La educación en emergencia

12 PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA DOCENTES Y FAMILIAS

para mejorar el aprendizaje,
la autonomía y el compromiso
de niños y adolescentes:

contener la hemorragia mientras
llegan los cambios que
la escuela necesita.

Daniel Gabarró Berbegal

B

LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA

LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIA

12 PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA DOCENTES Y FAMILIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE, LA AUTONOMÍA Y EL COMPROMISO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: CONTENER LA HEMORRAGIA MIENTRAS LLEGAN LOS CAMBIOS QUE LA ESCUELA NECESITA.

DANIEL GABARRÓ BERBEGAL

BOIRA editorial

Copyright © 2026 Daniel Gabarró Berbegal

Copyright de esta edición © 2026 Boira Editorial

ISBN 978-84-16680-12-2 (edición en tapa blanda)

ISBN 978-84-16680-13-9 (edición en tapa dura)

ISBN 978-84-16680-14-6 (edición digital, ebook)

Depósito legal: L 973-2026 (edición en tapa blanda)

Depósito legal: L 974-2026 (edición en tapa dura)

Todos los derechos reservados.

Ninguna parte de este libro puede reproducirse sin el permiso escrito del autor, excepto para el uso de citas breves o similares.

ÍNDICE

Números de página del PDF · Haz clic para navegar

Agradecimientos 8

Prólogo 9

¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

La educación está en crisis 15

La escuela no es una isla 43

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CUANDO EDUCAMOS?

Las tres grandes columnas de la educación 50

12 PROPUESTAS PARA EL AULA

Un objetivo común 66

A. ASUMIR EL TIMÓN DE MI APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO 67

Propuesta 1. ¿Para qué venimos a la escuela? 68

Propuesta 2. Explicitar el mapa 75

Propuesta 3. Explicitar los retos de crecimiento personal 81

Propuesta 4. ¿Cuándo ayudar? 89

Propuesta 5. Los deberes como ayuda 95

B. COMPRENDER LA REALIDAD Y ACTUAR 101

Propuesta 6. ¿Quién paga el precio si yo renuncio a aprender? 102

ÍNDICE

Números de página del PDF · Haz clic para navegar

Propuesta 7. Poner nombre a las desigualdades 107

Propuesta 8. ¿Qué depende de mí? 113

C. HERRAMIENTAS PARA CRECER Y APRENDER MEJOR 119

Propuesta 9. ¿Cómo actúo si me corrigen? 120

Propuesta 10. Hablar mejor para comprender y pensar mejor 126

Propuesta 11. Las lenguas cooficiales también son una oportunidad 133

Propuesta 12. ¿Qué quiero llevarme? Crear un proyecto de memoria 140

MÁS ALLÁ DE TU AULA: LOS CAMBIOS QUE LA EDUCACIÓN NECESITA

Para terminar este libro 147

Qué creo que debería cambiar en el sistema educativo 149

Las familias: una palanca de cambio desaprovechada 162

Tenemos margen de acción: ¡aprovechémoslo! 166

PARA CONTINUAR

Más materiales, por si te sirven 169

¿Te inspiró este libro? ¡Ayúdame! 172

Bibliografía y recursos mencionados 173

AGRADECIMIENTOS

He sido maestro durante **23 años**.

No siempre ha sido fácil. He conocido alumnado, familias y docentes de todo tipo. Pero de todos he aprendido.

Soy quien soy, en gran parte, gracias a todas las personas con quienes he compartido estos 23 años de escuela. Y me parece justo comenzar este libro dándoles las gracias. A todas.

También agradezco las aportaciones de los docentes que han leído el manuscrito y me han ayudado a mejorar el texto. Gracias por ayudarme a hacerlo más útil.

UNA ACLARACIÓN:

Este libro parte de la realidad educativa de Cataluña. Sin embargo, estoy convencido de que, aunque no todo encajará con tu realidad concreta, encontrarás ideas y herramientas que te resultarán muy útiles.

PRÓLOGO

Hay algo que ha cambiado en los últimos años: hablamos de educación. Y hablamos mucho de ella. La educación abre informativos, ocupa portadas y tertulias, preocupa a las familias y ha entrado de lleno en el debate político. Padres y madres son hoy más conscientes que nunca de la importancia de acompañar a sus hijos y de todo lo que está en juego en las aulas.

Y, al mismo tiempo, vivimos en una sociedad cada vez más compleja, y esta complejidad también ha entrado en los centros educativos, porque la escuela no es una isla. En las aulas entran las dificultades económicas, los problemas de vivienda, los conflictos familiares, las desigualdades y las tensiones que atraviesan la sociedad. Una parte de lo que ocurre en las aulas no se puede entender mirando solo las aulas, nos recuerda Daniel Gabarró en el libro que tenéis entre las manos.

Lo entendimos muy claramente durante la pandemia, cuando el coronavirus nos recordó el gran valor de la escuela y de los maestros. Salimos a los balcones a aplaudir

a los profesionales sanitarios, pero tengo la impresión de que nos quedó pendiente un aplauso colectivo a los docentes. Un reconocimiento a los miles de profesores y maestros que mantuvieron el vínculo con los alumnos, en medio de una situación insólita, y que continúan sosteniendo el día a día en las aulas.

Y es que vivimos una emergencia educativa, reconoce Daniel Gabarró, con resultados preocupantes, aulas y docentes desbordados, alumnos desanimados y familias desorientadas. Y en este contexto, se reivindican los grandes pactos, las reformas estructurales, los recursos que faltan y aquel plan de país para la educación que tanto necesitamos. Pero, mientras tanto, cada mañana se abren las puertas de las escuelas y los institutos y comienza una clase. Y Daniel Gabarró nos propone ponernos manos a la obra. Y aquí es donde, para mí, este libro es especialmente valioso.

Gabarró reconoce que no está a su alcance solucionar la crisis educativa. Pero hace algo más modesto y a la vez ambicioso: busca el margen de acción que todavía tenemos. Hay problemas estructurales que un docente no puede resolver, pero eso no significa que dentro de su aula no puedan pasar cosas extraordinarias.

El libro «La educación en emergencia» pone el foco en una misión esencial: salvar a los alumnos de la **ignorancia**, del **aburrimiento**, del **sinsentido**, de la **pérdida de tiempo y de vida**, del **desánimo** y de la **apatía**, para convertirlos en protagonistas activos y responsables de su aprendizaje. Gabarró lo llama: **pasar de la pasividad al autocompromiso**. Intento recordar cuándo viví este clic en mi etapa de estudiante. Recuerdo sobre todo las clases

de filosofía y de biología. De repente descubrí el gusto por el saber, quería más, no porque nadie estuviera detrás de mí. Porque el saber me abría la mente y me labraba un futuro hacia alguna parte.

Es fundamental que el alumno entienda que no va a la escuela simplemente para que alguien le enseñe. Va a aprender. El docente puede explicar, orientar, corregir, poner límites, preparar actividades, ofrecer recursos y acompañar. Pero hay algo que no puede hacer: **aprender en lugar del alumno**, asevera Gabarró. Y responsabilizar no es abandonar, ni culpabilizar, ni decirle a un niño o a un adolescente: «Espabílate». Es ayudarlo a descubrir qué depende de él: qué quiere aprender, qué puede cambiar, qué puede intentar y qué ayuda necesita. Es confiar lo suficiente en él para no hacer en su lugar aquello que solo él puede hacer.

Hay una historia del libro que me ha impactado especialmente: la de un alumno que era expulsado de clase una y otra vez. Los adultos podían repetirle qué hacía mal y cómo debía comportarse. Pero el cambio no llegó desde fuera. Comenzó cuando fue capaz de mirarse y preguntarse: «¿Yo querría vivir con alguien como yo?». A partir de ahí, la pregunta ya no era solo qué esperaban los adultos de él, sino quién quería ser él.

Este es uno de los momentos más potentes del libro. Porque educar también debe ser eso: **acompañar a alguien hasta el punto de que pueda empezar a tomar el timón de su vida.** Y me gusta que esta responsabilidad no recaiga solo en el alumno. Si queremos que los chicos y chicas asuman su parte, los adultos también debemos asumir la nuestra. El docente debe hacer visible qué se está

intentando aprender, por qué vale la pena aprenderlo y ofrecer herramientas para conseguirlo. Y las propuestas no terminan en la puerta de la escuela. Gabarró las traslada también a casa. Las familias podemos ayudar, escuchar, buscar recursos, poner límites y organizarnos con los hijos. Pero tampoco podemos aprender por ellos.

