas que se forman en su seno y que se van a integrar en dicha sociedad. ¿Qué sentido tiene que muchas familias estén siendo desalojadas de sus viviendas por no poder hacer frente al pago de sus hipotecas mientras que en la escuela se informa —cuando se hace—, de forma puramente teórica, sobre los derechos ciudadanos recogidos en la Constitución, entre ellos el derecho a la vivienda? ¿Que se sigan estudiando los sectores económicos de manera tradicional cuando vivimos en una economía fundamentalmente financiera, en la que los grandes grupos empresariales controlan directa o indirectamente diversos tipos de actividades y la deslocalización es un despiadado mecanismo de búsqueda de la rentabilidad? ¿Que se continúe enseñando una historia meramente narrativa, que sigue teniendo como eje fundamental los hechos políticos y militares, sin abordar problemas tan relevantes como por qué España puede considerarse como una nación de naciones o por qué ha sido tan largo y costoso el proceso de consecución de derechos para los ciudadanos (y en especial para las mujeres)?... Y así podríamos seguir citando ejemplos que nos mostrarían hasta qué punto la educación escolar parece ignorar los graves y urgentísimos problemas de nuestro mundo, como el agotamiento de los recursos, el aumento de las desigualdades o el cambio climático. Es terrible. No es «educativo» lo que se está haciendo...

### ¿Y hay realmente alternativas a esta situación tradicional?

Claro que hay alternativas. Es más, ya muchos enseñantes trabajan en vías alternativas, aunque su trabajo resulte poco conocido, pero esas profesoras y profesores están abriendo un camino de futuro. Para quienes trabajamos en el Proyecto IRES y para mucha gente que está comprometida con el cambio de la educación —y, por supuesto, para muchos teóricos de la educación como Edgar Morin— la clave estaría, ante todo, en reformular el sentido de la educación. La educación tiene que servir de verdad para comprender los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo y aprender a afrontarlos, pero no como entrenamiento para un futuro lejano, sino como actuación comprometida ya en el

presente. Los alumnos y alumnas son ya ciudadanos de su presente y tenemos que darles la participación que les corresponde. Pero el sistema escolar, tal como está estructurado, no favorece sino que dificulta esta opción; los centros escolares son el contexto menos adecuado para trabajar problemas, para dar participación efectiva al alumnado, para facilitar la acción y el compromiso social real... Habría que cambiar la estructura de espacios y de tiempos escolares, con centros escolares de escala más reducida, con una arquitectura más acorde con estos planteamientos, que fueran verdaderos espacios de actividad social vinculada al entorno, con participación real de toda la comunidad...

### Pero es que la escuela, tal como la conocemos, tiene varios siglos de existencia y su transformación no parece fácil... Además, ¿es la única y la mejor solución para educar a la gente? En el fondo, ¿qué es lo que nos «educa»?

En efecto, quizás tengamos que plantearnos de manera radical esta cuestión, que parece gozar de un consenso sostenido: la «bondad» de la escuela como tal. Hay algunos estudiosos que han abordado esta materia. Concretamente, el historiador Raimundo Cuesta (miembro del colectivo Fedicaria, que antes he citado) la afronta en un interesante libro, *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo* (editado por Octaedro en 2005). En todo caso, no se trata de tirar por la borda el sistema escolar que la sociedad contemporánea ha construido y estructurado, a pesar de que seamos conscientes de que ese sistema se puede comportar de hecho como un mecanismo de reproducción de un modelo social que no compartimos. La escuela pública es también una conquista social, y tenemos que aprender a desenvolvernos en esa dialéctica, pues la escuela puede ser un contexto educativo potente si conseguimos ir la transformando en la dirección que antes decía. No sé si es la mejor solución para educar a la gente; en todo caso, es la solución más disponible que tenemos. Hay que hacer que la escuela que defendemos sea verdaderamente una «escuela pública», no meramente una escuela estatal, sino una escuela con auténtico sentido de lo público. Por lo demás, habría que apoyar con decisión las iniciativas de colectivos que están buscando alternativas educativas bien fundamentadas... Lo que realmente educa son las experiencias con verdadero sentido «cultural» para quienes las viven y participan en ellas.

### ¿Qué pasos habría que dar, pues, para que la educación cambie en la línea que deseamos? ¿Y qué podemos hacer todos y todas las que queremos un cambio radical en la educación?

