

La literatura y la diversidad cultural en las aulas de secundaria: una propuesta de innovación

Tatiana Vargas Löwy

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato:
Lengua y Literatura



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

LA LITERATURA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS DE SECUNDARIA: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO: 2017-2018

Autora: Tatiana Vargas Löwy

Tutora: María Nieves Martín Rogero



Cincuenta
Aniversario

UAM Universidad Autónoma
de Madrid

ÍNDICE

Resumen	3
1. Introducción	5
2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica	8
2.1. La educación intercultural	8
2.2. ¿ Una didáctica de la literatura intercultural?	14
3. Metodología	22
4. Análisis e interpretación	25
4.1. Un centro con diversidad sociocultural	25
4.2. Los documentos del centro como marco normativo y regulador	28
4.3. Un centro que segrega a sus alumnos	31
4.4. Un aula para la interculturalidad	34
5. Propuesta de innovación docente: “World Stories”	36
5.1. Un proyecto intercultural	36
5.2. Relación con el currículum	39
5.3. Objetivos específicos de la propuesta	39
5.4. Secuencia de actividades	40
5.5. Evaluación	50
6. Resultados	53
7. En conclusión	57
Referencias	60
Anexos	63

RESUMEN

El absentismo, el fracaso escolar, las trayectorias académicas frustradas de muchos alumnos revelan la contradicción manifiesta de una escuela pública explícitamente diseñada para acoger la diversidad de orígenes sociales, étnicos, culturales, de capacidades, en resumen, de singularidades, y las estrategias docentes que presentan un programa sordo e insensible ante esta misma diversidad. La presente investigación ha tratado de entender el fenómeno de la segregación en un centro de difícil desempeño para, en base a los resultados, proponer una innovación educativa en Lengua Castellana y Literatura que incorpore la diversidad cultural del aula en la conformación de la cultura que la escuela produce y reproduce. A tales efectos, se ha realizado un abordaje a partir de diversas metodologías: por un lado, una revisión documental que permitiese analizar el enfoque intercultural y definir su alcance en la didáctica de la literatura; por otro, se ha realizado un acercamiento cualitativo mediante entrevistas y un grupo de discusión que permitiese alcanzar el discurso sobre la experiencia que propicia en estudiantes y docentes el modelo educativo investigado. Los resultados arrojan un evidente desencaje entre el modelo ideal propuesto y las realidades concretas sobre las que se aplica. La propuesta de innovación desde un enfoque intercultural que sigue a la investigación consiste en la elaboración conjunta de una antología de cuentos orales que los alumnos grabaron en su entorno, fijaron, corrigieron y diseñaron hasta verlo convertido en un libro. En cuanto agentes de la cultura, contribuyeron a crear una literatura en la que se vieron representados. De la experiencia desarrollada se desprende que parece urgente la necesidad de afrontar una renovación del modelo pedagógico vigente que le permita adecuarse a la realidad sociocultural actual.

Palabras clave: educación intercultural - segregación - cuentos orales - currículo - literatura - trabajo cooperativo

1. Introducción

Es mejor que reconozcáis que no sabéis lo que es el arte. El arte es lo contrario de la vagancia. Y usted también, no diga que le faltan horas. Basta con un escrito nada más al año, pero hecho por todos juntos.

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, *Carta a una maestra*, 1967

Toda investigación brota de un conflicto a la hora de comprender algo y de la identificación de un fenómeno que precisa una explicación para quien lo observa. Tal percepción, sin embargo, rara vez supone un punto de partida. El objeto de estudio es lo que se va construyendo en el avanzar investigativo: los contornos que definen lo investigado se van alterando a cada nuevo paso, en un proceso necesariamente abierto que obliga al observador a modificar y reconstruir de forma continua sus hipótesis y objetivos a tenor de cada nuevo descubrimiento.

La aparentemente banal elección de uno u otro centro a la hora de realizar unas prácticas externas puede catapultar a un futuro docente a una realidad a la que, hasta entonces, solo había tenido acceso desde presupuestos teóricos y grandes abstracciones: educación obligatoria, currículum común, igualdad de oportunidades, ciudadanía y democracia. El aterrizaje no es aterrizaje sino choque y destrozo cuando el instituto escogido, sin siquiera pretenderlo, es de especial dificultad por difícil desempeño. O al revés: difícil desempeño por especial dificultad. Nadie sabe bien el orden, pero no importa. La duplicación hace desaparecer la carga semántica del resto de palabras: difícil dificultad. Esta verónica lingüística es un panel de aviso para los docentes, una señal de que conviene depositar a la entrada del instituto toda intención de transmitir esa disciplina que estudiaron y les fascina, toda intención de tener a unos adolescentes bebiendo los versos gongorinos que salen de sus bocas, toda intención de compartir la sorpresa que causa el propio idioma cuando se analiza. En un centro de difícil dificultad el docente debe enfrentarse a lo que realmente esconden esos conceptos como “igualdad de oportunidades”. La brecha que se abre ante sus pies entre las buenas intenciones expuestas en el contrato social de un Estado democrático y la concreción de sus apuestas, entre las teorías pedagógicas y la realidad de las aulas, entre la investigación didáctica y la práctica puede resolverse en una escala que va del compromiso al cinismo, pasando por la frustración, la resignación, la negación o el duelo.

Los ojos se acostumbran entonces a la oscuridad del profundo cisma abierto ante sus pies y se empiezan a definir los contornos del sinsentido y la contradicción manifiesta de una escuela pública explícitamente diseñada para acoger la diversidad de orígenes sociales, étnicos, culturales, de capacidades, en resumen, de singularidades, y las estrategias docentes que presentan un programa sordo e insensible ante esta misma diversidad. Las prácticas excluyentes y segregadoras son contestadas desde todas las instancias (UNICEF, Comunidad Europea, España), pero conviene no confundir la ética propugnada con la praxis a la que da lugar. El hecho, la realidad es que ni el sistema educativo, ni los centros, ni los docentes son capaces de adaptar la docencia a esa diversidad para garantizar la igualdad de oportunidades. El engranaje sigue adelante, implacable, con un programa que aplana y homogeniza partiendo de la falsa presunción de que estos alumnos, ya de por sí segregados en un centro de difícil dificultad, inician su periplo escolar con las mismas herramientas que sus pares de la cultura hegemónica. No solo segregar no funciona, sino que, sabiendo que no funciona, el engranaje solo sabe recortar, que no adaptar su hoja de ruta a la diversidad que presuntamente reconoce. Recorta saberes, destrezas y actitudes a quien más precisa de la escuela para obtenerlos.

El cisma deja, entonces, de ser tan amenazante, se vuelve parte del paisaje, ya no produce vértigo, sino que está allí, junto al árbol de brotes verdes, el río que va a dar a la mar y junto al horizonte. Está allí, lo único importante es saber que está allí. Si se avanza inocentemente hacia el horizonte sin mirar al suelo, el riesgo de caída es elevado. Si el cisma atrapa la atención impidiendo ver el árbol de brotes verdes, el riesgo de parálisis y de perderselo dando sus frutos es una condena. La hipótesis que se va cristalizando es que la desigualdad de oportunidades y la segregación en nuestras escuelas es un hecho, no se puede negar su existencia, pero existen líneas de acción que permiten avanzar hacia una educación equitativa, estrategias educativas de hondo calado que conjuguen el marco legislativo vigente con una mejora de la práctica docente, incorporando la diversidad cultural del aula en la conformación de la cultura común que la escuela, como institución, produce y reproduce. En pocas palabras, es posible innovar en la didáctica de la lengua y la literatura asumiendo un enfoque intercultural. De este planteamiento se desprenden las siguientes preguntas: ¿Existe realmente la segregación en el sistema educativo? ¿Tiene consecuencias académicas no pertenecer a la cultura dominante? ¿Ignoran las propuestas educativas con un enfoque intercultural las implicaciones sociales de su apuesta? ¿Se puede enseñar y aprender la lengua y la literatura abrazando la diversidad cultural del aula, siendo esta asignatura un pilar para la conformación de las identidades

nacionales? El objetivo de la presente investigación-acción es diseñar y poner en práctica una propuesta de acercamiento a la didáctica de la lengua y la literatura que no reproduzca los mecanismos de exclusión social. Los objetivos secundarios serán, pues, definir y entender el alcance de la interculturalidad; analizar los mecanismos de segregación en el centro de prácticas; adaptar los contenidos curriculares a un proyecto de innovación; y animar al alumnado a que tome un papel activo en su educación, incorporando sus historias al saber producido en el aula.

Para ello, desde el primer acercamiento a la realidad del centro de difícil dificultad, se empezó a realizar una revisión bibliográfica que diese cuenta del campo de lo pensable, hoy en día, en relación con la cuestión: la exclusión social, la interculturalidad y su relación con la lengua y literatura. Se realizó una primera fase de indagación como observadora participante, para entender cómo vivían su realidad social los alumnos y los profesores del centro. Se escogió el grupo más adecuado, dentro de las posibilidades que brindaba el marco del Máster, para llevar a cabo la práctica docente resultante de la investigación: PMAR1, un grupo de compensatoria de 2.º de ESO. Tras analizar los resultados de la investigación, se diseñó y se llevó a cabo la propuesta de innovación, con las limitaciones tanto temporales como de autonomía que establecía el papel de profesora en prácticas de la investigadora. De cada actividad, se extrajeron conclusiones que permitieron avanzar en el proyecto cada vez con más destreza, pero el presente trabajo de investigación tiene sus limitaciones. Evidentemente, los objetivos rebasan este trabajo, por la inexperiencia de la investigadora, por la brevedad de las prácticas que permitieron hacer el trabajo de campo y por la imposibilidad de dedicarse en exclusiva a esta investigación, por lo que este escrito no es más que un primer acercamiento, un ensayo, una tentativa de abordar el objeto de estudio, con más preguntas que respuestas. Si la investigación-acción se basa en ciclos virtuosos, pasando de la planificación, a la acción, la observación y la reflexión, que permitan volver a empezar un nuevo ciclo, este trabajo cierra solamente un único ciclo. Como horizonte, la posibilidad de implementar en un futuro esta propuesta de innovación, aprendiendo de los errores que se han cometido por lo precipitado de su puesta en marcha, sobre todo por solaparse con la propia formación de la investigadora en un campo completamente nuevo como es la docencia. Algún día, no quepa duda, uniendo tantos esfuerzos puestos en la innovación de la didáctica de la lengua y literatura como los observados a lo largo del Máster, serán los árboles con brotes verdes los que impidan ver el cisma. Ese día, los adolescentes, independientemente de su bagaje sociocultural, beberán los versos de un poeta

de la boca de sus profesores y se sorprenderán con sus propios idiomas al observarlos como extranjeros.

Hoy por hoy y mientras ese día llega: en un primer lugar del presente estudio, se analiza el estado de la cuestión y la fundamentación teórica en torno a la educación intercultural como respuesta a la exclusión sociocultural, así como la posibilidad de llevar a cabo un enfoque de estas características en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. En segundo lugar, se saca a la luz la metodología que queda oculta detrás de toda investigación, en este caso, una investigación-acción planteada en dos fases, con sus respectivos enfoques y técnicas. En tercer lugar, se propone un recorrido por las prácticas de segregación que se han estudiado y analizado en el limitado campo que supone un único centro de Madrid Capital, en una gradación centrípeta de mayor a menor: centro, grupos especiales y alumnos. Esta fue la fundamentación para la elaboración de la propuesta didáctica que se detalla en cuarto lugar. Finalmente, los resultados que animan a seguir investigando en esta línea y, como cierre, el reflejo a esta reflexión que lanzan las conclusiones, el espejo puesto al final del camino.

2. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

2.1. La educación intercultural

El término de “interculturalidad” ha dado pie a numerosas definiciones, interpretaciones y reformulaciones, ha sido sometido a todos los procesos de derivación y flexión a los que se puede someter una palabra, como adjetivo, como verbo que dé cuenta de su aspecto dinámico, como gerundio que enfatice su valor de proceso abierto, ha sido acuñado de nuevo como -ismo, e incluso se ha renegado de él por haber sido cooptado por las instituciones perdiendo su vocación antihegemónica; hasta tal punto este término ha sido zarandeado por los seres pensantes que Inés Gil Jaurena (2008) se plantea, en el último párrafo que cierra su tesis de enfoque intercultural, “si no resultaría más apropiado en futuros trabajos utilizar otra denominación alternativa a ‘intercultural’ que ahorre el esfuerzo que se ha de invertir en especificar en qué consiste este enfoque, o simplemente evitar adjetivar la educación” (p. 442), puesto que “la educación, tal y como la concebimos, *o es intercultural o no es educación*” (p. 442).

La referida pugna intelectual entorno a un concepto supone un gran reto para el investigador inexperto, que debe lidiar con un sinfín de matizaciones —con el inevitable autocuestionamiento que ello suscita—, pero también ofrece la oportunidad de poner a prueba la validez

de su planteamiento y la necesidad de justificar el haber seguido adelante en su *kamikaze* adjetivación de la educación como “intercultural”. No pudiendo, pues, sustraerse de la obligación de delimitar el concepto que guía el presente estudio, se impone una primera parada en la noción de “cultura”, lo cual tampoco proporciona consuelo.

Para empezar, John B. Thompson rastrea en su ensayo, *Ideología y cultura moderna*, la concepción antropológica, descriptiva y eurocéntrica de la cultura como un “conjunto de creencias, costumbres, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o esa sociedad” (1998, p. 194). Comúnmente aceptada hasta mediados del siglo xx, esta concepción que permitía la comparación entre las culturas desde supuestos jerarquizantes fue matizada por Clifford Geertz que, desde la antropología simbólica, no ya descriptiva sino semiótica e interpretativa, sostuvo un concepto de “cultura” no como una realidad conclusa en sí misma, sino como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (2003, p. 88). Si se recoge aquí, y en primer lugar, la definición descriptiva de la cultura es porque esa, precisamente, es la que da pie a una concepción de la educación como la transmisión de un “saber muerto” (Recalcati, 2016) y de la enseñanza de la literatura aún hoy encaminada a “la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia” (Colomer, 1996, p. 124). En cambio, siguiendo la estela de Geertz, Jerome Bruner señala que la cultura es “la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando ‘realidad’ para reconfortarnos” (Bruner, 1997, p. 107). Las culturas se imponen, pues, como constructos, como tramas simbólicas que, en su transmisión y reproducción, no cesan de alterarse: producen a los sujetos que las producen. Una cultura se construye y reconstruye constantemente al ser interpretada y renegociada por sus actores sociales. Así pues, “la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 70).

Esta concepción de la cultura como sistema abierto y dinámico, y no como algo concluso y cerrado, es la que permite aprehender la interculturalidad (inter: “entre varios”) como una interacción, una comunicación y una negociación de significaciones e interpretaciones de la realidad entre individuos, grupos y sociedades de culturas diversas. En palabras de Carlos

Giménez Romero, “su aportación específica está en su énfasis en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados” (Giménez Romero, 2003, p. 20). Este énfasis en la interacción es, precisamente, uno de los elementos que distinguen la “interculturalidad” de la “multiculturalidad”.

Efectivamente, si la multiculturalidad fue el concepto zarandeado a partir de los años 70 del pasado siglo, ahora se ve cuestionada no solo desde posturas racistas, segregacionistas o asimilacionistas —entendida esta como una respuesta a la diversidad cultural que consiste en que el sujeto de una cultura minoritaria, para ser considerado ciudadano de pleno derecho, deba asumir las normas y costumbres de la cultura dominante—, también es cuestionada por los que en su día fueron sus defensores (Giménez Romero, 2003). Constatar la diversidad, la pluralidad de culturas en el seno de una misma sociedad puede conllevar una diferenciación, a través de la cual los sujetos que se reconozcan como miembros de uno o de varios grupos culturales se sientan como no miembros de muchos otros grupos, con afiliaciones mutuamente excluyentes. Esto es, las “identidades asesinas” contra las que escribió Amin Maalouf (2012). La diversidad cultural de una sociedad puede virar hacia esta diferenciación si implica una valoración y una categorización de las diferencias culturales, formándose así los estereotipos y los prejuicios (Gil, 2008, p. 44), lo cual llevó a Giovanni Sartori a denunciar que la sociedad multicultural es aquella que acoge en su seno todas las culturas minoritarias, pero sin interrelacionarse, promoviendo por ello las diferencias étnicas y culturales (Sartori, 2001). Mientras que la multiculturalidad focaliza la atención en cada cultura, enfatizando las diferencias para reclamar su reconocimiento como culturas históricamente marginadas (negros frente a blancos, gitanos frente a payos, latinos frente a *wasps*, etc.), la interculturalidad se centra en la relación que se establece entre las culturas, buscando los vínculos, el diálogo, la crítica y los puntos de encuentro. Su objetivo es la construcción de una sociedad plural, cohesionada, democrática, igualitaria, basada en la colaboración y las aportaciones de todas las culturas que conviven en un mismo espacio.

Sin embargo, Catherine Walsh (2012), desde la crítica a la interculturalidad que formulan los movimientos de descolonización latinoamericanos, advierte de que existe una interculturalidad entendida de forma integracionista, que no apunta a la creación de sociedades más igualitarias, sino al control del conflicto social y a la conservación de un orden social desigualitario. Entendido como integracionismo, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierte en una pomada analgésica, en una condescendiente palmadita en la

espalda a las culturas históricamente excluidas que, desde una relación de poder asimétrica, deben conformarse con que se les invite a sentarse en la “mesa de negociaciones culturales” para escuchar y valorar sus propuestas, siempre que estas no cuestionen el statu quo del sistema. En palabras de la autora, una interculturalidad “que no busca la transformación social en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (2012, p. 61). Este peligro de convertir el enfoque intercultural en una abstracción vacía de contenido y sin potencial transformador, en un catálogo de expresiones culturales exóticas —como mariposas disecadas en un cuadro de la pared— despojadas de su crítica radical a la desigualdad social, corriendo el riesgo “de quedar en un nuevo etnicismo o culturalismo, al desconectarse los ‘temas culturales’ de su encuadre socioeconómico y cívico-político” (Giménez Romero, 2003, p. 18) es una advertencia que esta investigación ha tenido que tomar muy en cuenta.

La educación, como sistema de socialización de los jóvenes y de transmisión de la cultura, tiene una función ambivalente, pues se confía en ella por su potencialidad de transformación, como herramienta de cambio, pero no es un espacio ajeno al mundo, es un espacio institucional que expresa, tanto de forma involuntaria como consciente, las estructuras de ese mundo, forma parte de él y es una de las principales herramientas de perpetuación y reproducción de la realidad sociocultural (Bourdieu, 1991). Julio Anguita, político marxista y maestro, declaró en una entrevista televisiva: “Cuando se dice ‘la escuela cambia la sociedad’ no es verdad, es la sociedad la que cambia la escuela” (2013). Una educación intercultural, así pues, no transformará una sociedad plural desigualitaria, sino que es la sociedad plural y desigualitaria la que se filtra por las paredes de los centros y se materializa en sus aulas. Sin embargo, la escuela debe formar parte de la solución y no del problema.

Al abordar la inclusión educativa, Gerardo Echeita sostiene que, al igual que el derecho a la vida o a la igualdad, “se trata de una dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas y de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas” (Echeita, 2008, p. 16). Asimismo, el enfoque intercultural consiste, en España, en una respuesta ante una sociedad que, de facto, ha cambiado y que no puede seguir negando la diversidad cultural de sus aulas, ya que de su aceptación depende el bienestar

emocional de los alumnos y, de acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, los factores emotivos influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje: “An environment which is conducive to acquisition must be created by the instructor —low anxiety level, good rapport with the teacher, friendly relationship with other students; otherwise acquisition will be impossible. Such an atmosphere is not a luxury but a necessity”* (Krashen y Terrel, 1998, p. 20). Especialmente los flujos migratorios, pero también la concienciación e incluso repliegue identitario (“mujer”, “afrodescendiente”, “gay”, “musulmán”, “tío blanco hetero”, “gitano”, etc.) visibilizan la diversidad cultural que siempre hubo en las aulas, pero que ahora se hace más y más patente al reclamar estas culturas su rol en la sociedad como agentes y no solo como “un otro que debe ser respetado”. Giovanni Sartori, desde su análisis político sobre la inmigración que en ningún caso puede tacharse de excesivamente ingenuo o benevolente, sostiene que es “la variedad y no la uniformidad, el discrepar y no la unanimidad, el cambiar y no el inmovilismo” lo que debe expresar una “cultura pluralista que haga honor a su nombre” (Sartori, 2001, p. 32). Francesco Tonucci, en su vídeo *podcast* sobre educación publicado en *El País*, afirma “el conflicto es un motor fundamental de cambio” (Tonucci, 2018), mientras Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) retoman este aspecto del pluralismo cultural relacionándolo también con la democracia:

Al diseñar los elementos culturales comunes para todos y al desarrollarlos en la enseñanza no se pueden seleccionar componentes que no respeten la diversidad cultural. Desde el supuesto democrático del pluralismo lo fundamental es que tal diversidad forme parte de la cultura común, y se fomente la adquisición de formas de comunicación y de valores para establecer el diálogo entre las subculturas y el respeto entre ellas. (p. 199)

Conviene asimismo señalar que no se trata solo de un reclamo de los bastiones más críticos y exigentes de la sociedad, sino de una hoja de ruta de la Unión Europea (2010), ya que, de acuerdo con la resolución de 2 de abril de 2009, el Parlamento europeo “destaca la importancia de desarrollar las competencias en comunicación intercultural de los niños, tanto de la población inmigrante como de los países de acogida, y considera que la capacidad de comunicar la cultura propia y de comprender la cultura y los valores de los

* “El instructor debe crear un entorno favorable a la adquisición: un nivel bajo de ansiedad, una buena relación con el profesor y un clima amigable entre los estudiantes; si no es así, la adquisición es imposible. Este tipo de ambiente no es solo un lujo, sino una necesidad” (traducción propia).

demás constituye un elemento central de la competencia clave ‘conciencia y expresión culturales’”. Sin embargo, Teresa Aguado señala en un vídeo *podcast* de la UNED que esa idea de educación intercultural “hoy por hoy, no se practica en las escuelas y, a nivel de política educativa, es más retórica que compromiso real de las administraciones” (Aguado, 2005).

Por su parte, Inés Gil Jaurena (2008), en su titánico esfuerzo por definir el enfoque intercultural en la educación, termina acuñando la siguiente definición:

enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. (p. 124)

Se puede, así pues, contrastar que mientras la Unión Europea contempla la educación intercultural como respuesta al fenómeno migratorio, sin embargo, la educación intercultural en la acepción desplegada por Inés Gil Jaurena tiene un alcance mucho mayor al reconocer la diversidad cultural como parte intrínseca de toda sociedad, más allá de si existe o no población inmigrante en su seno. Efectivamente, el grupo INTER de investigación en educación intercultural, del que son investigadoras permanentes tanto Teresa Aguado como Inés Gil Jaurena, insiste en que este enfoque educativo implica a todos los docentes y alumnos, independientemente de su origen étnico, cultural, lingüístico, social o religioso, y a todos los contextos educativos, independientemente de las comunidades que en ellos convivan (Aguado, 2005; Gil, 2008). Uno de los errores más habituales al tratar la educación intercultural es la creencia de que se trata de una respuesta educativa necesaria para hacer frente a la llegada de personas inmigrantes a las aulas, invisibilizando de esta manera la diversidad intracultural que define cualquier grupo, comunidad o sociedad, ya que todos los seres humanos somos diversos culturalmente. Si “toda educación es construcción cultural” (Aguado, 2005), detrás de este error se esconde una concepción de la cultura reduccionista, homogeneizante y estática a la que se ha hecho referencia al principio de este apartado como “conclusa” o descriptiva, que fosiliza una realidad siempre cambiante y siempre renegociada por las personas que conforman esa cultura. En palabras de Teresa Aguado (2005): “si somos diferentes culturalmente no es de una forma estática, sino que somos diferentes en relación con el otro y que, además, esa diferencia está constantemente cambiando”.

Este concepto de la cultura y de la diversidad es el que justifica el denso recorrido que se ha realizado por los fundamentos en los que se sustenta la nada banal adjetivación de una educación como “intercultural” que sirve de marco teórico fundamental de esta investigación-acción: 1) el concepto de cultura como un sistema vivo y dinámico que estructura el pensamiento y la forma de vida de los diversos individuos que lo conforman a la vez que estos también lo reestructuran, en un movimiento de ida y vuelta y de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera; 2) el énfasis en el aspecto dialógico de la interculturalidad frente a la multiculturalidad de la diferencia; 3) el riesgo de despojar a la interculturalidad tanto de su componente subversivo frente a la desigualdad social como de su potencial transformador, y 4) finalmente, la necesidad de adoptar el enfoque intercultural en la escuela para ser consecuentes con la transmisión de una cultura que no es un saber muerto sino que es, cerrando el círculo, un sistema vivo y dinámico que estructura el pensamiento y la forma de vida de los diversos individuos que... Ahora es cuando deberían cobrar otro sentido mucho más profundo las palabras que arrancaban este apartado y que clausuran la tesis doctoral de Gil Jaurena: “la educación, tal y como la concebimos, *o es intercultural o no es educación*” (2008, p. 442).

2.2. ¿ Una didáctica de la literatura intercultural?

Las interrogaciones que enmarcan el título de este apartado surgen de la dificultad para encontrar acercamientos sobre didáctica de la literatura coherentes con la educación intercultural, entendida esta en el sentido expuesto en el apartado precedente. De acuerdo con Josep Ballester Roca y Noelia Ibarra Ruis (2015), desde “esta perspectiva, la enseñanza de la literatura puede trascender los límites restrictivos que encarcelan los textos en una única cultura y la vinculan, por tanto, a un país determinado y a una comunidad de referencia” (p. 180). Para entender las resistencias a las que se enfrenta este planteamiento, se verá en primer lugar las limitaciones que plantea el marco legal a la educación intercultural; después, el consiguiente sacrificio de la competencia lectora en pos de la construcción de una identidad nacional que implica la concepción, aún hoy, historicista de la educación literaria; se avanzará más adelante en el cisma que se crea entre este concepto de lo literario, y por lo tanto de la cultura, y la realidad de los alumnos; para justificar, finalmente, la dificultad que se ha detectado en los escritos consultados sobre educación literaria intercultural para abordar la interculturalidad en su sentido más profundo y transformador.

El actual currículo de Lengua Castellana y Literatura (Ley Orgánica 8/2013) establece que “es importante favorecer la lectura libre de obras de la literatura española y universal de todos los tiempos” con el objetivo de formar “personas críticas capaces de interpretar los significados implícitos de los textos, ya sea de un mismo periodo o de periodos diversos de la historia de la literatura, aprendiendo así a integrar las opiniones propias y las ajenas”, un planteamiento cuyos objetivos animarían a adoptar el enfoque intercultural, por su componente dialógico, integrador y reflexivo entre sujetos de culturas diversas, de otros tiempos, otros espacios y otros grupos sociales. En cambio, a la hora de concretar la propuesta en los contenidos del bloque de “educación literaria”, este enfoque solo se perfila en el “plan lector”, desvaneciéndose por completo en los demás contenidos de corte claramente historicista y español. Por ejemplo, de los 17 escritores explícitamente mencionados en el currículo de la Comunidad de Madrid (Decreto 48/2015) como contenidos mínimos de la ESO, solo uno es extranjero —Rubén Darío, nicaragüense de educación eurocentrista y con evidentes lazos con la literatura española—, y solo uno es una mujer, santa Teresa de Jesús. Por lo tanto, “la lectura libre” que podría dar pie a un enfoque intercultural de la literatura queda reducida a las horas que se consigan rascar a un currículo que no logra sacudirse ni el enfoque historicista ni la tradición memorística con su nómina de autores españoles y de movimientos literarios españoles —y sus características—.

Sin duda, el sistema educativo es consciente de su ineficacia a la hora de crear hábitos lectores: conviene recordar que “un 40 % de la población continúa sin leer libros” en palabras de la Federación de Gremios de Editores (FGEE, 2018, p. 30), en las que no puede dejar de llamar la atención el énfasis en “continúa sin leer”, transmitiendo una suerte de hastío poco habitual en un estudio estadístico. Consciente, asimismo, de que los contenidos historicistas herederos de la didáctica literaria del siglo XIX (Colomer, 1996) no tienen como objetivo desarrollar un gusto por la lectura sino más bien conformar un acervo cultural común, las políticas educativas han confiado en la “lectura libre” como única vía para transmitir la querencia hacia la literatura, sobre todo en aquellos jóvenes sin entornos familiares proclives a la lectura. Lamentablemente, la “lectura libre” es una actividad que los profesores terminan por descuidar para completar un programa saturado de contenidos de Lengua Castellana y Literatura que serán, finalmente, los ítems a controlar en las evaluaciones externas. Así pues, más allá de las buenas intenciones y aspiraciones de transmitir un gusto por la lectura, la ley educativa no se cuestiona a la hora de sacrificar la competencia lectora en pos de cincelar en los alumnos una

pertenencia cultural a través de “algunas de las aportaciones más representativas de nuestra literatura”. Es importante recalcar que se sacrifica la “competencia lectora” y no solo el “gusto por la lectura”, porque como bien declara Tonucci: “Aprender a leer significa aprender a gozar de la lectura, a necesitarla” (2018).

Y es que, efectivamente, tanto la lengua como la literatura son vehículos no solo privilegiados, sino esenciales para afianzar la pertenencia a una comunidad cultural y asegurar la continuidad de una sociedad cohesionada que comparta los mismos símbolos y referentes. Dice Teresa Colomer que “la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura” (1996, p. 129), ahora bien, en consonancia con el apartado anterior de este marco teórico, lo que conviene preguntarse es: ¿a qué cultura se refiere? ¿A una dinámica y abierta o a una fosilizada y homogeneizante? Como se ha señalado, el currículum común solo explicita obras y escritores españoles y con un claro sesgo masculino, dejando para la “libre lectura” un cajón de sastre que debe abarcar desde el vertiginoso, por inabarcable, campo de la literatura universal de todos los tiempos, pretéritos y actuales, hasta todas las expresiones culturales históricamente apartadas del canon literario, y que se terminarán materializando en tan solo tres o cuatro lecturas obligatorias por curso. Evidentemente, la cultura que se busca transmitir es academicista, un saber muerto, fosilizado, cerrado y unidireccional, de difícil apropiación y transformación por parte del alumnado de “información” a “conocimiento”. De acuerdo con Amin Maloouf, todas las personas son depositarias de dos herencias: una vertical, transmitida por los antepasados, la de las tradiciones culturales, y otra horizontal, producto de cada época, transmitida por los contemporáneos (2012). Señala que la que crea adscripción es la vertical, pero que hay “un abismo entre lo que somos y lo que creemos que somos” (2012, p. 119), es decir, entre lo que “realmente somos” y lo que “pensamos que somos”. No es de extrañar, entonces, que tantos especialistas señalen la enorme brecha que existe entre los contenidos tratados en clase con la realidad de los alumnos, lo cual se traduce en su clara desmotivación, ya que no entienden por qué se les enseña lo que se les enseña, imposibilitando un aprendizaje significativo: Carmen Pellicer en su vídeo de CILIP sobre comprensión lectora señala que es muy importante que los niños “además de leer, se aproximen a contenidos que sean relevantes, que sean significativos, que sean curiosos, que tengan profundidad de análisis, que les permitan relacionar aquello que aprenden con aquello que viven fuera de las escuelas” (Pellicer, 2018), también Teresa Aguado afirma que lo que sucede en Secundaria es que “tanto los contenidos como los objetivos, el currículum en general que se ofrece tiene muy poco que

ver con los intereses reales o con los sentidos que los adolescentes están dando a su vida o lo que les preocupa” (Aguado, 2005). Pero la educación literaria en España continúa primando la construcción de una identidad nacional por encima de la formación de un ciudadano capaz de entender y conversar con aquello que lee y, siendo la lectura una forma de apropiación del mundo, con aquello que le rodea y configura. Siguiendo a Amin Maalouf, hay una discrepancia entre lo que somos y lo que la escuela piensa que somos.

Este escaso margen de maniobra que deja el currículum para la lectura significativa puede ser el motivo por el cual la educación literaria de enfoque intercultural, en la gran mayoría de los materiales consultados, después de justificar este enfoque debido al imperioso fenómeno de la inmigración, se limita a ofrecer una relación de obras a disposición de los docentes, con una clara orientación temática: 1) cuentos folclóricos del mundo; 2) cuentos o novelas con protagonistas extranjeros; 3) cuentos o novelas de viajes, incluido el viaje migratorio; 4) cuentos o novelas didácticos sobre multiculturalidad, y 5) libros ilustrados con imaginería y estéticas de otras culturas del mundo.

“La alteridad es el complemento necesario de la identidad” afirma Sartori (2001, p. 48), para añadir poco más adelante que toda “comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia afuera, un excluir” (p. 48), es decir, pareciera que para la formación de un espíritu nacional resulta importante definir primero el “nosotros” a través de unos contenidos comunes que repasen de forma intensiva la historia literaria española, para dejar después, ya a voluntad de los centros y de los profesores, el añadir —si acaso fuera necesario, como un siniestro sistema de cupos— unas pocas pinceladas de un exótico “ellos” que permita ¿crear una conciencia ciudadana basada en la democracia, la igualdad y la no discriminación?