Esta responsabilidad compartida es, para mí, uno de los puntos fuertes del libro. El otro es que no se queda en el diagnóstico. Gabarró señala algunos de los puntos débiles de nuestro sistema educativo y hace propuestas que pueden generar acuerdo, discrepancia y, espero, debate. Es contundente cuando habla de exigencia, de evaluación o de la posibilidad de repetir curso. Suspender debe poder significar, sencilla y honestamente, que un aprendizaje todavía no se ha alcanzado. Y repetir, en algunos casos, puede ser una opción educativa, siempre que no signifique volver a hacer exactamente lo mismo. **Ayudar no puede significar rebajar las expectativas**, defiende Gabarró sin complejos. Porque, demasiado a menudo, quien parte de más atrás es quien más necesita que la escuela confíe en sus posibilidades.

Y hay algo que se percibe y se agradece en todas estas páginas: la experiencia de Daniel Gabarró como docente. Se ve en los alumnos que aparecen, con historia, dificultades y posibilidades. Y se ve en el maestro que observa, prueba, se equivoca, rectifica, empatiza y continúa preguntándose qué puede hacer mejor. Sobre todo, se nota que ama la profesión docente y a sus alumnos.

La educación en emergencia contiene doce herramientas prácticas para llevar al aula y a casa, pero yo diría que contiene sobre todo una invitación: dejar de mirar solo

todo aquello que no podemos cambiar y preguntarnos qué sí depende de nosotros. Del alumno. Del docente. De las familias. De la administración. Y también de la sociedad. Sin confundir responsabilidades. Sin pedir a la escuela que resuelva problemas que son de todos. Sin rebajar las expectativas de nuestros niños y jóvenes.

Aquí, justo aquí, todavía tenemos margen de acción. Este libro nos ayuda a identificarlo y nos da herramientas para aprovecharlo. Cuando termines este libro, querido lector o lectora, piensa qué puedes hacer tú, ¡y hazlo!

Elisabet Pedrosa

Directora y presentadora de «L'ofici d'educar», de Catalunya Ràdio

¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

LA EDUCACIÓN ESTÁ EN CRISIS

La educación está en crisis. Hace aguas. Se desangra.

Y las soluciones de fondo no están en manos de los docentes.

Desde nuestras aulas podemos mejorar muchas cosas, algunas muy importantes. Pero no podemos resolver problemas que dependen de decisiones políticas, de los recursos disponibles, de la organización del sistema educativo o de transformaciones sociales mucho más amplias.

Este es, precisamente, el punto de partida de este libro.

No pretende salvar la educación. Ni puede hacerlo ni sería honesto prometerlo. Pretende algo más modesto, pero también muy valioso: ayudarnos a actuar allí donde sí tenemos margen de acción.

Y, concretamente, las herramientas que encontrarás en estas páginas tienen un propósito central: conseguir que una parte significativa del alumnado deje de vivir el aprendizaje de manera pasiva y empiece a implicarse activamente.

Que no venga simplemente a la escuela esperando que alguien le enseñe, sino entendiendo que ha venido a aprender. Que vea al docente como una ayuda, no como la única persona responsable de lo que pase. Que entienda qué contenidos está intentando aprender, por qué pueden ser valiosos y que asuma como propia la responsabilidad de hacer todo lo que esté a su alcance para conseguirlo.

A esta actitud, en este libro, lo llamaré autocompromiso.

El autocompromiso aparece cuando el alumno deja de pensar «me obligan a estudiar» y empieza a decir «este aprendizaje es mío; nadie puede aprender por mí y yo asumo la parte de responsabilidad que me corresponde».

Naturalmente, no conseguiremos este cambio con todo el alumnado. No existe ninguna herramienta educativa que funcione siempre, con todas las personas y en todos los contextos. Sería absurdo prometer resultados universales.

Pero eso no le resta importancia a lo que sí podemos conseguir. Para el niño o adolescente que da este paso, el cambio puede ser enorme. Puede dejar de vivir la escuela como un lugar donde le obligan a hacer cosas y empezar a verla como un espacio que le ofrece conocimientos, recursos y oportunidades para comprender mejor el mundo, crecer y construir su futuro.

Ahora bien, aunque consiguiéramos este cambio en una parte importante de nuestro alumnado, los problemas estructurales continuarían existiendo.

Continuaría faltando una atención suficiente a la diversidad si no hay suficientes recursos; continuaríamos teniendo problemas de financiación, de burocracia, de

estabilidad de los equipos docentes o de autoridad profesional.

Conseguir que más alumnos aprendan activamente puede mejorar mucho el aprendizaje en un aula y puede cambiar trayectorias personales, pero no transforma por sí solo el sistema educativo. Esta distinción es importante.

Este libro no confunde lo que podemos hacer desde el aula con los cambios sociales, políticos y estructurales que necesitamos. Lo que intenta es algo más concreto: contener una parte de la hemorragia mientras reclamamos y esperamos los cambios de fondo que la escuela necesita.

Por eso la idea central del libro es esta: No podemos resolver toda la crisis educativa, pero tenemos margen de acción. Y este libro quiere ayudarnos a utilizarlo.

Antes de entrar en las herramientas prácticas, sin embargo, necesitamos entender qué estamos intentando contener.

Por eso empezaré exponiendo los problemas que, desde mi perspectiva, son especialmente graves en la educación actual en Cataluña y que, quizás, tengan relación con los que vives en tu entorno.

No pretendo que la lista sea definitiva ni indiscutible. Es mi lectura de la situación. Te animo a leerla críticamente, a discrepar y a añadir o quitar aquello que creas conveniente.

Pero creo que, vistos en conjunto, estos nueve problemas dibujan con suficiente claridad una escuela en situación de emergencia.

1. ATENCIÓN INSUFICIENTE A LA DIVERSIDAD

Este es, desde mi punto de vista, el problema más grave del sistema educativo actual.

En una misma aula podemos encontrar alumnado con autismo, altas capacidades, dificultades cognitivas, problemas graves de conducta, dificultades emocionales, niveles académicos muy diferentes o que todavía no domina suficientemente las lenguas de aprendizaje.

La diversidad no es el problema.

El problema es querer atender realidades enormemente diferentes sin los recursos necesarios y, demasiado a menudo, dejando a un único docente al frente de todo ello.

A menudo se habla de las ratios como si fueran el problema central. Naturalmente que importan. Pero, desde mi experiencia, la complejidad del grupo y los apoyos disponibles importan más que el número concreto de alumnos.

Un aula de veinticinco alumnos relativamente autónomos, con niveles académicos similares y sin grandes necesidades específicas, no tiene nada que ver con un aula con el mismo número de alumnos donde conviven necesidades educativas muy diversas y sin suficientes profesionales para atenderlas.

La ratio es la misma. La realidad educativa, no.

Cuando esto ocurre, el docente intenta llegar a todo el mundo, pero demasiado a menudo no puede. Y el problema no afecta solo a quien necesita más apoyo.

Pierde el alumnado que necesita una atención especí-

fica, porque no recibe toda la ayuda que requiere. Pierde también el resto del grupo, porque una parte importante del tiempo y de la energía del aula se dedica a gestionar necesidades que requerirían más recursos. Y pierde el profesorado, que trabaja con la sensación permanente de no llegar a todo, aunque se deje la piel.

El resultado suele ser menos tiempo real de aprendizaje, más tensión y más frustración. Desde mi experiencia, esta es también una de las situaciones que más desgaste genera en el profesorado y que más dificulta el aprendizaje.

Lo viví especialmente en una escuela donde trabajé durante unos años. La diversidad era enorme y los recursos para atenderla, insuficientes. Cuando una parte del alumnado llegaba a sexto de primaria, los resultados académicos mostraban que todavía no había alcanzado aprendizajes propios del curso: en aspectos como la comprensión lectora, la velocidad lectora o la resolución de problemas matemáticos básicos, podía superar pruebas correspondientes aproximadamente a cuarto de primaria, pero no las de sexto.

Eso no significaba que aquel alumnado no pudiera aprender ni que el profesorado no trabajara. Significaba que, durante años, habíamos intentado dar respuesta a necesidades muy diferentes con recursos insuficientes, y una parte del alumnado había ido acumulando carencias.

Y no creo que aquella escuela fuera una excepción.

Por eso me cuesta aceptar determinados discursos sobre la inclusión cuando no van acompañados de los recursos humanos y económicos necesarios para hacerla posible. Poner a todo el alumnado dentro de la misma aula

no garantiza, por sí solo, que todo el mundo esté recibiendo la atención educativa que necesita.