Pues los pasos creo que tendrían que ir en el camino que estoy esbozando, sabiendo distinguir entre la meta y el camino que nos lleva hacia esa meta, aquello que de-

cía Eduardo Galeano sobre la utopía: «La utopía está en el horizonte; camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar». Quiero decir que tenemos que aprender a actuar en el día a día, sabiendo que la meta es lejana, pero caminamos hacia ella. Tenemos que actuar de forma crítica y en los resquicios del sistema, asumiendo que la transformación radical de ese sistema solo podrá llegar por la acción constante, comprometida, en red, de quienes estemos dispuestas y dispuestos a seguir luchando por ello.

### Pero, ¿está preparado el profesorado para desarrollar una educación alternativa?

PG: Pues esa es otra de las claves. El profesorado es una pieza fundamental del cambio educativo y sin duda podemos decir que, en general, no estamos formados para desarrollar una educación alternativa, pues el sistema de formación del profesorado, básicamente, sigue siendo un sistema reproductivo, coherente con la dinámica dominante en el sistema escolar convencional. La formación del profesorado tendría que estar mucho más vinculada a la práctica docente real y al desarrollo de experiencias de enseñanza innovadora que trabajaran en las aulas los problemas sociales y ambientales, como más arriba comentábamos. Es decir, utilizar la «práctica» como campo de análisis y de reflexión que dé lugar a una formación «teórica» más conectada con la realidad escolar, y que, a su vez, vuelva a remitir a la práctica como campo de experimentación, en un proceso constante de interacción que requeriría, desde luego, otra estructura de formación de docentes. En todo caso, ya hay muchas profesoras y profesores que están desarrollando una docencia ejemplar y que, por tanto, constituyen referentes modélicos para quienes queremos transformar radicalmente la educación.

### La sociedad... ¿desea realmente «otra» educación?

Bueno, esa es la pregunta del millón... Y se podría responder que sí y que no... De nuevo estamos ante la dialéctica a la que antes me refería: la sociedad como colectivo modelado por el sistema dominante con seguridad «no desea» otra educación; pero también somos sociedad quienes queremos otra educación y luchamos por ella... Y mucha gente terminaría queriendo otra educación si tuviera oportunidades de conocerla y de vivirla en experiencias cercanas. Pues ¡a la tarea!

NOTICIAS BREVES · NOTICIAS BREVES · NOTICIAS BREVES · NOTICIAS BREVES · NOTICIAS BREVES

## GURUMBÉ. CANCIONES DE TU MEMORIA NEGRA

Mar Pino / Equipo de EL TOPO



Kiko Romero

El relato sobre la esclavitud negra en América ha sido de sobra contado y analizado. Sin embargo, poco o nada sabemos de la historia de la esclavitud en España y del hecho de que fue Andalucía uno de los primeros destinos de muchxs de estxs esclavxs procedentes de África. De ese episodio de nuestra historia habla *Gurumbé. Canciones de tu memoria negra*, un documental producido por Intermedia Producciones y dirigido por Miguel A. Rosales que pretende «acabar con este olvido histórico y resaltar el papel activo que, junto a otros colectivos marginales, tuvieron los afroandaluces en la historia y en la cultura andaluza». El documental destaca la importancia de la esclavitud «en la acumulación de riqueza de muchas familias de comerciantes que operaban en Sevilla o Cádiz o en el despegue, ya en la edad contemporánea, del capitalismo español».

Se trata, eso sí, de una esclavitud con cierta singularidad: «Participan de alguna manera en la vida de la ciudad, entran y salen de las casas, hacen pequeños trabajos para sus amos...». A la vez, «el único espacio de libertad que se les deja es el religioso y eso hace que formen hermandades como espacios de comunidad que aún hoy permanecen en muchas ciudades andaluzas». Su influencia en algunas de nuestras manifestaciones culturales también es evidente. «No es que el flamenco venga de la música negra pero probablemente muchos palos de lo que hoy significa el flamenco tienen una base muy importante en bailes que trajeron lxs esclavxs negrxs».

*Gurumbé* es el fruto de un largo proceso de trabajo que empezó hace cuatro años y que fue transformándose y creciendo hasta convertirse en la obra que finalmente es. «Al principio me centré en la búsqueda musical —cuenta Rosales—, estuvimos en México, en Senegal... Pero pensé que sería mucho más interesante unir los dos temas: la herencia cultural, patente sobre todo en la música, y todo ese episodio desconocido de la participación de España —prácticamente es la pionera con Portugal— en la trata de esclavos. De alguna manera, España inicia eso que siglos más tarde dará pie al sistema colonial y capitalista del siglo XIX». En este punto, el documental no olvida la relación entre ese momento histórico y un presente marcado por los fenómenos migratorios y la tragedia de las costas europeas. «Me sentiría muy satisfecho —señala Miguel A. Rosales— si sirviera para abrir un debate sobre la identidad de este país, o que al menos sirviese a ese debate histórico sobre quiénes y qué somos».