Como bien ha analizado Jurjo Torres en *El currículum oculto* (1991), existen silencios significativos en los currículos y es “en sus vacíos y ausencias, donde la presencia de la ideología puede sentirse de manera más positiva” (p. 103). Por este motivo, no sorprende leer en un libro titulado *Literatura infantil para una educación intercultural* (Pascua *et al.*, 2007) las siguientes palabras del primer capítulo:

En la actualidad, la perspectiva multicultural está en auge en nuestro país, al igual que en otros países en los que la emigración ha transformado la sociedad en multicultural y multilingüe. Esto ha dado lugar a numerosos estudios publicados sobre el tema, aunque la mayoría de las veces, esos estudios se han tratado desde un punto de vista social e incluso político. (p. 13)

Varias cosas, que han sido subrayadas en la cita, llaman la atención en estas pocas palabras: en primer lugar, la confusión entre perspectivas, como se ha analizado, “multicultural” e “intercultural” no son términos intercambiables (aunque ella misma los matice más adelante, a lo largo del capítulo no deja de bascular de uno a otro significante); en segundo lugar, la confusión en la dirección de los flujos migratorios: “emigración” quizá le resulte a la autora un término menos ofensivo que “inmigración”, pero la transformación cultural a la que se refiere es debida a la recepción de personas de otros países; en último lugar, y lo que resulta más relevante en la presente reflexión, se encuentra esa sospechosa inclusión de un “incluso” al referirse al punto de vista social y político —“¡hasta político!”, parece exclamar—. Pero de acuerdo con Aristóteles, no es otra cosa que la política “la que regula qué ciencias son necesarias en las ciudades y cuáles ha de aprender cada uno y hasta qué extremo” (1985, p. 130), así pues, la educación es, inevitablemente, una acción política, que busca promover la virtud en los futuros ciudadanos. Advierte Jurjo Torres que:

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. (1991, p. 14)

Esta incomodidad de la autora a la hora de llamar político lo que sin duda es político, recuerda, entonces, a esa acepción de “interculturalidad” como mariposas exóticas disecadas, despojada de su desafío a la injusticia social que denunciaba Catherine Walsh (2012) y que Giménez Romero clasificó como “culturalismo” (2003). Siguiendo esta misma línea, los artículos y obras consultados sobre educación literaria intercultural, desde los ámbitos del español como lengua extranjera y de la literatura infantil y juvenil, abordan la interculturalidad en torno a un eje meramente temático, o bien ofreciendo catálogos de libros de temática afin (*nihil sub sole novum*, por cierto, puesto que la literatura siempre ha sido una puerta de acceso a otras culturas y formas de pensar), o bien realizando análisis de las obras desde un enfoque de transmisión de valores y de enriquecimiento personal de los alumnos a través de la lectura, para promover actitudes de empatía y respeto, con la literatura transformada, pues, en herramienta didáctica. Cuando se tiene en mente a los alumnos inmigrantes, lo que se pretende lograr a través de estas lecturas, además de los valores de respeto, es el autoconocimiento y la mejora de su autoimagen y autoconcepto. En relación a este último punto,

nunca se puede olvidar el famoso experimento realizado en Estados Unidos que consistió en enseñar muñecas de diferentes colores de piel a niños y niñas de todas las razas, para descubrir, descorazonadamente, cómo de forma sistemática, independientemente del color de piel de cada niño, señalaban a la muñeca negra como la más fea y mala, y a la muñeca blanca y rubia como la más bonita y buena (Prueba de la muñeca Clark, 2015). Nunca se debe olvidar, y se invita encarecidamente a visionarlo, para observar con detenimiento las caras de desasosiego, de culpabilidad incluso, tan dolorosamente expresivas de los niños racializados al señalar que la muñeca buena es la blanca, mientras señalan que ellos se parecen a la muñeca negra. Los cambios cosméticos (muñecas negras, libros con niños de otras culturas, jornadas gastronómicas en los centros, etc.) pueden contribuir a volver menos hostil el entorno de un niño de una minoría étnica o cultural, pero la sociedad seguirá siendo racista, clasista, injusta y cruel, por lo que la lucha identitaria, e incluso el autodio, no desaparecerán de sus pequeños corazones solo por abrazarse muy fuerte a una muñeca negra, esconderse detrás de un libro sobre inmigrantes o comer un día al año la comida de sus países en el centro. Por este motivo, por esas caras del vídeo, resulta importante no abordar de forma naif esta temática, es decir, tratando de evitar el conflicto, resulta importante no desideologizar el fenómeno ni obviar la relación de poder que, de facto, existe entre las diferentes etnias y culturas, para permitir a los alumnos que lo sufren entender y verbalizar su malestar ante la injusticia de la que son objeto. En resumen, los acercamientos interculturales consultados parecen responder más a unas expectativas de convivencia pacífica que a una aceptación de los cambios socioculturales que surgen fruto del contacto; a la vez que reducen la diversidad cultural al fenómeno de la inmigración, obviando las desigualdades culturales que van más allá de una raza o un país de origen, como son la clase social, el género o las preferencias sexuales, colectivos con “una cultura propia diferente de la que propugnan y legitiman el sistema educativo y las estructuras políticas dominantes” (Torres, 1991, p. 173).

Conviene señalar, sin embargo, que los enfoques interculturales son mucho más consecuentes con un análisis profundo y sistémico de la interculturalidad en la rama que investiga la didáctica de la lengua que en la de la literatura. Esto se debe al enfoque comunicativo de su didáctica y a los aportes de la sociolingüística al análisis de la lengua, que exceden el marco teórico de esta investigación, pero que rastrean Carlos Lomas y Amparo Tusón (2012) en un excelente artículo, recorrido crítico del cual concluyen: “Sin embargo, no estamos sólo ante

un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación lingüística que no elude su carácter ideológico y político” (p. 88).

En este sentido, *Carta a una maestra* —proyecto del cura Lorenzo Milani en una escuela rural y popular, que creó “no tanto para colmar el abismo de ignorancia, sino el abismo de diferencia”, como se menciona en el prólogo a la edición argentina de 1974—, un escrito llevado a cabo de forma colaborativa por sus alumnos, golpea e ilustra sobre la pugna, la frustración, el fracaso que acumulan los colectivos marginados por la cultura dominante: “Toda vuestra cultura está construida así. Como si el mundo fuerais vosotros” (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1986, p. 9). Y más adelante: “Todos estáis de acuerdo. Nos queréis aplastar. Pues hacedlo, pero al menos no finjáis ser justos. ¡Qué fácil es ser justos con un código escrito por vosotros a vuestra medida!” (p. 52). Cuando el Real Decreto que regula el currículum común actual afirma que el “el bloque Educación literaria asume el objetivo de hacer de los escolares lectores cultos y competentes”, no se puede dejar de pensar en los alumnos de la escuela de Barbiana y en cómo el enfoque intercultural podría contribuir a paliar las desigualdades que crea una escuela que exige lo que no enseña (Bourdieu, 1991).

Si se menciona este escrito epistolar es porque forma parte indisoluble de este marco teórico, ya que se trata del único resultado palpable de la puesta en práctica *avant la date* de un enfoque intercultural propiamente dicho. Las más de las veces, las propuestas presentan un cisma entre los postulados teóricos que las animan (interculturales) y los recursos didácticos que después ofrecen (multiculturales), llevándolas finalmente al terreno del “culturalismo” expuesto como riesgo por Giménez Romero (2003, p. 18). Sin embargo, Teresa Colomer (2012) advierte sobre esta confusión y afirma que “son términos que engloban modelos sociales diferentes con consecuencias educativas muy diversas” (p. 3) y que la “sensibilidad a lo ‘políticamente correcto’ presenta problemas de didactismo” (p. 5), por lo que las actividades que ofrece sí persiguen un cambio cultural y tienen en cuenta el conflicto, como contrastar textos similares desde perspectivas contrapuestas (la guerra santa); usar álbumes ilustrados para facilitar la comprensión desde todos los niveles de dominio del castellano; o usar los mitos que representen la multiplicidad del propio aula o las narraciones orales de los propios familiares, para trabajarlos en grupos (2003). Este último elemento ha sido clave en la elaboración de la propuesta didáctica que siguió a la investigación del presente trabajo.

A modo de conclusión, se puede afirmar que el enfoque intercultural se perfila como una herramienta de gran interés y de un enorme potencial para el diseño y puesta en práctica de proyectos educativos dentro de la asignatura de lengua castellana y literatura, en pos de una nueva cohesión social y convivencia democrática. Sin embargo, esto demanda un pertinaz compromiso con la innovación didáctica para lograr sortear los obstáculos que impone un currículum educativo más preocupado por perpetuar su noción de identidad nacional que en desarrollar la competencia lectora, la competencia cívica y social y la competencia intercultural de sus ciudadanos. Es preciso admitir que lo que se hace no está funcionando, como demuestran los exiguos hábitos lectores y las desmedidas tasas de abandono escolar. El trabajo realizado en las aulas contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual de una sociedad, por lo que no es posible seguir obviando la riquísima diversidad cultural que conforma cualquier colectivo de seres humanos animados a convivir, a contarse, a pelear y reencontrarse. No es un fenómeno nuevo, la diversidad cultural siempre estuvo allí, esa es la realidad tal cual es, el resto no son más que planteamientos sobre qué hacer con ella: admitirla o negarla. Para cerrar este apartado que da cuenta del estado de la cuestión y de la fundamentación teórica en la que se sustenta este estudio, es preciso traer a colación, por el impacto que produjo a la hora de escribir este trabajo, las declaraciones de Wafa Marsi, la mediadora social que vio crecer a los jóvenes que terminarían construyendo identidades asesinas y llevando a cabo el ataque terrorista del 2017 en Las Ramblas de Barcelona:

Desde el momento en que hablas de integración refiriéndote al hijo de un inmigrante, vamos mal. ¿Puedes hablar conmigo de integración? No, amigo. Aquí no ha fallado el proceso de integración, sino el identitario. Si para hablar de ti se refieren a la integración o la discriminación, positiva o negativa, ya te están marcando: ya no eres de aquí ni de allí. Ellos fueron adolescentes normalísimos, como tantos otros de tantos lugares. Esto tuvo que empezar con un discurso salafista, una necesidad de formar parte de algo con lo que generar odio. Y este odio ya existía, y lo que tenemos que hacer la comunidad musulmana, y la sociedad en general, es evaluar qué pasó. (Jabois, 2018)

Hazel Rochman, por su parte, es sudafricana, judía, criada como blanca durante el Apartheid y emigrada a Estados Unidos, ha sido la encargada de compilar numerosas antologías y catálogos de libros con un enfoque multicultural. Escribió un artículo, “Against borders”, en el que repasó, entre otras cosas, los problemas de la fragmentación en culturas excluyentes y de la estereotipación que oculta la diversidad de personas que componen una cultura. Su

artículo se cierra así: “Reading makes immigrants of us all. It takes us away from home, but, most importantly, it finds homes for us everywhere”^{***} (Rochman, 1995).

3. Metodología

Al releer un trabajo ya finalizado, el investigador inexperto no puede sino sorprenderse ante la correspondencia entre sus principios y sus fines. Todo el proceso de producción del conocimiento ha quedado confinado en una caja negra que esconde las vacilaciones, la contingencia y el error de un itinerario a bandazos que ahora se antoja lógico y firme. Mediante el presente epígrafe destinado a explicar la metodología de acercamiento a la realidad estudiada se tratará, por lo tanto, de recuperar esa cronología invisibilizada, sin la cual resulta imposible comprender lo que, precisamente, se debe esperar de una justificación metodológica: cómo se realizó la investigación presentada.

En este sentido, las prácticas del módulo genérico supusieron el primer “choque” con la realidad investigada. El encuentro con los problemas que definían el cotidiano del centro de difícil desempeño escogido supuso una bofetada de realidad que dinamitó todo lo enseñado durante el Máster y, con ello, la primera pretensión de analizar las creencias que el profesorado sostenía en torno a la función que cumple la educación obligatoria. A medida que avanzaban los días, las conversaciones espontáneas con los profesores aniquilaron la posibilidad de discutir semejantes abstracciones: una y otra vez lamentaban la profunda desconexión entre los modelos teóricos y la realidad de su cotidiano. Denunciaban la falta de coherencia entre un currículum que impone contenidos para un tipo de estudiante modelo que no encontraban en sus aulas. Así, debatir sobre, por ejemplo, el desarrollo del hábito lector resulta un problema menor para quien se enfrenta al reto de tener en sus aulas ordinarias a alumnos que no saben leer en 1º de la ESO. Debatir sobre el uso de las TIC y de la competencia emprendedora resulta indiferente para quien no tiene ni un ordenador en el aula. Debatir sobre metodologías activas resulta del todo ajeno para quien se tiene que preocupar por la desaparición de una adolescente gitana. Tratar de comprender los obstáculos de cara al aprendizaje que dispone una estrategia pedagógica frente a la interculturalidad que, lejos de integrar la diversidad, la

** “Leer nos convierte a todos en inmigrantes. Nos aleja de nuestro hogar, pero, sobre todo, nos proporciona un hogar en todas partes” (traducción propia).

segrega en centros especiales y en grupos específicos se erigió de forma indiscutible como la apuesta primordial que articularía la investigación.

Encontrado un interrogante y su consiguiente motivación, la siguiente operación consistía en identificar un objeto de estudio coherente del que se precipitase un método de trabajo concreto. Todo objeto de investigación requiere un instrumento de medición ajustado a sus dimensiones. La elección de una u otra forma de mirar, de una u otra metodología de trabajo, solo puede ser consecuencia posterior de la correcta calibración de lo que se quiere conocer. El absentismo escolar de la población gitana, la escasa continuidad de los alumnos del centro hacia el itinerario de Bachillerato, la desidentificación y desconfianza del alumnado inmigrante hacia los medios que le ofrece un sistema en el que no se reconoce suponen fenómenos que manifiestan la ineficacia de un modelo. Señalan una relación fallida entre un conjunto de personas y la institución que, a priori, se pone a su servicio. Y sugieren, por lo tanto, una multiplicidad de dimensiones, desde el componente estructural hasta el componente experiencial de cada individuo, inabordables para este pequeño estudio. Dentro de las limitaciones que encierra el formato propuesto para la investigación (presupuestarias, temporales, de experiencia, de formato, etc.), se escogió un abordaje que permitiese, al menos, efectuar un acercamiento preliminar a la cuestión. A tales efectos, se optó, antes de nada, por circunscribir el campo de estudio a lo acontecido en el instituto. Existe, sin duda, un más allá de lo que allí sucede — una estructura social injusta y desigualitaria, un modelo de acogida fallido, etc.— de absoluta relevancia de cara a la comprensión de la problemática; sin embargo, aunque la presente investigación no lo puede eludir, y por eso se mencionará a menudo, tampoco lo puede abarcar. La investigación se abordaría, entonces, con una metodología de investigación-acción: 1) el estudio de la situación social; 2) práctica docente con la intención de ocasionar una mejora; 3) reflexión crítica sobre el proceso y los resultados.

En relación con la primera fase de indagación sobre la situación social, se precipitaron dos operaciones metodológicas de diferente naturaleza. En primer lugar, se adoptó la decisión de analizar la atención a la diversidad en los documentos del centro (PEC y PGA), para ratificar o refutar la hipótesis inicial respecto a la insuficiente consideración de la diversidad cultural que compone la población escolar del instituto. En segundo lugar, en relación con la intención de acceder a la comprensión de los modos en los que un modelo pedagógico cristaliza en un tipo de experiencias personales desde las que se explica el grado de implicación y motivación de profesores y estudiantes, se consideró que la aproximación cualitativa al fenómeno podría

resultar más adecuada de cara a la producción de una información acorde al objetivo. La intención de conocer, precisamente, la forma en la que los protagonistas de la realidad estudiada se explicaban a sí mismos sus percepciones, sus interacciones, sus deseos y sus frustraciones —esto es, el campo motivacional mismo que condiciona la implicación y las conductas que despliegan sobre el tapete que dispone la escuela— presentaba la perspectiva cualitativa y la observación etnográfica como los acercamientos metodológicos más apropiados.

Las técnicas cualitativas buscan lo significativo frente a la representatividad arrojada por el dato cuantitativo. Analizan las estructuras profundas, motivacionales, que ordenan el relato sobre la experiencia. Es un enfoque fundamentalmente referido a la historia de los sujetos como elementos de un colectivo y sus formas de mirar ofrecen la posibilidad de construir un modelo de comprensión de lo estudiado desde la visión de los participantes sobre las realidades investigadas. Desde esta decisión metodológica, las técnicas escogidas para abarcar los diferentes niveles de información perseguida en esta fase indagatoria fueron: 1) la observación participante, 2) la entrevista personal o en profundidad (2 semidirigidas a profesoras, 2 semidirigidas a alumnos y una abierta a una profesora de Lengua Castellana y Literatura), y 3) un grupo de discusión con alumnos.

Se optó por emplear de forma primordial una de estas técnicas cualitativas, la entrevista en profundidad, por ser la técnica que propicia un escenario de comunicación más acorde a la producción de unos discursos sobre la vivencia personal ya que permite, a priori, alcanzar lo dicho y lo realizado, la experiencia misma que constituiría el material de la interpretación semántica y motivacional (de los deseos, valores, actitudes...) a la que se pretendía acceder. La idea de complementar la información recabada en las entrevistas con un grupo de discusión con alumnos y alumnas de la escuela aportó, por su parte, la posibilidad de confrontar la información elaborada en esta primera fase con el discurso de las representaciones y relaciones de grupo que se construye durante la aplicación misma de la práctica del grupo de discusión. El resultado de la combinación de estos enfoques pretendía obtener el sustrato discursivo que sustentaría las argumentaciones expuestas durante el análisis.

Tras finalizar el trabajo de campo, se analizaron los textos producidos. Todas las entrevistas fueron registradas con una grabadora, seleccionando distintos extractos de las mismas para ser transcritos. El análisis de contenido constó de dos etapas: las escuchas y lecturas selectivas de todas las entrevistas, y la posterior identificación de términos y variables determinantes en los discursos de los interlocutores para elaborar un modelo de comprensión.

Por último, la decisión de realizar durante toda la fase exploratoria y la fase práctica un relevamiento de lo observado en un diario de investigación generó la necesidad en la investigadora de sostener una mirada y una escucha activas de forma continua que permitiese contrastar y corroborar la validez de su propuesta didáctica. En última instancia lo que se pretende idealmente cuando se investiga la conducta humana es conocerla como se expresaría en condiciones de normalidad, sin referencias a quien observa, por lo que toda técnica de recogida de datos aspira al olvido de la tensión que ejerce la mirada del observador, extremo más difícil al ser la investigadora también la profesora, desnivelando los roles de quien mira con quienes son mirados.

4. Análisis e interpretación

4.1. Un centro con diversidad sociocultural

El centro objeto de estudio ha adoptado el rol de esas escuelas públicas que, en barrios de rentas medias y bajas, terminan por funcionar como centros guetos, concentrando a la población en riesgo más vulnerable, como se demostrará a continuación. Pero antes de abordar el análisis de la diversidad sociocultural que lo conforma, es preciso recordar que, de acuerdo con Carlos Giménez Romero, la mejor manera y un requisito previo para trabajar la interculturalidad desde la educación es combatir y superar la exclusión (2003). Sin embargo, no solo este instituto tiene ya la calificación de “centro de difícil desempeño por especial dificultad” dentro de la oferta de colegios públicos de Madrid Capital, sino que, dentro de sus muros, existe un gran abanico de programas para el refuerzo educativo que, a su vez, segregan a sus alumnos en grupos especiales basándose en razones académicas y disciplinarias.

En lo que respecta a la diversidad de orígenes culturales, el 82,24 % de su alumnado es de origen español, mientras que el otro 17 % es de origen extranjero, tal y como podemos leer en su Proyecto Educativo del Centro (PEC). Estos porcentajes no tienen correspondencia con los facilitados por el Ayuntamiento de Madrid en relación con el barrio, puesto que, en Manoteras, la presencia de vecinos extranjeros es considerablemente baja, con tan solo un 7,2 % de población extranjera. Así pues, este instituto público concentra una cantidad anómala de extranjeros con respecto a su entorno, puesto que multiplica por 2,3 la proporción de no nacionales que podemos encontrar en un barrio residencial que no acoge diariamente a trabajadores de otros barrios, ya que queda fuera de los flujos laborales de la ciudad. De acuerdo con

una docente entrevistada: *“Hay mucha más inmigración que ha tenido que engullir el sistema educativo”*, además de transmitir la incapacidad de las administraciones para acoger a los alumnos inmigrantes, nótese la personificación del sistema educativo y la cosificación de los alumnos de otras culturas. De acuerdo con Inés Gil Jaurena:

La adscripción de una persona o grupo a una categoría u otra, es decir, la descripción y valoración de su diversidad en forma de etiqueta previamente establecida, deriva en una serie de consecuencias educativas y sociales que en ciertos casos son injustas o no favorecen la equidad. (Gil, 2008, p. 46)

Más adelante, afirma: *“Vienen de distintas sociedades, por la inmigración, y es difícil. No han cambiado, pero ahora hay un crisol de alumnado y conjugar todo eso... saldrá una cultura nueva pero ahora mismo está en transición”* (Profesora 1). Aquí se puede apreciar la creencia de que existe un proceso que parte de un “crisol” de culturas en contacto que, a fuerza de adaptación y aculturación bidireccional, da pie a “una cultura nueva”, con claras resonancias con el *melting pot* estadounidense. La nueva cultura se basaría, entonces, en una integración paulatina de la nueva diversidad cultural en la cultura mayoritaria. La problemática se centra en la “transición”, sin que se pueda percibir en sus palabras una actitud de resistencia para preservar su cultura frente a una amenaza. La problemática es más académica, de gestión del aula, que ideológica y reside en que la concentración de alumnos cuya primera lengua no es el español o con escolarización tardía en el sistema conlleva un desfase curricular, ya que, como ha informado la orientadora del centro y como se ha podido observar durante el trabajo de campo, muchos de estos alumnos llegan a España durante su adolescencia, provenientes de un sistema educativo diferente, cuando no directamente con falta de escolarización. De ellos, un 3 % de los alumnos de ESO no domina en absoluto el idioma español, de acuerdo con los documentos del centro, habiendo sido claramente insuficiente la labor realizada con ellos en las aulas de enlace, situación especialmente trágica en los casos que conciernen a la comunidad china, cuando aterrizan en un instituto con un desconocimiento total del idioma, pero también de la cultura educativa y los usos y costumbres españoles.

En lo que concierne a la diversidad de capital cultural, solo el 22 % de los padres del centro tienen estudios superiores, cuando la media del barrio se sitúa en un 29,99 %, por lo que el nivel sociocultural —y con él, el *habitus*, que se adquiere del entorno familiar y que permite a los alumnos enfrentarse con mayor o menor éxito a las exigencias de la escuela (Bourdieu, 1991)— de los padres del centro es más bajo aún en este instituto que en su entorno. En este

punto, conviene señalar que se trata de un barrio de tamaño reducido y cohesionado, por lo que es inevitable plantearse dónde estudian esos jóvenes del barrio de mayor nivel sociocultural. Para responder a esta pregunta, hay que remitirse a la entrevista personal realizada a un joven de Bachillerato (Alumno 2) que explicó que este centro recoge a los alumnos repetidores de la zona que abandonan otros centros concertados y privados por un rendimiento académico insuficiente, tal y como sucedió en su caso. El elevado número de familias con un nivel socioeconómico bajo se refleja también en el porcentaje de padres en paro, que en el centro se sitúa en un 15 %, mientras que en Manoteras solo el 9,67 % de la población está en paro, con las dificultades familiares que eso conlleva. Las profesoras afirman ser conscientes de la diversidad socioeconómica de sus aulas: *“Por supuesto que hay que tener en cuenta el contexto socioeconómico”* (Profesora 1); *“La barrera principal es la socioeconómica, porque las familias con más dificultades sufren barreras que dificultan la educación. Parece mentira en el siglo XXI con educación pública y universal. De casa vienen la mitad de los problemas”* (Profesora 2).

En cuanto a la diversidad por origen étnico, el centro también se caracteriza por escolarizar a los niños del llamado “Bronx”, jóvenes racializados por pertenecer a la etnia y cultura gitanas, estos alumnos se concentran únicamente en los dos primeros cursos de la ESO, suponiendo el 20 % de los alumnos matriculados en 1.º y 2.º de la ESO. Una cifra bastante alejada del 1,5 % de población gitana que se calcula que tiene España. La mitad de estos alumnos se encuentran segregados en un Grupo Específico Singular (GES) con perfil de jardinería, por un desfase curricular en todos los ámbitos y una inadaptación grave al marco escolar, por lo que tienen una adaptación significativa que reduce los contenidos a sus elementos más básicos. El caso de estos alumnos se estudiará —¡también!— por separado en el siguiente apartado.

En síntesis, el centro acoge a los niños con bajo rendimiento y con situación de riesgo sociofamiliar del barrio, de otros barrios vecinos y de otros países. Esto produce que se concentre la población más desfavorecida, que no dispone de la cacareada libertad para elegir el instituto de sus hijos, incluyendo a las familias gitanas o familias inmigrantes de bajos recursos, cuyos hijos presentan mayores tasas de absentismo, de abandono escolar, de desfase curricular o incluso de desconocimiento del idioma. Esto hace descender paulatinamente el nivel académico del centro y su capacidad de competir en resultados con los demás centros del entorno, como afirma una informante: *“pues aquí hay mucho gitano y entonces las estadísticas bajan, porque los gitanos estudian cuando les da la gana y hay mucho absentismo,*

como no vienen a clase pierden conocimientos y suspenden los exámenes. Entonces, decir 'ay es que en el Instituto aprueban muy pocos'. No, no." (Profesora 3). Debido a las políticas implantadas en la Comunidad de Madrid que han fomentado la competencia entre centros, como el distrito único, la publicación de *rankings* con los resultados de las pruebas externas o la creación de escuelas bilingües, se están generando "procesos de selección implícitos por los cuales los niños, niñas y adolescentes con más recursos asisten a este tipo de centros, dejando a los que más dificultades tienen fuera de los mismos" (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Y así es como los centros no bilingües como el estudiado corren el riesgo de terminar transformados en espacios segregados y alejados del mundo sociocultural circundante. Por ejemplo, de acuerdo con el barómetro de opinión del CIS, a 1 de cada 4 españoles le importaría mucho o bastante que sus hijos compartieran clase con alumnos gitanos (CIS, 2005).

Por último, en el Bachillerato, existen dos grupos por curso, con solo 17 estudiantes de media por aula, de un total de 298 jóvenes en el centro. El dramático desplome de alumnos de ESO al Bachillerato permite entrever el fracaso de una pequeña escuela que no logra retener a los alumnos entre sus muros, obstaculizando su acceso a los estudios superiores y, con ellos, a la movilidad social. Y sin embargo, una informante opina que debido a la atención a la diversidad "*al final, salen perjudicados los chavales con mayor talento. Los aspectos positivos dependen de lo que se valore más: una sociedad más solidaria o bien los conocimientos individuales*" (Profesora 1). Esta docente no parece atribuir el éxito o el fracaso escolar a motivos socioculturales. Sin embargo, de acuerdo con Pablo Gentili, "no se cumple derecho a la educación si las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo están reservadas para unos pocos" (2014, p. 4).

4.2. Los documentos del centro como marco normativo y regulador

En los documentos del centro se dispone lo que es posible y lo que no es posible, se reparten los roles de la relación social que siempre existe en las aulas, se describen y etiquetan a sus participantes, de allí el interés en analizarlos con una perspectiva intercultural. En las expectativas descritas en los documentos del centro se disecan en tipologías cerradas aquello que precisamente, y de forma particular en este caso, es diverso: los estudiantes. Mediante esta operación especulativa que modela de antemano las relaciones dentro de la escuela, se comienza a construir el molde que cada alumno rellenará, su jaula y su destino. Aunque estos documentos son necesarios, además de obligatorios, el problema de la protocolización de las

relaciones estriba en que su aplicación encierra el peligro de anquilosarlas, aplastando la lógica de la vida y de la contingencia bajo la lógica de los procedimientos y las normas.

Ante la realidad descrita en el apartado precedente, el instituto ha convertido la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en su hoja de ruta, con medidas extraordinarias de atención a la diversidad. De acuerdo con su PEC, el centro cuenta con un completo programa de educación compensatoria: ACE (Aula de Compensación Educativa) con la especialidad de electricidad para jóvenes de 15 años que acumulen un gran desfase curricular y presenten dificultades de integración en el marco escolar, y también oferta la opción GES (Grupo Específico Singular) de 1.º de ESO, para niños repetidores con un desfase curricular significativo y con conductas incompatibles con el desarrollo de la vida escolar, que en este centro siguen una especialidad en jardinería. Una profesora entrevistada valida la segregación escudándose en eufemismos que esconden la desigualdad: con “situaciones específicas”, apropiándose del léxico de la administración, o “lo que más o menos puede alcanzar”, individualizando un problema social y cargando la responsabilidad del lado de los alumnos gitanos que conforman el grupo GES, como si estuvieran determinados a fracasar por su origen étnico y cultural:

Aquí ahora mismo, en este instituto, en este año, por fin, después de todos los años de recortes, hemos podido volver a tener el grupo de compensatoria, el grupo específico singular (el GES) y eso nos ha permitido agrupar por intereses y situaciones específicas a los alumnos y, entonces, así poder tener clases correctas, cada uno aprendiendo lo que más o menos puede alcanzar. Y sin molestar a otra gente. (Profesora 3)

El centro también dispone de aulas de desdoble y tanto en 2.º de ESO como 3.º de ESO existen los Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR1 y PMAR2, respectivamente) que son grupos específicos de un máximo de 15 alumnos —repetidores con riesgo de no obtener el graduado escolar— que permiten una atención más individualizada con el fin de que se nivelen con sus compañeros y se incorporen a 4.º de ESO de manera ordinaria. El centro también cuenta con 11 alumnos con Necesidades Educativas Especiales: con discapacidad psíquica media y ligera, con discapacidad motórica y con TDAH con alteración grave de la conducta. Asimismo, hay 7 alumnos de incorporación tardía al sistema educativo con desconocimiento del idioma.

La atención a la diversidad se ha convertido en algo tan primordial para la supervivencia de este instituto que, en el apartado de su Programación General Anual (PGA) dedicado al alum-

nado, tan solo se especifican las características de estos grupos de alumnos, quedando reducidos solamente a una cifra los alumnos que no presentan necesidades de apoyo educativo. Resulta revelador contrastar el objetivo final, que cierra este apartado sobre los alumnos, con el objetivo final de un centro en un contexto sociocultural radicalmente opuesto al de este instituto como es el IES Ramiro de Maeztu: si el instituto estudiado declara “el objetivo final: [que] valoren el sistema educativo y su formación como necesarios para la integración social y que puedan continuar estudios en programas de FP Básica y obtengan posteriormente el título de graduado en ESO”, el centro Ramiro de Maeztu proclama: “el objetivo final: crear personas inteligentes para construir su propio bienestar y mejorar el bienestar de los demás. Ciudadanos que en el futuro puedan colaborar en el diseño de la sociedad”.

Así pues, las bajas expectativas que el propio centro tiene sobre las capacidades de sus alumnos se trasladan a su proyecto educativo y, cerrando el círculo, establecen un campo de juego predeterminado para sus alumnos, una escuela que dispone ya de base unos límites, unas expectativas timoratas, un rendimiento académico justito, un rol conflictivo que los alumnos tenderán a apropiarse y reproducir en cuanto disposición “innata” que confirme la profecía que pende sobre ellos, condicionando su lugar en el sistema educativo español, su lugar en el mundo laboral y su lugar en la sociedad. Mientras los alumnos del Ramiro de Maeztu, ciudadanos inteligentes, colaborarán en el diseño de una sociedad futura... los alumnos del centro estudiado obtendrán el graduado en ESO. Gran contraste. Viene a colación mencionar las palabras del Alumno 2 entrevistado, un alumno que ha repetido tres veces y que afirma: *“Siento que todo el mundo quiere que ‘trabaje para alguien’, me falta libertad para desplegarme, sobre todo aquí, quieren que aprenda a trabajar para otros”*. Se puede entrever una educación que no le satisface en las mediocres expectativas que ofrece, también menciona que lo que menos le gusta del centro es *“que los estudios parecen hechos para educar a curreles, no hay nada de creatividad, no se valora la iniciativa”*. Se trata de un alumno con malas notas y grandes sueños, como ser capitán de barco y montar una empresa con su madre, pero se enfrenta con un tipo de educación y de disciplinamiento que coarta sus capacidades y hunde sus expectativas.

Esto por un lado, pero es que, para los alumnos de compensatoria, este objetivo principal expuesto por el instituto sigue siendo un objetivo centrado únicamente en el marco escolar, en la realidad de las aulas exclusivamente —“valóranos, pasa curso, saca un título”— sin proyección ni valor significativo o vivencial para los alumnos, sin trascendencia ni estímulo.

Mientras el Ramiro de Maeztu fija como objetivo brindar a sus alumnos un lugar en el mundo, el instituto investigado les promete un lugar en la escuela. Una profesora entrevistada afirma que, para ella, el éxito en la educación consiste en que *“te han enseñado desde pequeño a lanzarte a la aventura, a no achantarte por nada, a decir ‘¿por qué no voy a poder hacer esto yo si lo hacen los demás?’”* (Profesora 3). ¿Acaso los jóvenes de Manoteras no deberían aspirar a ser “personas inteligentes” que mejorarán su bienestar y el bienestar de otros? ¿Acaso no están llamados a “colaborar en el diseño de la sociedad”? ¿Por qué no van a poder hacer esto ellos si lo hacen los demás?

También resulta llamativo que el concepto de “atención a la diversidad” desarrollado en sus documentos sea un eufemismo que utiliza el centro para referirse a los alumnos con dificultades académicas debidas, principalmente, a las desigualdades sociales. En este punto, conviene recordar que los receptores de estos programas de compensación son los hijos de las familias gitanas en riesgo de exclusión, los hijos de las familias inmigrantes y españolas con bajos recursos y frecuentemente desestructuradas, los jóvenes extranjeros de incorporación tardía al sistema educativo, los jóvenes tutelados y acogidos en centros de menores, los jóvenes con discapacidad psíquica... es decir, grupos en clara desventaja social. Resulta muy revelador el detalle de que, en ningún documento del centro, aparezca una sola vez el término “inclusión”. La atención a la diversidad se concreta, pues, como una segregación de alumnos en grupos especiales y no como un enfoque sistémico e integrador. Sin embargo, retomando las reflexiones de Gerardo Echeita Sarrionandia (2008), la inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

4.3. Un centro que segrega a sus alumnos

El instituto es uno de los únicos cinco centros de Madrid Capital autorizados para ofertar la modalidad de enseñanza GES, Grupo Específico Singular. Detrás de esta ambigua perífrasis, se esconde un aula de 8 alumnos en torno a los 14 años, todos ellos gitanos y repetidores, relegados a la planta baja, en un sótano que solo comparten con los 11 alumnos del Aula de Compensación Educativa (ACE) y los efluvios que emanan de las cañerías del centro en esta planta. Estos dos grupos tienen en común un desfase curricular en todos los ámbitos, una inadaptación grave al marco escolar, ser gitanos y latinoamericanos... y estar separados del resto de sus compañeros. La segregación incluso arquitectónica que sufren estos dos grupos de

alumnos —entre otros un tanto metafóricos— validan la idea de Bourdieu de que la escuela es un dispositivo que legitima y reproduce un orden social desigualitario (1991), cuando su cometido sería el de paliar esas desigualdades de origen entre los ciudadanos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 196). Se trata de alumnos disruptivos, con baja tolerancia a la frustración, con comportamientos desafiantes a la autoridad y con actitudes violentas entre ellos, como se pudo comprobar en persona en repetidas ocasiones. No admiten las normas más básicas de disciplina, entran y salen del aula a su antojo, no toman asiento en sus pupitres, juegan y gritan más en el aula que en el parque para interrumpir la clase, se les quitan los móviles cada mañana y solo se los devuelven a última hora y, en el recreo, oyen la campana con la misma parsimonia de quien escucha llover. Su implicación en el estudio es nula, de acuerdo con su profesora: *“los gitanos antes abandonaban la escuela, pero ahora tienen que hacer 3 y 4 ESO y no quieren”* (Profesora 1) o bien *“los gitanos estudian cuando les da la gana y hay mucho absentismo”* (Profesora 3). Se puede observar en sus respuestas que se reducen los alumnos a su cultura y origen étnico, entendido como categoría estática y homogénea. Al tratarse de una comunidad cultural excluida, las justificaciones que detallan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez para explicar el origen, mantenimiento y prolongación de la escolaridad obligatoria (1992, p. 192) no parecen ser pertinentes aplicadas a los gitanos: cuando el rol atribuido a una población en una estructura es el de estar al margen, el mantenimiento y cohesión de esa construcción social común que la excluye le resulta indiferente. En palabras de una profesora: *“Yo me lo planteo, yo me digo: ¿Cuántos han aprobado? Ah, es que estos no han venido a clase en un mes... Bueno, pues, ni los tengo en cuenta. ¿Qué voy a hacer? ¿Les pongo una escopeta y si no vienen les pego un tiro?”* (Profesora 3), y a la pregunta de cuáles son los mayores obstáculos que se encuentra en su profesión, responde: *“El absentismo, en niños gitanos es tremendo”*.