La inclusión exige poder dar los apoyos adecuados, con la intensidad necesaria y durante el tiempo que cada niño o adolescente los requiera.

No podemos prometer inclusión sin poner los recursos para atenderla. Es mentir. No es inclusión: es negligencia de la administración educativa que sufren el alumnado y los docentes.

2. FINANCIACIÓN Y TIEMPO LECTIVO: GARANTIZAR LAS MISMAS OPORTUNIDADES

Una escuela de calidad necesita recursos. Cuando la financiación no cubre las necesidades reales de los centros, no solo se resiente la calidad educativa: también pueden aumentar las diferencias entre escuelas.

Lo he vivido de primera mano.

Durante quince años trabajé en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona, un centro público de infantil y primaria donde las aportaciones económicas de las familias nos permitían sostener una parte de la metodología educativa que aplicábamos. Teníamos acceso a fotocopias, material plástico, material de laboratorio y otros recursos que nos permitían plantear determinadas actividades.

Más adelante trabajé en una escuela de alta complejidad donde la realidad era muy diferente. Allí muchas familias tenían dificultades para hacer aportaciones económicas y, en algunos casos, incluso para comprar los libros de sus hijos. Nos faltaba material tan elemental como

cartulinas, punzones, tijeras, pegamento, plastilina o fotocopias.

Recuerdo especialmente una limitación que me desesperaba: tenía derecho a hacer 250 fotocopias al mes. Muchas veces las había agotado durante la primera semana y todavía quedaban tres semanas de clase. A partir de ahí tocaba espabilarse: rediseñar actividades, reutilizar materiales o, directamente, renunciar a propuestas que habrían sido útiles porque no podíamos asumir su coste.

La diferencia económica entre aquellos dos centros implicaba también una diferencia pedagógica. En un lugar podíamos hacer determinadas cosas porque disponíamos de los recursos; en el otro, no.

Y aquí hay una cuestión que me parece importante aclarar: el problema no es que las familias que pueden y quieren contribuir económicamente a la escuela lo hagan. Es perfectamente comprensible que quieran ayudar a mejorar la educación de sus hijos.

El problema aparece cuando el sistema necesita estas aportaciones para que el centro pueda disponer de recursos que deberían formar parte de una educación adecuadamente financiada.

Si una escuela puede ofrecer más materiales, más actividades o más posibilidades pedagógicas gracias al dinero que pueden aportar las familias, debemos hacernos una pregunta incómoda:

¿Puede una escuela ofrecer realmente las mismas oportunidades si una parte de sus recursos depende de la capacidad económica de las familias?

Escolarizar a un niño comporta costes. Materiales, libros, salidas, actividades, dispositivos u otros recursos

cuestan dinero. Y cuando estos costes no están suficientemente cubiertos por el sistema, acaban recayendo, en un grado u otro, sobre las familias.

Cuando una familia no puede asumirlos, el problema no desaparece: una parte del precio lo acaba pagando educativamente el niño.

Y eso es especialmente grave porque la escuela debería intentar compensar las desigualdades de origen, no amplificarlas.

No se trata de que todos los centros gasten exactamente el mismo dinero ni de que necesiten los mismos recursos. Una escuela con más complejidad puede necesitar, precisamente, más inversión.

La cuestión es otra: ningún centro debería depender de la renta de las familias para poder ofrecer los recursos educativos que su alumnado necesita.

Pero el dinero no es el único recurso que importa.

También importa el tiempo.

Y aquí aparece otra diferencia que me parece difícil de justificar.

Actualmente, en Cataluña, el alumnado de primaria de la escuela concertada hace, de manera generalizada, seis horas diarias de clase, mientras que en la gran mayoría de centros públicos el horario lectivo es de cinco horas diarias. La sexta hora se mantiene solo en determinados centros públicos, especialmente en escuelas de alta complejidad y en algunos otros centros con situaciones específicas.

Una hora puede parecer poca cosa.

Pero una hora diaria acumulada durante seis cursos de primaria es muchísimo tiempo.

Si mantenemos esta diferencia durante toda la etapa, el

alumnado que hace seis horas diarias acumula, al final de primaria, aproximadamente el equivalente a un curso lectivo adicional respecto a quien hace cinco.

Entonces la pregunta es inevitable:

¿Cómo podemos esperar resultados similares si no ofrecemos el mismo tiempo de aprendizaje?

No digo que más horas garanticen automáticamente más aprendizaje. Una hora mal aprovechada sigue siendo una hora mal aprovechada.

Pero el tiempo disponible es un recurso educativo. Permite leer más, practicar más, trabajar lenguas, matemáticas, ciencias, arte, educación física o dedicar más tiempo al alumnado que necesita apoyo.

Por eso creo que esta diferencia debería corregirse.

Si queremos un sistema que ofrezca oportunidades educativas comparables, el alumnado de la pública debería poder disponer del mismo tiempo lectivo que el alumnado de la concertada, con la financiación necesaria para que eso sea posible.

Esta no debería ser una guerra entre escuela pública y escuela concertada.

Ambas escolarizan a niños y adolescentes y reciben recursos públicos. Lo que debería importarnos es que el tipo de centro donde estudia un niño no determine que disponga sistemáticamente de más o menos tiempo, recursos u oportunidades para aprender.

No necesitamos escuelas de primera y escuelas de segunda.

Necesitamos escuelas de primera para todo el mundo.

Por tanto, la pregunta de fondo no es solo cuánto

financiamos cada centro, sino también qué condiciones reales de aprendizaje garantizamos a todo el alumnado.

Recursos suficientes, independientemente de la renta de las familias.

Y tiempo lectivo suficiente, independientemente del tipo de centro donde se escolarice.

3. DIFICULTAD PARA SUSPENDER CUANDO NO SE HA APRENDIDO

Suspender no es un castigo. Debería ser, sobre todo, una información: este aprendizaje todavía no se ha alcanzado.

Esta distinción me parece fundamental porque el objetivo no es suspender a nadie. El objetivo es que el alumnado aprenda. Pero, si un aprendizaje todavía no se ha alcanzado, la evaluación debe poder decirlo con honestidad.

Una cosa es valorar el esfuerzo, la actitud, la constancia o la implicación de una persona. Todo esto es importante y merece ser reconocido. Otra cosa es determinar si ha aprendido aquello que tenía que aprender.

Un alumno puede haberse esforzado mucho y, a pesar de ello, no dominar todavía determinados contenidos o procedimientos. También puede ocurrir lo contrario: puede haber hecho relativamente poco esfuerzo y, sin embargo, demostrar que domina perfectamente aquello que estamos evaluando.

Por eso me preocupa que, demasiado a menudo, suspender se haya convertido en una decisión que cuesta tomar incluso cuando los aprendizajes previstos no se han alcanzado.

Aprobar debería significar que podemos certificar que se ha aprendido aquello que esa calificación dice que se ha aprendido.

Imaginemos, salvando todas las distancias, a una persona que estudia medicina y quiere ser cirujana. Tiene una actitud magnífica, es responsable, se esfuerza y trata a todo el mundo con respeto, pero todavía no sabe operar con seguridad. ¿La aprobaríamos como cirujana simplemente porque se ha esforzado mucho?

Evidentemente, no.

No porque queramos castigarla, sino precisamente porque respetamos la importancia de lo que está aprendiendo y las consecuencias que tendría certificar una competencia que todavía no domina.

Con la escuela ocurre algo parecido. Si una calificación afirma que un aprendizaje se ha alcanzado cuando no es así, no estamos ayudando al alumnado. Estamos ocultando una información que necesita para saber dónde está y qué le falta.

Pensemos, por ejemplo, en un niño que acaba un curso sin comprender suficientemente bien lo que lee. Pasa al curso siguiente, donde los textos son más complejos, las instrucciones más largas y se da por supuesta una comprensión que todavía no tiene. Pasar de curso no hace desaparecer automáticamente aquello que no se ha aprendido. Si no intervenimos sobre esa dificultad, es muy probable que continúe arrastrándola y que cada vez le cueste más seguir los nuevos aprendizajes.

Pero los aprendizajes escolares tampoco son solo cognitivos.

Educar no consiste únicamente en saber cosas.

También implica saber hacerlas y aprender determinadas maneras de relacionarnos y convivir.

Una persona puede dominar perfectamente la resolución de problemas matemáticos y, al mismo tiempo, insultar, humillar o maltratar sistemáticamente a sus compañeros o a los docentes. En este caso ha adquirido unos conocimientos matemáticos, pero hay otros, relacionados con la convivencia y el respeto, que todavía no ha alcanzado.