*Gurumbé. Canciones de tu memoria negra* está pendiente de estreno y ya ha sido seleccionada para el Barcelona Planet Film Festival, el Festival de Cine Kunta-Kinte de Medellín y la Mostra Internacional de Cinema de Sao Paulo.

## CONDENA A DIRECTIVOS DE COBRE LAS CRUCES

Mar Pino / Equipo de EL TOPO

Ecologistas en Acción-Andalucía ha celebrado la condena impuesta por la Audiencia Provincial de Sevilla a Françoise Fleury, William Thomas y Paz Cosmen, como autores de un delito contra el medio ambiente y otro de daños al dominio público, a cuenta de la contaminación y la detección no autorizada de agua detectadas en la mina Cobre Las Cruces, ubicada en suelos de Gerena, Guillena y Salteras. Se trata de la primera condena en España a una empresa minera por contaminar agua.

El procedimiento judicial se remonta a 2008 y parte de una querrela de la fiscalía de Medio Ambiente a raíz de las denuncias de Ecologistas en Acción y los posteriores expedientes sancionadores de la Confederación Hidrográfica del Guadalquivir (CHG) contra Cobre Las Cruces, por la detección no autorizada de 75 000 metros cúbicos de agua del acuífero Niebla-Posadas, la práctica de 20 sondeos no autorizados y el vertido de arsénico y otras sustancias contaminantes a este cauce hídrico explotado por la empresa. Aunque finalmente el juicio se ha resuelto por conformidad a través de un acuerdo —lo que ha supuesto que las peticiones de condena de los acusados pasasen de cinco años y medio de cárcel y multas por valor de 11 700 euros en cada uno de los casos, a solo multas de 6750 euros—, Ecologistas en Acción defiende que se trata de la opción «menos mala» ya que en caso de no aceptarlo hubieran tenido que esperar a 2017 para el juicio con el riesgo de que recurriesen la sentencia.

x

## CARAVANA A GRECIA: ABRIENDO FRONTERAS

José M<sup>a</sup> Trillo-Figueroa / Caravana a Grecia

El pasado 16 de julio, 300 personas de todo el Estado partían desde Barcelona hacia Grecia a denunciar las políticas migratorias de la Unión Europea y la violación sistemática de los derechos humanos que están generando. Esta iniciativa surgía apenas un mes antes en un encuentro celebrado en Madrid de diversos colectivos sociales y plataformas ciudadanas que vienen trabajando en solidaridad con las personas migrantes y refugiadas.

Una vez allí, participamos en la acampada No Borders organizada por los colectivos de Tesalónica (ciudad rodeada de campos de refugiados) al norte de Grecia. También fuimos a Atenas a protestar ante la embajada española por el incumplimiento de los compromisos de reubicación de nuestro gobierno. Desde allí visitamos varios campos de refugiados y de internamiento de extranjeros donde vimos la desesperanza de las personas refugiadas ante el trato tan indigno que están recibiendo de Europa y tratamos de llegar a Idomeni a visibilizar la vergüenza que nos produce esa alambrada europea.

Grecia no era el final de nuestro recorrido. La iniciativa pretende constituir un espacio de coordinación estatal estable que articule la lucha contra unas fronteras que llevan demasiado tiempo atravesando los derechos, generando muerte y sufrimiento. La frontera europea es una, pues son las mismas políticas las que la levantan frente a quienes huyen de la miseria, el cambio climático o las guerras. Melilla, Calais o Bruselas son nuestros próximos destinos.

LA PILDORITA BIMESTRAL

## Con-Ciencia Social: UNA REVISTA DE ENSEÑANZA CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Ricardo Barquín Molero

Paco García\*

La revista *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales* surge por iniciativa de una serie de grupos de innovación que, desde 1991, venían proponiendo una enseñanza de las ciencias sociales con un enfoque «crítico» pero, al mismo tiempo, «posible», manteniendo así esa necesaria utopía propia de los proyectos transformadores. Dichos grupos se constituyeron en 1995 como Federación Icaria, o Fedicaria, y decidieron establecer una plataforma de difusión, que es esta revista-anuario, llamada —en coherencia con su propósito fundamental— *Con-Ciencia Social*.

Se empezó a editar en 1997, con unos contenidos que no suelen ser habituales en las publicaciones didácticas al uso: artículos amplios con carácter monográfico, gran sentido crítico en sus aportaciones, análisis de la obra de personalidades relevantes relacionadas con la educación (con entrevista incluida), reseñas en profundidad y estados de la cuestión de diversas temáticas, etc.