Uno de los reclamos constantes de las asociaciones civiles que luchan por mantener a los niños gitanos en el sistema educativo es que se incluyan contenidos sobre la historia, la realidad y la cultura gitanas en el currículo educativo. Sin embargo, los docentes no parecen tener en cuenta la resistencia frente al aprendizaje que estas “ausencias significativas” (Torres, 1991) crean en sus alumnos: *“evitamos que los niños estén en la calle y así conseguimos que los niños aprendan. ¿Postura? Perfecta. Pero, claro, cuando vienen, como no quieren estudiar, revientan las clases”* (Profesora 3). El hecho de que casi el 80 % del alumnado gitano reconozca que en su centro educativo no se trabajan aspectos relacionados con su comunidad

(Fundación Secretariado Gitano, 2013) es uno de los factores que explican la aparente desafección de la población gitana por la escuela, especialmente revelador cuando se compara el abandono y el fracaso escolares de los jóvenes gitanos frente a los jóvenes no gitanos: si un 13 % del conjunto de la población de los 16 a los 24 años no ha logrado terminar la ESO, el porcentaje se dispara al 64 % entre las personas gitanas de la misma edad; entre los 16 y 20 años, si el 71,1 % del conjunto de jóvenes estudia, solo un 20,8 % de los jóvenes gitanos sigue estudiando (Fundación Secretariado Gitano, 2013). Sin embargo, de acuerdo con las personas gitanas encuestadas para a este mismo estudio, un 95 % de ellas opina que los estudios son muy o bastante importantes, frente a un exiguo 1,5 % que no los consideran nada o poco importantes. Los alumnos de la escuela Barbiana advierten:

También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1986, p. 14)

Es imposible negar las fricciones y desafíos educativos que estos grupos de alumnos conllevan, pero aislarlos en un sótano probablemente no sea la mejor idea, para su autoestima, su socialización y su futura relación con el mundo. El componente emocional, de confianza, de motivación y superación, que precisa la inteligencia para desarrollarse en todo su esplendor se ve mermada por un entorno claustrofóbico, aislado, uniforme, sin estímulo ni interacción con sus pares. No por nada, tres chicas gitanas del GES están siempre escabulléndose al baño del primer piso y, siempre que un adulto las ve, habitualmente la conserje, las manda al sótano, puesto que los alumnos tienen prohibido pulular por los pasillos entre horas; nadie parece haber notado que si vuelven obsesivamente allí a pesar de la prohibición, es porque, en ese baño precisamente, en los minutos que tienen entre clase y clase, es en el único lugar donde se pueden topar e interaccionar con las demás chicas de su edad. Y, sin embargo, la influencia de los pares puede ser muy beneficiosa, puesto que los adolescentes desarrollan un apego hacia sus amigos que les permite ponerse en su lugar y ver las cosas desde otra perspectiva (Arnett, 2008). Las políticas de segregación están, pues, impidiendo que estos jóvenes establezcan relaciones interculturales y que conozcan otras formas de relacionarse incluso con la propia escuela. En esta línea, Jurjo Torres advierte de que la “autoimagen negativa de poblaciones como las gitanas y mercheras es creada a base de hacerles interiorizar a sus miembros en los

períodos de socialización más decisivos, durante su infancia, pseudolimitaciones para ser y estar en esa sociedad” (1991, p. 169).

4.4. Un aula para la interculturalidad

En la primera fase de indagación, surgió la oportunidad de llevar a cabo una mínima actividad docente en una clase de 2.º de la ESO del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. La primera pregunta que se planteó en el aula, a modo de presentación, fue que explicaran qué era “eso de PMAR” y por qué consideraban que estaban en esa clase. Sin salirse del guión, uno a uno fueron contestando, o bien “porque me cuesta”, o bien “porque soy vago”, en lo que podemos ver un claro etiquetaje de la escuela que los alumnos han interiorizado. Todos ellos son repetidores (una alumna es triple repetidora). Al llegar la segunda fase de la investigación, la clase había pasado en un solo curso de 15 a 10 alumnos (4 mujeres y 6 hombres). El perfil sociocultural de los alumnos es el siguiente: de los 10 alumnos, 6 son de nacionalidad extranjera y 4 son españoles. De los extranjeros, 4 son de incorporación tardía al sistema educativo español: una chica china lleva 5 años en España, otra lleva 3 años, un chico paraguayo lleva solo 1 año y una chica dominicana lleva 2 años. De ellos, los 3 primeros estudiantes no dominan la lengua castellana, por lo que se hace muy difícil trabajar al mismo ritmo con ellos. De las 2 jóvenes chinas, una tiene diagnosticado mutismo selectivo, y la otra, tras 3 años en España, no entiende en absoluto el español, solo expresa nociones muy básicas y lee de forma fonética. El alumno de nacionalidad paraguaya no era bilingüe y su lengua materna es el guaraní, aunque ha logrado aprender el español con notable pericia, no domina los registros y tiene muchas dificultades con la expresión escrita. De los 10 alumnos, 3 presentan trastornos del aprendizaje diagnosticados (dislexia con trastorno del lenguaje; TDA con discapacidad psíquica ligera, y mutismo) y la orientadora considera que 1 alumno puede tener un trastorno cognitivo leve aún no diagnosticado. Así pues, 6 de los 10 alumnos se alejan notablemente del concepto de alumno ideal que imaginan los especialistas al prescribir los currículos oficiales. De los 4 alumnos españoles, todos son hombres, uno de ellos de padre gitano, y las mujeres son todas extranjeras. A grandes rasgos, resulta un grupo muy heterogéneo culturalmente, aún más si se tiene en cuenta el capital cultural que ofrece cada la familia. Sus rasgos comunes pueden resumirse en una falta de urdimbre afectiva y social, carencias de preparación cultural y de rutinas de trabajo para afrontar los retos que demanda la escuela, desventaja socioeconómica, falta de autoestima y de confianza en sus habilidades, así

como una reseñable simpatía como grupo. A pesar de las características tan demandantes que presenta esta clase, no existen actitudes desafiantes graves que lleguen a alterar el funcionamiento del aula. Las actitudes rebeldes solo están presentes en 3 alumnos y se canalizan más bien hacia una oposición pasiva, como negarse en rotundo a realizar una tarea, abandonarla a mitad o un periódico absentismo. Dos alumnos, hombres, son los autoproclamados dinamizadores del aula y han desarrollado un notable talento para responder a las demandas de la escuela, sabiendo perfectamente qué espera de ellos el profesor.

Aunque el PGA del centro explicita que “consciente de las nuevas necesidades de la educación y las últimas investigaciones pedagógicas, se potencia el uso del aprendizaje cooperativo y el trabajo coordinado en equipos docentes”, tal enfoque está absolutamente ausente en el aula: tiranía del libro de texto, dictados, recitar la conjugación de los verbos, análisis sintáctico en la pizarra, lectura en voz alta por turnos, etc. Una educación de corte tradicional, memorística, academicista y transmisiva que considera al alumno como un recipiente al que hay que llenar de información que solo será relevante para su posterior comprobación en un examen. De acuerdo con el Alumno 2, un estudiante con mucha experiencia (ha repetido 3 veces), las asignaturas que menos le gustan son la Lengua Castellana y Literatura y la Historia porque *“están mal enfocadas, se basan en la memoria todo el rato y me aburren”*. El aburrimiento es uno de los términos indispensables de comprensión al analizar el grupo de discusión: los alumnos se aburren en clase. Los textos de los manuales son *“to’ aburridos”*, quieren *“cuentos divertidos”* porque en las aulas *“hay que poner humor”*, quieren clases *“más entretenidas”* y que les *“obliguen menos”*, los profesores les agobian *“porque no son enérgicos. No sé explicarme. Que sean enérgicos, que no se estén allí ‘bueno, pues, blabla...’. No, que hablen, pues eso, con energía. Porque, si no, es muy agotante”*, quieren *“hacer cosas distintas”* como *“salir al patio”* porque *“hacer siempre lo mismo es agotador”*, sugieren que *“lo mejor es, por ejemplo, dices un tema, los sinónimos, y decir lo que piensa cada uno de eso”*, quieren que les dejen elegir *“qué queremos leer”*, quieren *“hacer cosas”* y *“explorar”*... y que les paguen por ir al colegio. Es decir, salvo el último chascarrillo, lo que los alumnos quieren es, claramente, una metodología activa: hacer cosas distintas, evitar la mecanización de los procedimientos, poder tomar decisiones y participar en la construcción del saber.

Sin embargo, la Profesora 2 reflexiona sobre la imposibilidad de usar en las aulas las metodologías activas: *“hacen falta unos cimientos para poder hacer cosas nuevas luego en clase, me gustaría innovar pero cuando ellos tengan capacidad. No tienen autonomía, no pueden*

hacer trabajo cooperativo”. Esos cimientos sobre los que construir parecen ausentes también en palabras de la Profesora 1: *“la formación de Primaria en lengua es muy baja. No saben leer ni comprenden la lectura cuando llegan a nuestras aulas”*. Es decir, existe la creencia de que los niños llegan al instituto con un bagaje, con una metodología de aprendizaje y con unas carencias difíciles de subvertir en las aulas.

Por último, de acuerdo con Gimeno Sacristán, a *“la escolaridad obligatoria le corresponden funciones educativas que exigen desbordar la tradición intelectualista de la enseñanza”* (1992, p. 2001). En esta misma línea, llama la atención que las docentes entrevistadas no confieren a los conocimientos de sus respectivas materias importancia alguna al desarrollar su concepto de educación, tanto es así que las únicas veces que mencionan los conocimientos académicos es en una enunciación negativa, que los aparta, que los impugna: *“Esas preguntas de ¿Cuál es el complemento directo de la oración? y el adjetivo y el sufijo y el prefijo... ¿Para qué? ¿Eso para qué sirve? Sinceramente”* (Profesora 3), *“formación no solamente en contenidos, sino también en forma de ser, de actuación ante la vida”* (Profesora 3). Esto revela el divorcio que existe entre los contenidos fijados por ley en el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas (*“2 de Bachillerato es como ser profe de academia para prepararles para un examen, no me motiva nada”*, Profesora 1; *“la raíz cuadrada, después de examinarte, no la vuelves a usar en toda tu vida. Y sujeto y predicado, aquel que no esté traduciendo no va a usarlo jamás después de salir de la escuela. ¿Para qué tenemos que hacerlo?”*, Profesora 3). Así las cosas, las interlocutoras revelan una concepción de la educación como formación de habilidades personales y sociales: *“a veces con lograr que esa persona sepa desenvolverse y comportarse en un entorno...”*, Profesora 1; *“Formación completa. Personas”* Profesora 3; *“Que tengan valores es lo que más me preocupa, sin valores yo no puedo enseñar: que escuchan, que se escuchan entre ellos, que muestren empatía. Es lo más importante”*, Profesora 2.

5. Propuesta de innovación docente: “World Stories”

5.1. Un proyecto intercultural

“World Stories” es, entonces, el resultado orientado a la práctica que surgió tras la fase de investigación. Se propone integrar las competencias, los saberes, las destrezas que prescribe el currículo para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, respetando sin embargo la diversidad cultural que existe en cualquier aula. La didáctica de la literatura con un enfoque in-

tercultural suele limitarse a la lectura de libros de temática multicultural y, en el mejor de los casos, a favorecer un debate posterior con los alumnos. Sin embargo, las horas que un docente puede dedicar a la literatura universal son más bien escasas, por lo que esta propuesta didáctica busca ser transversal también dentro de la propia asignatura, permitiendo abarcar las dos áreas en apariencia irreconciliables que son la lengua y la literatura. El proyecto es enormemente flexible, las actividades que siguen fueron realizadas en un grupo de PMAR de 2.º ESO durante un mes y medio, sin embargo, sería preferible que la duración fuera anual, permitiendo abordar los conocimientos, actitudes y destrezas que marque el currículo de cualquier curso de la ESO. El enfoque adoptado, evidentemente, es intercultural. El nombre ha sido seleccionado por los alumnos en una votación en la que eligieron entre sus propias propuestas. Hubo una reñida disputa entre “World Stories” que en inglés quiere decir “historias del mundo” y “Kuatia Ñe’ê” que en guaraní quiere decir “libro”. Sin embargo, un alumno argumentó que nadie se acordaría del nombre guaraní, lo cual decantó el resultado de la votación a favor del idioma franco, sin duda, por el marchamo de prestigio vinculado a lo internacional, que se conecta con un mundo ya globalizado. Curiosamente, ya existe una editorial llamada Kuatia Ñe’ê y ninguna editorial llamada World Stories. El alumno guaraní votó por World Stories. Con este ejemplo, se pretenden ilustrar las dinámicas que rigen esta propuesta didáctica, significativa y vivencial, que persigue romper con el aislamiento de la escuela, volverla porosa a la realidad y las culturas circundantes, para transitar de una educación basada en el monólogo del profesor y de una cultura dominante hacia una formación basada en el respeto, el trabajo en grupo, la conversación y la experiencia directa.

Para ello, se ha enfocado la propuesta en un modelo de aprendizaje basado en proyectos en el que los alumnos deberán completar el proceso de edición de un libro: desde buscar a unos informantes y grabar sus relatos orales, hasta fijarlos en un registro escrito, revisar los textos y corregirlos, pasar los manuscritos a un documento digital, para finalmente organizar en el centro un concurso de dibujo para seleccionar las ilustraciones que acompañarán a los textos y promocionar el proyecto en un programa de radio. La elaboración cooperativa de un producto final permite que se pueda asignar el mismo proyecto a estudiantes de culturas, trayectorias y habilidades muy distintas, como era el caso de este grupo. Dadas sus características, con nula experiencia en el trabajo grupal, no se consideró oportuno el trabajo colaborativo, que implica una mayor autonomía, elección de objetivos y toma de decisiones por parte del alumnado, así

que se escogió el trabajo cooperativo, en el cual las actividades se efectúan en pequeños grupos siguiendo las indicaciones dadas por el docente. Por este mismo motivo, antes incluso de iniciar la secuencia didáctica, pero como parte indispensable del proyecto, se ha considerado importante desarrollar dos dinámicas durante las horas de tutoría de la clase: la primera para fomentar la cohesión del grupo y la segunda para desarrollar técnicas participativas.

Con este modelo, los alumnos adquieren un papel protagónico en su aprendizaje, para ello es de suma importancia que se apropien del proyecto, porque el docente pasa de monopolizar la clase a desempeñar un papel de apoyo, de guía, de orientación y refuerzo, el objetivo que debe quedar claramente expuesto es que todos los actores deben remar en un mismo barco. Mediante grupos de trabajo estables y heterogéneos formados por 3-4 alumnos por elección del profesor, se completan las sucesivas etapas para que desarrollen las habilidades de transformar sus ideas en actos, con una implicación máxima, responsable y activa. En cada fase del proyecto (redacción, corrección y diseño) hay un responsable en cada grupo, que es el encargado de la toma de decisiones y de que el flujo de trabajo no se detenga (anexo 1), permitiéndoles desarrollar la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor. Las actividades detalladas a continuación están concebidas para una clase de PMAR, por lo que la ratio de alumnos es muy baja, de 10 alumnos. En caso de ser una clase ordinaria, convendría hacer las modificaciones oportunas.

Debido a las necesidades detectadas tanto en el centro como dentro del grupo, se ha impuesto la realización de un proyecto que trascendiera tanto las paredes del aula como esa “soledad del corredor de fondo” que perciben tantos docentes. Esta propuesta apuesta por un trabajo cooperativo de los alumnos, pero también de estos con sus familias y con otros alumnos del propio centro, así como una colaboración inter e intradisciplinar entre profesores y, finalmente, también con las asociaciones del barrio, fomentando la creación de redes que vayan más allá del entorno directo. Para ello, se ha hecho cómplices a los órganos de gobierno del centro, los de coordinación docente y al AMPA sobre los detalles del proyecto y se ha contado con su disposición y ayuda. Tanto el profesor de Tecnología, como el profesor de Dibujo y la profesora de Lengua Castellana y Literatura de los dos grupos de 2.^{do} de la ESO ordinarios se han sumado al proyecto, abriendo sus aulas, buscándole un hueco al proyecto en sus programaciones y animando a sus alumnos a participar. Asimismo, se pidió la colaboración para la búsqueda de narraciones orales a la Asociación de Vecinos del barrio y, por su proximidad y para fomentar las relaciones intergeneracionales que tan buenos resultados ofrecen entre

adolescentes y mayores, al Centro de Mayores. Por último, fue posible coordinarse con la mediadora del distrito para trabajar con los alumnos las narraciones de los cuentos y emitirlos en las ondas de la radio del barrio. Este enfoque integrador, holístico y sistémico responde a una concepción de la educación como una institución formativa encargada de transmitir destrezas, actitudes y conocimientos, sin duda, pero también de iniciar a unos valores compartidos que sustenten los lazos sociales.

5.2. Relación con el currículum

En primer lugar, la presente secuencia didáctica permite abordar las competencias clave relativas a la comunicación lingüística, la competencia digital, las competencias sociales y cívicas, la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor, así como la competencia cultural y artística. De los diferentes contenidos del currículum adaptado del curso de PMAR1 de 2.º de la ESO, establecidos en la Orden 3295/2016 de la Comunidad de Madrid, cubre al completo el bloque 1 de comunicación oral. Del bloque 2 de comunicación escrita, cubre, del apartado referido a leer, lo relativo a los textos narrativos, dejando fuera solo el contenido referido al diálogo; en lo referido a escribir, cubre la escritura de textos narrativos, el empleo de las categorías gramaticales y los signos de puntuación más idóneos en la elaboración de textos narrativos, así como la presentación de trabajos monográficos completando la información verbal con el uso de fotografías, gráficos de diferentes tipos, etc. Del bloque 3 de conocimiento de la lengua, el propio desarrollo de la actividad irá imponiendo aquellos contenidos que se tengan que explicar a la hora de corregir los cuentos manuscritos, pero cubre en especial lo relativo al procedimiento de sustitución de vocablos por sus correspondientes sinónimos en función del contexto (sinonimia relativa), el relativo a la colocación correcta del acento gráfico en diptongos, triptongos y vocales en hiato, así como el relativo al conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz, tanto en textos manuscritos como digitales. Cubre también al completo el apartado del discurso. Por último, del bloque 4 de educación literaria, además de la diferenciación del cuento, cubre al completo el apartado de la creación.

5.3. Objetivos específicos de la propuesta

- Crear un libro desde su manuscrito hasta su impresión de forma colaborativa
- Comprender la multiplicidad de historias silenciadas por las culturas hegemónicas

- Valorar la riqueza que aporta una sociedad abierta y plural
- Recopilar las narraciones orales de distintas culturas, grabando con los móviles los cuentos que narren personas de su entorno
- Traducir del registro oral al registro escrito las narraciones orales grabadas
- Revisar y corregir en los textos escritos los errores ortográficos y gramaticales
- Sintetizar la información más relevante de un texto mediante la elaboración de resúmenes
- Mejorar su expresión verbal transmitiendo la información de forma coherente para narrar un cuento en un programa de radio
- Evaluar las producciones orales propias y ajenas
- Dominar las herramientas básicas de tratamiento de texto del programa Word del paquete Microsoft Office
- Organizar un concurso de dibujo en el centro para ilustrar el libro, elaborando las bases, el diseño del cartel y seleccionando los trabajos ganadores
- Mejorar el reconocimiento, la convivencia y la colaboración entre compañeros
- Estimular el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes de otros contextos socioculturales
- Contribuir al entendimiento tanto intercultural como intergeneracional
- Transformar su relación con el mundo, con el saber, consigo mismos y con los otros

5.4. Secuencia de actividades

DINÁMICAS PRELIMINARES: “QUÉ ES PARTICIPAR”

Puesto que las necesidades identificadas en el grupo incluyen reforzar su autoconocimiento, así como crear unidad y cohesión en el grupo, como fase preliminar del proyecto educativo, se seleccionan dos dinámicas para favorecer un clima de confianza en el aula, de conocimiento mutuo, a desarrollar en las horas de tutoría. La primera de ellas propone un ejercicio de desinhibición que permita a los alumnos moverse por la clase, hacerse con el espacio, a la vez que favorece el conocimiento recíproco entre los alumnos, que consiste en formar una fila siguiendo un orden de acuerdo con las indicaciones del profesor: organizarse por alturas, por edad, alfabéticamente por nombres, por las ciudades donde nacieron las madres y de más habladores a menos habladores. La segunda de ellas (Ayuntamiento de Vitoria, 2012) invita a los alumnos a entender de forma práctica lo que conlleva la participación en el aula a través del moldeado

de esculturas con plastilina, elaborando primero una figura individualmente que represente la participación y después, ya en grupo, modelando una segunda figura a partir de las figuras que realizaron de forma individual y analizar las dinámicas que han seguido para lograrlo.

1. ACTIVIDAD: “EL PELIGRO DE LA HISTORIA ÚNICA”

Tiempo: 2 sesiones

Lugar: Aula con proyector y conexión a Internet

Material: Vídeo charla TED de Adichie, “El peligro de la historia única” y su transcripción (elaboración propia)

Agrupamiento: Semicírculo en torno a la pantalla

Desarrollo: La fase introductoria, de planteamiento del problema, arranca con la visualización de la charla TED de Chimamanda Ngozi Adichie de 20 min de duración, “El peligro de la historia única”, disponible *online*, que se utiliza como herramienta audiovisual para captar la atención de los alumnos, se trata de un estímulo que pone de relieve la actualidad y relevancia del proyecto en ciernes. Asimismo, se proporciona a los alumnos el texto transcrito y editado (anexo 2), tanto para favorecer la comprensión de aquellos alumnos con dificultades para la escucha, como para poder remitirnos a él durante esta actividad y la siguiente. Tras el visionado y mediante la técnica del coloquio, se busca establecer la importancia de visibilizar historias nunca antes contadas y detonar una reflexión en torno a cómo se han invisibilizado estas otras perspectivas culturales no hegemónicas, abriendo la conversación a situaciones autobiográficas, no solo en torno a la literatura, sino a cualquier fenómeno cultural, para fomentar así en los alumnos una reflexión guiada (anexo 3). El objetivo de esta actividad consiste en que, teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula, todos los alumnos hagan del proyecto algo propio y entiendan su propósito esencial: ser agentes de la cultura y no meros receptores, recopilando las narraciones orales de sus diferentes culturas u otras que ellos elijan para poder transmitir las en soporte escrito y darlas a conocer.

2. ACTIVIDAD: “DE DÓNDE VENIMOS”

Tiempo: 2 sesiones

Lugar: Aula con acceso a Internet

Material: 1 mapa mundi político mudo tamaño A3 o mayor, rotuladores de colores, mapas políticos actualizados de consulta, carnet lingüístico a rellenar y folio giratorio a rellenar

Agrupamiento: Semicírculo en torno a la pizarra y grupos estables de 3-4 alumnos

Desarrollo: Puesto que el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento está dividido en ámbitos de estudio, resulta interesante trabajar de forma integral la Lengua y Literatura y la Geografía, abarcando la diversidad cultural de los alumnos, sus conocimientos geográficos previos, las propias experiencias, concepciones erróneas y prejuicios, plasmándolos en dos ejercicios diferentes, ambos de carácter cooperativo. En la primera sesión, se recoge de forma colaborativa en un mapa mundi los flujos migratorios autobiográficos de cada uno de los alumnos (anexo 4), con los lugares de origen y de destino de sus familias, fomentando la recuperación de saberes geográficos ya estudiados, la búsqueda de nueva información en distintas fuentes (buscar los países y ciudades que desconozcan o no sepan localizar en el mapa) y la comunicación con sus familias, así como el conocimiento de las historias intrafamiliares de cada sujeto que conforma el grupo. Para terminar, rellenan su carnet lingüístico (anexo 5) y se hace una puesta en común, explicando que ser conscientes de la variedad del español que cada uno de ellos domina será importante para la fase de corrección, a la vez que se trabaja su autoconcepto y autoestima, valorando las variedades del español en el aula como una riqueza. En la segunda sesión, se realiza un ejercicio sobre los prejuicios basado en el texto de Chimamanda Ngozi Adichie, diseñado siguiendo la técnica del “folio giratorio” (anexo 6). Este ejercicio tiene diferentes objetivos: en primer lugar, reflexionar sobre los prejuicios culturales, los propios y los ajenos; en segundo lugar, organizar los grupos estables de trabajo en colaboración con la profesora de pedagogía terapéutica y la orientadora, atendiendo tanto a los resultados de SociEscuela, un test que evalúa el clima de convivencia en el aula, como a los distintos niveles de competencia en la expresión escrita observados durante su desarrollo (dificultades de composición, habilidad en la redacción, claridad expositiva, precisión léxica, ortografía, etcétera); en último lugar, puesto que los grupos se formaron sin contar con las preferencias de los alumnos, darles la oportunidad de compartir qué funciona y qué no en su grupo, evaluar el desempeño y proponer posibles modificaciones o mejoras.

3. ACTIVIDAD: “QUIÉNES SOMOS”

Tiempo: 3 sesiones

Lugar: Aula con acceso a Internet

Material: Ordenador, móvil con WhatsApp, cartulina para el organigrama, hoja de informantes

Agrupamiento: Semicírculo en torno a la pantalla

Desarrollo: Tras informarles detalladamente de las fases (redacción, corrección y diseño) y etapas que se seguirán para completar el proyecto, a través de la técnica de la tormenta de ideas, se fija el nombre del proyecto, que llamamos “editorial”. Tras una votación a mano alzada, en este caso, el nombre elegido por el grupo fue Editorial World Stories, historias del mundo. Tras comprobar qué alumnos disponen de acceso a un ordenador privado y de teléfono móvil, para asegurar una comunicación fluida, se hace un grupo de propósito exclusivamente académico con la aplicación de mensajería WhatsApp y se abre un correo electrónico con el gestor de correos Protonmail, que asegura la protección de la intimidad de los usuarios. Esto permite abrir un debate sobre las medidas que toman para proteger su intimidad en la red, dando la posibilidad en todo momento a los alumnos de usar otras formas de comunicación si alguno de ellos no quiere compartir su número de teléfono o su correo con los compañeros. Se establecen también los distintos departamentos de la editorial (redacción, corrección y diseño) que coinciden con las fases del proyecto y se nombra un encargado en cada uno de los grupos, esta vez de forma casual, dejando a cada grupo que decida qué integrante puede desempeñar mejor cada función. Se elabora entonces el organigrama de la editorial World Stories (anexo 1). Por último, se realiza un debate sobre qué es la tradición oral, para que sepan qué tipo de narraciones es lo que se les pide que busquen, y se consensúa una definición de qué es un leyenda, qué es un mito y qué es un cuento. Tras fijar las definiciones, los alumnos las escriben en sus cuadernos. Se fija la fecha en la que deberán conseguir un audio grabado con el móvil de una persona contándoles un cuento y se reparte el formulario que deberán rellenar (anexo 7) para recabar información sobre el informante y la narración oral, que se lee en voz alta para asegurarse de que todo quede perfectamente comprendido. Los encargados de redacción deben estar disponibles para ayudar a sus compañeros y asegurarse que para la siguiente sesión todos tienen su cuento oral.

4. ACTIVIDAD: “EN BUSCA DEL CUENTO PERDIDO”

Tiempo: 2 tardes

Lugar: Actividades complementarias en el barrio

Material: Móviles con los que grabar un audio o grabadora

Agrupamiento: Alumnos que puedan asistir a las actividades, distribución libre

Desarrollo: En la fase de recopilación de los audios, puede surgir el obstáculo de que ciertos alumnos no logren dar con una persona en su familia que les cuente un cuento. En tal caso, conviene haber entrado en contacto con otras clases del centro y haber logrado que otros alumnos se sumen al proyecto, para contar con más audios de los conseguidos por los alumnos estrictamente implicados en la elaboración del libro. En este caso, se sumaron dos clases más de 2.º de la ESO, del mismo curso que PMAR1, lo cual promueve la integración de estos alumnos con sus iguales. Asimismo, se recomienda establecer contacto con asociaciones del barrio que estén dispuestas a colaborar con el proyecto, que en esta ocasión fueron la Asociación Vecinal del barrio y el Centro de Mayores. Así pues, se realizó, como actividad complementaria para la fase de recopilación de los cuentos, una salida con motivo del Día del Libro a la fiesta que había organizado la Asociación de vecinos en las inmediaciones del centro, con talleres de tipografía y de composición de pliegos, concursos literarios, rastrillo de libros de segunda mano, etc., que permitió abordar la Literatura desde un enfoque lúdico y fuera de lo estrictamente académico. De la misma forma, se organizó una actividad junto a la Animadora Sociocultural del Centro de Mayores, para que los mayores les contaran cuentos a los adolescentes, en un taller que tienen para trabajar la memoria de personas aquejadas de un leve deterioro cognitivo, por lo que salieron beneficiados todos los agentes del proyecto. Para ambas salidas, se solicitó la autorización a los padres, madres o tutores legales de los alumnos implicados. Los alumnos que se animaron a realizar estas actividades, sorprendentemente, fueron más de los que no tenían cuentos y estuvieron muy dispuestos a asaltar a desconocidos, grabadora en ristre, a la caza de un cuento perdido. Esto permite que el proyecto, además de implicar a las familias de los alumnos cuando es posible, también crezca a nivel de centro y a nivel de barrio, poniendo en contacto a los jóvenes con personas de otras culturas y de otras edades, con los que difícilmente crearían ningún tipo de relación a pesar de ser vecinos. De los 10 alumnos, 6 se sumaron a estas actividades complementarias y los mayores volvieron a contactar con la editorial para facilitarnos cuentos que habían escrito en sus casas (anexo 8). La experiencia fue todo un éxito.

5. ACTIVIDAD: “EL CAMINO DE LO ORAL A LO ESCRITO”

Tiempo: 5 sesiones

Lugar: Aula

Material: Audios recopilados, ordenador con altavoces, móviles con WhatsApp de cada alumno y auriculares, material de consulta (diccionarios generales, de sinónimos, etc.)

Agrupamiento: Semicírculo en torno al reproductor y a la pizarra, trabajo individual

Desarrollo: Una vez recopilados y grabados todos los cuentos, los alumnos tienen que enviar los audios al correo de la Editorial World Stories. Tras una criba preliminar por parte del profesor, para comprobar que todos los archivos tienen un sonido aceptable, están completos y encajan con lo solicitado, se procede a escuchar en el aula de todos los cuentos. Por norma general, los cuentos grabados tienen una duración de entre 1 y 5 minutos, lo cual facilita enormemente el trabajar con ellos en el aula. Se realiza entonces un coloquio sobre las características de cada cuento (leyenda, mito, cuento infantil, anécdota, etc.) que permite reactivar los saberes sobre tradición oral vistos en la actividad 3 y, si hubiera más cuentos que alumnos, se seleccionan colectivamente tantos cuentos como alumnos haya en el curso. Cada alumno escribe en su cuaderno el listado con los cuentos elegidos para conformar el libro (anexo 9).

Basándose en los audios como material de trabajo, se reflexiona sobre las características de la oralidad que no podrán mantenerse en el cuento escrito y se recoge una lista de estos rasgos en la pizarra. Se les proporcionan, entonces, las instrucciones de los pasos que tendrán que realizar y se analiza un cuento oral, transcrito de forma literal y después adaptado (anexo 10) como modelo para ir completando todos los pasos con ese texto de ejemplo. Se recomienda que los alumnos identifiquen, para cada paso señalado, los cambios que ha sufrido el texto, comparando la versión oral con la versión escrita. Este trabajo colectivo de reflexión sirve de modelo de lo que tendrán que hacer los alumnos individualmente con el cuento que cada uno de ellos elija. La elección se debe hacer siempre bajo la supervisión y con el beneplácito del profesor de acuerdo con las características de cada alumno, puesto que pueden existir diferentes niveles de dificultad en las narraciones orales que precisen de una mayor capacidad de reorganización de la información o habilidades de escritura. Así, por ejemplo, se debería animar a los alumnos con mayor pericia en la escritura a seleccionar los cuentos más complejos, que precisan de mayores aportes e intromisión por parte del redactor; mientras que los alumnos con peor dominio del castellano o con habilidades más básicas de redacción podrían seleccionar los poemas, las nanas o los cuentos de estructura fija, por lo que el ejercicio para ellos sería prácticamente un dictado. Se envía al WhatsApp de cada alumno el archivo seleccionado y este, de forma individual, deberá escuchar, comprender y fijar su texto en el aula. Para esto es necesario que los alumnos puedan usar sus móviles y que cada uno disponga de

unos auriculares por si fuera necesario volver a escuchar su audio. Asimismo, tiene que estar disponible todo el material y los recursos de consulta disponibles (ordenador, diccionario general, diccionario de sinónimos, diccionario bilingüe si fuera necesario para algún alumno con dificultades con el español, digitales o físicos, manual de texto, etc.). El profesor se convierte en un recurso más. Cuando un alumno ha terminado, es importante comprobar que efectivamente ha seguido todos los pasos que se le pedía realizar y que los revise cotejándolos con su texto. Si el tiempo requerido por cada alumno para completar la actividad fuera muy desigual, se pueden utilizar los audios que no fueron seleccionados en un principio para que los más rápidos sigan trabajando en un nuevo cuento. Asimismo, los alumnos más aventajados pueden ayudar a sus compañeros con las dudas que les vayan surgiendo. El nivel de calma, ensimismamiento y concentración durante esta actividad es el ambiente de trabajo con el que sueña cada noche un profesor aquejado de migrañas.