Eso no significa que debamos castigar una mala conducta bajando arbitrariamente la nota de matemáticas. Hay que distinguir las cosas. Pero aquí hay una pregunta que me sigue incomodando y sobre la que no tengo una respuesta definitiva: ¿podemos considerar completamente alcanzado el aprendizaje escolar de una persona que domina los contenidos académicos, pero, dentro del espacio educativo, maltrata sistemáticamente a los demás?

Hace muchos años, esta pregunta me llevó a tomar una decisión discutible. Tenía una alumna de sexto que obtenía sobresalientes prácticamente en todo, pero tiranizaba y maltrataba psicológicamente a un grupo de compañeras. Decidí no aprobarla en ninguna asignatura hasta que afrontara también aquella conducta. El mensaje que le transmití era: «Si en la escuela no sabes relacionarte respetando a los demás, todavía hay una parte importante de tu aprendizaje que no considero terminada».

La situación fue muy tensa. Ella y su familia protestaron, y yo mantuve la decisión con el apoyo del equipo directivo, el claustro y la Inspección. Años después me la encontré en un autobús. Lo primero que me dijo fue: «Ya

te he perdonado. Y ahora entiendo por qué lo hiciste. Gracias».

No explico esta historia para convertir aquella decisión en una receta ni para afirmar que fue adecuada. Tampoco tengo claro que hoy la planteara exactamente de la misma manera. La pregunta, sin embargo, sigue pareciéndome legítima: ¿qué significa realmente haber aprendido cuando educar no consiste solo en saber cosas, sino también en saber hacer y en saber convivir?

La escuela debe ayudar a formar personas que sepan, que sepan hacer y que sean capaces de poner todo esto en juego de una manera compatible con la convivencia y la dignidad de los demás.

Lo dejo aquí porque el tema me parece fundamental y no quiero ocultarlo.

Por eso evaluar también significa tener la capacidad de decir:

«Todavía no».

Todavía no lo has aprendido, todavía no lo dominas, todavía tenemos que trabajarlo.

Este «todavía» es importante.

No dice: «No puedes». Dice: «Todavía no has llegado».

No suspendemos a nadie para hacerle la vida imposible ni para dejar claro quién manda. Si una evaluación muestra que falta un aprendizaje, nuestro trabajo es ayudar a la persona a ver qué le falta y, siempre que sea posible, darle herramientas, tiempo, apoyo y oportunidades para que pueda alcanzarlo.

Esto es muy diferente de humillar, castigar o etiquetar.

Decir la verdad sobre aquello que una persona todavía

no sabe es compatible con confiar plenamente en que puede llegar a aprenderlo. De hecho, a menudo es precisamente lo contrario de renunciar a ella.

No exigir a una persona aquello que todavía puede llegar a aprender no es protegerla. Es renunciar demasiado pronto a sus posibilidades.

Y esta honestidad beneficia al alumnado, porque sabe dónde está y qué necesita mejorar. Pero también beneficia a la sociedad: cuando el sistema educativo certifica unos aprendizajes, deberíamos poder confiar en que esa certificación significa algo.

No necesitamos más suspensos. Necesitamos más aprendizaje.

Y, precisamente por eso, necesitamos una evaluación que sea capaz de decir con honestidad tanto «sí, ya lo has aprendido» como «todavía no».

4. DIFICULTAD PARA HACER REPETIR CURSO CUANDO PUEDE SER BENEFICIOSO

Suspender y repetir no son lo mismo.

Suspender informa que determinados aprendizajes todavía no se han alcanzado. Repetir es una decisión educativa diferente: significa dar más tiempo antes de continuar avanzando. Y, naturalmente, repetir no siempre será la mejor opción.

Habrá alumnos para los que repetir no aportará demasiado y que necesitarán otros apoyos, una intervención diferente o una manera diferente de aprender. Pero

también hay casos en los que disponer de un año más puede ser útil.

Un alumno puede llegar al final de curso con carencias importantes en lectura, escritura o matemáticas. Puede haber vivido un año familiarmente complicado, haberse incorporado tarde al sistema educativo, necesitar consolidar las lenguas de aprendizaje o requerir más tiempo para adquirir las bases necesarias para afrontar la etapa siguiente.

En situaciones así, pasar de curso no es necesariamente avanzar. A veces puede significar entrar en el curso siguiente con unas carencias todavía más difíciles de compensar.

Por eso me parece un error dificultar la repetición, como hace la administración pública en Cataluña, hasta el punto de que deje de poder usarse, con criterio profesional, como una posible herramienta educativa.

La pregunta no debería ser: «¿Repetir es bueno o malo?», sino: «¿Qué necesita este alumno concreto para tener más posibilidades de aprender?».

Si la mejor opción es pasar de curso con determinados apoyos, adelante.

Pero si, en un caso concreto, disponer de un año más puede permitir consolidar aprendizajes, adquirir más seguridad, superar dificultades importantes o afrontar la etapa siguiente con una base más sólida, no veo ningún motivo pedagógico para descartar esta posibilidad por sistema.

Ahora bien, hay una condición que me parece fundamental: repetir no debería significar hacer otra vez exactamente lo mismo.

Si un alumno repite, algo debe cambiar: quizá necesita

más apoyo, una intervención diferente, otra manera de enseñarle determinados contenidos, más tiempo para consolidarlos o unas circunstancias personales que ahora le permitan aprovechar mejor aquel curso.

Si nada cambia, repetir puede acabar siendo simplemente volver a pasar por el mismo lugar esperando un resultado diferente.

Por eso no entiendo la repetición como un castigo ni como una receta general. La veo como una posibilidad que, en algunos casos, puede ser beneficiosa.

Avanzar de curso no siempre significa progresar. A veces, dar más tiempo también puede ser una manera de ayudar.

5. POCA AUTONOMÍA Y POCA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

No es lo mismo educar en una escuela rural que en un centro de un barrio muy vulnerable o en una escuela situada en una zona de renta alta. Los contextos son diferentes, el alumnado es diferente y las necesidades también.

Por eso me parece lógico que los centros tengan un margen amplio para decidir cómo se organizan, cómo distribuyen los recursos, qué metodologías utilizan y cómo enseñan.

Los profesionales que trabajan cada día con aquel alumnado conocen de primera mano las dificultades del centro, los recursos disponibles y las necesidades que aparecen en las aulas. Si los consideramos profesionales,

debemos darles suficiente autonomía para tomar decisiones.

Por eso defiendo una autonomía pedagógica mucho mayor. Un centro debería poder decidir, por ejemplo, si conviene juntar grupos o dividirlos; trabajar con grupos muy pequeños o, en otras actividades, con grupos más grandes; reorganizar cursos o ciclos; o dedicar temporalmente muchas más horas a un área y menos a otra si considera que así el alumnado aprenderá más.

Ahora bien, cuanta más autonomía, más importante es comprobar si las decisiones que tomamos funcionan.

La pregunta es muy simple: ¿el alumnado ha aprendido?

Si una escuela ha aumentado las horas de matemáticas, ha reducido temporalmente las de otra área, ha agrupado al alumnado de una manera diferente o ha introducido una metodología nueva, deberíamos poder observar qué ha ocurrido después: de dónde partía el alumnado, cuánto ha progresado, qué domina ahora que antes no dominaba y dónde continúan las dificultades.

La autonomía nos permite decidir cómo enseñar; la evaluación nos permite saber si aquello que hemos decidido está ayudando al alumnado a aprender.

Para que esto sea posible, creo que la administración educativa tiene dos responsabilidades importantes.

La primera es definir con mucha más claridad qué debería haber aprendido el alumnado al acabar cada curso o etapa.

Los objetivos deberían ser suficientemente concretos para que podamos saber si se han alcanzado. No solo formulaciones generales como «desarrollar la competencia

matemática» o «mejorar la resolución de problemas», sino aprendizajes observables y evaluables.

Siguiendo la lógica de los objetivos SMART —que la propia *Generalitat de Catalunya* recomienda a través de su Escuela de Administración Pública—, deberían ser concretos, medibles, alcanzables, relevantes y situados en un momento determinado.

Pongamos un ejemplo.

A finales de segundo de primaria, el alumnado debería saber resolver correctamente un mínimo de siete problemas de cada diez de suma y resta —siete podría indicar un rendimiento adecuado; ocho, notable; nueve o diez, sobresaliente— con números hasta el 999.