El último número, el 20 (octubre 2016), está dedicado al interesante tema del «capitalismo cognitivo» o informacional, un concepto —como se dice en la presentación— «relevante para dar cuenta de cambios que se han venido produciendo en las sociedades desde el último cuarto del siglo pasado, y que el capital intenta absorber en su beneficio: así, el uso intensivo de la tecnología informacional y comunicativa para generar valor, la mercantilización de la institución y del conocimiento en la universidad, las nuevas formas de privatización a partir de la expropiación de trabajo producido colectivamente o los recientes modos de explotación basados en la interiorización de una autodisciplina a partir de la autonomía el conocimiento y la creatividad de los sujetos, en entornos cada vez más desregulados».

El contenido de *Con-Ciencia Social* es accesible en la web de Fedicaria ([www.fedicaria.org/quees\\_conc\\_social.htm](http://www.fedicaria.org/quees_conc_social.htm)), así como en Dialnet ([dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5521](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5521)).

\*Paco es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales.

¿Quieres visibilizar tu empresa o asociación en nuestra web y en nuestro periódico?

Conviértete en **entidad asociada** a EL TOPO desde 30 euros y construye comunidad con nosotras.

Consulta las tarifas:  
suscripcion@eltopo.org



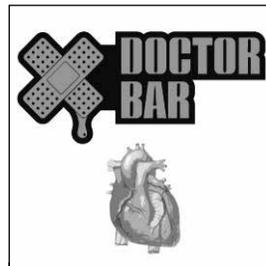
San Hermenegildo 16  
FB: elarbolherbolario



Aniceto Sáenz 1 - local 4  
www.sindicatoandaluz.org



www.coop57.coop  
625 945 218



Calle Feria 94 - Alameda  
FB: doctorbar.sevilla



Ecologismo social  
ecologistasenaccion.org



Calle Pasaje Mallol 22  
www.tramallol.cc



intermediaproducciones.com  
653 664 588 / 675 871 543



FB: redsevillaecoartesana  
sevillaeoartesana@gmail.com



www.andalucia.isf.es  
info@andalucia.isf.es



954 540 634  
www.solidaridadandalucia.org



Conde de Torrejón 4 Acc.  
lafugalibrerias.com



Cristo del Buen Fin 4  
www.laortiga.com



San Hermenegildo 1  
www.larendija.eu



San Luis 50 / 954 916 333  
www.contenedorcultural.com



Alfonso XII 26 / 954 560 065  
www.cgandalucia.org/sevilla



Viriato 9 / 675 066 745  
www.tertulia-coop.com



FB: MonedaPuma



959 036 532 / 629 308 303  
www.segurosenhuelva.es



León XIII 61. Sevilla  
www.lascomadres.es



Luis de Vargas 4 y 6. Sevilla  
www.gaiacosalud.com



Maestro Falla 51  
www.jarsiaabogados.com



660 636 126  
www.cervezasabril.com



955 027 777  
www.autonomiasur.org



Miguel Cid 80  
FB: Animagaleriataverna



957 167 258 / 651 992 838  
www.transformando.coop



Cerveza artesana  
Sebastian Recasens 12



Procurador 19 / Triana  
FB: sala-el-cachorro



Género y comunicación social  
info@laluciernaga.cc



Fray Diego de Cádiz 24  
www.santacleta.com



Bar vegano. Mercado del Arenal  
www.veganitessen.es



FB: El Obrador de Pasta  
622 165 650



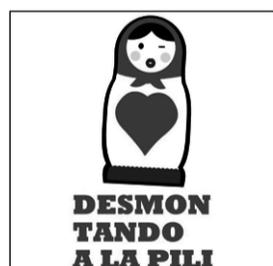
Sala de conciertos y locales  
www.salahollander.es



www.elpiperrakurbano.com  
elpiperrakurbano@gmail.com



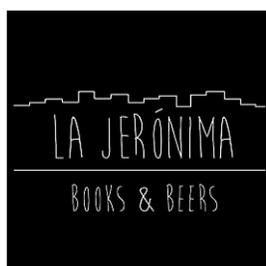
José de Velilla 3, 41001. Sevilla  
Abierto de 9:00 a 21:30 h.



Psicóloga y sexóloga feminista  
677 322 142



www.buenaventura.cc  
info@buenaventura.cc



Jerónimo Hernández 14  
www.lajeronima.com



Plaza del Pumarejo 1  
www.pumarejo.es



Educación y sensibilización  
688 906 600 / 692 942 121



Gestión creativo-cultural  
www.zemos98.org



La Radio Ciudadana  
www.radiopolis.org