6. ACTIVIDAD: “LA COHERENCIA Y COHESIÓN DEL CUENTO”

Tiempo: 5 sesiones

Lugar: Aula

Material: Test sobre la coherencia y la cohesión, textos trabajados en la actividad anterior y material de consulta (diccionario general y de sinónimos, pueden ser físicos o digitales, como wordreference)

Agrupamiento: Grupos estables de 3-4 alumnos

Desarrollo: Volviendo a los grupos estables de trabajo, los alumnos trabajarán sobre la coherencia y la cohesión de su cuento, para ello se reparte el formulario sobre coherencia y cohesión (anexo 11), que se lee en voz alta y se resuelven las dudas que puedan surgir. Es recomendable realizar un breve ejercicio para ejercitar el uso de los conectores, como usar un texto localizado de entre las redacciones de la actividad anterior con un exceso de conjunciones “y”, para reemplazarlas por los conectores más adecuados. En este caso, simplemente se les pidió a los alumnos que redactaran una frase con un conector de cada tipo (temporales, causales, adversativos, etc.). Cuando todo ha quedado claro, se empieza por explicar los pasos que deberán seguir para realizar la actividad. Cada grupo trabajará ahora de forma colectiva los tres cuentos que han transcrito cada uno de sus componentes, para revisarlos y mejorarlos, uno después del otro. En primer lugar, se reparten los roles de lector, corrector y escritor en cada grupo (puede ser interesante que coincidan con los de diseño, corrección y

redacción, respectivamente, puesto que los alumnos suelen escoger el rol que mejor se les da). Los lectores de cada grupo, al darse la señal de inicio de la actividad, deberán leer en un tono de voz moderado el primer cuento de principio a fin, mientras los correctores y los escritores escuchan atentamente y van respondiendo al formulario de coherencia y cohesión, tachando la casilla correspondiente. Al finalizar la lectura, se revisa si el texto pasa o no el test de coherencia y cohesión. Si la respuesta fuera “no” a alguno de los criterios expuestos, deben hablarlo con el grupo, localizar el error en el texto, pensar cómo solucionarlo y señalarlo en el cuento. A continuación, el lector lee de nuevo solamente un fragmento (una o dos frases) del mismo cuento y los demás deben escuchar atentamente. Si consideran que la frase es correcta, precisa y elegante, el escritor la transcribe en una hoja aparte, mientras los demás comprueban que lo hace correctamente, sin saltarse partes y sin errores de ortografía. El corrector es el encargado de consultar los diccionarios en caso de que surja una duda sobre la pertinencia de un término o la ortografía de una palabra. En el caso de que sí exista algún error gramatical, algo que no se entienda, una repetición no estilística o que sea preciso una reformulación, el corrector detiene al lector y expone el problema, que deben solucionar entre todos, para que el escritor reformule por escrito la frase siguiendo los consejos. De igual forma, si existiera un exceso de conjunciones “y” o una falta de fluidez lógica en el texto, deben elegir qué conectores podrían introducirse en el texto para paliar estos problemas. Se repite esta operación fragmento por fragmento hasta terminar el cuento. Para finalizar, el lector lee en voz alta el nuevo cuento reescrito por el escritor de principio a fin, mientras se comprueba de nuevo que pasa el test de la coherencia y cohesión del cuento. Se repite la operación con los demás cuentos del grupo. Dependiendo del grupo, pueden surgir preguntas recurrentes, en tal caso, conviene detener la actividad y dedicar una sesión a revisar ese aspecto en particular. En este caso, la mayor dificultad que encontraba el grupo eran las tildes, por lo que una de las sesiones de la programación se dedicó en exclusiva a revisar las normas de acentuación del castellano.

7. ACTIVIDAD: “LA SINONIMIA COMO RECURSO ESTILÍSTICO”

Tiempo: 5 sesiones

Lugar: Aula

Material: Teoría sobre los sinónimos, los cuentos reescritos de la actividad anterior, bolígrafos rojos, material de consulta para cada grupo (diccionario general y de sinónimos, pueden ser físicos o digitales, como wordreference)

Agrupamiento: Grupos estables de 3-4 alumnos y grupo de expertos

Desarrollo: Esta actividad se puede prolongar mucho más de lo que se tuvo ocasión de hacer durante estas prácticas del módulo específico por las limitaciones de tiempo. En esta ocasión solamente se abordaron los sinónimos como recurso estilístico, pero es una actividad que puede duplicarse todas las veces necesarias para tratar gran parte de los contenidos del currículo, tanto los gramaticales (como las oraciones relativas o los adjetivos para enriquecer un texto, por ejemplo) así como los contenidos de tipo literario (como la narración, la descripción y el diálogo). Precisamente por esto es por lo que se considera que esta propuesta didáctica puede prolongarse a lo largo de todo el curso académico, haciendo coincidir los contenidos estudiados con su puesta en práctica, trabajando con los cuentos que conformarán el libro. Sin embargo, como se ha dicho, esta actividad se centra únicamente en los sinónimos. Así pues, se recomienda empezar por comprobar mediante una puesta en común si los alumnos pueden definir qué es la sinonimia y realizar un breve ejercicio práctico individual para evaluar su destreza al agrupar las palabras sinónimas y consultar el diccionario (anexo 12). Después, se hace una somera explicación sobre los sinónimos, despejando dudas y con cuidado de desmontar falsas concepciones (por ejemplo, que las únicas palabras sinónimas son los adjetivos), para lo cual dibujaremos en la pizarra el mapa conceptual de los sinónimos (anexo 13) para que quede a la vista a lo largo de toda la actividad y sin olvidar incluir los números, puesto que corresponden a los tres apartados en los que está dividida la teoría que se les entregará a continuación. Tras distribuir la teoría sobre los sinónimos (anexo 14), se les explica en lo que consistirá esta actividad. Después, se les pide, en cada grupo estable, que cada uno de sus miembros elija una de las partes de la teoría (1, 2 ó 3). Todos han de leer la teoría en voz baja, pero deben prestar especial atención a su apartado. Una vez finalizada la lectura, el profesor reagrupa a aquellos alumnos que tienen el mismo apartado en unos “grupos de expertos”. Su tarea consistirá en estudiar a fondo su apartado hasta convertirse en expertos de su tema. Para ello, deberán identificar las palabras clave, preparar un esquema y simular la explicación que harán a sus compañeros del grupo estable, así como redactar conjuntamente tres preguntas de comprobación para plantear a sus grupos tras su explicación. Una vez asimilado su respectivo tema, cada experto vuelve a su grupo estable y, siguiendo el mismo orden de los apartados del texto, el experto 1 explica su apartado y hace las preguntas de comprobación, después el experto 2 y, finalmente, el experto 3. Cada experto es responsable de transmitir su tema de la forma más precisa posible, pero también es el encargado de que sus compañeros lo entiendan

a la perfección. Como método de evaluación, el profesor puede organizar un torneo entre grupos y preguntar a cualquier alumno al azar una pregunta, por lo que ganará el grupo cuyos miembros mejor hayan entendido el fenómeno de la sinonimia en su conjunto. Para poner en práctica la teoría, los grupos vuelven a trabajar con los cuentos, pero ahora con los textos de otro grupo, es decir, los cuentos rotan de un grupo a otro. Los cuentos del grupo 1 pasan al grupo 2, los del grupo 2 al grupo 3, etc. Esto permite distanciarse de los textos, que todos los cuentos pasen por diferentes ojos y que se enriquezcan con las aportaciones de los distintos grupos. La actividad se compone de dos fases: revisión y reformulación. En la primera fase de revisión, cada alumno revisa individualmente un cuento, señalando en rojo y de forma visible las palabras que se repitan, las palabras vagas o comodín y las palabras vulgares. En la segunda fase de reformulación, se reparten los roles de: corrector, encargado del diccionario de sinónimos y encargado del diccionario general. El corrector localiza las palabras subrayadas y lee a sus compañeros la frase en la que aparecen. Si es necesario, el encargado del diccionario busca un sinónimo y el del diccionario general comprueba que la acepción de la palabra concuerda con el contexto. El corrector escribe la nueva palabra en el cuento. Y así hasta terminar de corregir los tres cuentos, pudiendo cambiar de roles los alumnos con cada cuento.

8. ACTIVIDAD: “DEL MANUSCRITO AL DOCUMENTO DIGITAL”

Tiempo: 3 sesiones (1 de Tecnología + 2 de Lengua Castellana y Literatura)

Lugar: Aula de informática

Material: Pasos a seguir para la digitalización, una memoria USB por alumno y textos de la actividad anterior

Agrupamiento: Distribución libre, un alumno por puesto informático

Desarrollo: Esta actividad arranca con una explicación de las herramientas básicas de Word para el tratamiento de textos, que en este caso se realizó en una sesión de la asignatura de Tecnología, con la inestimable ayuda del profesor. Tras la sesión de introducción al programa, en la siguiente sesión, se distribuyen los pasos a seguir, que iremos completando uno por uno (anexo 15). Los cuentos de un grupo vuelven a rotar al siguiente, por lo que, en este caso, llegados a este punto, todos los cuentos han pasado por todos los grupos. Cuando los alumnos han terminado uno de los pasos, deben levantar la mano. Puesto que los cuentos tienen una longitud dispar y los jóvenes presentan competencias digitales diferentes, los alumnos que ya han completado un paso deben ayudar a los compañeros que tengan más dificultades. El

profesor debe estar presente para señalar la transición de un paso a otro, pero también para ayudar con las dudas que surjan, que serán muchas e insospechadas (por ejemplo, no pueden no saber poner tildes ni tampoco los signos de apertura de interrogación y exclamación). En esta actividad, a pesar de poder parecer mecánica, los alumnos suelen demostrar una efectividad pasmosa. Por último, los documentos recibidos permiten evaluar si se han seguido correctamente los pasos señalados.

9. ACTIVIDAD: “EN LAS ONDAS”

Tiempo: 4 sesiones

Lugar: Aula (+ taller de radio)

Material: Rúbricas de la exposición oral y textos digitalizados en la actividad anterior impresos

Agrupamiento: Semicírculo en torno a la pizarra

Desarrollo: Es muy probable que, durante el curso escolar, los alumnos ya hayan visto una película, pero, si no fuera el caso, se recomienda dedicar dos horas al visionado de una película o bien encontrar una que hayan visto todos. En esta ocasión, los alumnos habían visto recientemente *Cinema Paradiso*, lo que permitió abordar el resumen de un texto a través del resumen de una película: su sinopsis. Esto propicia centrarse en las operaciones cognitivas de síntesis de la información y evitar las costumbres mecanicistas de subrayar las ideas principales de un texto, que pueden suponer una reproducción literal que no implica su comprensión (Perelman, 1994), o pedirles que las reformulen con sus propias palabras, todo ello estrategias mediante las cuales quedan fuera los procesos de inferencia e interpretativos que se dan durante la recepción de un texto. Así pues, lo primero es aprender a desaprender cómo se hace un resumen. Para ello, se les pide a los alumnos que expliquen simplemente “de qué va la película”, lo cual propicia una interpretación conjunta que anticipa las dificultades que podrían surgir al enfrentarse solos al resumen. Tras este coloquio, se recogen en la pizarra las ideas que consideran más importantes para resumir la película: personajes, contextualización temporal y espacial, eventos más importantes, sentido de la película y todo lo que se les ocurra. Se obtiene un maremágnum de información inconexa que se deberá seleccionar, agrupar, suprimir, generalizar, condensar y jerarquizar colectivamente (Álvarez, 2007). Con la información base del resumen ya consensuada, cada alumno escribe en el cuaderno de forma individual su resumen de la película. Finalmente, se leen en voz alta algunos de los resúmenes,

para apreciar lo diferentes que pueden ser las sinopsis a pesar de haber partido de la misma información y se hace una valoración conjunta de los logros y los puntos a mejorar. Este es el momento de corregir posibles errores en la elaboración de los resúmenes, como la falta de coherencia y cohesión (refrescar, entonces, los saberes y destrezas trabajados en la actividad 6) o las digresiones con valoraciones personales. Se puede elaborar conjuntamente con los alumnos una serie de normas a la hora de hacer un resumen, basándose en su experiencia al realizar el ejercicio y las consiguientes correcciones, como que el texto del resumen tiene que ser forzosamente más corto que el texto de partida, que debe ser distinto formalmente y que hay que ser fiel al mensaje original, sin tergiversar su sentido ni intención (Charolles citado en Perelman, 1994). Cada alumno deberá resumir a continuación uno de los cuentos que elija, partiendo de los textos ya impresos de la actividad anterior. La motivación para hacer esta actividad reside en prepararse una exposición para sus compañeros, que permitirá a la clase evaluar su expresión oral con una rúbrica (anexo 16) y después poder contar su cuento en el programa de radio que la mediadora de Hortaleza graba con ellos cada semana para Radio Enlace. La mejora general de todos los alumnos entre la exposición oral frente a sus compañeros y su posterior desempeño frente a los micrófonos es acusada. Las rúbricas permiten que cada grupo estable evalúe a su compañero y, además, que este conozca los puntos en los que tiene que mejorar de cara a la grabación del programa radiofónico sobre los cuentos.

10. ACTIVIDAD: “CONCURSO DE DIBUJO”

Tiempo: 2 sesiones

Lugar: Aula

Material: 2 bases de concursos juveniles y 1 hoja DIN A3 o cartulina por grupo

Agrupamiento: Grupos estables de 3-4 alumnos

Desarrollo: A lo largo de toda la secuencia didáctica, los alumnos han tenido la oportunidad de familiarizarse y conocer todos los cuentos a la perfección, por lo que es un buen momento para ordenarlos tal y como consideran mejor que sean editados —siguiendo criterios temáticos y de ritmo, interés o calidad—, así como encontrar un título para el libro, en este caso el título elegido, tras la reñida votación, fue “World Stories”. Para fomentar la interacción entre alumnos del centro y comprender la relación entre literatura y arte plástico, se organiza un concurso de dibujo en el que pueden participar todos los cursos y que permitirá ilustrar el libro de cuentos orales. Para la elaboración de las bases, se parte de dos ejemplos

reales de concursos de dibujo, de los que los alumnos deducen las características formales —un título que aduzca a la finalidad del texto, claridad y precisión en las indicaciones, sintaxis sencilla, recursos tipográficos, coherencia en el orden de las partes, uso del futuro apelativo, etc.—, así como la información que debe contener un texto instructivo de estas características: quién organiza el concurso, a quién va dirigido, normas de presentación, plazos de entrega, premio, jurado, etc. Volviendo a los grupos de trabajo, los alumnos completan con la técnica del “folio giratorio” las bases del concurso, escribiendo, por turnos, una base por alumno del grupo, mientras sus compañeros le animan y le corrigen. Cada grupo defiende su propuesta y el conjunto de clase vota por el mejor texto, que podremos modificar incorporando aciertos de los demás textos. Finalmente, cada grupo realiza en una hoja DIN A3 un esquema de cómo se dispondrá la información, que servirá como modelo para realizar el cartel del concurso de dibujo (anexo 17) que se expondrá en los pasillos y las aulas del todo el centro.

5.5. Evaluación

Evaluación inicial: Se trata de una evaluación diagnóstica, para evaluar los conocimientos de cada alumno en lo referente a los contenidos que se van a tratar y poder adaptarse a ellos. En este caso es de suma importancia, como se detectó en las necesidades específicas del grupo, puesto que se trata de alumnos repetidores de una clase PMAR, que arrastran lagunas y carencias básicas que dificultan la adquisición y consolidación de los nuevos saberes y destrezas imprescindibles para poder incorporarse a 4.º de la ESO y seguir el ritmo de sus compañeros. También se evalúan los conocimientos sesgados, las creencias y prejuicios que pudieran condicionar la enseñanza. Esta exploración inicial es imprescindible y consistente en una primera evaluación (anexo 19) al arrancar el proyecto, que permite que se repita al final de la secuencia didáctica para comprobar la progresión de los alumnos, y diferentes ejercicios dentro de las actividades propuestas, que permiten conocer el nivel de competencia del alumnado tanto de forma individual como a su desempeño en el seno del grupo de trabajo.

Evaluación continua: Se trata de una evaluación formativa que realiza el profesor de acuerdo con lo que observa en las dinámicas con los alumnos y las devoluciones que recibe. Así, puede determinar los cambios que debe realizar en su enseñanza o en las actividades que ha planteado. Asimismo, los alumnos realizan una autoevaluación durante el desarrollo de las distintas actividades para regular su trabajo y decidir qué puntos deben mejorar. Esto se lleva

a cabo gracias a la elección de un encargado de cada fase (redacción, revisión y diseño) en cada grupo estable, que lleva un registro del proceso de trabajo de su equipo, lo que permite dedicar unos minutos al finalizar cada actividad para valorar el progreso del grupo y gestionar los cambios necesarios, ya sea en la organización, estructura o desempeño del trabajo.

Para la evaluación continua se usan instrumentos y formatos variados de evaluación: pruebas orales, pruebas escritas y test que les permiten valorar si sus producciones escritas responden a las exigencias (anexo 11). La revisión entre iguales o coevaluación que propicia el trabajo cooperativo permite simular el acto de recepción de un texto que se da en cualquier relación autor-lector, trascendiendo la evaluación meramente académica que realiza el profesor. El alumno que recibe el cuento de otro alumno puede aportar información privilegiada al autor (las dificultades o los aciertos que tiene su cuento), el cual puede usarla para mejorar su escritura. Los alumnos también se corrigen por medio de las rúbricas (anexo 16), un instrumento de la heteroevaluación que les permite implicarse activamente en el proceso de evaluación, conocer lo que se espera de ellos desde un inicio y adaptarse de acuerdo a un primer desempeño, que luego se contrasta repitiendo la evaluación en un segundo momento. La grabación de las producciones en el programa de radio, asimismo, les permite analizar con detenimiento su competencia oral en una situación comunicativa real y de alta exigencia.

Evaluación final: Con el material recogido a lo largo del proyecto, el profesor puede comprobar la adquisición individual de las destrezas, actitudes y conocimientos que abarcan el área de la comunicación escrita, de los conocimientos de lengua, de la educación literaria, de la comunicación oral, así como otros criterios y estándares de aprendizaje transversales (anexo 20).

6. Resultados

La primera fase de la investigación ha demostrado que el centro estudiado concentra una cantidad anómala de extranjeros con respecto a su entorno, lo cual conlleva una mayor presencia de alumnos con desfase curricular, también presenta un elevado número de familias con un nivel socioeconómico bajo, por lo que el centro corre el riesgo de terminar transformado en un espacio segregado y alejado del mundo sociocultural circundante. El centro estudiado ha conseguido apuntalar su continuidad como centro calificado como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño, al cumplir el requisito de contar con un porcentaje igual o

superior al 20 % del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Así, se trata de uno de los únicos cinco centros de Madrid Capital autorizados para ofertar la modalidad de enseñanza GES, Grupo Específico Singular, para niños repetidores con un desfase curricular significativo y con conductas incompatibles con el desarrollo de la vida escolar. El centro establece mecánicas de exclusión al tener a este grupo de alumnos segregado en otra planta, el sótano, sin contacto con sus pares. En los documentos del centro, se ha observado que las bajas expectativas que el propio instituto tiene sobre las capacidades de sus alumnos se trasladan a su proyecto educativo y que el concepto de “atención a la diversidad” se usa como un eufemismo para referirse a los alumnos con dificultades académicas debidas, principalmente, a problemas sociofamiliares. Los receptores de los programas de compensación son los hijos de las familias gitanas en riesgo de exclusión, los hijos de las familias inmigrantes y españolas con bajos recursos y con problemas familiares, los niños extranjeros de incorporación tardía al sistema educativo, los jóvenes tutelados y acogidos en centros de menores, los jóvenes con discapacidad psíquica... es decir, grupos en clara desventaja social. Al segregar a los jóvenes con dificultades en grupos específicos trata de proporcionarles una educación personalizada acorde a sus capacidades e intereses, pero al no hacer suyo el concepto de “inclusión educativa” acaba marginalizándolos y estigmatizándolos.

Las docentes entrevistadas, por su parte, tienen una concepción poliédrica de la educación, ya que consideran de forma bastante coincidente que debe garantizar su función de socialización de los individuos y favorecer el desarrollo de la personalidad, con atención al aprendizaje de destrezas y habilidades psicosociales; preparar para la vida adulta, con un enfoque práctico en detrimento de los contenidos academicistas, y, finalmente, en su faceta de estandarización y deshumanización de la cual la educación secundaria no logra desvincularse. Sus creencias sobre la diversidad cultural de origen de sus alumnos es que existe un proceso que arranca con un “crisol” de culturas en contacto que, a fuerza de adaptación y aculturación bidireccional, da pie a “una cultura nueva”, resultado de la integración paulatina de la nueva diversidad cultural en la cultura mayoritaria. Centran la problemática en la “transición”, sin que se pueda percibir en sus palabras una actitud de resistencia para preservar su cultura. La problemática es más académica, de gestión del aula, que ideológica. En cuanto a las ausencias sospechosas, no existe un pensamiento crítico de la educación que la reflexione desde un enfoque sociológico o cultural y, en caso de insistir sobre su función dentro de la sociedad, la respuesta siempre gira en torno a desarrollar las habilidades sociales de los jóvenes.

Con relación al aula de compensatoria con la que se trabajó, se puede observar que concentra a un número muy elevado de chicos extranjeros, lo cual no es impedimento, evidentemente, para conformar un grupo muy heterogéneo socioculturalmente, cuyos rasgos comunes se resumen en una falta de urdimbre afectiva y social, carencias de preparación cultural y de rutinas de trabajo para afrontar su entorno y los retos que demanda la escuela, desventaja socioeconómica, falta de autoestima y de confianza en sus habilidades. Un aspecto reseñable de su discurso es el aburrimiento en el que parecen transcurrir sus días dentro del aula. A pesar de las características tan demandantes que presenta esta clase, no existen actitudes desafiantes graves que lleguen a alterar el funcionamiento del aula, puesto que las actitudes rebeldes se canalizan más bien hacia una oposición pasiva. El fracaso y el abandono escolar, así como la escasa capacidad que tiene el centro para mantener a los alumnos en su seno y que prosigan el ciclo superior de Bachillerato, permite señalar que está fracasando en su labor de asegurar una igualdad de oportunidades.

En lo relativo a la segunda fase, el diseño y puesta en práctica de la innovación docente World Stories fue una apuesta por las metodologías innovadoras y por la creación de redes más allá del simple contacto cotidiano del profesor con sus alumnos en el aula, libro de texto mediante, y se puede afirmar que el desarrollo de tareas complejas y exigentes, en solitario o en grupo, facilita un ambiente de trabajo adecuado en aula. La programación implica establecer vínculos con otros profesores de la misma disciplina, y también con sus alumnos, buscar la complicidad de los profesores de otras materias (Geografía, Tecnología, Dibujo y la mediadora con su taller de radio) y, lejos de suponer mayor trabajo, la colaboración ha sido beneficiosa para todos y ha enriquecido las programaciones de cada uno. También ha supuesto lograr volver partícipes y cómplices a asociaciones y centros del barrio, que han resultado ser muy receptivos a establecer un vínculo con el centro, buscando una continuidad que rebase este proyecto concreto. Implicar a tantos voluntarios que han querido contar sus cuentos, de las familias de los alumnos del grupo, de las familias de otros alumnos, de los mayores del centro de día, de los vecinos del barrio, ha sido una experiencia muy motivadora, para el docente y para los alumnos, al ir viendo cómo crecía el particular archivo sonoro, con narraciones orales de tantas culturas: España, Colombia, Perú, Guatemala, Marruecos, Guinea Ecuatorial, Senegal, China... historias del mundo. La sensación que perdura es que las personas están deseosas de que “pasen cosas”, de abrirse a nuevas experiencias y colaborar en proyectos que los saquen de sus rutinas, de recibir un estímulo que crece a medida que uno recibe tanto o más que

lo que ha dado. Los alumnos han respondido muy bien al reto planteado, el trabajo cooperativo ha permitido que todos ellos, con sus singulares singularidades, se suban al tren del aprendizaje y, aunque el listón estuviera muy alto, en palabras de su propia tutora, se ha podido comprobar cómo mejoraban en su desempeño con el pasar de las actividades. Evidentemente la motivación es fluctuante y una gran fragilidad de este tipo de propuestas es que demanda una gran implicación y energía por parte del profesorado. Lo que sí es preciso señalar es que los alumnos están perfectamente capacitados para aprender a trabajar con un enfoque cooperativo y basado en proyectos complejos, a pesar de no haber disfrutado nunca de este tipo de metodologías activas.

Sin embargo, por la brevedad de la experiencia, es importante apuntar que no ha sido posible darle a la propuesta didáctica el tiempo que precisaba. La falta de autonomía que implica ser un profesor en prácticas conlleva el tener que negociar las sesiones de las que se podrán disponer y lo que se podrá o no hacer, por lo que ciertas actividades tuvieron que ser interrumpidas abruptamente sin llevarlas a término para hacer un dictado, leer un texto del libro sobre rinocerontes o sacar a la pizarra a los alumnos para escribir del tirón los tiempos verbales. Yo amo, tú amas, él ama. El choque entre metodologías ha sido inevitable.

En lo que a atención a la diversidad propiamente dicho se refiere, el grupo en cuestión implica un reto mayúsculo, por lo que, a pesar de seguir la indicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje, puntualmente, se impuso la necesidad de hacer adaptaciones para los alumnos con una competencia del español incompatible con los estándares de su curso: las dos alumnas chinas precisaron la elaboración de material específico. Esto se tradujo en buscar, en vez de un audio de un cuento, un corto de animación basado en una narración tradicional china, sin diálogos (Ah Da, 1980), para que la alumna con mutismo pudiera transcribir en palabras lo que veía en imágenes. La otra alumna, a la hora de transcribir su cuento, precisó de un texto con huecos porque su comprensión oral del español es, hoy por hoy, muy limitada (anexo 19). El alumno guaraní se adaptó mejor a las actividades, aunque se le animó a elegir la narración oral más sencilla —la nana—, porque tiene carencias que se hacen más patentes en la escritura. Por su parte, el alumno disléxico no presenta dificultades en la oralidad y las tareas de grupo le beneficiaron, al igual que el alumno con retraso cognitivo leve, al poder contar con la ayuda de sus pares. El trabajo cooperativo beneficia a los alumnos con dificultades, a la vez que motiva a los alumnos aventajados, que se convierten en pequeños expertos. Los tres alumnos que presentaban una actitud de oposición pasiva a las demandas escolares

se sintieron motivados, dos de ellos por el propio proyecto de realizar un libro con las narraciones orales y otro, al que el proyecto no le motivaba lo más mínimo (de acuerdo con sus propias palabras), por la interdependencia positiva que crea el trabajo cooperativo en grupos. Finalmente, la mayoría de los alumnos cuenta con entornos familiares desestructurados, por lo que las actividades fuera del centro les resultaron especialmente interesantes, como pudo deducirse de su alto grado de implicación —incluido este único alumno nada motivado por el proyecto de crear un libro—, y minimizaron el impacto emocional de no poder conseguir cuentos orales de sus familias, por ser huérfanos, tener a sus familiares lejos o no pasar el suficiente tiempo de ocio con sus progenitores o tutores.

7. En conclusión

Cuando se llega a este lugar de despedida en la redacción de una investigación y se pretende someter a una mirada final lo realizado, emerge la exigencia de retornar al principio y revisar de forma crítica el itinerario recorrido. La paradoja estriba en que el corolario que se desprende de este ejercicio retrospectivo no supone el lugar de llegada, sino el de salida: la posición desde donde se puede volver a empezar. Se regresa al punto de comienzo para comprobar cómo, en el mejor de los casos, este se ha desplazado. En última instancia, toda investigación consiste, precisamente, en someter a examen a lo largo de su decurso su propia pertinencia. Antes que la eventual posibilidad de alcanzar unos sólidos y reveladores resultados, es la construcción de una mirada crítica sobre la forma de pensar una cuestión lo que nos indica que una investigación ha sido bien planteada. Es por eso que la comprobación de la pertinencia de lo realizado se encuentra en lo que su transcurrir altera de forma irreversible: sus preguntas y sus apuestas, esto es, el mismo lenguaje que proporciona las coordenadas sobre cómo observar, dónde mirar y, finalmente, qué escrutar desde esa mirada construida en el proceso de investigación.

Como se ha visto a lo largo de esta investigación-acción, las etiquetas que demarcan una diversidad sociocultural, tan utilizadas en el contexto educativo (gitano, discapacitado, inmigrante, repetidor, vago o cortito, disruptivo, PMAR, GES, ACE, grupo A o grupo B, etc.), perpetúan modelos de estereotipación y exclusión contra los que hay que seguir trabajando, pero, sobre todo, instalan cierto tipo de expectativas tanto en el centro, como en el profesorado y, más importante aún, en el propio adolescente. La breve experiencia

como observadora ha demostrado que, muchas de las veces, cuando los alumnos desarrollan actitudes de rechazo y oposición, no son otra cosa que llamadas de atención frente a un sistema educativo que desiste en su único cometido. Se debe brindar a todos estos jóvenes —a todos— la mejor educación que un centro pueda dar, fijando objetivos utópicos que permitan crecer a fuerza de estirarse para tratar de alcanzarlos. Porque los límites ya los pone la sociedad, pero que no los ponga la escuela. Pensar en grande, aprovechar todo lo positivo que ofrece cualquier centro, exigirse más, para que estos niños de centros de “dificil dificultad” no estén predeterminados a ser menos que los niños del IES Ramiro de Maeztu, porque existen experiencias de centros transformadoras, porque hay que trabajar el doble cuando a uno le han puesto más atrás en la línea de salida.

En conclusión, la experiencia de investigación-acción desplegada no permite, no podía ser de otra manera, alcanzar un lugar de llegada aún. Una experiencia de apenas unas pocas semanas no es capaz de arrojar conclusiones sólidas en torno a un modelo alternativo de educación para la diversidad. No confronta el examen de la realidad con todos sus rigores (burocráticos, relacionales, culturales, etc.) ya que, a partir de su carácter experimental, del efímero plazo en el que se desarrolla, de la volátil relación que se establece con el alumnado, de su carácter extraordinario, en definitiva, goza de las facilidades y la indulgencia que se confiere a lo excepcional. No se puede afirmar con aplomo que un curso completo de lengua y literatura funcionaría bajo el modelo propuesto. Menos aún que un planteamiento general de todo el currículo bajo los preceptos ensayados pudiera resultar viable y no cayese bajo el peso de la rutinización de sus prácticas y en los defectos que se observan en el modelo vigente. Un solo ensayo no permite predecir como resultará la función.

No obstante, la incapacidad de conquistar un espacio no impide señalarlo. El juego de contrastes elaborado en el análisis propuesto entre un modelo educativo determinado y los espacios concretos en los que se desarrolla no deja dudas respecto a la obsolescencia teórica y la falta de adecuación práctica de un currículo incapaz de adaptarse a la diversidad de personas a las que se dirige. De esos polvos estos lodos: el trabajo de campo ha evidenciado esta afirmación en la expresión generalizada de una apatía que vertebra la desimplicación de los alumnos frente a una propuesta pedagógica en la que no se reconocen ni encuentran a pesar de los denodados esfuerzos de sus docentes. Otra educación es posible y necesaria. Y su reforma radical (desde la raíz) no será tal si no se produce a todos los niveles. Mientras solo sean un

profesor aislado aquí, otra allí, quienes confronten y burlen las prescripciones curriculares en pos de adecuarse a las personitas concretas que conforman sus aulas solo se estará aplicando una suerte de analgesia que mantendrá la estructura intacta. El problema exige una solución colectiva, negociada, de largo recorrido, como producto de un proceso global de cuestionamiento de la función misma de la escuela. Son muchas las cuestiones que deben acometerse a todos los niveles, ante lo cual, del pequeño trabajo aquí presentado parece desprenderse, quizá sea esa su aportación, un cuestionamiento esencial, una pregunta final que late en la definición del sentido mismo de la función educativa en nuestro país: ¿Para qué prepara la escuela? ¿Para formar ciudadanos o para formar españoles?

REFERENCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. (2009). El peligro de la historia única. *TEDGlobal* [video podcast]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- AGUADO, Teresa. (2005). *La escuela intercultural: una ilusión necesaria* [video podcast]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://canal.uned.es/video/5a6f8a00b1111f796a8b459f>
- AH DA. (1980). *Los tres monjes*. China: Asian Films [cortometraje]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=fNB3ssZwSu8&feature=youtu.be>
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. (1986). *Carta a una maestra*. Madrid, España: Ediciones istmo.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. (2007). A vueltas con el resumen escolar. *Didáctica: Lengua y Literatura (vol. 19)*, pp. 13-30.
- ARISTÓTELES. (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid, España: Gredos.
- ARNETT, Jeffrey Jensen. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. Ciudad de México, México: Pearson.
- AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ. (2012). *¿Cómo trabajar la participación en las aulas? Guía práctica*. Vitoria, España: Unidad de Juventud. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/13/47513.pdf>
- BALLESTER ROCA, J. e IBARRA RUIS, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria (27)*, pp. 161-183.
- BOURDIEU, Pierre. (1991). Entrevista a Pierre Bourdieu por Philippe Miquel. *Chercheurs de notre temps*. [Programa de televisión]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=a5G0kwExQck>
- BRUNER, Jerome (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Machado Libros.
- CIS. (2005, noviembre). *Barómetro de opinión*, nº 2625. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de: https://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5118
- COLOMER, Teresa. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación. En Carlos LOMAS (Comp.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, España: Horsori.
- COLOMER, Teresa. (2012). La literatura que acoge. *Leer.es* [en línea]. Madrid, España: Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_escuelainmigracion_teresacolomer.pdf/47e0987a-

- ab9a-4208-899a-e25fcd783014
- COMUNIDAD DE MADRID. (2015, 20 de mayo). Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM (nº 10)*, p. 118. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *REICE (vol. 6, nº 2)*, pp. 9-18.
- ESPAÑA. (2015, 3 de enero). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE (nº 3, Sec. I)*, p. 169. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España*. Madrid, España: FGEE. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO. (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid, España: Ministerio de Educación y FSG. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- GEERTZ, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- GENTILI, Pablo. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos del SITEAL* [en línea]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de https://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf
- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas (nº 8)*, pp. 9-26.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- JABOIS, Manuel. (2018, 16 de agosto). Nadie en Ripoll sospechó de los chicos de la plaza. *El País* [en línea]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de https://elpais.com/politica/2018/08/15/actualidad/1534362163_601618.html
- KRASHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Londres, Gran Bretaña: Prentice Hall Europe.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2012). Lengua, cultura y sociedad: una mirada sociolingüística a la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (nº 60)*, pp. 77-91.
- MAALOUF, Amin. (2012). *Identidades asesinas*. Madrid, España: Alianza.
- MURILLO, F. J. y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países

- de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación* (11), pp. 37-58. doi: doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129
- PASCUA, Isabel *et al.* (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural*. Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- PELLICER, Carmen. (2018, 7 de marzo). Cambios para innovar en la comprensión lectora. *CICLIP* [video podcast]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://ciclip.com/ponencias/carmen-pellicer/>
- PERELMAN DE SOLARZ, Flora. (1994). La construcción del resumen. *Lectura y vida* (nº 1), pp. 5-20.
- PRUEBA DE LA MUÑECA CLARK. (2015). *Test de la muñeca (blanco o negro)* [video]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=G8sKkZTS6l4&frags=pl%2Cwn>
- RECALCATI, Massimo. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- ROCHMAN, Hazel. (1995, 7 de mayo). Against borders. *The Horn Book* [en línea]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.hbook.com/1995/05/vhe/horn-book-magazine-v/against-borders-vhe/>
- SARTORI, Giovanni. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, España: Taurus.
- THOMPSON, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- TONUCCI, Francesco. (2018). *Aprender a leer y escribir es el mejor regalo para tus hijos* [video podcast]. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/aprender-a-leer-y-escribir-es-el-mejor-regalo-para-tus-hijos-francesco-tonucci/>
- TORRES, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- UNIÓN EUROPEA. (2010, 27 de mayo). Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, CE 137, p. 1-5. doi:10.3000/1725244X.CE2010.137.spa
- WALSH, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba* (vol. 15, nº 1-2), pp. 61-74. Recuperado el 1 de septiembre de 2018 de <https://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>

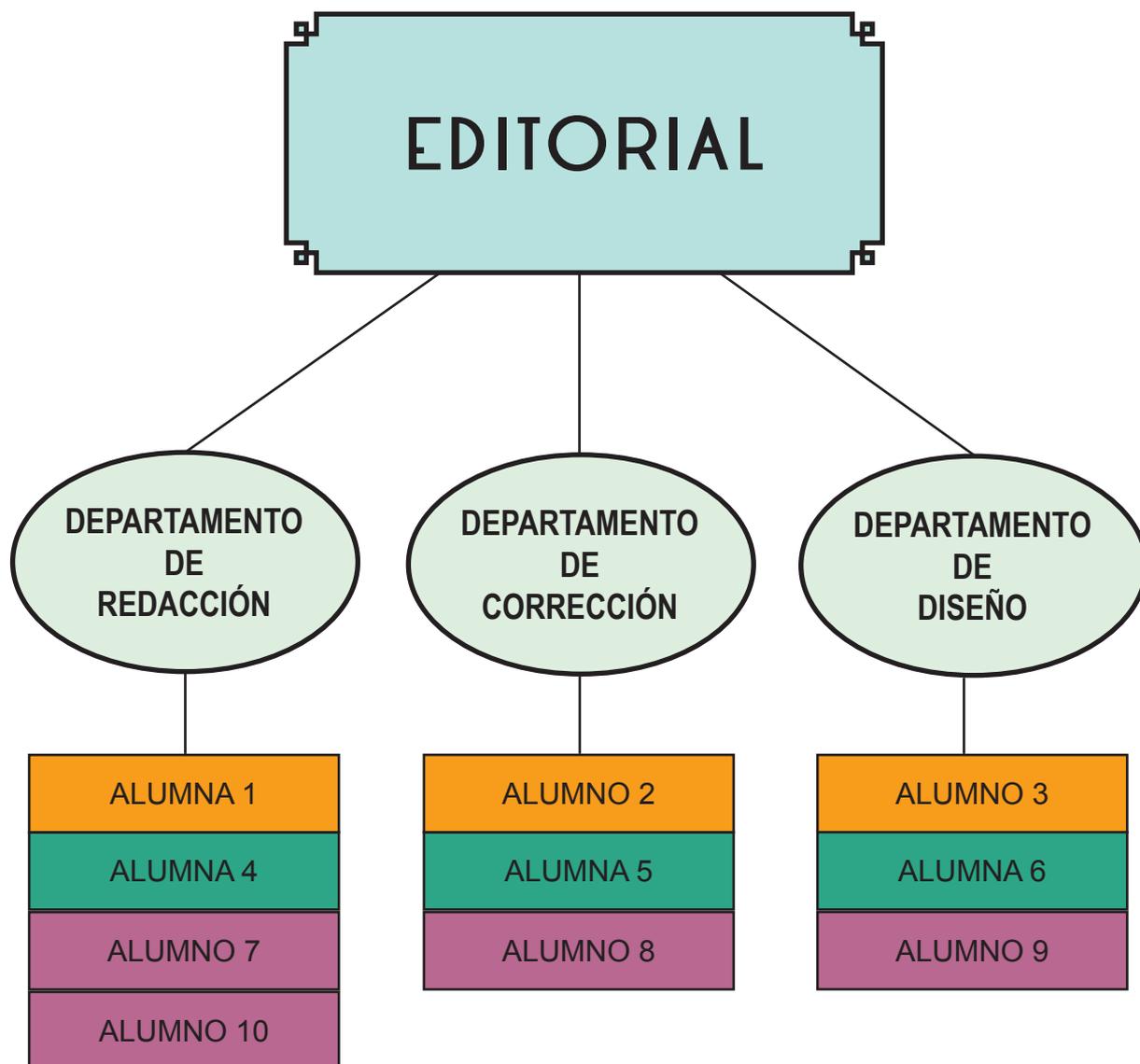
ANEXOS



Cincuenta
Aniversario

UAM Universidad Autónoma
de Madrid

ORGANIGRAMA



● GRUPO 1

● GRUPO 2

● GRUPO 3

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: El peligro de la historia única



Yo cuento historias. Me gustaría contaros algunas historias personales sobre lo que llamo “el peligro de una sola historia”.

1. Las niñas color chocolate y la Literatura

Crecí en un campus universitario al este de Nigeria. Mi madre dice que comencé a leer a los dos años, creo que más bien fue a los cuatro. Fui una lectora precoz y lo que leía eran libros infantiles ingleses y estadounidenses. También fui una escritora precoz. Cuando, a los siete años, comencé a escribir cuentos a lápiz con ilustraciones de colores, que mi pobre madre tenía que leer, escribí el mismo tipo de historias que leía. Todos mis personajes eran blancos y de ojos azules, jugaban en la nieve, comían manzanas y hablaban mucho del clima, de lo lindo que era cuando había salido el sol. Esto a pesar de que vivía en Nigeria y nunca había salido de Nigeria. No teníamos nieve, comíamos mangos y nunca hablábamos sobre el clima porque no era necesario. Mis personajes bebían cerveza de jengibre, porque los personajes de los libros que leía bebían cerveza de jengibre. No importaba que yo no supiera qué era. Creo que esto demuestra cuán vulnerables e influenciables somos ante una historia, especialmente en nuestra infancia. Como yo solo leía libros donde los personajes eran extranjeros, estaba

convencida de que los libros, por naturaleza, debían tener extranjeros y narrar cosas con las que yo no podía identificarme.

Todo cambió cuando descubrí los libros africanos. No había muchos disponibles y no eran tan fáciles de encontrar como los libros extranjeros. Gracias a autores como Chinua Achebe y Camara Laye mi percepción mental de la literatura cambió. Me di cuenta de que personas como yo, niñas con piel color chocolate, cuyo cabello rizado no se podía atar en colas de caballo, también podían existir en la literatura. Comencé a escribir sobre cosas que reconocía. Yo amaba los libros ingleses y estadounidenses que leí, que avivaron mi imaginación y me abrieron mundos nuevos; pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que personas como yo podían existir en la literatura. Mi descubrimiento de los escritores africanos me salvaron de conocer una única historia sobre qué son los libros.

[...]

Traducción y adaptación de la charla TED, “El peligro de la historia única”

REFLEXIÓN GUIADA

1. Las niñas color chocolate y la Literatura

- ¿En qué país creció Chimamanda Ngozi Adichie? ¿Hay algo que supieras ya de ese país o que hayas aprendido gracias a su charla?
- ¿Por qué escribía Adichie sobre cosas que desconocía?
- ¿Sabes lo que es la cerveza de jengibre? ¿Te pasa a ti eso que cuenta Adichie, que tu realidad no tenga mucho que ver con la realidad que ves en las películas o que lees en los libros o en Internet? Razona tu respuesta con ejemplos.

2. Una conexión como iguales

- Sabiendo que Adichie es africana, ¿cuál crees que es su reacción al leer cosas en los libros como las citas de Locke o Kipling?
- ¿Qué quiere decir algo “auténticamente africano” para el profesor de Literatura de Adichie? Piensa en algo “auténticamente español” para un estadounidense.

3. Todos podemos ser cómplices

- ¿Cuál es la historia única que menciona Adichie sobre los mexicanos? ¿Y cuál es, en cambio, la historia que descubre en su viaje?
- Cuando menciona la expresión “el inmigrante abyecto”, ¿crees que esa es la opinión que Adichie tiene de los inmigrantes? ¿Por qué? ¿Quién puede tener esa opinión?
- ¿Por qué crees que siente tanta vergüenza Adichie de este episodio?

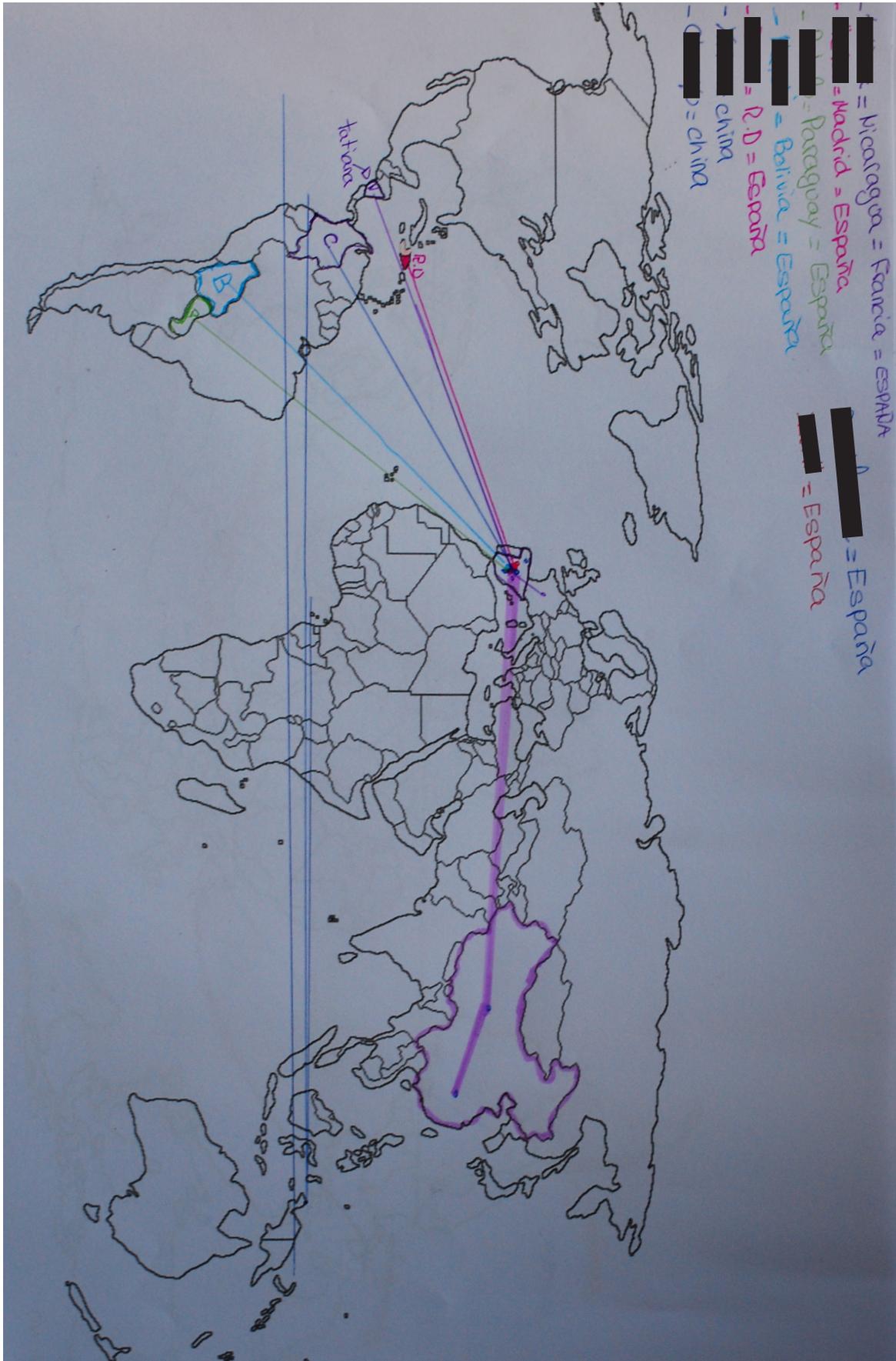
4. Ser más grande que el otro

- De acuerdo Adichie, ¿qué es el poder? Por ejemplo, en la historia de Fide, ¿quién era más grande que quién y por qué?
- Si queremos contar esas “historias completamente diferentes” que señala Adichie, ¿quiénes tienen que contar su historia?

5. Romper con los estereotipos

- Según el texto, ¿qué consecuencias tiene para los pueblos la “historia única”?
- Menciona algún estereotipo de todas las historias que nos ha contado a lo largo de su charla Adichie.
- ¿Cómo le podemos dar a la Literatura un “equilibrio de historias”?
- ¿Por qué es importante que una escritora nigeriana haya tenido tanto éxito en el mundo como Chimamanda Ngozi Adichie?

MAPA DE LOS FLUJOS MIGRATORIOS



CARNET LINGÜÍSTICO: VARIEDADES DEL ESPAÑOL

MI CARNET LINGÜÍSTICO

Variedad de mi madre: _____

Variedad de mi padre: _____

Variedad de mis abuelos

maternos: _____

Variedad de mis abuelos

paternos: _____

Variedad que hablo en casa: _____

Variedad que hablo en la calle: _____

GRUPO

En su charla, Adichie afirma que "el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos". De todas las historias que nos cuenta a lo largo de su charla, ¿qué estereotipos hay que quitan poder y deshumanizan a las personas? Buscad tres o cuatro ejemplos y explicadlos, pueden ser de la charla o los que se os ocurran a vosotros.

~~_____~~: Gitanos: No todos los gitanos son como la mayoría de gente cree, la mayoría son buenas personas y majos.
 ↓
 Problemáticos Pobres: la gente cree que la gente que no tiene dinero y ladrones no pueden hacer nada pero no es así.

Españoles: muy problemáticos y chulos.

~~_____~~: Ricos: fue la mayoría son muy malos, pero algunos son buenos y ayudan ~~a~~ personas a los

~~_____~~

~~_____~~: Persona de África: la gente cree que los africanos no saben leer ni escribir pero hay muchas personas que son más listos de lo que piensan.

musulmanes: Las personas creen que todos los musulmanes son terroristas pero no es así.

_____:

Para el jueves 19 de abril de 2018

TE VOY A CONTAR UN CUENTO

TATIANA

Para hacer nuestro libro de cuentos, tendrás que elegir a un informante:

- puede ser de tu familia o cualquier persona que conozcas
- preferiblemente una persona mayor
- es alguien que conoce bien algún cuento: un cuento para dormir, un cuento de amor, un cuento épico, una leyenda con príncipes o princesas o duendes o hechiceras, un cuento sobre el origen del mundo, un cuento sobre las andanzas de alguien importante, un cuento religioso, un cuento sobre la Luna o el Sol o de animales. ...

La persona que cuenta el cuento

Una vez elegido el informante, prepara la sesión para que estéis cómodos, en un sitio tranquilo, sin mucho ruido. Lleva una grabadora o el móvil o un ordenador, algo con lo que grabar un audio. Haz una prueba primero para comprobar que se oye bien y que se graba correctamente el sonido. Rellena esta hoja con toda la información.

¡Y acción! Que te cuente su cuento, con todos los detalles posibles, que disfrute contándotelo, que sea el cuento más maravilloso jamás contado.

Nombre del entrevistador y clase: [redacted] 2ª

Correo electrónico: [redacted] com

Fecha de la entrevista: 20 / 04 / 18

Relación del entrevistador con el narrador: es mi abuelo

Nombre del narrador: [redacted]

Edad del narrador: 57

Natural de Rusia, Ucrania (Seguramente) y otros países nórdicos (Seguramente)

Quién le contó este cuento y cuál era la procedencia de quien se lo contó: El cuento me lo contó mi abuelo y el cuento es ruso - él es ruso.

Circunstancias en las que se contaba este cuento: Audio en Whatsapp; era un cuento que se les contaba a los niños para que aprendieran que la mas mínima ayuda es útil

Título del cuento: Nabo

Cuando tengas el archivo de audio con el cuento, escúchalo y comprueba que está entero, que se oye bien, comprueba que podremos trabajar bien con ese archivo. Ahora, mándalo al email de nuestra editorial: worldstories@protonmail.com sin olvidar indicar tu nombre y tu clase.

EL PATITO FEO

La pata Tina esperaba el nacimiento de sus patitos. Cuando llegó el momento fueron saliendo del cascaron. Solo uno de ellos parecia no poder salir.

Pasado un rato, se rompio la blanca envoltura dejando salir un extraño patito mas oscuro que el resto. - Bueno ya cambiará -, pensó mamá pata.

El tiempo pasaba y el patito no cambiaba. Todos los animales del corral se burlaban de él y le pusieron "El Patito Feo"

El patito no lo pudo aguantar y pensó marcharse lejos de allí.

Caminó sin rumbo hasta que se hizo de noche, tenía mucho miedo y estaba hambriento y cansado. El sueño pudo con él y se quedó dormido.

A la mañana siguiente abrió los ojos y se dio cuenta que estaba al lado de una bonita charca, en la que un grupo de patos ju-

LISTADO DE CUENTOS*

• El pollo maligno	(1:37)	Colombia	Cuento de miedo
• El perro Tobi	(4:51)	España	Cuento infantil
• Los serenos	(3:12)	España	Histórico
• La mujer brava	(1:15)	España	Cuento de aprendizaje
• La laguna de Paca	(2:28)	Perú	Leyenda
• El abuelo y el nabo	(1:37)	Rusia	Cuento infantil
• El Dorado	(5:21)	Colombia	Leyenda
• Ea nanita nana	(1:02)	España	Nana infantil
• Fábula de la tortuga	(3:41)	Guinea Ecuat.	Fábula de aprendizaje
• Lala Mimouna	(3:00)	Marruecos	Leyenda
• Imperio Inca	(3:05)	Perú	Mitológico
• Kumba	(4:12)	Senegal	Cuento de aprendizaje
• El sombrero	(1:47)	Guatemala	Cuento de miedo
• El abuelo y la moto	(1:17)	España	Anécdota
• La olla mágica	(2:34)	Marruecos	Cuento infantil
• Nuwa repara el cielo	(--:--)**	China	Mitológico
• Los tres monjes	(--:--)**	China	Cuento de aprendizaje
• El patito feo	(--:--)**	España	Cuento infantil
• Ricitos de oro	(--:--)**	España	Cuento infantil
• Los duendes	(--:--)**	España	Cuento infantil

* En negrita, los cuentos que los alumnos seleccionaron para trabajar.

** Estos dos cuentos no partieron de un audio por tratarse de los cuentos de las dos alumnas chinas que no tienen conocimiento suficiente del español como para realizar la actividad. Se les pidió que buscaran en Internet alguna narración china con la que poder trabajar: una trajo una leyenda de un blog y la otra no hizo nada, así que se le buscó un corto mudo de animación china para que redactara ese cuento tradicional partiendo de las imágenes.

*** Estos tres cuentos son los que redactaron y cedieron al proyecto el grupo de mayores del Centro de Mayores.

EL CAMINO DE LO ORAL A LO ESCRITO

PASOS A SEGUIR:

1. **Escucha tu audio con mucha atención** y todas la veces que lo necesites.
2. **Reflexiona sobre la historia que ha contado el narrador** y contesta estas preguntas: ¿dice dónde sucede?, ¿sabemos cuándo sucede?, ¿quiénes son los protagonistas?, ¿sabemos cómo son?, ¿qué sabemos de ellos?, ¿qué es lo que les pasa?, ¿cuál es el valor de contar esta historia?, ¿el cuento tiene intención de provocar algo: miedo, risa, entretenimiento, conocimiento...?, ¿hay algún consejo o alguna conclusión que extraer?
3. **Esto te habrá servido para planificar tu relato antes de ponerte a escribir.** Ahora te tocará reescribir a ti la historia. Si en algún momento pierdes el hilo o se te olvida algún dato, vuelve a escuchar la grabación todas las veces que lo necesites.
4. **No hay que recoger las marcas de la oralidad**, que son: las interrupciones de otras personas, las dudas del narrador, las repeticiones que no añaden información, las reformulaciones, las expresiones vulgares (busca un sinónimo), los datos que no tengan que ver con la historia que queremos contar.
5. **Igual tienes que reordenar algo la información:** quitar cosas que no tienen que ver con la historia, investigar y explicar algo que no queda claro, mover de sitio alguna parte (igual lo que se dice al final podría ir al principio, por ejemplo, porque se entendería mejor la historia). Ahora es tu historia y la puedes contar como tú quieras y en el orden que tú quieras para que se entienda mejor y sea más bonita.
6. **Y ahora escribe el cuento que te han contado, lo más bonito que puedas**, como si fueras una escritora muy famosa o un escritor muy famoso. Piensa en cómo te gusta a ti que estén escritas las cosas que lees y trata de imitarlo. Piensa que este cuento lo van a tener que leer muchas personas que no te conocen y que tampoco conocen la historia que hemos grabado: no te podrán preguntar nada, el cuento tiene que entenderse bien solo con leerlo, tiene que defenderse solito. ¡Y tiene que dar muchas ganas de seguir leyéndolo!
7. **Haz frases con sentido**, que funcionen ellas solas, con sujeto y verbo y todos los complementos que quieras (adjetivos, adverbios, complementos circunstanciales, etcétera). Cada frase tiene que ser como un cuento chiquitito. Pon comas para que se entienda mejor y un punto al terminar cada frase. No olvides tampoco las mayúsculas.
8. **Haz párrafos cuando cambie el sentido**, cuando consideres que las frases de un mismo párrafo forman un bloque de sentido, una unidad a la que le puedas mentalmente poner un título. Los párrafos también tienen que ser como cuentos pequeñitos. Ayudan a los lectores a enterarse mejor de la historia.
9. **Cuida la ortografía:** las tildes sirven para diferenciar palabras (no es lo mismo *él cantó* que *el canto de la mesa*), las tildes son nuestras amigas. Ten cuidado con las *b* y las *v*, las *g* y las *j*, las haches, las *ll* y las *y*, esos son los errores más comunes. Recuerda que muchas cabezas saben más que una, siempre puedes preguntar a tu familia, usar un diccionario o buscar en Internet, puedes preguntar cualquier duda que tengas de ortografía a Lourdes, Miriam o Tatiana... a cualquier compañero, alumno o profesor.

- 10. Revisa tu texto después de escribirlo:** cuando hayas terminado, lee una vez en voz alta tu cuento. Cambia todo lo que creas necesario. Vuelve a leerlo otra vez en voz alta. Y ahora revisa otra vez el texto, concentrándote solamente en las faltas de ortografía que se te hayan podido escapar.
- 11. ¿Tenemos ya el mejor cuento jamás contado?** Puedes cambiar otra vez lo que quieras, hasta que tengas el cuento que a ti más te guste. Cuida el principio y el final del cuento, son las partes más importantes, tienen que ser como frases de publicidad, que capten la atención.
- 12. Pásalo a limpio** si hace falta, porque otros compañeros tendrán que trabajar con él.

EJEMPLO:

El cuento de la moto en su versión oral:

El señor Sierra ese me... me... vivía en Chamberí, en el número 10 de Chamberí, tenía dos hijos gemelos. Ese me... había días que me decía “venga, que tienes que venir a mi casa” y tenía que ir en la moto con él, detrás yo de la moto, le agarraba a él, claro. Y nada. Pues uno de los días que fui, se le... íbamos conduciendo, iba conduciendo él, yo no, yo era un crío... y se dio una hostia contra un taxis, claro, salió de un cruce y ¡pum!, le dio una hostia al taxis y yo que iba detrás, ¡paf!, salté por encima del tejado del taxis, ¿sabes? Y nada, pues, bueno, estuvimos mirando y como no había pasado nada, pues otra vez cogió la moto y ya otra vez para su casa. Y sé que llegaba el Sierra este, mi jefe, y según iba conduciendo, volvía la cabeza para atrás y le decía al taxista, porque el taxista venía detrás, le decía: “¡bajito, cornudo!, ¡bajito, cornudo!, ¡bajito, cornudo!”. Y ¡paf!, otra hostia, otra vez que me caí encima de otro coche. Eso me pasó, ¿sabes? Sí, tenía yo catorce años, por allí, catorce o quince.

Una posible versión escrita:

Esto me pasó. Tenía yo catorce años. El señor Sierra vivía en el barrio de Chamberí, tenía dos hijos gemelos y era mi jefe. Había días que me decía: “venga, que tienes que venir a mi casa” y yo, como era un crío, tenía que ir con él en la moto, sentado atrás agarrándome muy fuerte. Un día íbamos conduciendo y se nos atravesó de repente un taxi en un cruce. ¡Pum! Como yo iba detrás, salí volando por encima del techo del taxi.

Estuvimos mirando pero no había pasado nada, así que cogimos otra vez la moto y nos fuimos para su casa. Pero el taxista venía siguiéndonos y el señor Sierra volvía la cabeza para atrás mientras conducía la moto y le gritaba: “¡bajito, cornudo!”. Volvía la cabeza para atrás y le insultaba: “bajito, cornudo”. Y ¡paf!, otro golpe. Otra vez salí volando y me caí encima de otro coche.

Esto me pasó. Tenía yo catorce o quince años. El hombre es el único animal que se tropieza, dos veces en un mismo día, con un coche.

LA COHERENCIA DE UN CUENTO

La coherencia es lo que permite que los lectores entiendan el sentido global de la historia con claridad, sin exigirles un esfuerzo extra.

1. Localizamos ya sea temporal o geográficamente el cuento.

Sí No

2. Presentamos al personaje o a todos los personajes y ampliamos la información sobre ellos a lo largo del cuento.

Sí No

3. Las acciones que se suceden en el cuento tienen que ver con estos mismos personajes.

Sí No

4. Nos falta información para entender la historia.

Sí No

5. Hay otras historias que no tienen nada que ver con el cuento (digresiones).

Sí No

6. Hay contradicciones en el texto (que el protagonista sea una chica y luego pase a ser un chico, por ejemplo) o ideas inconexas que imposibilitan la comprensión.

Sí No

7. Al final del cuento hay una conclusión, un desenlace de la historia o una moraleja.

Sí No

LA COHESIÓN DE UN CUENTO

La cohesión es lo que permite que las distintas oraciones y párrafos tengan relación entre sí, esto es lo que le da su unidad al cuento. Para que el lector se pueda dejar llevar por la historia, como si recorriera un río subido en una barca.

1. Hay una progresión: el cuento avanza, no hay saltos que no se entiendan. Se explica la información nueva y, si retomamos una información ya conocida, esta queda clara.

Sí No

2. Hay una conexión entre las partes del cuento: el cuento presenta conectores variados y con sentido. No hay un abuso de las conjunciones “y” o “pero”.

Sí No

3. Los referentes siempre están claros: no aparece un personaje de repente, del que solo se dice “ella”, sin que hayamos explicado antes quién es “ella”.

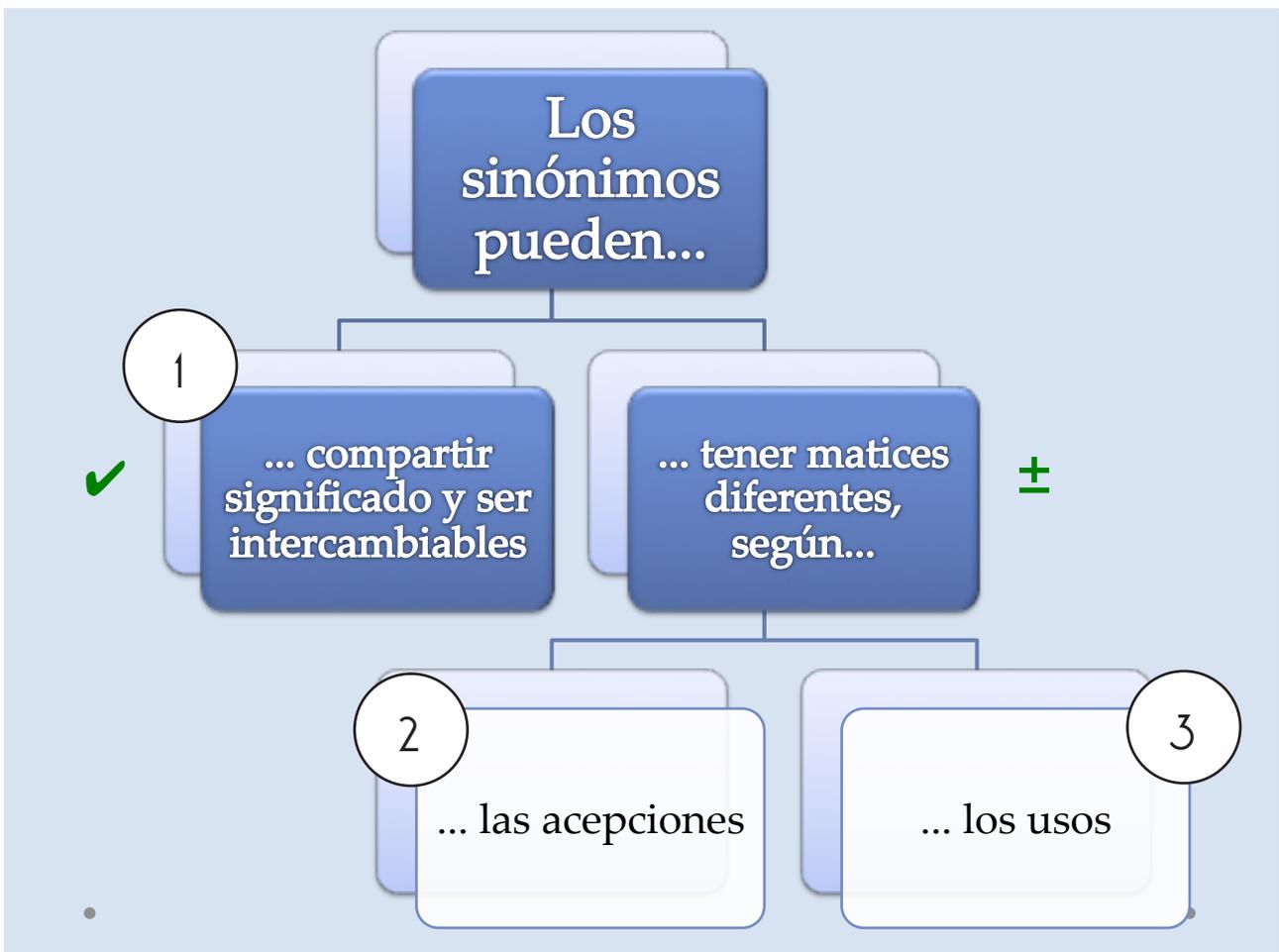
Sí No

Conectores temporales		al principio, antes, mientras tanto, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, al cabo de un tiempo, enseguida, al final ...
Conectores causales		porque, ya que, dado que, por eso, en vista de que, teniendo en cuenta que ...
Conectores adversativos		pero, sino, aunque, sin embargo, en cambio, a pesar de que, no obstante, al contrario, en contraste con ...
Conectores comparativos		al igual que, como, así como, del mismo modo, de igual manera ...
Conectores aditivos o de énfasis		también, además, por otro lado, por otra parte, en realidad, por supuesto que, precisamente, lo más importante, en efecto ...

LOS SINÓNIMOS

Une con una flecha las palabras de la columna de la izquierda con sus sinónimos de la columna de la derecha. Si desconoces el significado de alguna palabra, búscala en el diccionario:

- seducir
- cabeza
- matasanos
- guapo
- faena
- reverenciar
- excremento
- arder
- rojo
- altanería
- descomponerse
- suspiro
- macilento
- jugo
- pálido
- zumo
- exhalación
- desazonarse
- escarlata
- médico
- mollera
- adorar
- putada
- caca
- ligar
- soberbia
- deflagrar
- hermoso



LOS SINÓNIMOS

1

La lengua permite usar diferentes palabras para comunicar un mismo concepto y somos los hablantes, dependiendo de la situación en la que nos comunicamos, los que escogemos las más adecuadas, según nuestra intención comunicativa y nuestra riqueza de vocabulario.

Los sinónimos son palabras que comparten un mismo significado, así que podemos sustituir una palabra que tenga una relación de sinonimia con otra sin que se altere el sentido de un texto:

Platero, en el libro de Juan Ramón Jiménez, es un burro pequeño, peludo, suave.

Platero, en el libro de Juan Ramón Jiménez, es un asno pequeño, peludo, suave.

A la hora de escribir un texto, los sinónimos son muy útiles para evitar que se repita una palabra machaconamente, el estilo gana fluidez al no presentar repeticiones sin valor estilístico:

Un día, llegó un burro viejo rebuznando que asustó a Platero. El joven asno siguió temblando después de que se hubiera ido.

2

Pero, como las acepciones de las palabras dependen del contexto, no siempre esta sustitución funciona: *¡No pegues a tu hermana, no seas burra!* y **¡No pegues a tu hermana, no seas asna!* Si consultamos el diccionario de la RAE, es muy fácil entender por qué no funciona la segunda frase:

asno, na

Del lat. *asīnus*; la forma f., del lat. *asīna*.

1. **m. y f.** Animal solípedo, como de metro y medio de altura, de color, por lo común, ceniciento, con las orejas largas y la extremidad de la cola poblada de cerdas, que es muy sufrido y se emplea como caballería y como bestia de carga y a veces también de tiro. **U. en m. ref. a la especie.**

2. **m. y f.** Persona ruda y de muy poco entendimiento. **U. t. c. adj.**

burro, rra*De borrico.*

1. *m. y f. asno* (|| animal). *U. en m. ref. a la especie.*
2. *m. y f. coloq.* Persona bruta e incivil.
3. *m. y f. coloq. asno* (|| persona ruda). *U. t. c. adj.*

El contexto implica que se le está pidiendo a una persona que no sea bruta o incivil, pero no que no sea ruda o de poco entendimiento.

Por eso, hay que tener cuidado al utilizar diccionarios de sinónimos: usar una palabra u otra no siempre funciona y, además, puede implicar que se pierdan matices o que se añadan otros nuevos. Cuanto más vocabulario dominemos, mayor será nuestra capacidad de elegir la palabra que mejor se adapte a lo que queremos transmitir. En el siglo XVIII muchos lexicógrafos se dedicaron a hacer diccionarios que dieran cuenta de estos sutiles matices en el significado: ¿es lo mismo determinar, resolver o decidir algo?