Pero no basta con que llegue al resultado. Debería ser capaz de diferenciar qué pide el enunciado; identificar los datos explicativos —si hablamos de gallinas, libros o pelotas—, los datos numéricos —si son 30, 412 o 98— y los datos simbólicos —si una cantidad representa una parte o una totalidad dentro del problema—; representar estas relaciones en un esquema; deducir, a partir de ese esquema, qué operación hay que hacer —si tenemos dos o más partes y nos piden el total, sumar; si tenemos una parte y el total y nos piden la otra parte, restar—; hacer correctamente la operación; escribir la respuesta y, finalmente, comprobar si el resultado tiene sentido: si buscábamos una parte, debería ser inferior al total; si buscábamos el total, debería ser superior a cada una de las partes.

Entonces la evaluación no nos diría solo si el alumno ha acertado o se ha equivocado. Nos permitiría detectar en qué punto exacto del proceso aparece la dificultad.

¿No entiende el enunciado? ¿No identifica los datos

numéricos? ¿Los explicativos? ¿Los simbólicos? ¿No sabe relacionar las partes con el total? ¿Escoge mal la operación? ¿Se equivoca en el cálculo? ¿No sabe expresar correctamente la respuesta? ¿No es capaz de valorar si el resultado es lógico?

Esta información es mucho más útil que limitarnos a decir: «No sabe resolver problemas».

Saber en qué punto exacto se atasca nos permite intervenir mejor.

Por eso creo que la administración debería definir con mucha claridad qué aprendizajes esenciales se espera que se hayan alcanzado en cada momento y cómo se evaluarán.

Y aquí hago una propuesta que sé que puede generar debate: si la administración establece una prueba para certificar que estos aprendizajes esenciales se han alcanzado, el resultado de esa prueba debería tener consecuencias académicas.

Si un alumno todavía no ha alcanzado aquello que consideramos imprescindible para aprobar una asignatura, la prueba debe poder decirlo.

Naturalmente, eso no significa convertir una única prueba en una sentencia definitiva. Debe haber apoyo, posibilidades de recuperación y nuevas oportunidades para demostrar el aprendizaje. Pero una prueba de certificación que no certifica nada pierde buena parte de su sentido.

La segunda responsabilidad de la administración sería, por tanto, disponer de pruebas externas suficientemente bien construidas para comprobar si estos aprendizajes se han alcanzado.

No para elaborar rankings simplistas ni para castigar a

centros que trabajan en entornos más difíciles, sino para obtener información útil.

Un centro puede tener resultados finales más bajos que otro y, sin embargo, haber conseguido un progreso extraordinario porque partía de una situación mucho más compleja. Por eso no deberíamos mirar solo el resultado bruto, sino también el punto de partida y la evolución del alumnado.

Cuanta más autonomía demos a los centros, más necesario es saber si las decisiones que toman ayudan realmente al alumnado a aprender.

La idea, al fin y al cabo, es muy sencilla: la administración debería definir con precisión qué debe aprender el alumnado y comprobar si lo ha aprendido; los profesionales deberían tener mucho más margen para decidir cómo conseguirlo.

Desde mi perspectiva, actualmente tenemos demasiado poco de ambas cosas: poca autonomía real y una evaluación de los aprendizajes todavía insuficiente.

6. DIFICULTAD PARA CONSTRUIR EQUIPOS DOCENTES ESTABLES

Pero la autonomía de un centro sirve de poco si no hay un equipo capaz de sostener un proyecto en el tiempo.

Un proyecto educativo necesita años. Necesita personas que lo conozcan, lo compartan, lo revisen, lo discutan y lo hagan crecer. Cuando los equipos docentes cambian continuamente, construir una cultura de centro sólida se vuelve muy difícil.

Imaginemos una escuela que ha acordado una manera

determinada de enseñar a leer, de abordar los conflictos, de evaluar o de trabajar las matemáticas. Si cada septiembre llega una parte importante de profesorado nuevo (como, lamentablemente, sucede en las escuelas públicas de Cataluña), hay que volver a explicar los criterios, formar a las personas que se incorporan, reconstruir relaciones y conseguir que todo el mundo entienda el proyecto.

Y cuando finalmente el equipo empieza a funcionar de manera cohesionada, puede llegar un nuevo curso y volver a empezar el proceso. Así es muy difícil construir nada a largo plazo.

Porque una escuela no es solo un edificio, un currículo y una plantilla de profesionales. También es una cultura compartida. Es una manera de entender la educación, de relacionarse con las familias, de acompañar al alumnado, de afrontar los conflictos y de tomar decisiones pedagógicas. Y esta cultura no se crea en seis meses.

Sin esta continuidad, demasiados proyectos acaban dependiendo de personas concretas, se debilitan cuando estas se marchan o, directamente, se convierten en una quimera.

Por eso los centros necesitan suficiente estabilidad y capacidad para construir equipos cohesionados que puedan sostener un proyecto educativo a lo largo del tiempo.

7. DOMINIO INSUFICIENTE DE LAS LENGUAS COOFICIALES AL ACABAR LA ESCOLARIDAD

Un alumno que acaba la escolaridad obligatoria en una comunidad con lengua cooficial debería poder expresarse con plena competencia tanto en castellano como en la lengua cooficial de su territorio: catalán, valenciano, euskera o gallego.

Y eso no siempre ocurre.

Desde mi experiencia en Cataluña, hay centros donde el dominio del catalán es claramente insuficiente de manera sistemática. Incluso hay alumnos que llegan a la escuela dominándolo y que, con los años, acaban utilizándolo mucho menos porque el castellano se convierte, de hecho, en la lengua habitual de relación.

Esto es un problema, especialmente para los niños y adolescentes que tienen poco contacto con la lengua cooficial fuera de la escuela.

Pensemos, por ejemplo, en un alumno que vive en un entorno familiar y social completamente castellanohablante. Si durante los años de escolarización la escuela no le garantiza una exposición suficiente a la lengua cooficial ni suficientes oportunidades para hablarla con seguridad y fluidez, puede acabar la etapa obligatoria sin dominar plenamente una lengua que forma parte de la sociedad donde vive.

Y, en algunos casos, **la escuela puede ser el único espacio que le garantice una exposición continuada a esa lengua**.

Eso puede afectar a sus oportunidades futuras, su auto-

nomía y la capacidad de participar con plena normalidad en todos los espacios sociales, educativos, culturales o profesionales donde esa lengua está presente.

Pero hay todavía otra dimensión que me parece especialmente importante para el alumnado más vulnerable: **dominar la lengua propia del territorio también puede ser una herramienta de pertenencia y de protección ante algunas formas de exclusión**.

Un niño o adolescente con una familia de origen extranjero puede encontrarse, a lo largo de su vida, con discursos que cuestionen si es realmente «de aquí»: «No te integras», «no formas parte de este país», «esta no es tu casa».

Dominar la lengua cooficial no hará desaparecer el racismo, la xenofobia ni los prejuicios. Sería ingenuo afirmarlo. Pero sí puede eliminar una barrera y dejar sin una de las excusas que algunas personas utilizan para cuestionar la pertenencia de alguien.

Una persona joven que puede estudiar, trabajar, pensar, relacionarse y expresarse plenamente en la lengua propia del territorio dispone de una herramienta más para afirmar: **«Yo también formo parte de aquí».**

Esto es especialmente importante para quien parte de una situación social más vulnerable.

Por tanto, el dominio insuficiente de las lenguas cooficiales no es solo una cuestión lingüística o identitaria. **También es una cuestión de igualdad de oportunidades, de cohesión, de pertenencia y de protección ante algunas formas de exclusión.**

Y esto no implica escoger entre lenguas. El objetivo no es que el alumnado domine la lengua cooficial en lugar del

castellano, sino que acabe la escolaridad con un dominio alto de ambas lenguas y, siempre que sea posible, de otras que también formen parte de su vida.

Cuando una familia ya transmite la lengua cooficial en casa, la escuela se suma a una exposición que ya existe. Pero para muchos otros niños y adolescentes, la escuela es la principal puerta de entrada a esa lengua. Si esa puerta no funciona, quien sale más perjudicado es precisamente quien tiene menos oportunidades de aprenderla fuera.

Naturalmente, la situación del catalán, el valenciano, el euskera y el gallego no es idéntica. Cada territorio tiene su propia realidad lingüística, social y educativa. Pero creo que el principio de fondo es aplicable a todos: **la escuela debería garantizar que el alumnado domine suficientemente las lenguas que necesita para participar plenamente en la sociedad donde vive**.

Más adelante volveré sobre esta cuestión y propondré algunas herramientas que pueden ayudar desde el aula. Pero conviene dejarlo claro desde ahora: **este problema no se resolverá solo con iniciativas individuales de los docentes**. Necesita también decisiones, recursos y cambios sistémicos que deben tomarse desde los ámbitos de gobierno.

8. EXCESO DE BUROCRACIA Y PÉRDIDA DE CONFIANZA PROFESIONAL

La función principal de un docente es enseñar.

Naturalmente, cualquier sistema educativo necesita documentación, coordinación, registros, protocolos y

procedimientos. El problema aparece cuando todo esto crece hasta el punto de ocupar una parte desproporcionada del tiempo y de la energía del profesorado.

Cada hora dedicada a rellenar documentación que no aporta un valor claro es una hora que no dedicamos a preparar mejor una clase, revisar una actividad, hablar con un alumno, coordinarnos con un compañero, atender a una familia que necesita apoyo o pensar cómo enseñar mejor.

Pero el problema no es solo la cantidad de burocracia. También me preocupa la cultura que a menudo la acompaña.

Desde mi experiencia, cada vez más decisiones cotidianas se regulan con protocolos, autorizaciones y procedimientos que parecen nacer más del miedo que de la confianza: miedo a una reclamación, a una denuncia o a que ocurra algo y nadie quiera asumir la responsabilidad.

Naturalmente que hay que proteger al alumnado y establecer normas claras. Pero intentar eliminar cualquier riesgo también tiene un coste: el sistema se vuelve más rígido y los profesionales van perdiendo margen para aplicar su propio criterio.

Y aquí aparece una contradicción importante. Pedimos a los docentes que tomen centenares de decisiones cada semana, que gestionen grupos complejos, que detecten necesidades, que resuelvan conflictos y que asuman una responsabilidad enorme sobre el alumnado. Pero, al mismo tiempo, cada vez les dejamos menos margen para decidir.

El resultado es una combinación bastante absurda: **mucha responsabilidad y poca confianza profesional**.

Ahora bien, confiar en los profesionales no significa

decirles que hagan lo que quieran. Significa reconocer que tienen formación, experiencia y responsabilidad para tomar decisiones dentro de su ámbito, y que esas decisiones después se pueden revisar a la luz de los resultados.

Esto conecta directamente con lo que hemos visto antes sobre autonomía y evaluación. Si pedimos responsabilidad, debemos dar margen. Y si damos margen, también debemos mirar qué ocurre posteriormente.

No se trata de eliminar toda la burocracia ni todos los protocolos. Se trata de distinguir cuáles son realmente necesarios y cuáles se han convertido en ruido, en mecanismos de protección administrativa o, directamente, en obstáculos para hacer bien el trabajo.

Porque la burocracia no solo consume tiempo. También transmite un mensaje sobre hasta qué punto el sistema confía en el criterio de sus profesionales.

La burocracia debería estar al servicio de la educación. No la educación al servicio de la burocracia.

9. DEBILITAMIENTO DE LA AUTORIDAD DOCENTE

Muy relacionado con la pérdida de confianza profesional, hay otro problema importante: el debilitamiento de la autoridad docente.

Autoridad no significa autoritarismo, y disciplina no significa humillación, miedo ni obediencia ciega. La autoridad que necesita un docente es la capacidad legítima de poner límites, sostener unas normas básicas de convivencia y garantizar un espacio donde sea posible aprender.

Esto implica poder pedir silencio cuando sea necesario, exigir respeto, intervenir ante una agresión o actuar cuando una conducta impide que el resto del grupo pueda trabajar.

Si una clase debe interrumpirse continuamente para reclamar atención, silencio o respeto, el aprendizaje se deteriora. Y no solo el de quien interrumpe, sino también el de todas las personas que intentan seguir la clase.

Este punto me parece fundamental: **proteger la autoridad docente no es proteger al profesorado por encima del alumnado. Es proteger el derecho de todo el alumnado a aprender y a ser respetado, y el derecho del docente a enseñar y a ser, al mismo tiempo, respetado.**

Esto implica también que los actos tengan consecuencias. Si un alumno insulta repetidamente a un compañero, agrede a alguien, falta gravemente al respeto a un docente o boicotea sistemáticamente una clase y comprueba que prácticamente no pasa nada, también está aprendiendo algo: que sus actos pueden quedar sin consecuencias.

Y este es un aprendizaje muy poco educativo. Las consecuencias no deben buscar venganza ni humillación. Deben servir para poner límites, reparar el daño cuando sea posible y ayudar a volver a conectar las decisiones con sus efectos.

Ahora bien, la autoridad del docente difícilmente puede sostenerse si el propio sistema no la protege. Cuando un profesional actúa correctamente ante un conflicto, necesita saber que tendrá el apoyo del equipo directivo, de Inspección y de la administración educativa.

Desde mi experiencia, demasiado a menudo he tenido

la sensación de que, ante un conflicto con una familia o una reclamación especialmente tensa, el sistema prefiere evitar el problema, pedir al docente que ceda o hacerle rectificar aunque los hechos no lo justifiquen.

Imaginemos el mensaje que recibe un docente cuando pone un límite razonable; una familia protesta y, en lugar de sentirse respaldado, es él quien acaba teniendo que justificarse continuamente.

E imaginemos también el mensaje que recibe el alumnado. Si percibe que cualquier decisión del docente puede quedar desautorizada en cuanto hay suficiente presión, la autoridad deja de ser real.

Esto no significa que el profesorado deba tener siempre la razón. **Los docentes también nos equivocamos y debemos responder cuando actuamos mal.**

No podemos exigir al profesorado que mantenga el orden, proteja la convivencia y garantice el aprendizaje si después lo dejamos solo cuando ejerce esta responsabilidad.

La autoridad docente necesita dos cosas al mismo tiempo: reconocimiento dentro del aula y apoyo fuera de ella.

LA ESCUELA NO ES UNA ISLA

Esta lista podría ser más larga. Seguramente tú añadirías otros problemas; quizá discrepas de algunos de los que he señalado o compartes el diagnóstico, pero crees que las soluciones deberían ir en otra dirección.

Perfecto.

No pretendo ofrecer una verdad definitiva. Esta es mi lectura de la situación. Pero creo que los problemas que acabamos de ver dibujan una realidad que ya no podemos seguir esquivando: **la escuela vive una situación crítica**.

Una parte importante de estos problemas depende de decisiones políticas que los docentes no pueden tomar desde el aula. Eso no significa que seamos impotentes. Tenemos margen de acción y este libro se centrará sobre todo en aprovecharlo: ayudar a una parte significativa del alumnado a pasar de la pasividad al autocompromiso.

Pero, antes de entrar en las herramientas prácticas, nos falta ampliar la mirada.

Cuando entramos en un centro educativo, ni el alumnado ni los docentes dejamos nuestra vida en la puerta. Entramos con las dificultades económicas, los problemas de vivienda, los conflictos familiares, la salud, las preocupaciones y las tensiones que atraviesan la sociedad.

Por eso una parte de lo que ocurre en las aulas no se puede entender mirando solo las aulas.

Pensemos, por ejemplo, en la vivienda. Hay niños y adolescentes que viven en pisos sobreocupados, comparten habitación con varias personas o conviven con la tensión permanente de no saber si a final de mes se podrá pagar el alquiler.

¿Cómo pedimos a un niño que descanse bien, estudie con tranquilidad o se concentre si no tiene un espacio mínimo para hacerlo? Esto entra cada mañana en el aula. Y está íntimamente relacionado con otra cuestión: los salarios y el modelo económico.

El economista Miquel Puig lo ha analizado en el libro *Els salaris de la ira*, donde recoge datos que muestran cómo el crecimiento económico de las últimas décadas no se ha traducido necesariamente en una mejora equivalente del poder adquisitivo de los salarios.

Esta misma preocupación aparece, desde una perspectiva más amplia, en el **Informe Fènix**, publicado en 2026 y elaborado por los economistas Xavier Cuadras Morató, Modest Guinjoan y Miquel Puig, bajo la coordinación de Xavier Roig.

El informe señala un dato especialmente significativo: en el año 2000 el PIB per cápita de Cataluña se situaba aproximadamente seis puntos por encima de la media europea y, veinticinco años después, se sitúa unos seis

puntos por debajo. Es decir, Cataluña ha crecido en población y en PIB total, pero ha retrocedido claramente en términos relativos de prosperidad por habitante.