CLXII

Determinar, resolver, decidir

Se determina, consultando sólo á la voluntad; se resuelve, exâminando la razón que hay para ello; se decide, pensando dos ó mas razones opuestas.

La voluntad determina; el entendimiento resuelve; el juicio decide.

Ayer habia determinado ir á cazar, y viendo que llovía, resolví quedarme en casa; pero al fin, luchando entre la aficion y la comodidad, me decidí á salir.

JOSÉ LÓPEZ DE LA HUERTA, Exâmen de la posibilidad de fixar la significacion de los sinónimos de la lengua castellana

3

Manejaremos mejor las relaciones sinonímicas si somos conscientes de los rasgos lingüísticos que tienen las palabras, rasgos que vienen determinados por las diferentes variedades, es decir, formas que tenemos de usar la lengua. Así, podemos entender los matices que las diferencian si prestamos atención a estas variedades, que pueden combinarse:

1. Variedades de registro: existen diferentes niveles de habla y, como resultado de una mayor o menor competencia comunicativa, un hablante puede dominar o no el código de la lengua culta, la de prestigio, y desplazarse por los distintos registros adaptándose al contexto. Las siguientes palabras son sinónimas, pero no podemos utilizarlas alegremente en cualquier contexto:

- nivel culto: *El paciente estaba ebrio y tenía alteradas sus capacidades mentales.*
- nivel popular: *Estaba borracho como una cuba, no entendía nada.*
- nivel vulgar: *Estaba mamado como un piojo, parecía memo.*

2. Variedades funcionales, que dependen de la situación comunicativa: la atmósfera puede ser formal o distendida, los interlocutores pueden conocerse o no:

- formal: *Desde hace tres días, orino sin parar, doctor, no sé si tendré diabetes.*
- informal: *Perdona, tía, tengo que colgar, me estoy meando.*

El ámbito en el que se da la comunicación también influye en la elección de un sinónimo u otro, ciertas palabras pertenecen a un uso estándar y otras a un uso especializado (por ejemplo, un lenguaje técnico, científico, administrativo o literario):

- estándar: *Se reía tanto que casi se hace pis encima.*
- técnico: *Miccionar frecuentemente es uno de los síntomas de la diabetes.*

El emisor puede tener una cierta intencionalidad, como el humor o la afectividad, los siguientes sinónimos difieren entonces por su carga expresiva:

- eufemístico: *Entonces, carraspeó, miró a su abuela y le pidió permiso para ir a hacer aguas menores.*
- despectivo: *Odio ir a los baños de Atocha a juntar orines entre desconocidos.*
- festivo: *Y nada, eso es todo, amigos, me piro a miccionar.*
- afectivo: *Cosita linda, ¿quién se ha hecho pipí?, ¿eh?, ¿quién?*

DEL MANUSCRITO AL DOCUMENTO WORD

PASOS A SEGUIR:

1. Abre el programa Word, es el procesador de textos del paquete Microsoft Office.
2. En un nuevo documento, escribe el título del cuento en la primera línea.
3. En “Archivo”, dale a “Guardar como”, ponle al archivo el nombre “tu grupo + tu nombre”. Ejemplo: Grupo1_EluteriaRamirez. Asegúrate de guardar el texto en tu memoria USB.
4. Transcribe el texto:
 - cuidado con respetar los párrafos que incluyeron tus compañeros.
 - cuidado con las faltas de ortografía.
 - cuidado con la puntuación: los espacios van después del signo de puntuación.
 - si quieres hacer alguna modificación al cuento, consúltalo con tu grupo.
5. Si el programa te subraya en rojo algún error de ortografía, clicas sobre esa palabra con el botón derecho y corrígela eligiendo la opción correcta. Ten cuidado porque puede señalar como errores los nombres propios, ya que no forman parte de su diccionario; siempre puedes darle con el botón derecho y seleccionar “Omitir todas” para que deje de señalarlos como error. Las correcciones del programa son solo sugerencias, siempre tienes que comprobarlas.
6. Si ves que todavía se repite alguna palabra de forma muy seguida o que hay muchas palabras comodín, puedes mirar los sinónimos que te sugiere el programa. Clicas con el botón derecho encima de la palabra que quieres cambiar, busca entre las opciones “Sinónimos” y mira a ver si alguna de sus propuestas te sirve.
7. Una vez escrito el texto, vamos a unificar la fuente del documento:
 - Selecciona todo el texto.
 - Selecciona la fuente Times New Roman.
 - Pon un tamaño de fuente de 14 puntos.
 - Pon un interlineado de 1.5 puntos.
 - Justifica el texto (ni alineado ni centrado).

- Centra solamente el título y cámbiale el tamaño de la fuente a 16 puntos.
 - Todos los márgenes del documento tienen que ser 2,5 (busca “márgenes” en “Diseño”).
8. Ahora vamos a buscar dobles espacios entre las palabras, para eliminarlos. Busca en “Edición” la opción de “Reemplazar”.
- Ahora, en el cuadro de texto de “Buscar” escribe dos espacios con la barra espaciadora.
 - En el cuadro de texto de “Reemplazar” escribe un único espacio.
 - Dale a “Reemplazar todos”.
9. Pásale el corrector ortográfico: en “Herramientas”, clicas en “Ortografía”. Comprueba siempre que las sugerencias del programa son las correctas y recuerda que también puedes omitir el error si acaso no se trata de un error. Si no hay errores, ¡enhorabuena!
10. Guarda el documento en tu memoria USB y cierra el programa.
11. Ahora vamos a enviar este documento a la cuenta de correos de la editorial. Redacta un nuevo correo, clicando en “Redactar”:
- En el destinatario (Para:) escribe worldstories@protonmail.com
 - Comprueba que no haya ninguna errata en la dirección del destinatario.
 - En el asunto (Subject:) escribe el título de tu cuento.
 - Adjunta el archivo del cuento al correo (el botón de adjuntar un archivo siempre tiene la forma de un clip). Selecciona el archivo del cuento siguiendo la ruta de acceso (recuerda que estará guardado en tu USB, así que la ruta de acceso debería ser: MiPC>DispositivoUSB>Grupo1_Elute-riaRamirez.doc).
 - Escribe el mensaje que quieras en el cuerpo del correo, pero en un registro formal.
 - Dale a enviar y asegúrate de que el correo ha sido enviado, con el cuento adjunto, a la dirección correcta.
12. Pregúntale a la profesora si ha recibido correctamente tu cuento antes de apagar tu equipo.

RÚBRICA PARA LA EXPOSICIÓN ORAL DEL CUENTO

Nombre y apellidos del cuentacuentos:	Debes seguir trabajando... 	Bien, pero aún puedes mejorar 	Muy bien, y aún puedes esforzarte para hacerlo mejor 	Una excelente presentación 
Comunicación	<input type="checkbox"/> No se entiende nada porque su volumen de voz es demasiado bajo para oír con claridad el cuento	<input type="checkbox"/> A veces no vocaliza o de repente habla bajo y no se puede entender lo que dice	<input type="checkbox"/> Habla con claridad casi siempre y el volumen de su voz es suficiente	<input type="checkbox"/> Habla siempre con claridad y el volumen de su voz permite que todos le oigan perfectamente
Registro y vocabulario	<input type="checkbox"/> No se adapta bien a un registro formal, utiliza vocabulario vulgar	<input type="checkbox"/> Se adapta bastante bien a un registro formal, pero repite las mismas palabras o utiliza demasiadas palabras comodín	<input type="checkbox"/> Se adapta bien a un registro formal, usa palabras variadas e incluso alguna de un registro más culto	<input type="checkbox"/> Se adapta perfectamente al registro formal y utiliza un vocabulario rico y preciso
Localización del cuento	<input type="checkbox"/> Se le ha olvidado mencionar de qué país es o a qué época corresponde su historia, y tampoco ha presentado a los personajes	<input type="checkbox"/> Solo ha mencionado una de las dos cosas: ○ país o época del cuento ○ los personajes	<input type="checkbox"/> Ha mencionado la época, el lugar y los personajes del cuento, pero no ha quedado del todo claro o bien definido	<input type="checkbox"/> Localiza el cuento perfectamente, dice de dónde es la historia o en qué época sucede, y nos presenta a todos los personajes
Sentido y comprensión de su cuento	<input type="checkbox"/> No se entiende su cuento y tampoco puede contestar a las preguntas que se le hacen	<input type="checkbox"/> Se entiende la idea general de su cuento y contesta algunas de las preguntas planteadas	<input type="checkbox"/> Se entienden bien los detalles de su cuento y contesta adecuadamente la mayoría de las preguntas	<input type="checkbox"/> Su cuento se sigue con gran interés y facilidad, y puede contestar con precisión las preguntas que se le hacen

CONCURSO DE DIBUJO



¡HASTA EL 1 DE JUNIO!
**¿Te gusta dibujar? ¿Quieres que
 tu ilustración aparezca en un libro
 de cuentos?**

El concurso está abierto a todos los
 estudiantes del IES .

La temática del dibujo deberá
 ser **HISTORIAS DEL MUNDO.**

Los trabajos seleccionados
 ilustrarán las narraciones ora-
 tos de muchos países: cuen-
 tos de humor, de misterio,
 y leyendas de nuestras
 diferentes culturas.

BASES:

1. Los trabajos deberán ser realizados en papel cartulina de tamaño máximo DIN-A4. Únicamente se podrán usar dos colores: el negro y otro color a elegir.
2. La recepción de los trabajos se hará en el Dpto de Lengua Castellana y Literatura o en Conserjería [REDACTED].
3. Los dibujos presentados deberán llevar escrito en el reverso el nombre, los apellidos y el curso del concursante.
4. La fecha límite de entrega será el viernes 1 de junio de 2018.
5. El jurado estará constituido por los alumnos de 2^{do} de la ESO (PMAR) y sus profesores. Se valorará el esfuerzo y la originalidad.
6. Los trabajos seleccionados serán publicados en un libro de relatos y en la página web del IES [REDACTED].
7. Todos los trabajos quedarán expuestos en los tablones del centro.
8. En caso de dudas, escribir un correo a [REDACTED].

El pollo maligno

Yo voy a contar _____ que se ha transmitido de generación en _____ . Se llama “El pollo **maligno**” y comienza así:

Yo vivía en una casa en el campo _____
 _____ de **maizales**. Éramos _____ y
 _____. Mi madre siempre _____
 _____ y siempre
 nos decía que existía alguien que siempre se hacía perder a los niños y era **un pollo** al que se escuchaba piar por alguna parte y hacía perder a los niños.

Pues _____
 _____, era casi mediodía cuando _____
 _____ decir: “pío, pío, pío”. _____
 _____ : “Oigan, chicos, ¿ _____
 _____?”. Pues sin pensar en nada y _____
 _____, pues me fui metiendo
 dentro _____. Y a cada rato lo
 escuchaba más y más adentro. Cuando _____

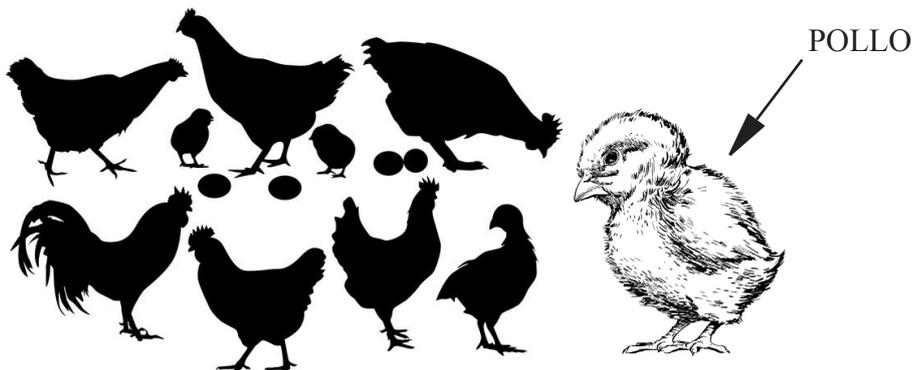
 _____.

Vocabulario

Los **maizales** (sustantivo, masculino, plural) son las tierras donde se cultiva el maíz.



Un **pollo** (sustantivo, masculino, singular) es la cría que nace del huevo de una gallina.



Maligno (adjetivo, masculino, singular) se dice de quien tiene tendencia a obrar y pensar mal. En este cuento, el pollo maligno es un pollo malo que secuestra a los niños.



Fecha: _____
Nombre: _____
Clase: _____

EVALUACIÓN INICIAL

1. ¿Conoces los países donde nacieron tus compañeros de clase? Cita todos los países de origen de tus compañeros:

2. ¿Sabes hacer el resumen de un texto? ¿Qué es un resumen? ¿Qué pasos sigues para hacer un resumen?

3. ¿Qué es un sinónimo? Escribe tu definición y cita un ejemplo explicándolo:

4. ¿Qué es lo que más te cuesta de escribir sin errores de ortografía? ¿Hay una falta de ortografía que siempre cometes?

5. ¿Sabes utilizar el programa informático Word? ¿Para qué lo usas? ¿Sabes buscar y reemplazar una palabra? ¿Cómo se hace? ¿Sabes pasar el corrector ortográfico? ¿Cómo se hace?

6. Escribe todas las diferencias que se te ocurran entre la comunicación oral y la comunicación escrita:

7. ¿Por qué crees que escribimos los seres humanos?

8. ¿Qué es un libro? ¿Para qué sirve?

Criterios específicos de evaluación de la propuesta didáctica	Estándares de aprendizaje evaluables de la propuesta didáctica
<p>Comunicación escrita:</p> <p>1. Se aplican progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.</p>	<p>1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapa conceptuales etc. y redacta borradores de escritura.</p> <p>2. Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura), la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.</p> <p>4. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.</p>
<p>2. Se escriben textos en relación con el ámbito de uso.</p>	<p>1. Escribe textos propios del ámbito personal y familiar, escolar/académico y social imitando textos modelo.</p> <p>2. Resume textos generalizando términos que tienen rasgos en común, globalizando la información e integrándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente, evitando parafrasear el texto resumido.</p> <p>3. Realiza esquemas y mapas y explica por escrito el significado de los elementos visuales que pueden aparecer en los textos.</p>
<p>3. Se manifiesta una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando e todo momento las opiniones de los demás.</p>	<p>1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, globales, de un texto.</p> <p>2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>3. Respeta las opiniones de los demás.</p>

<p>4. Se valora la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes, como estímulo del desarrollo personal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento. 2. Utiliza en sus escritos palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse oralmente y por escrito con exactitud y precisión. 3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura. 4. Conoce y utiliza herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.
<p>Conocimientos de la lengua:</p> <p>5. Se comprenden y valoran las relaciones de igualdad y de contrariedad que se establecen entre las palabras y su uso en el discurso oral y escrito.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce y usa sinónimos y antónimos de una palabra explicando su uso concreto en un fraseo o en un texto oral o escrito.
<p>6. Se usa de forma efectiva los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas en relación al manejo de la lengua y para enriquecer el propio vocabulario.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver sus dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario.
<p>7. Se identifican los conectores textuales presentes en los textos reconociendo la función que realiza en la organización del contenido del discurso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce, usa y explica los conectores textuales (de adición, contraste y explicación) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales), léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), valorando su función en la organización del contenido del texto.
<p>Educación literaria:</p> <p>8. Se fomentan el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.
<p>9. Se redactan textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género con intención lúdica y creativa. 2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.
<p>Comunicación oral:</p> <p>10. Se comprenden, interpretan y valoran textos orales de intención narrativa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa identificando la información relevante, determinando el tema reconociendo la intención comunicativa del hablante, así como su estructura y las estrategias de cohesión textual oral. 2. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido y de la estructura de textos narrativos, emitiendo juicios razonados relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.

<p>11. Se reconocen, interpretan y evalúan progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos. 2. Reconoce los errores de la producción oral propia y ajena a partir de la práctica habitual de la evaluación y autoevaluación, proponiendo soluciones para mejorarlas.
<p>Transversales:</p> <p>12. Se desarrolla el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en la creación de un libro desde su manuscrito hasta su impresión de forma colaborativa 2. Participa en la organización de un concurso de dibujo en el centro 3. Se implica en las actividades para completar con éxito el proyecto, asignando plazos y compromisos en su realización, asumiendo las responsabilidades personales y del grupo correspondientes 4. Analiza los resultados alcanzados con conciencia del esfuerzo aplicado y los logros obtenidos realizando propuestas de mejora sobre el propio trabajo y el ajeno
<p>13. Se conocen, valoran y respetan los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce la capacidad humana de la creatividad, en tanto que potencialidad existente en todas las personas y en todas las culturas 2. Comprende la multiplicidad de historias silenciadas por las culturas hegemónicas 3. Recopila narraciones orales de distintas culturas 4. Desempeña un papel activo en la construcción de la cultura y se identifica como ser creativo e innovador, capaz de generar elementos culturales
<p>14. Se rechaza la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valora la riqueza que aporta una sociedad abierta y plural 2. Contribuye al entendimiento tanto intercultural como intergeneracional 3. Interactúa con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas
<p>15. Se hace un uso de las tecnologías para permita diferentes formas de participación y colaboración para la creación de contenidos que produzcan un beneficio común</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza su móvil para grabar un audio y compartirlo 2. Accede a gestores de correo con criterios de seguridad y uso responsable 3. Presenta un documento Word siguiendo los requisitos formales dados 4. Participa en un grupo de mensajería instantánea de forma colaborativa y adecuándose a un contexto formal

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA 1

1. ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS DE ESTA PROFESIÓN QUE MÁS SE VALORAN Y CUÁLES SON LOS QUE MENOS?

Aspectos que más se valoran: ninguno, por los padres no hay ninguna... ni del alumnado ni de los padres. No es gratificante. Los institutos son guarderías. Las vacaciones podría ser algo a valorar, pero las descuentan del sueldo y julio trabajamos pero no se cobra. Aspectos que menos se valoran: el esfuerzo, nosotros hacemos más cosas de las que están en nuestras funciones, son favores que no tienes por qué hacer. El sueldo tampoco trasluce una buena valoración.

2. ¿CÓMO FUE TU FORMACIÓN INICIAL COMO PROFESOR?

CAP, Filología Inglesa, y ya tenía experiencia dando clases en academias.

3. ¿POR QUÉ MOTIVOS PERSONALES O PROFESIONALES TE DEDICAS A LA DOCENCIA?

Por un motivo vocacional, pero tardío, a los 30 años. Cambié por motivos económicos y un gusto por la docencia... el que me hicieran caso.

4. ¿A QUÉ NIVEL O MATERIA DE ESO, BACHILLERATO O FP PREFIERES IMPARTIR Y POR QUÉ?

Preferidos: 3 y 4 ESO. 2 Bachillerato es como ser profe de academia para prepararles para un examen, no me motiva nada.

5. ¿EN QUÉ CREES QUE HA CAMBIADO LA FORMA DE ENSEÑAR Y APRENDER EN LOS CENTROS DE ED. SECUNDARIA AHORA, RESPECTO A CUANDO ESTUDIASTE TÚ? (ES DECIR EL ENTREVISTADO).

Ha cambiado en todo. Antes el alumno tenía más responsabilidad a la hora de estudiar, el profe ahora tiene el papel de educador. Hay mucha más inmigración que ha tenido que engullir el sistema educativo. Las nuevas tecnologías facilitan el acceso a la información, pero no pueden hacer trabajos de investigación sin copiar. No trabajan ya el libro, como objeto, no lo han hecho nunca. Vienen de distintas sociedades, por la inmigración, y es difícil.

6. ¿EN QUÉ CREES QUE HAN CAMBIADO LAS ACTITUDES Y/O LAS FORMAS DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS Y POR QUÉ?

No han cambiado, pero ahora hay un crisol de alumnado y conjugar todo eso... saldrá una cultura nueva pero ahora mismo está en transición. El alumnado español no ha cambiado, a mí me recuerdan a mí. Y los gitanos antes abandonaban, pero ahora tienen que hacer 3 y 4 ESO y no quieren. A veces con lograr que esa persona sepa desenvolverse y comportarse en un entorno...

7. ¿ESTÁN MÁS O MENOS PREPARADOS LOS ADOLESCENTES AHORA O ANTES? ¿QUÉ OPINAN SOBRE LA FORMACIÓN QUE SE OFRECE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y CON LA QUE ACCEDEN AL CENTRO?

Tienen 2 años más de preparación académica. Nos dan mil vueltas en muchas cosas, como en tecnología. En idiomas saben más, el nivel lingüístico en España ya es alto. La formación de Primaria en lengua es muy baja. No saben leer ni comprenden la lectura cuando llegan a nuestras aulas. Tienen demasiadas asignaturas en Primaria y la parte creativa es muy importante pero igual se ha desarrollado en detrimento de la lengua, las mates y la historia, en cambio, se benefician los idiomas.

8. ¿QUÉ CREES QUE ES LO MÁS IMPORTANTE PARA QUE APRENDAN TUS ALUMNOS? ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES BARRERAS PARA PODER LLEVAR A LA PRÁCTICA EL ENFOQUE EDUCATIVO MÁS ADECUADO? ¿EN ALGÚN MOMENTO TE HAS ENCONTRADO CON UN ALUMNO O ALUMNA QUE CUESTIONARA TU AUTORIDAD? ¿CÓMO LO HAS RESUELTO?

La constancia es lo más importante para su aprendizaje y no la rapidez que exige el tiempo presente “aprende inglés en 10 segundos”, clima de prisas y para aprender hace falta la tranquilidad. La escuela es en realidad una factoría industrial, donde entran los niños y hay que producir en ellos unos criterios en poco tiempo. La principal barrera es la falta de disciplina. La autoridad me la cuestionan, hijos y padres, siempre. Lo he resuelto con la jefa de estudios para solucionarlo, le cuento lo que ha pasado, buscas asesoramiento, pero yo no soy nada de partes.

9. ¿QUÉ OPINAS DE LAS TUTORÍAS? ¿Y DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PADRES?

En las tutorías individualizadas se detectan casos de maltrato, de anorexia o si tienen problemas en casa porque se abren y te lo cuentan; las asambleas grupales no me gustan nada, que caes en el tópico, en la superficialidad, no le veo utilidad semanalmente. Las entrevistas con los padres, los hay colaboradores y otros que echan la culpa a los profes, me siento cómoda, intento ayudar, con muchos padres sí puede ser útil si es colaborador. Hay padres fantásticos y otros que ni ellos saben qué hacer con sus hijos, la educación es muy personal, depende de la relación que ellos tengan con sus padres. Tampoco te puedes meter como profe en su relación con sus padres.

10. ¿QUÉ PAPEL CREES QUE TIENE EL TRABAJO EN EQUIPO CON LOS COMPAÑEROS DEL DEPARTAMENTO? ¿Y CON LOS DE LOS OTROS DEPARTAMENTOS?

Trabajo en equipo, se pueden marcar directrices pero cada cual lidia al final con su grupo. Depende del año, hay años malos, departamentos que se llevan mal, llegas a toro hecho o dentro del departamento la gente no se lleva bien. Ningún interés en ser jefa de departamento, porque la educación se basa en las relaciones personales y es muy complicado si se enquistaba la relación con dos profesores no hay nada que hacer. Trabajamos con personas.

11. ¿CÓMO AFECTA LA DIVERSIDAD DE CAPACIDADES E INTERESES DE LOS ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE TU TRABAJO, QUÉ ASPECTOS POSITIVOS ENCUENTRAS?

Trabajar casi de forma individualizada es mucho curro, para mí es mucho peor. No se puede atender a un grupo de 27, se quedan algunos por el camino. A partir de 25 alumnos, la ratio se nota un montón. Estamos trabajando con chavales, se nota mucho cada persona de más. No se

puede corregir tanto. Al final, salen perjudicados los chavales con mayor talento. Los aspectos positivos dependen de lo que se valore más: una sociedad más solidaria o bien los conocimientos individuales. Pero las dos cosas no son posibles.

12. POR ÚLTIMO, SI TUVIERAS PODER Y CAPACIDAD ¿CUÁLES SON LAS TRES COSAS QUE CAMBIARÍAS RESPECTO A ESTE TRABAJO, LA VIDA EN LOS CENTROS, EL SISTEMA EDUCATIVO, O LO QUE CONSIDERES?

Tres deseos: bajar el ratio de alumnos; bajar el número de horas, porque quemamos mucho y con los GES debería sumar el doble; y recibir un mayor sueldo, porque trabajamos mucho por todo lo que nos piden.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA

PROFESORA 2

1. ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS DE ESTA PROFESIÓN QUE MÁS SE VALORAN Y CUÁLES SON LOS QUE MENOS?

Lo que más se valora... ¿se valora algo? Si acaso se valora algo, no se expresa. Yo valoro de un profesor la dedicación, solucionar problemas reales, porque es difícil y no queremos, valoro al que se moja, el que se enfrenta a la dificultad. Lo que menos se valora es el esfuerzo. No está bien pagado, las preocupaciones que te llevas a casa, no hay recursos, no hay profes suficientes para la atención a la diversidad, sobre todo faltan recursos humanos.

2. ¿CÓMO FUE TU FORMACIÓN INICIAL COMO PROFESOR?

Nada, el aula directa, que es la mejor escuela. El CAP no sirve de nada, lecturas que son solo teoría. En formación, hay poca teoría y ninguna práctica. La vocación no se enseña.

3. ¿POR QUÉ MOTIVOS PERSONALES O PROFESIONALES TE DEDICAS A LA DOCENCIA?

Porque Historia no tiene más salidas, me gustó ya trabajando, me nació la vocación trabajando.

4. ¿A QUÉ NIVEL O MATERIA DE ESO, BACHILLERATO O FP PREFIERES IMPARTIR Y POR QUÉ?

Segundo de Bachillerato, porque ya están más maduros, escuchan, hay menos problemas de disciplina, les interesa más y saben más. Tercero de la ESO por la asignatura en sí, tiene más geografía. Aunque cada curso y grupo tiene su interés.

5. ¿EN QUÉ CREES QUE HA CAMBIADO LA FORMA DE ENSEÑAR Y APRENDER EN LOS CENTROS DE ED. SECUNDARIA AHORA, RESPECTO A CUANDO ESTUDIASTE TÚ? (ES DECIR EL ENTREVISTADO).

Los profesores ahora son más cercanos con los alumnos, se interactúa más, antes era un aprendizaje más memorístico. Se utilizan más las TIC, hay más recursos, hay más acceso a la información que facilita el trabajo de los docentes y de los alumnos. Pero ellos curiosamente cumplen menos, son menos disciplinados. Cansa, da trabajo y si ellos no cumplen, peor para ellos. Las amenazas y el castigo no sirven y la única que se carga al final de trabajo soy yo. No puedo estar comprobando si 28 chavales hacen los deberes o no. No tienen autonomía ni responsabilidad. Quizá tienen más actividades extraescolares, más distracción. Son otros hábitos, costumbres, dinámicas. La relación entre ellos y el centro es más igual.

6. ¿EN QUÉ CREES QUE HAN CAMBIADO LAS ACTITUDES Y/O LAS FORMAS DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS Y POR QUÉ?

Ha cambiado todo. Había más respeto, se ha perdido mucho, las formas, el respeto. No estamos acostumbrados a su forma de responder, de relacionarse con falta de educación.

7. ¿ESTÁN MÁS O MENOS PREPARADOS LOS ADOLESCENTES AHORA O ANTES? ¿QUÉ OPINAN SOBRE LA FORMACIÓN QUE SE OFRECE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y CON LA QUE ACCEDEN AL CENTRO?

Infinitamente peor preparados, no leen, tienen una carencia de no leer, no leen un libro, ¿qué van entender de la vida y del mundo? Saber leer implica haber leído muchas cosas... igual ni siquiera yo sé leer y algo sí he leído. Si les preguntas si han leído un libro en su vida te dicen que no. No han tenido formación, ni capacidad, para investigar, buscar, leer, consultar el diccionario o la enciclopedia. Antes te leías 5 libros al año, aunque no te gustaran y al final te acababan por gustar. Ya no tienen paciencia ni aguante como teníamos nosotros. Hacen falta unos cincuenta para poder hacer cosas nuevas luego en clase, me gustaría innovar pero cuando ellos tengan capacidad. No tienen autonomía, no pueden hacer trabajo cooperativo. Yo cuando era estudiante, sin saberlo, lo hacía todo el tiempo, en casa, los deberes, en la escuela, pasándote apuntes, explicándote cosas, intercambiando todo. Ahora es más de casos aislados y se sienten los raros, los listillos, los pelotas. Ahora se igualan entre ellos pero por lo bajo: quién tiene la ropa, quién tiene tal móvil... Aunque siguen sabiendo quién se esfuerza. Es más fácil conseguir que la manada sea imbécil.

8. ¿QUÉ CREES QUE ES LO MÁS IMPORTANTE PARA QUE APRENDAN TUS ALUMNOS? ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES BARRERAS PARA PODER LLEVAR A LA PRÁCTICA EL ENFOQUE EDUCATIVO MÁS ADECUADO? ¿EN ALGÚN MOMENTO TE HAS ENCONTRADO CON UN ALUMNO O ALUMNA QUE CUESTIONARA TU AUTORIDAD? ¿CÓMO LO HAS RESUELTO?

Que tengan valores es lo que más me preocupa, sin valores yo no puedo enseñar: que escuchen, que se escuchen entre ellos, que muestren empatía. Es lo más importante. Es el factor esencial para poder aprender. Formar a los alumnos sobre todo en el respeto hacia los demás, en la convivencia. La barrera principal es la socioeconómica, porque las familias con más dificultades sufren barreras que dificultan la educación. Parece mentira en el siglo XXI con educación pública y universal. De casa vienen la mitad de los problemas. Me cuestionan la autoridad todo el tiempo... hasta que los conoces también, luego te vas ganando la autoridad. La autoridad se gana, el respeto se gana. Al principio del curso me enfado mucho, luego ya me relajo. Una va aprendiendo también a hacerlo de otra forma, con más paciencia. Siempre me choco y llevo diez años, el encontronazo inicial es duro: parezco borde, me enfado. Pero es muy complicado el principio, hasta que los conoces. Mea culpa. Todo los años me pasa lo mismo. Si me vacilan, me enfada: “hasta que no me conozcaís, no me toméis confianza porque no me gusta”.

9. ¿QUÉ OPINAS DE LAS TUTORÍAS? ¿Y DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PADRES?

Las tutorías son necesarias para los trámites burocráticos (ausencias, justificaciones, entrega de notas, preparación de evaluaciones... que también es verdad que es el refugio del tutor, menos mal que al menos tienes algún trámite para disimular porque nunca has tenido tiempo de preparar bien la tutoría). y para conseguir hablar de algunos temas, pero están mal preparadas, no tenemos tiempo para prepararlas. Culpa de la consejería de educación que nos permite tener una o muchas reuniones de tutoría fuera de horario. Las entrevistas con los padres son importantes, porque te dan mucha información, no solo por lo que dicen sino también conocerlos, para saber qué le ocurre al chico y cómo es su casa. Si es alguien razonable o si es no normal. Hay situaciones complicadas que... se puede decir de otra manera. Trasladan, los padres, sus problemas familiares a la escuela, como si los pudiéramos arreglar nosotros. Aquí, enseñar. Que es lo que

deberíamos hacer. La mitad de las cosas son excusas: es que mi hijo... algunos vienen a terapia cuando igual la que lo necesita soy yo.

10. ¿QUÉ PAPEL CREES QUE TIENE EL TRABAJO EN EQUIPO CON LOS COMPAÑEROS DEL DEPARTAMENTO? ¿Y CON LOS DE LOS OTROS DEPARTAMENTOS?

Todo el mundo está muy ocupado, no te atreves a plantearles los casos que no sean extremos. Siento que las reuniones son inútiles, no se habla de lo que hay que hablar, no se acometen los problemas. Son sesiones muy hipócritas, nadie puede dedicarle tiempo, ni siquiera se intenta. Qué hacemos ¿pasamos de todo o lo intentamos? Nadie reconoce que todo lo que se dice no ha servido de nada. Habría que coordinarse y verse fuera de hora... pero parece que prefieren sufrir por separado todos los días que arreglarlo de una. Todos los profes están sobreviviendo. No quiero buscar culpables, sino buscar soluciones. La conciencia pesa en que no estamos haciendo lo que debemos, así que no nos metemos. Pero yo no me puedo callar. Si yo vengo a dar clase y que todo sea perfecto, no me dedicaría a esto.

11. ¿CÓMO AFECTA LA DIVERSIDAD DE CAPACIDADES E INTERESES DE LOS ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE TU TRABAJO, QUÉ ASPECTOS POSITIVOS ENCUENTRAS?

No hay tiempo para la formación en valores y a las materias artísticas, que son las que más contribuyen a crear un clima de convivencia. Cada vez se les da menos horas... muchas mates y mucha lengua. Con esas asignatura más creativas, se sienten capaces de, nadie les juzga, lo han hecho, crean, disfrutan y ganan seguridad, satisfacción.

12. POR ÚLTIMO, SI TUVIERAS PODER Y CAPACIDAD ¿CUÁLES SON LAS TRES COSAS QUE CAMBIARÍAS RESPECTO A ESTE TRABAJO, LA VIDA EN LOS CENTROS, EL SISTEMA EDUCATIVO, O LO QUE CONSIDERES?

No podemos sufrir de forma aislada, no nos comunicamos con lo que está pasando en las clases complicadas. Todos hablan de cosas huecas, es falso, no funcionan. Habría que hacerlo aunque solo sea por el resto de alumnos. Más recursos humanos para atender bien a los chavales y mejor sueldo.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PROFESORA 3

HOLA, XXXX. ¿QUÉ ES PARA TI LA EDUCACIÓN?

Pues algo que me permite formar a las personas.

O SEA, ES FORMACIÓN.

Formación. Pero la formación no solamente en contenidos, sino también en forma de ser, de actuación ante la vida, etcétera. Formación completa. Personas.

¿QUÉ FUNCIÓN DEBE TENER LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD?

Ayudar a que las personas aprendan y puedan desenvolverse en la vida. O sea, para que una persona pueda desenvolverse en la vida, obtener su trabajo, saber actuar en situaciones diversas, tanto de ocio como de trabajo. Y saber convivir con los demás.

¿Y CUÁL ES TU FUNCIÓN COMO PROFESORA EN TODO ESTO?

Pues eso: formar a la persona. Ayudarle a saber ver el mundo, enfrentarse a él y, bueno, que adquiera las cualidades necesarias para hacerlo.

¿Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA? ¿HAY AQUÍ ALGÚN MATIZ...?