Los autores relacionan esta evolución, entre otros factores, con un modelo económico demasiado especializado en sectores de baja productividad y salarios bajos.

Y esto es importante para la escuela, porque cuando una economía genera muchos empleos que no permiten vivir con suficiente seguridad, las consecuencias no se quedan en el mercado laboral. Aparecen en el acceso a la vivienda, en la pobreza, en la presión sobre los servicios públicos y también en la falta de recursos económicos para financiarlos y, inevitablemente, en la vida de los niños.

La pobreza infantil permite ver esta realidad con especial crudeza. Según la **Encuesta de condiciones de vida 2025 del Idescat**, publicada en febrero de 2026, **el 30 % de los menores de dieciocho años de Cataluña están en riesgo de pobreza monetaria**. Hablamos de unos **403.500 niños y adolescentes**.

Si utilizamos el indicador AROPE, más amplio porque incorpora también la privación material y social severa y la baja intensidad laboral del hogar, el porcentaje sube hasta el **36,5 %**.

Dicho de una manera muy simple: **en Cataluña, tres de cada diez niños y adolescentes están en riesgo de pobreza, y más de uno de cada tres están en riesgo de pobreza o exclusión social.**

Si trasladáramos solo el primer porcentaje a un aula de veinticinco alumnos, para visualizar su magnitud, estaríamos hablando de siete u ocho niños.

Naturalmente, la pobreza no se distribuye uniforme-

mente. Hay centros donde esta realidad está mucho menos presente y otros donde afecta a una parte enorme del alumnado.Y, evidentemente, si tú no vives en Cataluña, puedes consultar las cifras de tu propio territorio. Pero sean las que sean, entran en el aula.

Lo mismo ocurre con la sanidad y los servicios sociales. Cuando un niño necesita atención psicológica, médica o social y la respuesta tarda meses, el problema no desaparece mientras espera: el niño y la familia continúan sufriendo, y la escuela recibe cada día una parte de las consecuencias.

Demasiado a menudo acabamos pidiendo a los centros educativos que gestionen dificultades que también corresponden al sistema sanitario, a los servicios sociales, a las políticas de vivienda o al apoyo a las familias.

La escuela no puede sustituir a toda una sociedad.

También estamos viviendo una transformación demográfica muy profunda. Según el *Informe Social de Catalunya 2025*, casi uno de cada tres menores de quince años tiene al menos un progenitor nacido fuera de España.

Este dato no es un problema. Describe una realidad de la sociedad catalana que estamos construyendo. El reto es conseguir que todos estos niños y adolescentes puedan sentir que forman parte plenamente de ella. Algunos pueden crecer con la sensación de que deben escoger entre identidades que, para ellos, conviven con absoluta naturalidad: ser catalanes sin tener que renunciar a su origen familiar, a su religión, al color de su piel o a otras partes de su identidad. Y esto no ocurre solo en Cataluña. Puedes sustituir «catalanes» por «madrileños», «andaluces», «gallegos», «chilenos» o el gentilicio de tu propio territorio. La cuestión es la misma: nadie debería tener que renunciar a

una parte de su identidad para sentir que pertenece plenamente al lugar donde vive.

Y algunos se encontrarán con prejuicios o discursos que cuestionarán si son realmente «de aquí». Esto también entra en el aula, porque afecta al sentimiento de pertenencia, la autoestima y la manera en que una persona joven imagina el lugar que puede ocupar en la sociedad.

Por eso, cuestiones como la vivienda, los salarios, la pobreza, los servicios públicos, la lengua o la discriminación no son problemas que ocurran simplemente «fuera» de la escuela.

Tienen nombres. Tienen caras. Y se sientan cada mañana delante de nosotros.

No hace falta convertir este libro en un diagnóstico completo del país. La idea que nos interesa es más sencilla: **la crisis de la escuela no se puede entender separada de las transformaciones y los problemas de la sociedad que la rodea**.

Mejorar la educación también implica defender viviendas dignas, reducir la pobreza infantil, disponer de buenos servicios sociales y sanitarios y construir una sociedad donde cualquier niño pueda sentir que pertenece plenamente a ella.

Pero entender esta dimensión social no debe llevarnos a la impotencia. Debe ayudarnos a distinguir mejor **qué podemos hacer desde el aula y qué debemos reclamar fuera de ella**.

No podemos resolverlo todo. Pero podemos hacer nuestra parte, hacerla bien y exigir al mismo tiempo los cambios estructurales que no dependen de nosotros.

Con este marco claro, podemos avanzar.

Antes de entrar en las herramientas concretas, sin embargo, necesitamos responder a una pregunta fundamental: **¿Qué debería ofrecer la educación a cualquier alumno?**

Mi respuesta parte de tres grandes columnas.

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CUANDO EDUCAMOS?

LAS TRES GRANDES COLUMNAS DE LA EDUCACIÓN

Hasta ahora hemos mirado qué está pasando en la escuela y a su alrededor. Pero antes de entrar en las herramientas concretas que podemos utilizar en el aula, necesitamos responder a una pregunta más profunda: ¿Qué estamos intentando conseguir cuando educamos?

Una técnica pedagógica no tiene demasiado sentido si no sabemos al servicio de qué la ponemos. Podemos conseguir más silencio, más esfuerzo o mejores resultados académicos, pero todavía nos faltaría preguntarnos para qué queremos que el alumnado aprenda y qué tipo de personas esperamos ayudar a formar.

Desde mi perspectiva, una buena educación debería sostenerse sobre tres grandes columnas.

1. Conocimientos relevantes y poderosos. Conocimientos que permitan comprender mejor el mundo, situarse en él y actuar con más autonomía.

2. Aprender a pensar. No solo acumular información,

sino aprender a utilizar bien las propias capacidades mentales: hacer los gestos mentales adecuados para comprender, relacionar, recordar, deducir, argumentar, cuestionar o tomar decisiones.

3. Autoconocimiento y valores. Ayudar a cada persona a preguntarse quién es, qué es importante para ella, qué puede aportar y hacia dónde quiere dirigir su vida.

Dicho de otra manera: comprender el mundo, aprender a pensar y aprender a dirigir la propia vida.

Las tres columnas se necesitan mutuamente. El pensamiento necesita información sobre la que trabajar, y la información necesita pensamiento para convertirse en conocimiento y no en simple acumulación. Y ambos necesitan una dirección: ¿qué queremos hacer con aquello que sabemos y con la capacidad que tenemos para pensar?

Este libro no pretende desarrollar exhaustivamente estas tres dimensiones. No es su objetivo. Pero las necesitamos como marco porque las herramientas que veremos después no son trucos para conseguir alumnos más obedientes.

Buscan algo diferente: que una parte significativa del alumnado entienda por qué aprende y asuma progresivamente como propia la responsabilidad de hacer todo lo que pueda para aprender.

Es decir, pasar de la pasividad al autocompromiso.

1. CONOCIMIENTOS RELEVANTES Y PODEROSOS

La primera columna son los conocimientos. Pero no cualquier conocimiento.

Gregorio Luri utiliza en el libro *La escuela no es un parque de atracciones* la expresión conocimientos poderosos. Me interesa porque apunta a una idea fundamental: la escuela debería ofrecer conocimientos o informaciones que amplíen aquello que el alumnado es capaz de comprender y de hacer.

Esto incluye información: historia, geografía, matemáticas, ciencia, literatura, filosofía o arte. Pero también habilidades: leer comprendiendo, escribir con orden, hablar con claridad, argumentar, interpretar datos, resolver problemas o utilizar con criterio herramientas como la inteligencia artificial.

El conocimiento es poderoso cuando nos da más recursos para entender la realidad y actuar en ella.

Saber porcentajes, por ejemplo, no debería servir únicamente para completar una página de ejercicios. Puede permitir entender un descuento, interpretar una estadística o comparar el coste de dos préstamos. Conocer historia no consiste simplemente en memorizar fechas, sino en disponer de referentes que nos permitan interpretar mejor el presente.

Por eso me parece sorprendente que una persona pueda acabar la escolarización sin comprender suficientemente bien conceptos económicos que condicionarán buena parte de su vida, o sin tener una base suficiente para tomar decisiones informadas sobre salud, política, tecnología o sociedad.

Si pedimos al alumnado que pase miles de horas de su vida en la escuela, nosotros también tenemos una responsabilidad: que aquello que le pedimos que aprenda merezca ser aprendido.