La enseñanza secundaria es esa enseñanza obligatoria que dice lo que una persona debe saber hacer y cómo desenvolverse en la vida para que no sea llamada “analfabeta”.

¿Y A DIFERENCIA DE LA PRIMARIA? TÚ QUE ADEMÁS CONOCES LOS DOS ÁMBITOS...

Hombre, la primaria... yo no creo que haya diferencias en lo que significa la enseñanza para ambos campos. Lo único es que los niños más pequeños están con una persona o muy pocos profesores... en contacto... puesto que, bueno, por su fragilidad, delicadeza, ¿eh? Delicadeza. Son niños muy chiquitines y tienen que ir asimilando lo que es enfrentarse a la vida. Ya cuando van siendo más mayores, pues tienen que aprender a recoger información de diferentes lugares. O sea, diferentes profesores.

Y VOLVIÉNDOLES TAMBIÉN... AH, VALE, MÁS AUTÓNOMOS.

Claro, más autónomos, saber sacar y extraer la información de cada una de las diferentes personas con las que se encuentran. Todos tenemos algo positivo y algo negativo. En cambio, los niños más pequeños, pues... es otra cosa... son más delicados. Yo siempre los he llamado “figuritas de porcelana”. Una acción mal hecha por parte del maestro, con niños muy pequeños, les puede dejar marcados para toda la vida. Porque después de la madre, es la segunda madre. La segunda madre o segundo padre.

¿Y EN SECUNDARIA YA NO CONSIDERAS...?

No. Secundaria, no. Ya pueden ser más colegas que padre o madre e hijos.

¿Y ESA VULNERABILIDAD? ¿LA VES EN...?

En secundaria no existe. En secundaria si yo hago algo mal, el alumno me contesta. Se enfrenta.

[Interrumpe otro profesor: si lo haces bien, también te contestan]

No.

TIENEN MÁS RECURSOS.

En primaria, si haces una cosa mal, le puede dejar trastocado.

O SEA, LES VES CON MÁS RECURSOS YA A ESTE NIVEL.

Sí.

SE PUEDEN DEFENDER DE TI, DIGAMOS.

Sí, sí. No son adultos pero... ya van camino de. Es distinto. Son otra cosa.

LEÍ AYER UNA ENTREVISTA QUE HABLABA UN PROFESOR DE SUS ALUMNOS COMO DE “JÓVENES ADULTOS”.

Claro. Exacto. Es que sí. Estos son jóvenes adultos. Son ya personas. Son personas, no son personajillos. Ni chiquitines. Ni bebés, como quien dice. Un niño de 5 años, un niño de 6 años es una cosa... bueno, para mí, delicadísima, ¿eh? Delicadísima. He trabajado 3 años con ellos. Solamente 3 años he trabajado con chiquitines y para mí fueron los años más difíciles, más bonitos, pero más difíciles que tuve por la delicadeza que tenían y porque yo para ellos veía que significaba... o sea, yo era... ¡vamos! Después de su padre y de su madre, era yo su persona fundamental en la vida.

VOLVIENDO A ESE TEMA DE QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LA SOCIEDAD, ¿NO? ESTO QUE DICES QUE ERAS LA PERSONA MÁS IMPORTANTE, DENTRO DE LA EDUCACIÓN, ¿TÚ CONSIDERAS QUE LA FAMILIA EDUCA?

Es obligatorio, claro. Los niños están con los profesores 6 horas al día, el día tiene 24 horas. Pongamos que se duerme 8 horas, 6 y 8 son 14, te quedan 10 más... 10 más que están con los padres o deberían estar con los padres.

¿Y QUÉ APORTA EL COLE FRENTE A ESA EDUCACIÓN FAMILIAR?

Que complementa, yo creo, ¿no? Es un poco... debería complementarse. Los padres y los profesores deberían estar de acuerdo para seguir una misma línea. Normalmente suele suceder. Hablas con los padres al principio del curso y se pueden poner, te puedes poner de acuerdo, normalmente te puedes poner de acuerdo. Hay alguna excepción...

¿QUÉ OPINAS DE ESA FRASE QUE SE DICE AHORA MUCHO DE “EDUCA LA TRIBU”?

Es que educa la tribu. Educa la tribu. ¿A qué se le llama “tribu”? A todo lo que te rodea. A mí me educa o me educó y a los niños les educa el vecino de la casa en la que vive, en las tiendas que están alrededor de su casa o por las que pasa él todos los días, sus compañeros, sus profesores, sus primos, sus hermanos, su familia... los amigos que tenga. Es muy importante, si son amigos tuyos gente divertida o gente que son macarras o gente que hace mala vida o buena gente o gente aburrida... te pueden convertir en eso: en un aburrido, en un divertido, en un artista, en un sinvergüenza... Marca mucho, todo ello, ¿eh?

¿Y LOS CONTENIDOS QUE SE DAN EN EL COLE?

Huy, yo los revisaría, ¡los cambiaría todos!

PERO ¿LOS ENGLOBAS DENTRO DE ESTA EDUCACIÓN FORMATIVA QUE ESTÁS DICIENDO?

No me parecen adecuados y no están con los tiempos. No han sido adaptados. Estamos dando contenidos del siglo XIX y estamos en el siglo XXI. No se tiene en cuenta para nada las nuevas tecnologías. Hay una asignatura por allí: Tecnología. Pero nada más. Que son 3 horas a la semana. No. O sea, hay una serie de memorística... El otro día un amigo mío decía “¿Para qué me tengo que estudiar las fechas de hechos históricos, si llevo permanentemente la enciclopedia en el bolsillo del pantalón, con el teléfono móvil?”. Es una estupidez. Sin embargo, conocer cosas de las nuevas tecnologías y adaptarse a todo este mundo... dicen que los niños saben mucho. No saben nada. No lo saben. Saben descargarse un programa, porque es lo que... Pero no saben maquetar un Word, no saben usar un PowerPoint, no saben usar un Excel. Buscan en Internet a medias, saben buscar limitadamente. O sea, no: no saben.

NO CRIBAN, ¿NO? ES LO QUE YO HE VISTO EN MUCHOS NIÑOS...

No criban. Hay muchas cosas que no saben y que se deberían estar estudiando y tendrían que estar, ¡vamos!, completamente al orden del día. Y, en cambio, mucha materia, que se les está imponiendo en clase y se les está suspendiendo por ello, sobra. Sobra. ¿Que es más culta la persona? Bueno. ¿Para qué me sirve? Y lo otro es necesario. ¿Para ser más culto? Bien, es importante ser más culto. Vale. Para ir al paro, es estupendo.

¿NO CONSIDERAS LA CULTURA UNA DE ESTAS HERRAMIENTAS QUE HAY QUE DARLES...?

Sí, la cultura es la cultura. Pero, primero, hay cosas prioritarias. Y son las cosas que necesitas para desenvolverte y que te van a pedir en un trabajo mañana. El que seas más o menos culto a veces les importa un bledo.

¿LO QUE LLAMAN COMPETENCIAS?

Claro, pero, bueno, competencias... ¿qué son las competencias?

PUES ESO, EL SABER BUSCAR, EXTRAER INFORMACIÓN...

Señalar sujeto y predicado de una oración. Hacer raíces cuadradas. Salvo la gente que se dedica a traducir, la gente que va a hacer ingeniería... al resto, le sobra. Porque si no has hecho una ingeniería, la raíz cuadrada, después de examinarte, no la vuelves a usar en toda tu vida. Y sujeto y predicado, aquel que no esté traduciendo no va a usarlo jamás después de salir de la escuela. ¿Para qué tenemos que hacerlo? Yo lo pregunto.

¿Y SÍ VES ENFOCADA LA EDUCACIÓN PARA UNA FORMACIÓN LABORAL?

Yo creo que para la formación laboral, yo, por ejemplo, como profesora de lengua, lo que tengo que enseñar es a leer y escribir. Y a escribir, pero escribir. Escribir. No poner palabras una detrás de otra, sino escribir. Y no saben.

Yo si ahora fuera al Corte Inglés, por decir un lugar en el que hay gente de todas las calañas, cerramos la puerta y pedimos a la gente que nos escribiera cinco folios, no sé cuánta gente sería capaz de hacerlo. Y algunos con titulación universitaria. Eso yo estoy segura. Y lo sé por amigos míos, por gente conocida. Eso es lo que tiene que aprender la gente, no las tonterías técnicas que no valen para mucho.

¿QUÉ ES PARA TI LA “CALIDAD EDUCATIVA”?

Que sean buenas personas y se sepan desenvolver ante las cosas y situaciones más importantes de la vida. Pero, vamos, eso por encima de todo. Entonces, una persona tiene que saber las operaciones básicas, tiene que saber leer un problema, interpretarlo y hacerlo, ¡problemas! no cosas raras. Y tiene que saber leer y escribir un texto, del tipo que sea: filosófico, científico, de todo tipo. Saber interpretarlo, saber resumirlo y saber hablar de ello y discutirlo. Y discutirlo. ¿Qué pasa? ¿Que le hace falta información? Coge internet, agarra el móvil, saca Wikipedia y toda la información que le dé la gana. Y después, discute. Pero hay que saber discutir. Y no se sabe hacer. Y tampoco se sabe hablar en público, porque estamos estudiando sujeto y predicado. Pero bueno.

¿SIENTES QUE TIENES AUTONOMÍA PARA EJERCER TU PROFESIÓN?

¡No! Te obligan los contenidos. Están impuestos por el Ministerio... o la Conserjería, no sé.

¿Y CUÁL ES EL MARGEN QUE TIENES?

¿El margen que yo tengo...? Pues que las pocas horas o ratos que te sobran, hacer actividades que a ti te... que tú creas. Pero la obligación de tener que dar este contenido y este contenido y este contenido... bueno, pues la forma de darlo a lo mejor también es libre. Más tal. Pero...

HAY UNOS OBJETIVOS FIJADOS...

Los contenidos están marcados.

O SEA QUE TU LIBERTAD ES LA METODOLOGÍA, DIGAMOS.

Si yo no explico a los alumnos esos contenidos, cuando les hagan reválidas o exámenes estos que hace la Comunidad, van a salir todos fuera. Entonces, podríamos decir “pues que salgan fuera, no pasa nada” porque la Reválida al final parece ser que no vale, pero no es eso, tampoco. No interesa. No interesa porque a cualquier lugar que vaya después le van a exigir eso también... en los estudios, no en el trabajo.

¿QUÉ OPINAS DE LAS EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS, LAS EVALUACIONES EXTERNAS...? YA SEA PISA, YA SEA OBLIGATORIO COMO SE PENSÓ CON LA REVÁLIDA EN UN PRINCIPIO...

Pues, bueno... la idea en sí no me parece mala. Eh... La forma de aplicación no me parece correcta. El tipo de pruebas no me parece... son estúpidas. A mí me ha sucedido una vez, hace años, en una de las pruebas diagnósticas que pusieron a 2 de la ESO, una niña que teníamos de necesidades educativas especiales sacó un 7 en Lengua. Bueno. ¿Por qué? Pues porque la niña respondió al azar, igual que haces un décimo de la Lotería o una Primitiva. Pones los números y aciertas. Pues le pasó lo mismo. Nos reímos mucho. La aplaudimos mucho a ella. Y, bueno, comprobamos la estupidez de las pruebas. Que es lo que tienen que evaluar, que es lo que debe ser... sí, a mí que se evalúe, que se observe y tal me parece correcto. Pero ¿qué es lo que tienen que evaluar? Que la persona escriba. Y que la persona lea. Esas preguntas de “¿Cuál es el complemento directo de la oración?” y el adjetivo y el sufijo y el prefijo... ¿Para qué? ¿Eso para qué sirve? Sinceramente.

TÚ QUE TRABAJAS EN UN CENTRO CON UN PESO, UNA CARGA POR EL ENTORNO SOCIOECONÓMICO, ¿VERÍAS BIEN UNA PONDERACIÓN EN ESAS EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS QUE TUVIERA EN CUENTA LOS CONTEXTOS?

Por supuesto que hay que tener en cuenta el contexto socioeconómico. Ahora mismo, incluso aquí mismo en este instituto, yo estoy dando clase a dos grupos de segundo A y B, bueno, pues no tiene nada que ver un grupo con el otro. O sea, ya está. Se ha acabado. Pues ha coincidido este año. Otros años no. Pero este año ha coincidido que el grupo de alumnos de 2A tienen un nivel muy alto. Y el grupo del 2B no lo tiene. Yo soy la misma profesora y enseño lo mismo en las dos clases. ¿Qué sucede? Pues que los niños son distintos. Y luego, pues aquí hay mucho gitano y entonces las estadísticas bajan, porque los gitanos estudian cuando les da la gana y hay mucho absentismo, como no vienen a clase pierden conocimientos y suspenden los exámenes. Entonces, decir “ay es que en este Instituto aprueban muy pocos”. No, no. Yo me lo planteo, yo me digo “¿Cuántos han aprobado? Ah, es que estos no han venido a clase en un mes...”. Bueno, pues, ni los tengo en cuenta. ¿Qué voy a hacer? ¿Les pongo una escopeta y si no vienen les pego un tiro? Está claro que no podemos hacerlo, con lo cual... paciencia. Entonces, de los que me quedan, ¿quiénes han aprobado y suspendido? Ah, pues más o menos la media es correcta, un 60, un 70 % pero quitado los que sabemos que van a bajar los niveles completamente.

¿CUÁLES SON LOS MAYORES OBSTÁCULOS QUE TE ENCUENTRAS EN TU PROFESIÓN?

El absentismo, en niños gitanos es tremendo. Luego, pues el típico niño que estropea una clase, que molesta dentro del aula, que no tiene ningún interés en estudiar pero se le obliga a venir. Estaba yo trabajando cuando se impuso la LOGSE la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Claro, eso así puesto, que en este país no existan analfabetos más que de 80 años. Ahora mismo, eso empezó, creo, en el año 90 por decir una fecha aproximada, claro, estamos en el 2017 y ya son 27 años, bueno, no hay una persona de 30 años que sea analfabeta en este país. Y yo creo que ni siquiera de 50 ni de 60. ¿Vale? Pero, bueno, de 50 o 60 puede haberlas, casi analfabetas o semi y con 80 años todavía hay gente que firma con el dedo, porque no saben escribir ni siquiera su nombre.

EVITAR ESO. ENTONCES, ¿QUÉ TE PARECE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA HASTA LOS 16?

Pues que es obligatoria. Me parece que es correcto, que está bien. Eso que ha pasado, nos ha bajado los niveles. Porque al obligar a venir a gente que no quiere venir... Antiguamente, pues como se quedaban en su casa, no molestaban en clase. O se quedaban en su casa o estaban en la calle. Y allí es lo que es peligroso. No pueden trabajar hasta los 16, pues tiene que estar ocupado hasta los 16 en algún lado. No puedes tener a una persona vagando por el mundo.

¿LA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TI INCLUIRÍA ESTO?

Sí, lo que pasa es que la enseñanza tiene que presentar recursos para poder actuar con estos casos. Aquí ahora mismo, en este instituto, en este año, por fin, después de todos los años de recortes, hemos podido volver a tener el grupo de compensatoria, el grupo específico singular (el GES) y eso nos ha permitido agrupar por intereses y situaciones específicas a los alumnos y, entonces, así poder tener clases correctas, cada uno aprendiendo lo que más o menos puede alcanzar. Y sin molestar a otra gente.

¿TE PARECE QUE ESO IMPLICA UNA SEGREGACIÓN DE LOS ALUMNOS?

No. No es una segregación, porque, además, cuando se hacen estos grupos no son inamovibles: si a lo largo del curso o para el año que viene, se observa que un alumno ha evolucionado, de una manera o de otra, se le cambia de grupo, nadie se... Ahora, si los alumnos no quieren estudiar el plan, pero sí quieren aprender un oficio, el GES

está muy bien, porque les permite, en este caso, hacer jardinería, en otros casos que se han hecho se hace con electricidad o automoción y, bueno, yo creo que sí puede ser interesante.

¿Y TE PARECE UNA BAJADA DE LA CALIDAD EDUCATIVA CON RESPECTO A LOS ALUMNOS QUE TIENEN...?

A ver, la educación ahora mismo, pensando solamente en la teoría de que tiene que estar todo alumno hasta los 16 años, yo tengo que dar a la persona posibilidades para hacer algo en la vida. Entonces, vete a la etnia gitana: es muy problemática, los chavales de etnia gitana vienen a clase porque, si no, no les pagan la ayuda, el RMI. Para cobrar esa ayuda, les obligan a que los niños estén escolarizados. Bien hecho. Porque evitamos que los niños estén en la calle y así conseguimos que los niños aprendan. ¿Postura? Perfecta. Pero, claro, cuando vienen, como no quieren estudiar, revientan las clases. ¿Quieren aprender un oficio? Pues vamos a darles un oficio. Entonces, les tenemos en el centro educativo para que no estén haciendo pilladas por la calle, aprenden cosas y encima les preparamos para un oficio. Yo creo que está correcto. Porque realmente lo que tenemos que hacer es enseñar a la gente, al llegar a una cierta edad, a saberse desenvolverse en su vida. Van a tener que buscarse un trabajo, van a tener que hablar y escribir en situaciones y actuar en... bueno, pues todas esas cosas necesarias tienen que saberlas. Y ya está.

¿Y ESO TE PARECE A TI ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

Eso es atención a la diversidad, que es lo que tiene que haber: el mundo es muy diverso. Antiguamente, claro, como no estaban escolarizados, pues no había problemas. ¿La enseñanza ha bajado los niveles? ¡No! No ha bajado. El nivel es el mismo o mejor. El problema es que se ha metido todo en el mismo saco, que antes no estaba.

¿Y FRENTE A CHAVALES CON NECESIDADES ESPECIALES CÓMO...?

Hombre, hay casos de necesidades especiales que a mí, cuando se hizo la famosa “integración”, me parece bien que estén en las clases normales, hay otros casos en los que no. No les podemos atender y les estás viendo que sufren, porque además se ven marginados, porque no llegan, no tienen... Este año yo tengo un alumno en el grupo de compensatoria de Primero, que tiene niveles de Segundo de Primaria. Casi no sabe ni escribir ni leer. La escritura que hace es peor que un niño de primero cuando acaba de empezar: enorme letra, muy despacio, se come todas las palabras... bueno, es nefasto. Ese niño se da cuenta. Y cuando se da cuenta del error, dice que no quiere escribir, porque no quiere que le vean y se rían de él. Con lo cual tenemos broncas en clase porque no hace las tareas. Ese niño no tendría que estar aquí. Tendría que estar con profesores especiales en centros especiales.

¿Y EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN NO ES SUFICIENTE?

El apoyo de Orientación no puede hacer más. Orientación trabaja a tope y todo no lo puede abarcar.

¿CREES QUE ES RESPONSABILIDAD DE LOS COLEGIOS ATENDER A ESTA DIVERSIDAD?

Hombre, es responsabilidad de los colegios, pero tiene que ser apoyada por la Conserjería, que nos proporcionen material y personal... es evidente. O sea, a mí no me parecería mal que, pues, para que no se vayan a centros marginados, que se les meta. Pero tiene que haber una sala específica para ellos. Claro, como no puedes tener en cada centro porque son poquitos, pues es más barato tenerlos en un centro centralizados. Porque, claro, aquí un profesor para cada 2 niños o un niño es muy caro. Yo lo entiendo. Ahora, eso... ¿responsabilidad de quién? De los que ponen profesorado, de los que proporcionan la situación: Consejería de Educación y Ministerio de Educación.

¿CUÁLES CREES QUE SON LOS FACTORES QUE MÁS INFLUYEN EN EL ÉXITO ESCOLAR?

Los factores que más influyen en el éxito escolar... A ver, una cosa es lo que yo valoro, los que valore la sociedad o los que tenga el propio crío. A ver, para mí, el éxito de una persona es que sea atrevida, que sepa que no se corte por nada, que sepa enfrentarse a todo y que no se avergüence de preguntar permanentemente. Esa es una persona con éxito. No tiene vergüenza ante nada, porque no le falta conocimiento, tampoco, porque siempre estamos aprendiendo todos los días. Vale. Ahora, ¿el éxito qué es?, ¿que saques buenas notas? Yo he tenido alumnos que tienen muy buenas notas y son malas personas, han sido malas personas. No me gusta. Malas personas porque no son colegas, no saben trabajar en grupo, ponen zancadilla al compañero, “porque el más estupendo soy yo, y a mí nadie me supera”. Esa persona no me gusta. ¿Éxito? Cero. Para mí, cero. Al contrario, hay personas que colaboran, ayudan, trabajan en equipo, para mí es fundamental.

¿EN TÚ DEFINICIÓN DEL ÉXITO QUÉ FACTORES CREES QUE INFLUYEN?

Para mí, el saberse enfrentar a lo que sea: “tengo que hacer esto”, a por ello. A por ello.

¿Y HAY COMPETENCIAS INNATAS O ADQUIRIDAS? ¿ES ALGO QUE SE APRENDE?

Yo no. Yo soy completamente rousseauniana, el hombre no nace: se hace. Por supuesto, se nace con enfermedad, ¿vale? Eso es aparte. Pero los que no tienen enfermedad de ningún tipo, vamos a decir que están en el saco de la “normalidad”, son fabricados por la sociedad. Te han enseñado desde pequeño a lanzarte a la aventura, a no achantarte por nada, a decir “¿por qué no voy a poder hacer esto yo si lo hacen los demás?”. Yo también, si soy normal, ¿por qué no lo voy a hacer? Salvo que tuviese, yo qué sé, un niño que haya nacido con una enfermedad, eso ya allí puede haber limitaciones. Si no, no.

ENTONCES, ¿EN EL FRACASO ESCOLAR QUÉ FACTORES INFLUYEN?

Es que ¿a qué llamamos fracaso escolar? ¿A que no quieren estudiar? Pues parte del fracaso es la estupidez de contenidos, muchos de los estúpidos contenidos que tenemos. Parte del fracaso no es fracaso: es que en casa hay que meter dinero y me tengo que poner a trabajar ya. Porque hace falta dinero y la gente se va a trabajar, cuando consiguen trabajo. Luego le ves más utilidad, que hay muchas veces que muchos contenidos que les estamos impartiendo son estupideces y no valen para nada. Entonces, ¿qué hago aquí, perdiendo el tiempo? Me voy a otra cosa. ¿Se llama fracaso a no sacar el título de la ESO? ¿Ese es el fracaso? El fracaso por ejemplo también es que los niños no quieren hacer Bachillerato, quieren hacer Grado Medio, pero resulta que no hay plazas, ¿sabes? Porque yo ya sé de listas de esperas en varios centros de FP que conozco: pues 200 personas esperando plaza, pero, claro, hay que crear plazas nuevas y el Ministerio no lo hace.

¿Y EN EL ABANDONO ESCOLAR, QUÉ FACTORES CREES QUE HAY?

Pues en el abandono escolar, todo esto. O sea yo no voy a ir a hacer Bachillerato, pero si me ha costado la ESO sacarla muchísimo, quiero aprender, quiero hacer Automoción, Grado Medio... y resulta que no hay plazas. O lo que sea. No me interesa, en mi casa hace falta dinero, me quiero poner a trabajar. ¿Fracaso escolar? No era fracaso escolar. En la época del boom que resulta que por ir a trabajar en la construcción, les pagaban un dineral, bueno, ¡por dios! Marchan para la construcción y dejan los estudios. Lógico, también, ¿no? Luego, también que muchos de los contenidos que estamos impartiendo son basura. No sirven para nada o para poco pensando en la persona a lo que tiene que ir... un chico que luego se va a dedicar a ser electricista, ¿para qué le sirve el sujeto y el predicado? Digo yo.

¿PIENSAS QUE HAY UN CISMA ENTRE LO QUE SE LES ENSEÑA Y LA REALIDAD?

Sí, ahora mismo, sí. Lo que se está enseñando, los contenidos están basados en el siglo XIX y la realidad es otra, las nuevas tecnologías es otra cuestión, o sea, no tiene nada que ver.

¿TE PARECE BIEN QUE EN LOS CENTROS HAYA ÓRGANOS DE GOBIERNO EN LOS QUE PARTICIPE EL PROFESORADO?

Sí, claro, sí sí. Las cosas tienen que ir un poco con un organigrama, que se marque un poco las... porque si no sería caótico, sería... no se podría. Yo llegaría y no sabría lo que tendría que hacer.

¿Y PARTICIPAS EN ESTOS ÓRGANOS?

Por supuesto, siempre, sí, sí. Si no es porque tienes un cargo, siempre tienes comunicación con ellos y opinas y “oye, ¿esto por qué no lo haces así o así?”. Y en una discusión... bueno, discusión correcta, una buena discusión. Tal, siempre, permanente.

O SEA, A PESAR DE QUE HAYA UNA ESTRUCTURA VERTICAL, TÚ LA VES CON BASTANTE HORIZONTALIDAD DENTRO DE...

Sí, sí. Aquí en este centro, seguro. Y en el que estaba antes, igual. Sí, sí, yo he tenido siempre comunicación, ¡vamos!, la mayoría de las veces, sin ningún problema. Algún centro educativo me he encontrado con un equipo directivo con los que me he enfrentado. Pero, bueno, son excepciones, la mayoría de las veces, no.

¿HAY UN AUTORITARISMO EN ESE TIPO DE COLEGIOS DONDE HAS TENIDO CONFLICTOS?

Pues, hombre, si el director se pensaba que era un mandamás que lo que le daba la gana... y no. Entonces, allí...

Y LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, ¿TE PARECEN BIEN?

Sí, sí, es correcto, porque nos tenemos que poner un poco de acuerdo, ¿no? Si no, sería caótico. Empezando por los niños, para que las cosas vayan encauzadas, tenemos que actuar todos los profesores de la misma manera, ponernos de acuerdo, seguir un criterio similar. Si no, sería un caos aquí que no sabría nadie dónde tiene la mano derecha ni la izquierda.

SE DICE MUCHO QUE LOS PROFESORES TRABAJÁIS MUY SOLOS, QUE AL FINAL LOS PROBLEMAS LOS TIENE UNO... ¿TÚ CONSIDERAS QUE AQUÍ OS COORDINÁIS, TENÉIS BUEN AMBIENTE...?

Sí, el ambiente es bastante correcto, aquí, en este centro. La cooperación, lo mismo. Yo cuando he pedido ayuda, la he recibido de inmediato por la mayor parte de los profesores. Igual “todos”, no.

HAY MAESTRAS DE PRIMARIA QUE MUCHAS VECES FUNCIONAN DE FORMA MUY DINÁMICA, QUE DECÍAN QUE SE GRABABAN SUS CLASES Y LUEGO HACÍAN COMO TUTORÍAS EN LAS QUE PONÍAN ESAS CLASES Y TODOS COMENTABAN... O SEA, UNA MANERA DE COMPARTIR EL...

Yo también lo he hecho. Aquí no lo hemos hecho, pero sí en otros centros. Incluso yo he actuado mal en una clase adrede: vamos a hacer esto a ver qué pasa, a ver cómo reaccionan los alumnos, a ver qué sucede. Hasta haciendo mal, incluso. Tratando a un niño de una manera determinada, explicando una cosa mal a ver si veían el error los niños... cosas de este tipo yo ya las he hecho a lo largo de los años. Para ver reacciones, para ver situaciones. Y, bueno.

¿NO TIENES ESA SENSACIÓN DE SOLEDAD QUE DICEN OTROS PROFESORES?

Para nada, vamos. Yo, nunca.

LA ÚLTIMA PREGUNTA, ¿SI PUDIERAS ESCRIBIR UNA CARTA A LOS REYES MAGOS, QUÉ LES PEDIRÍAS PARA MEJORAR ESTE TRABAJO? DEJA VOLAR TU IMAGINACIÓN...

Que nos traten como personas, a los profesores, y no como números. Y a los niños, igual. Que somos personas, tenemos nombre y apellidos, cualidades y defectos, como cualquier ser vivo. Que se nos trate así. Es que nos tratan como a números. Eres el 28, el 57, el 75... les importa un bledo. Si hoy te has portado bien, como si te has portado mal, vas al mismo saco. ¿Te lo valoran? No. ¿Te penalizan? Tampoco. Y al final, entonces, dices, “¿para qué me molesto yo en ser buena persona?”. Si al final, vamos todos al mismo saco.

UNA FALTA DE RECONOCIMIENTO YA DESDE LA PROPIA...

No es reconocimiento. Es que soy una persona. Soy una persona. Entonces, como persona, tengo unos valores. ¿Por qué no me aplaudes? ¿Por qué no me riñes cuando me he equivocado también? No, aquí somos números. Tienes que... un cuadrante con cruces y si no están las cruces necesarias, te meten un palo. Les importa un bledo la buena acción que tuviste ayer con un niño que hiciste o con un padre o con un compañero... Les importa un bledo que hayas hecho ayer una diablura, que te hayas escapado... les da igual, si no se han enterado...

¿PERO QUIÉN ES “LES”? ¿QUIÉNES?

Da igual. Eres un número y si vales o no vales, les importa un bledo. Entonces, que nos consideren personas. Todos, ¿eh? Porque los niños también son números. Los niños son números. Aprueban o suspenden. ¡Oiga...! Yo por ejemplo, en 2A tengo una niña con necesidades educativas especiales que no está yendo a las clases de apoyo, está con el grupo normal dentro del aula, grupo de un nivel alto, ¿eh? Pues la niña está aprobando todas las materias. Bueno, ese aprobado tiene que valer por 10.

¿QUÉ LE PASA A ELLA, PARA ENTENDER...?

Pues la niña tiene problemas de dislexia, tiene problemas de capacidades, bueno... muchas cosas.

Y DEBERÍA SER UN DOBLE SOBRESALIENTE...

¡Claro! Cuando te dicen “en 2A, aprueban tantos”. No. Primero, en 2A hay una niña con necesidades educativas que, encima, ha aprobado y no con un 5, sino un 6 o 7. Eso vale por tres. En 2A, hay un niño que es gitano y entonces, resulta que viene a clase cuando se le pone en la punta de las narices, entonces... todas las estadísticas que vaya a estropear, las quito de en medio. Hay que ver todas esas... ¿no?

¿Y HACES ALGO CON ESTA NIÑA, POR EJEMPLO, DE LLAMAR A LA FAMILIA? O SEA, DIGO, PARA VALORAR ESE “DOBLE SOBRESALIENTE”...

Bueno, por dios. La niña, todos los niños. A la niña la felicito permanentemente, hombre, estamos pendiente de ella, porque sabemos su dificultad y cuando estamos en clase, miras si sigue la clase, tiene preguntas, si se ha enterado, si le hace falta, te acercas a su mesa y le explicas un poquito más ella... cosas de este tipo. Pero, vamos, la niña sigue la clase normal y, vamos, para mí eso es... ¡vamos!

¿Y CÓMO SE PODRÍA CONSEGUIR ESTO QUE DICES, QUE OS TRATARAN COMO PERSONAS, CON UN MAYOR RECONOCIMIENTO? ¿POR EJEMPLO, CON MENOS ROTACIÓN DENTRO DE LOS COLEGIOS?

Hombre, claro. Por ejemplo, ha habido profesores que han estado con nosotros, que nos encantaría que continuaran, pero... ¡los cambian! Algunos voluntariamente, pero otro no, otros ¡nos los quitan! Pues, ¿por qué no se puede seguir quedando aquí si queremos que se quede? ¡Ah! Números. Números.

HAY UNA COSA DE FRIALDAD BUROCRÁTICA, ¿NO?, DE NÚMEROS, DE SISTEMA, DE FÁBRICA...

Sí, sí. Y bueno, pues oye, para eso está la inspección, ¿no? Para mí la inspección, podría venir, ver, observar, valorar, enterarse de lo que pasa, cómo funciona, pues qué bien esto, qué bien lo otro... y dar informa de que “bueno, pues esto vamos a mantenerlo así, esto nada, esto sí, esto no”. Y eso se puede discutir siempre, pero... aquí no, aquí somos siempre números.

OTRA IDEA QUE SE TE OCURRA... YO QUÉ SÉ... MÁS RECURSOS... MÁS INFORMÁTICA... MÁS LIBERTAD PARA EL PROFESORADO...

Sí, recursos: la cuestión de las tecnologías. Tenemos un servicio de informática que va a pedales... que hay que darle a la manivela para que funcione. Empezamos aquí con libros digitales y tuvimos que dejar el libro digital y volver al papel porque un día sí y otro también se nos caía la red y no podíamos dar las clases. Y claro, no se puede ir de esa manera. Queremos estar con el siglo XXI y estamos todavía a mediados del XX. Cuando empezaron los ordenadores primeros, años 80 vamos a poner... pues así estamos. Porque luego cae la red en 5 min y te estás el día entero sin nada. ¿Y das clase? Pues no, o te la inventas. Improvisaciones. Eso, ¿ves? otra cosa que no nos valoran a los profesores, la capacidad de improvisación: allí tienes los niños, ¿qué haces con ellos si no tienes red? ¿A casa? No, no. Aquí nadie dice “para casa”, improvisas. Y eso no se nos valora, tampoco.

HAY UNA COSA TAMBIÉN DE RECONOCIMIENTO SOCIAL, ESTO QUE DICEN DE FINLANDIA: GENTE SUPER PREPARADA, SUPER BIEN VISTA A NIVEL SOCIAL... ¿SABES A LO QUE ME REFIERO? CON BUENOS SUELDOS... ¿ESO MEJORARÍA TU TRABAJO?

Hombre, por supuesto, me tienen que animar. Ahora mismo han tenido una postura... Esperanza Aguirre salió diciendo que éramos unos caraduras, que no trabajábamos nada y no dábamos para el agua... Bueno, pues vale, ella sí, ella ha trabajado siempre muchísimo, se ha esforzado enormemente, vale. Vale. Pues esa es una historia. Yo realmente con que nos traten como a personas.

LO TIENES CLARÍSIMO...

Lo tengo claro. Que me valoren como persona, no como número. Con eso me conformo. Pero, vamos.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA

ALUMNO 1

3.º DE ESO (14 años)

1. YA QUE NOS ENCONTRAMOS DENTRO DEL INSTITUTO VAMOS A EMPEZAR POR AHÍ ¿TE GUSTA TU INSTITUTO?

Sí, me gusta porque es pequeñito y acogedor y nos conocemos todos.

2. SI TUVIERAS QUE DECIR LO QUE MÁS TE GUSTA Y LO QUE MENOS TE GUSTA, ¿QUÉ SERÍA?

Lo que más me gusta son los jefes de estudio, que te escuchan y son cercanos. Lo que menos, algunos profes, porque ofenden aunque sea sin querer, pero no piden perdón. Yo sé cuándo he hecho daño a alguien con solo mirarle y no podría no pedirle perdón.

3. ¿QUÉ ASIGNATURAS SON LAS QUE MÁS TE GUSTAN? ¿CUÁLES LAS QUE MENOS? ¿DE QUÉ DEPENDE?

Lo que más me gusta es la tecnología, es interesante y el manual es más fácil, creo que la informática me va a ser más útil en el futuro. Lo que menos, la biología por culpa de la profe, no explica bien y es a lo que yo me quiero dedicar: la biotecnología.

4. SÉ QUE TENÉIS TUTORÍAS, ¿QUÉ HACÉIS EN ELLAS? ¿TE PARECE ÚTIL LO QUE SE TRABAJA EN ELLAS?

Muy útil porque se tratan problemas internos de la clase. Sirve para mediar entre nosotros y los profes. También nos enseñan inteligencia emocional, para saber tratar con las personas.

5. HAY TEMAS CONTROVERTIDOS QUE ALGUNAS VECES SE TRATAN EN CLASE, COMO LA IMPORTANCIA DE LAS DROGAS, LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL... ¿CÓMO TRABAJÁIS ESTOS TEMAS?, ¿TE GUSTA?

No hemos tratado mucho, más que nada alcohol y drogas. Me parecería muy bien, porque con los padres no te atreves a contarle esas cosas y con los profes no da tanta vergüenza.

6. ¿QUÉ OTROS TEMAS TE INTERESAN PARA TRABAJAR EN ESTA HORA DE TUTORÍA?, ¿ALGUNA VEZ OS HAN PREGUNTADO VUESTRA OPINIÓN SOBRE LOS TEMAS QUE OS INTERESAN Y VUESTRAS PROPUESTAS HAN SIDO TENIDAS EN CUENTA?

El problema que veo con las tutorías es que nos ponemos quejicas y se nos va el tiempo. Me gustaría que se trataran los problemas familiares, cómo resolver los conflictos. Nos preguntaron y por eso vimos lo del alcohol y las drogas.

7. ¿UTILIZAS MUCHO EL MÓVIL, EL ORDENADOR O LA TABLET?, ¿MÁS O MENOS CUÁNTO TIEMPO AL DÍA?, ¿PARA QUÉ SUELES USARLOS NORMALMENTE?

Utilizo las tres cosas, sobre todo los fines de semana. Un día estuve como 12 horas seguidas con el ordenador, pero es el máximo que he estado. Lo que más uso es el móvil, para hablar y por las redes sociales. El ordenador lo uso para juegos y para las redes sociales (YouTube), es más audiovisual, es raro que lea en el ordenador. La tablet la uso igual que el ordenador, pero es solo mía, tengo más libertad para usarla, es un espacio más privado. Aquí había tablets, pero las quitaron porque la gente las estropeaba.

8. ¿SALES MUCHO CON TUS AMIGOS/AS? ¿QUÉ DÍAS SUELES SALIR?, ¿QUÉ SUELES HACER CON TUS AMIGOS/AS?

Salimos los viernes hasta las 10 y nos vamos al Palacio de Hielo, a los recreativos. Y a pasear por el parque, también, para hablar. Últimamente somos más chicos que chicas, no es porque queramos ligar, no sé por qué es, me gusta estar con las chicas, porque hablamos más. Solemos quedar en casas, para jugar a las consolas o ver pelis.

9. ¿HACES ALGO DE DEPORTE EN TU TIEMPO LIBRE?, ¿CONSIDERAS IMPORTANTE HACER EJERCICIO, O CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA TE ES SUFICIENTE? ¿CREES QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA TE INSPIRA PARA QUE HAGAS EJERCICIO CUANDO YA NO ESTÉS EN EL INSTITUTO?

Hago baloncesto en el Rosa Chacel, aquí hay poco deporte, 2 horas y ya está. El baloncesto son 4 horas todas las semanas, además de los partidos de la liga los fines. Me gustaría que hubiera más horas de deporte y más interesantes, como artes marciales. No especialmente.

10. CUÉNTAME CÓMO ES TU DÍA A DÍA. CUANDO SALES DEL INSTITUTO, ¿QUÉ HACES?

Compro el pan y me voy a casa. Veo la tele, juego con la cachorra Bimba, hago los deberes a partir de las 4 y los fines de semana limpiamos todos la casa, todos no, mi hermana se escaquea.

11. ME GUSTARÍA SABER SI TE SURGEN PROBLEMAS DE TIPO ESCOLAR, EN CASA CON TU FAMILIA, AMIGOS/AS...COSAS QUE TE PREOCUPEN. ¿QUÉ SUELES HACER ANTE ESO?

Intento solucionarlo yo. Con los que más confianza tengo es con los amigos, con los profes es difícil que te ayuden a solucionarlo.

12. ¿SUELES CONTAR LO QUE TE PREOCUPA A UN ADULTO, PADRE/MADRE, PROFESOR/A...? ¿POR QUÉ? (INDAGAR SOBRE DECEPCIÓN, QUE LES VEAN COMO FRACASADOS/AS, POCA IMPORTANCIA, VERGÜENZA...)

Una vez me enfadé con mi amigo de toda la vida y entonces sí que lo conté en casa. En general, tengo las vidas separadas, pero si es algo importante sí lo cuento.

13. ¿CÓMO CREES QUE TE VEN TU FAMILIA Y TUS PROFESORES? ¿QUÉ CREES QUE ESPERAN DE TI? (INDAGAR CÓMO LE HACEN SENTIR NORMALMENTE, CUAN-

DO HACE ALGUNA COSA BIEN/MAL, CUÁL SUELE SER SU REACCIÓN Y CÓMO SE SIENTEN ELLOS)

Me ven como “un buen niño, un chico majo” en mi familia. Y los profes como “buen alumno, muy hablador”. Mis amigos como “alguien en quien se puede confiar”. Sí me identifico. Esperan de mí que apruebe, soy alumno de buenas notas, de sobresalientes y es frustrante que, si llego con un examen suspenso, en casa se enfaden. Esperan mucho de mí y es solo un examen.

14. PASANDO UN POCO A OTRO TIPO DE PROBLEMAS, QUE NO TE AFECTEN A TI, SINO A LOS DEMÁS: FAMILIA, AMIGOS/AS, ETC., ¿QUÉ SUELES HACER CUANDO TE ENTERAS DE QUE HAY ALGUIEN QUE TIENE UN PROBLEMA?

Lo hablo con él. Aunque me digan que no lo hable, hay veces que las cosas cambian mucho al hablarlas, das otra perspectiva.

15. ¿QUÉ OPINAS DE QUE SE DIGA QUE LOS ADOLESCENTES SOIS EGOÍSTAS Y NO OS PREOCUPÁIS DE LOS PROBLEMAS DE LOS DEMÁS Y DE LO QUE OCURRE EN LA SOCIEDAD?

A mí nunca me lo han dicho. Sí me concentro en los problemas que me influyen más, porque son mis seres queridos. Pero me preocupa la gente que no tiene dinero o que no tiene casa. Los problemas de la sociedad creo que van ganando importancia a medida que creces.

16. USAS EL MÓVIL PARA HABLAR CON TUS AMIGOS/AS?, ¿EN ALGÚN CASO TE RESULTA MÁS FÁCIL HABLAR POR EL WHATSAPP O POR CHAT QUE CARA A CARA?

Sí es más fácil tratar cierto temas: cosas de drogas, quién ha fumado o consumido algo, los marujeos...

17. ¿SI POR EJEMPLO TIENES UN PROBLEMA CON UN AMIGO/AMIGA, CÓMO LO SOLUCIONAS? (INDAGAR SI LO SOLUCIONA EN PERSONA, POR TELÉFONO, WHATSAPP, ETC.)

Es algo más automático, realmente, depende de dónde te pille: cara a cara o a distancia, con el Instagram.

18. ¿Y SI QUIERES DECIRLE A UN/A CHICO A UNA CHICA/O QUE TE GUSTA, CÓMO PREFIERES DECÍRSELO? (EN PERSONA, POR TELÉFONO, WHATSAPP, ETC.)

Prefiero el cara a cara pero no siempre me atrevo. Siempre lo he hecho con el Whatsapp por miedo al no, duele menos que en persona. Pero creo que sería mejor cara a cara.

19. MUCHAS VECES NOS ALERTAN SOBRE LOS PELIGROS DEL MAL USO DE LAS REDES SOCIALES, ¿TÚ QUÉ OPINAS?, ¿TÚ CREES QUE LAS USAS DE MANERA RESPONSABLE?, ¿QUÉ HACES?

Tengo cuidado con las fotos, no se las paso a otros. Sí soy responsable.

20. SE HABLA MUCHO DE PROBLEMAS COMO EL CIBERACOSO, ¿SABES LO QUE ES? ¿PARA TI EN QUÉ CONSISTE? ¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ QUE ESTO PUDIERA OCURRIRTE? ¿POR QUÉ?

Hemos tenido tutorías sobre eso, es el acoso a personas a través de redes sociales o el móvil. No creo que me pase, porque me llevo bien con la gente.

21. ¿CONOCES ALGÚN CASO DE CIBERACOSO O DE ACOSO EN EL INSTITUTO?

Ciberacoso, no. Sí que vi acoso en persona, a un niño de clase que era tímido y le pegaban, yo les dije que pararan y avisé a Marisa [la orientadora].

22. ¿QUÉ CREES QUE SE PODRÍA HACER DESDE EL INSTITUTO PARA QUE ESTO NO PASARA? ¿Y CUANDO OCURRE, QUE CREES QUE SE PODRÍA HACER?

Tenemos el programa de mediación. Si ocurre hay que ir a orientación y, si es muy grave, a la policía.

23. POR ÚLTIMO Y COMO CIERRE, ME GUSTARÍA PREGUNTARTE CÓMO TE VES DENTRO DE 10-15 AÑOS. ¿QUÉ EXPECTATIVAS DE FUTURO TIENES? ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE FUERA TU VIDA EN ESE MOMENTO? ¿QUÉ CREES QUE TIENES QUE HACER PARA CONSEGUIRLO?

Me imagino con una carrera y trabajando, una vida tranquila, ¿con una mujer? y fuera de mi casa. Me gustaría trabajar fuera, ir a Irlanda o a Alemania, donde no haya que pagar a Hacienda [esto lo menciona por una mala experiencia familiar]. Me imagino con vaqueros y camiseta. Para conseguirlo tengo que estudiar mucho.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA ALUMNO 2

2.º DE BACHILLERATO (19 años)

1. YA QUE NOS ENCONTRAMOS DENTRO DEL INSTITUTO VAMOS A EMPEZAR POR AHÍ ¿TE GUSTA TU INSTITUTO?

Sí, me gusta. Es pequeño y te conocen.

2. SI TUVIERAS QUE DECIR LO QUE MÁS TE GUSTA Y LO QUE MENOS TE GUSTA, ¿QUÉ SERÍA?

Lo que más me gusta son algunos profesores... y los jefes de estudio, tienen buena comunicación y amabilidad. El personal, en general. Lo que menos me gusta son algunos profesores y que los estudios parecen hechos para educar a curreles, no hay nada de creatividad, no se valora la iniciativa.

3. ¿QUÉ ASIGNATURAS SON LAS QUE MÁS TE GUSTAN? ¿CUÁLES LAS QUE MENOS? ¿DE QUÉ DEPENDE?

Lo que más, las mates y la química. Depende del talento de cada uno, del gusto, me gusta porque son retos.

Lo que menos, la lengua y la literatura... y la historia. Porque están mal enfocadas, se basan en la memoria todo el rato y me aburren.

4. SÉ QUE TENÉIS TUTORÍAS, ¿QUÉ HACÉIS EN ELLAS? ¿TE PARECE ÚTIL LO QUE SE TRABAJA EN ELLAS?

No tenemos tutorías, sería a 7 hora y hemos decidido no tenerlas. Tampoco hay mucho trato individualizado con los alumnos, que digamos. Sí hay talleres de mediación, pero fuera del horario lectivo.

5. HAY TEMAS CONTROVERTIDOS QUE ALGUNAS VECES SE TRATAN EN CLASE, COMO LA IMPORTANCIA DE LAS DROGAS, LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL... ¿CÓMO TRABAJÁIS ESTOS TEMAS?, ¿TE GUSTA?

Se tratan muy poco y, cuando se hace, conciencian poco. Me gustaría que se trataran más las emociones.

6. ¿QUÉ OTROS TEMAS TE INTERESAN PARA TRABAJAR EN ESTA HORA DE TUTORÍA?, ¿ALGUNA VEZ OS HAN PREGUNTADO VUESTRA OPINIÓN SOBRE LOS TEMAS QUE OS INTERESAN Y VUESTRAS PROPUESTAS HAN SIDO TENIDAS EN CUENTA?

Me gustaría que se hicieran actividades para cohesionar a la clase, para crear grupo. Nunca nos han preguntado.

7. ¿UTILIZAS MUCHO EL MÓVIL, EL ORDENADOR O LA TABLET?, ¿MÁS O MENOS CUÁNTO TIEMPO AL DÍA?, ¿PARA QUÉ SUELES USARLOS NORMALMENTE?

Utilizo el móvil y el ordenador, unas 5 horas diarias delante del ordenador y el móvil todo el día. Con el ordenador estudio y también me entretengo (YouTube, redes sociales), pero leo poco. El móvil sobre todo para las redes sociales. No tengo tablet, pero aquí hubo tablets y las quitaron porque la gente no estudiaba, se metían en otras páginas o jugaban a juegos.

8. ¿SALES MUCHO CON TUS AMIGOS/AS? ¿QUÉ DÍAS SUELES SALIR?, ¿QUÉ SUELES HACER CON TUS AMIGOS/AS?

Tengo una pandilla del barrio, quedo con ellos dos o tres veces al mes, los fines de semana, de juerga.

9. ¿HACES ALGO DE DEPORTE EN TU TIEMPO LIBRE?, ¿CONSIDERAS IMPORTANTE HACER EJERCICIO, O CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA TE ES SUFICIENTE? ¿CREES QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA TE INSPIRA PARA QUE HAGAS EJERCICIO CUANDO YA NO ESTÉS EN EL INSTITUTO?

Voy al gimnasio todos los días, me parece muy importante. Las clases sí dan una cultura del deporte y el profe promueve mucho la vida saludable.

10. CUÉNTAME CÓMO ES TU DÍA A DÍA. CUANDO SALES DEL INSTITUTO, ¿QUÉ HACES?

Me voy a casa. Como y estudio y me meto en las redes sociales. Luego voy al gimnasio.

11. ME GUSTARÍA SABER SI TE SURGEN PROBLEMAS DE TIPO ESCOLAR, EN CASA CON TU FAMILIA, AMIGOS/AS... COSAS QUE TE PREOCUPEN. ¿QUÉ SUELES HACER ANTE ESO?

Me callo las cosas y me culpo a mí de haber hecho algo mal. No busco ayuda o no la encuentro, me lo guardo.

12. ¿SUELES CONTAR LO QUE TE PREOCUPA A UN ADULTO, PADRE/MADRE, PROFESOR/A...? ¿POR QUÉ? (INDAGAR SOBRE DECEPCIÓN, QUE LES VEAN COMO FRACASADOS/AS, POCA IMPORTANCIA, VERGÜENZA...)

Yo es que tengo mala relación con mi familia. Se divorciaron y me fui con mi padre y fue un error. Me compra cosas caras para intentar compensar todo lo que hace mal y ya le he dicho que no quiero nada más. Por eso he repetido tantas veces, porque mi padre es un desastre y no tenía ni siquiera un sitio donde estudiar. He vuelto con mi madre. No se lo cuento a nadie, porque soy el hermano mayor y me toca a mí cuidar de mi hermano pequeño.

13. ¿CÓMO CREES QUE TE VEN TU FAMILIA Y TUS PROFESORES? ¿QUÉ CREES QUE ESPERAN DE TI? (INDAGAR CÓMO LE HACEN SENTIR NORMALMENTE, CUANDO HACE ALGUNA COSA BIEN/MAL, CUÁL SUELE SER SU REACCIÓN Y CÓMO SE SIENTEN ELLOS)

Todo esto me ha hecho sentirme más mayor, las cosas han pasado a depender de mí de repente y no lo hice bien. Me cambiaron de colegio porque sacaba malas notas y aquí tampoco lo hago mucho mejor. Siento que todo el mundo quiere que “trabaje para alguien”, me falta libertad para desplegarme, sobre todo aquí, quieren que aprenda a trabajar para otros.

14. PASANDO UN POCO A OTRO TIPO DE PROBLEMAS, QUE NO TE AFECTEN A TI, SINO A LOS DEMÁS: FAMILIA, AMIGOS/AS, ETC., ¿QUÉ SUELES HACER CUANDO TE ENTERAS DE QUE HAY ALGUIEN QUE TIENE UN PROBLEMA?

Ayudo a los demás, para no ayudarme a mí mismo. Soy muy empático y, como aquí soy mayor, por la diferencia de edad, me piden consejos y me buscan mucho como consejero.

15. ¿QUÉ OPINAS DE QUE SE DIGA QUE LOS ADOLESCENTES SOIS EGOÍSTAS Y NO OS PREOCUPÁIS DE LOS PROBLEMAS DE LOS DEMÁS Y DE LO QUE OCURRE EN LA SOCIEDAD?

No te educan para tener conciencia de grupo, hay mucha falta de entendimiento, creo que si alguien se ríe de un discapacitado es por ignorancia. Sí pienso sobre la sociedad y me preocupa, no entiendo por qué hay campañas solamente en Navidad, es hipócrita y es inútil. Hay que ayudar en los pequeños detalles, en el día día, educarnos para que nos podamos cuidar unos a otros.

16. USAS EL MÓVIL PARA HABLAR CON TUS AMIGOS/AS?, ¿EN ALGÚN CASO TE RESULTA MÁS FÁCIL HABLAR POR EL WHATSAPP O POR CHAT QUE CARA A CARA?

Se nota mucho que la gente queda menos cara a cara. Es que es más fácil decir las cosas por Whatsapp, porque se pierde la vergüenza.

17. ¿SI POR EJEMPLO TIENES UN PROBLEMA CON UN AMIGO/AMIGA, CÓMO LO SOLUCIONAS? (INDAGAR SI LO SOLUCIONA EN PERSONA, POR TELÉFONO, WHATSAPP, ETC.)

Creo que una cosa no quita la otra, puedes usar cualquier forma, pero es importante el cara a cara.

18. ¿Y SI QUIERES DECIRLE A UN/A CHICO A UNA CHICA/O QUE TE GUSTA, CÓMO PREFIERES DECÍRSELO? (EN PERSONA, POR TELÉFONO, WHATSAPP, ETC.)

No he estado mucho a esto. Directamente, no se lo diría, porque me da vergüenza. Me dicen que les gusto a muchas chicas, por ser mayor y tal, pero yo no les voy a decir nada, que me lo digan ellas.

19. MUCHAS VECES NOS ALERTAN SOBRE LOS PELIGROS DEL MAL USO DE LAS REDES SOCIALES, ¿TÚ QUÉ OPINAS?, ¿TÚ CREES QUE LAS USAS DE MANERA RESPONSABLE?, ¿QUÉ HACES?

Soy responsable con las redes sociales, no publico nada de nadie que no quiera. Cuido mi privacidad y también la de los demás.

20. SE HABLA MUCHO DE PROBLEMAS COMO EL CIBERACOSO, ¿SABES LO QUE ES? ¿PARA TI EN QUÉ CONSISTE? ¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ QUE ESTO PU-
DIERA OCURRIRTE? ¿POR QUÉ?

Sé lo que es. Yo creo que duele más a la cara que por las redes sociales. Yo tengo un problema de sudoración y la manos me sudan mucho, en el colegio de antes, se burlaban mucho de mí... es mucho peor que lo que te digan por las redes sociales. Nunca me han hecho ciberacoso, aquí mis amigos me respetan, siempre hay guasa pero nos cuidamos.

21. ¿CONOCES ALGÚN CASO DE CIBERACOSO O DE ACOSO EN EL INSTITUTO?

No.

22. ¿QUÉ CREES QUE SE PODRÍA HACER DESDE EL INSTITUTO PARA QUE ESTO NO PASARA? ¿Y CUANDO OCURRE, QUE CREES QUE SE PODRÍA HACER?

Fomentar que haya relaciones más cercanas, que la gente se conozca, al ser un cole de barrio aquí nos conocemos y es mucho más difícil que pasen esas cosas.

23. POR ÚLTIMO Y COMO CIERRE, ME GUSTARÍA PREGUNTARTE CÓMO TE VES DENTRO DE 10-15 AÑOS. ¿QUÉ EXPECTATIVAS DE FUTURO TIENES? ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE FUERA TU VIDA EN ESE MOMENTO? ¿QUÉ CREES QUE TIENES QUE HACER PARA CONSEGUIRLO?

No sé, estoy cambiando constantemente. Me gusta la náutica y quiero sacarme la titulación de capitán y de patrón de yate, es un camino posible. También quiero montar algo con mi madre, una empresa, quiero estudiar algo de comercio. Para conseguirlo tengo que mejorar mi inglés. No me gustan las metas a largo plazo, prefiero pasito a pasito, por lo exigente que soy conmigo mismo. Con metas a corto plazo, no me frustró. Prefiero no planear más allá.

GRUPO DE DISCUSIÓN: ALUMNOS

2.º DE ESO (PMAR)

¿PARA QUÉ SIRVE LEER?

H2: Para aprender.

H4: Para enriquecer tu vocabulario.

H1: Para entretenerte, para no aburrirte.

H4: Para olvidarte de las cosas que tienes en la cabeza del colegio.

M2: Para desconectar.

H2: También para informarte sobre cosas nuevas que no sabías.

H4: Para quitarte algo de encima, olvidarte de eso que ha acontecido.

H2: Para quitártelo, porque te pones más triste y se te pasa antes.

H4: Para sentir más una emoción y desahogarte...

H1: ... porque somos tontos.

H4: ¡Cada uno reacciona diferente! A alguno le deja su novia y le da igual, pero otro se pone a escuchar música triste...

H1: ... unos comen.

H3: otros se emborrachan.

M1: ... otroS ven Netflix.

H2: Otros hacen el camino de Santiago.

¿Y VOSOTROS QUÉ LEÉIS?

M1: Cuentos, libros en casa.

H5: Publicidad cuando vamos por la calle.

H3: Muy agobiante: un poquito, pues vale, pero tanto...

H2: En Lengua Castellana y el resto de asignaturas: Geografía, Matemáticas, Biología.

¿POR QUÉ CREÉIS QUE LEÉIS MÁS EN LENGUA Y LITERATURA?

H3: Porque es Lengua y Literatura, entonces tienes que estudiarte cómo es las palabras, la morfología de las palabras, el significado y etcétera, etcétera.

¿LEER SE PARECE A ESCUCHAR?

H4: Sí, porque te escuchas a ti mismo.

H2: Es más o menos.

H3: Son cosas diferentes.

H4: No, porque escuchas igual. Escuchas el pensamiento que hay en la cabeza.

H3: Si escuchas, escuchas algo que te están contando.

H1: Es totalmente diferente.

H3: Cuando hablas con una persona, estás hablando tú y cuando escuchas, escuchas y no hablas.

H4: Se parece, es todo comunicación.

¿OÍIS UNA VOZ CUANDO LEÉIS?

H2: De tu cabeza, de tu mente.

H4: Somos unos locos.

H1: Yo sí.

H2: Hombre, es que si no ¿cómo lo vas a entender?

H5: Yo oigo una voz en mi cabeza, pero es mi misma voz.

H2: Claro, es tu voz.

CUANDO LEÉIS, ¿PENSÁIS?

H2: Me hace pensar y me hace imaginar.

H4: Me vienen imágenes.

H3: Yo solamente leo y ya está.

¿Y SI NO ESTÁS DE ACUERDO CON LO QUE LEES? ¿OS PASA?

H4: Muchas veces.

H2: Cuando te contestan mal, no estás de acuerdo con lo que lees. Si un jugador se va a otro equipo...

H4: Ponerse en la piel de la otra persona, cuando la insultan.

¿OS PUEDE EMOCIONAR?

H2: Sí.

H4: Sí. El cuento de Kumba.

H3: A mí no, en todo caso me produce imágenes.

M1: Los libros tristes o algo así.

¿QUÉ ES LO QUE MÁS OS GUSTA Y LO QUE MENOS DE LEER?

H2: Depende de lo que leas, puede dar rabia, cuando lees algo que no te gusta y no puedes hacer nada, te da rabia.

H3: Realmente es entender lo que lees.

H4: Aprender nuevas palabras, por ejemplo, en castellano antiguo y si no la has oído nunca, no vas a saber lo que es.

M2: La creatividad es lo que más me gusta.

H1: El esfuerzo que ha puesto alguien.

H4: Cuando lees un mensaje positivo, como en Kumba, como que a pesar de las dificultades... tienes que seguir adelante pese a los obstáculos.

¿Y LO QUE MENOS OS GUSTA DE LEER?

A mí si me obligan a leer, no me gusta.

¿ESTÁIS DE ACUERDO CON ESO?

Me gusta leer pero no me gusta que me obliguen a leer.

A mí también.

¿QUÉ PASARÍA SI EN UNA CLASE DECIMOS “QUE CADA UNO TRAIGA LO QUE MÁS LE APETEZCA LEER” Y QUE CADA UNO LEA LO QUE TRAIGA EL OTRO?

No.

H3: Me da igual.

Para conocer al otro.

¿Ni siquiera os interesa lo que le interesa a vuestro compañero?

No, sí.

H2: No pasa nada, pero si por ejemplo tengo un día malo y no me apetece leer y me tienen que obligar, no voy a leer.

¿ESO ES LO QUE MENOS OS GUSTA, EL NO PODER ELEGIR?

H2: Sí.

ENTONCES, ¿SI FUERAIS PROFESORES CÓMO PROPONDRÍAIS QUE SE LEYERA EN CLASE?

H1: ¡Buf!

M1: Diría, “¿quién quiere leer?”

H1: Como hasta ahora.

¿NO TE IMAGINAS UNA MANERA MEJOR DE HACERLO?

H2: Sería difícil porque dices “¿quién quiere leer?” y no quiere leer nadie.

H3: Yo diría, o sea, “¿alguien quiere leer?” y si dicen que no, pues a...

H1: ... a otra cosa.

H3: ... o sea, pondría cuentos en vez de los textos que pone la profe...

H4: ... tó aburridos.

H3: ... que son tó aburridos. O sea, tipo cuentos de gracia y humor y todo eso.

H1: ¡Cuentos divertidos!

¿LOS TEXTOS DE LA PROFE DE DÓNDE SALEN?

H2: Del libro.

H4: Del libro.

H1: Del libro.

¿QUÉ TIENEN DE MALO?

H5: Muy aburrido.

¿FALTA HUMOR?

M2: ¡Sí!

H2: Sí.

H4: Mucho.

H1: Son muy aburridos.

PERO ¿OS PARECE ABURRIDA LA GENTE QUE LEE?

H3: No.

M1: No.

H2: Eso es muy típico de las películas.

H1: No. Muy interesante.

H5: ¡Muy culta!

H2: Hombre, tampoco alguien que se pase todo el día leyendo.

H4: Es como que son más listas y entonces tienen ganas de descubrir... a mí me dan ganas de descubrir cómo es.

H1: Depende de la gente que sea.

¿CÓMO PODEMOS MEJORAR LAS CLASES?

H4: Haciéndolas más entretenidas.

H5: Obligando menos.

H2: Hacer más cosas.

H4: No sé, es que también depende de las profesoras... no sé explicarlo, hay profesoras que son entretenidas, hacen más bromas, son más graciosas. Hay que poner humor pero tampoco en exceso: todo textos divertidos, pues no... Unos más serios, otros más divertidos.

H3: Yo propondría, o sea, tipo unos días a la semana leer, o sea alternando días. Y cuando no se lee...

H2: Es que realmente hay que leer todo el rato, hay que estar leyendo, ejercicios, gramática, todo el rato hay que leer.

H1: Dejándonos salir al patio.

H4: Más enérgicos, porque hay muchos profesores que... a mí me agobian porque no son enérgicos. No sé explicarme. Que sean enérgicos, que no se estén allí “buen, pues, blabla...” No, que hablen, pues eso, con energía. Porque, si no, es muy agotante.

¿OS GUSTA MÁS CUANDO OS HACEN LEER O CUANDO OS EXPLICAN ALGO?

H3: Cuando nos explican algo.

H1: Cuando nos explican.

H2: Lo mejor es, por ejemplo, dices un tema, “los sinónimos” y decir lo que piensa cada uno de eso.

H3: Y hacer cosas distintas.

H4: Sí. Es que todo el rato lo mismo es muy agotador. Siempre lo mismo, no cambias tu rutina...

M2: Y ya que vamos a leer nosotros, que elijamos qué queremos leer.

H2: Estoy con mi compañera.

H4: Estoy con mi compañero que está con mi compañera.

¿Y ESCRIBIR, OS GUSTA ESCRIBIR?

H4: Sí.

H2: De vez en cuando.

H3: No me gusta nada.

M3: Poco.

H2: A mí me gustaba cuando era pequeño. Le escribía cartas a mis novias. Pero hace mucho, en quinto.

H3: O sea, escribir por WhatsApp o por ordenador, eso me gusta. No sé por qué. Es menos cansado.

H2: Qué pesados, tíos.

¿OS PARECE MENOS CANSADO ESCRIBIR POR ORDENADOR QUE ESCRIBIR A MANO?

M3: Sí.

H3: Sí, por ordenador.

H2: Como en primer año, que había tablets.

¿TODOS?

H4: Yo no. A mí me gusta escribir en papel. Soy el más raro.

¿QUÉ OS PARECEN LAS REDACCIONES, ESTILO... “CUÉNTAME...?”

H4: ... lo que has hecho este verano”.

H3: No me gustan.

H2: No me gustan.

H3: ¿Para qué te voy a contar mi vida en un papel cuando puedo hacerlo hablando?

H4: ¿Para qué gastar folios y papel cuando lo puedes hacer hablando?

H1: ¡Claro!

¿POR QUÉ ESCRIBÍS, ENTONCES, SI PREFERÍS HABLAR?

M1: Porque nos obligan.

H3: Si no lo hacemos, nos castigan.

¡¿ESCRIBÍS TODOS OBLIGADOS?!

Todos: Sí.

¿HACÉIS VÍDEOS?

H4: Yo hacía vídeos de baloncesto.

H3: Yo tengo vídeos de skate. O sea, aquí no tengo los vídeos, pero para explicar cómo hacer trucos.

¿LEÉIS BLOGS, SABÉIS LO QUE ES?

H1: Una página web que aporta información. Un diario pero que lo puede ver todo el mundo.

H2: Como un canal de YouTube.

H3: A mí me gustaría.

H3: Por ahora no, dentro de unos años, cuando ya esté más introducido en el tema del skate y sepa mejores cosas.

NOTAS AL FINAL

¿POR QUÉ ESCRIBE LA GENTE?

H4: Para desestresarse.

H2: Para dar información.

H4: Para desestresarse.

H2: ¡Como los escritores!

H4: A mí me pasa, que si estoy estresado y me pongo solo, si hay más gente no, me pongo a escribir cosas y así, cómo me ha ido el día, no sé qué, etcétera, cómo ha sido mi vida... cosas de esas.

¿ALGUIEN ESCRIBE PARA ENTENDERSE A SÍ MISMO?

H1: Para eso me pongo a pensar.

H5: Si lo escribes... pues no es lo mismo que pensarlo.

H4: Guardármelo en la cabeza, al final, te vas a rallar la cabeza. Escribiendo no, escribiendo te desagobia.

H2: Eso depende de las personas, realmente.

¿POESÍA, CUENTOS, ALGO MÁS CREATIVO?

M2: Yo escribí poesía. Pero no lo tengo aquí.

¿RAPEÁIS ALGUNO? ES COMO ESCRIBIR POESÍA...

H3: Igualito...

H4: H2 sí rapea.

H2: Pero es improvisación.

H3: Yoh, yoh...

¿QUIÉN LE HACE UNA BASE PARA QUE RAPEE H2?

M2: La podemos buscar en Internet.

H3: Si te la hago, ¿rapeas? [Hace beatbox]

H5: Venga, va.

H2: Un poco mala, la base.

¿OS PARECE IMPORTANTE ESCRIBIR?

H4: Sí, para desarrollarse y aprender vocabulario.

H5: Para desahogarse.

M2: A mí me gustaba.

M1: Yo escribía hace tiempo, tenía un diario.

H1: Cuando uno se aburre.

H4: Yo antes escribía mucho, antes.

H2: Yo intenté hacer uno, como mi madre me contaba cuentos... intenté escribir uno para cuando yo tuviera hijos, pero ¡eran más malos! Pero para eso existen ahora los audios, que mola más...

¿QUÉ SE OS OCURRE PARA MEJORAR VUESTRA EXPERIENCIA DE LA ESCRITURA EN LENGUA Y LITERATURA?

M1: En ordenador.

H5: Un iPhone para cada uno.

H2: Lo peor de esto es cuando la profe dice “¡dictado!”.

H4: Es que también es la materia, o sea, no puedes cambiar la materia, también hay que tenerlo en cuenta. Esto va de cultura... bueno, la lengua, no... la Lengua nos sirve para aprender a escribir, a hablar, etcétera. Y a analizar frases... etcétera, etcétera.

H2: La morfología de las palabras.

¿PARA QUÉ CREÉIS QUE EXISTE ESTA ASIGNATURA?

H1: Para aprender.

H5: Para que aprendas a hablar y a escribir.

H3: Por que, si no, no habría forma de escribir cartas.

H2: Y la cultura de España.

H1: ¡Cultura!

H4: Cuantas más palabras conoces, más culto eres.

¿DE QUÉ OS GUSTARÍA ESCRIBIR EN CLASE?

H4: Fútbol.

H2: De un futbolista.

H3: De anécdotas.

M1: De deportes, en general.

¿Y PARA QUIÉN OS GUSTARÍA ESCRIBIR EN CLASE?

H2: Cambia mucho según si es un compañero, la profe o una novia... Para un colega.

H4: Para amigos.

H5: Digo menos cosas si es para un profesor.

M2: Si se lo cuentas a un amigo, le puedes contar cualquier cosa.

¿ALGO MÁS QUE DECIR? ¡TRES DESEOS POR CABEZA PARA MEJORAR LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA!

H3: El primer deseo: tener más deseos.

H5: Que no sea tan aburrida.

M1: Que los profes le echen ganas.

H4: Y algunos alumnos también, que hay algunos... me ponen nervioso.

H1: Bajar al patio alguna vez.

M2: Menos rutinario.

H6: Explorar.

H2: ¡Que nos den dinero por venir!

NO OS DAIS CUENTA, PERO OS ESTÁN PAGANDO POR VENIR...

H1: Toca a y diez.

M2: Son y tres.

H3: Faltan tres.

H2: Y aquí finaliza el vídeo de...

H1: ¡El vídeo no! ¡El audio!