Esto no significa que todo el conocimiento deba tener una utilidad inmediata. Leer literatura, estudiar filosofía, comprender una obra de arte o investigar por qué estalló una revolución quizá no nos servirá al día siguiente para resolver un problema práctico. Pero nos da vocabulario, conceptos, referentes y capacidad de abstracción. Nos permite relacionar hechos, comparar situaciones y pensar más allá del caso concreto que tenemos delante.

Tampoco creo que debamos renunciar a memorizar. Vivimos rodeados de información y la inteligencia artificial todavía ha multiplicado más el acceso a ella. Pero tener información a dos clics no significa tener conocimiento.

Para pensar necesitamos tener cosas dentro de la cabeza.

Si conozco historia, puedo comparar. Si tengo vocabulario, puedo formular ideas más precisas. Si domino las operaciones matemáticas básicas, puedo detectar que un resultado es absurdo antes de consultar una calculadora.

No deberíamos descubrir la rueda en cada generación. Una función esencial de la educación es poner a disposición de los jóvenes una parte del conocimiento que la humanidad ya ha construido para que puedan empezar desde un punto más avanzado.

Ahora bien, precisamente porque tenemos tanta información disponible, hay otra capacidad que se vuelve imprescindible: el criterio.

¿Qué es cierto y qué es falso? ¿Qué es información y qué es publicidad? ¿Qué es un dato y qué es una opinión? ¿Qué fuente merece confianza? ¿Qué vale la pena recordar y qué es simple ruido?

Hoy no nos falta información. Nos falta criterio para seleccionarla, ordenarla y convertirla en conocimiento.

Y todavía hay un último motivo por el que esta columna me parece fundamental: la igualdad de oportunidades.

No todos los niños llegan a la escuela con el mismo capital cultural. Algunos han crecido rodeados de libros, conversaciones, viajes, museos, adultos con estudios y recursos para ampliar aquello que aprenden. Otros tienen muchas menos oportunidades de acceder a estos conocimientos fuera de la escuela.

Por eso rebajar la exigencia y las expectativas al alumnado más vulnerable puede parecer una forma de protección, pero puede acabar produciendo exactamente lo contrario.

Recuerdo una escuela de un entorno muy desfavorecido donde trabajé. Había familias en situación de pobreza en las que los padres ya habían sido alumnos del centro; después habían llegado los hijos y empezaban a llegar los nietos.

Tres generaciones.

Y yo me preguntaba: ¿qué podemos hacer para que la escuela ofrezca realmente más herramientas para romper esta trayectoria?

Naturalmente, una escuela no puede eliminar toda la pobreza ni todas las desigualdades. Pero sí puede decidir si ofrece menos conocimiento a quien parte de más atrás o si, precisamente por eso, le ofrece todo el conocimiento, el apoyo y la exigencia posibles.

El conocimiento poderoso también puede ser una herramienta de emancipación.

Y aquí aparece el vínculo con el autocompromiso: es difícil pedir a una persona que se implique profundamente en su aprendizaje si nosotros mismos no podemos explicarle por qué aquello que le ofrecemos merece su tiempo y su esfuerzo.

2. APRENDER A PENSAR

La segunda columna es aprender a pensar.

Durante muchos años, yo también di por hecho que, si explicaba bien, proponía ejercicios y pedía esfuerzo, el alumnado acabaría aprendiendo.

Hasta que me encontré con Aleix.

Era un alumno de sexto de primaria que repetía curso y tenía una ortografía muy deficiente. El primer día me preguntó, muy serio:

—¿Volveremos a hacer el cuaderno verde de ortografía?

Yo sabía que sí y le respondí que aquel año tendría que esforzarse más.

Su respuesta me dejó helado:

—¡Viva! ¡Lo he hecho tres veces y me encanta!

Tres veces. Había hecho tres veces el mismo cuaderno y seguía cometiendo una cantidad enorme de faltas.

Aquel día entendí algo muy sencillo: si repetir tres veces la misma estrategia no había funcionado, hacerlo una cuarta vez probablemente tampoco arreglaría nada.

El problema no era necesariamente la falta de esfuerzo. Quizá el problema era que no le habíamos enseñado qué tenía que hacer mentalmente cuando escribía.

Esta pregunta me llevó a investigar la memoria visual aplicada a la ortografía. En aquel proceso llegué también a lecturas vinculadas a la Programación Neurolingüística. La PNL fue una puerta de entrada personal a aquella investigación, pero lo que realmente me interesó no fue la etiqueta, sino una pregunta mucho más concreta: ¿Qué hacen mentalmente las personas que escriben con buena ortografía y cómo se puede enseñar eso?

Empecé a convertir aquella pregunta en ejercicios de aula y Aleix mejoró mucho. No acabó con una ortografía perfecta, pero me abrió una nueva manera de entender la enseñanza.

Con los años encontré en la obra de Antoine de La Garanderie una expresión especialmente útil: gesto mental. En libros como Pedagogia dels mitjans d'aprendre, publicado por Barcanova en 1990, La Garanderie habla de las operaciones mentales que ponemos en juego cuando aprendemos.

La idea que me interesa es muy sencilla: cuando dominamos una habilidad, solemos realizar determinados procesos de manera automática y, precisamente por ser automáticos, a menudo nos cuesta explicarlos.

Una parte del trabajo docente consiste en intentar hacer visibles estos procesos.

En ortografía, por ejemplo, podemos enseñar explícitamente estrategias para retener y recuperar visualmente la forma escrita de las palabras.

En matemáticas, podemos enseñar qué significa realmente «pensar» ante un problema: identificar los datos (numéricos o las cifras que aparecen, simbólicos si

hablamos de una parte, de una totalidad, de una cantidad que se repite... o explicativos: si hablamos de gallinas, de euros o de libros...), entender la relación que hay entre ellos (por ejemplo: unas partes que se relacionan con una totalidad, o una totalidad compuesta por una parte que se repite varias veces...), decidir qué operación hay que hacer y comprobar si el resultado tiene sentido (la totalidad, por ejemplo, siempre será mayor que las partes).

Esto es enseñar procesos mentales. Esto es enseñar a pensar: describimos los pasos mentales que hay que dar y acompañamos al alumnado para que los dé. El cambio es enorme. Los resultados pueden mejorar mucho.

Lo mismo ocurre con la comprensión lectora, la expresión escrita o muchas otras habilidades.

La pregunta deja de ser solo: «¿Por qué este alumno no sabe hacerlo?» y pasa a ser: «¿Sabe qué tiene que hacer para conseguirlo? ¿Lo hace?»

Esta mirada modifica también la manera en que entendemos el esfuerzo.

El esfuerzo es necesario, pero no es suficiente. Una persona puede esforzarse mucho utilizando una estrategia inadecuada y seguir fracasando.

Por eso, antes de decir «esfuérzate más», deberíamos preguntarnos si hemos enseñado cómo utilizar ese esfuerzo.

Esta idea no se basa únicamente en mi experiencia personal. En 2017, Anabel Ramos y Moisés Selfa publicaron en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* una experiencia de aplicación de la memoria visual a la ortografía con alumnado de primero de ESO y un

pequeño grupo de bachillerato. Los autores reportaron una reducción del 60,91 % de las faltas en el grupo de ESO y del 90 % en el de bachillerato. Es una muestra limitada y no permite convertir estos porcentajes en una promesa universal, pero es una experiencia publicada con resultados positivos que refuerza la conveniencia de seguir investigando esta vía: ¿qué gestos mentales hacemos para aprender?

Pero aprender a pensar tiene todavía una segunda dimensión: aprender a cuestionar lo que pensamos. Esto es lo que solemos llamar pensamiento crítico.

Decir «queremos alumnos críticos» es fácil. La pregunta pedagógica interesante es cómo les enseñamos a serlo. Podemos acostumbrarlos a preguntar: ¿Cómo lo sabemos? ¿Qué evidencia tenemos? ¿Podría haber otra explicación? ¿Qué me haría cambiar de opinión?

Podemos pensar en voz alta delante de ellos, comparar interpretaciones, pedir evidencias o intentar defender durante unos minutos una posición diferente de la nuestra.

Pensamiento crítico no significa llevar la contraria, desconfiar de todo ni considerar que todas las opiniones valen lo mismo. Significa examinar mejor aquello que pensamos antes de darlo por cierto.

Esta segunda columna, por tanto, tiene dos caras: aprender procesos que nos permitan pensar mejor y aprender a revisar nuestro propio pensamiento.

Y también aquí hay autocompromiso. Asumir la responsabilidad del propio aprendizaje no significa simplemente «esforzarme mucho». Significa también pregun-

tarme si utilizo una estrategia que funciona, qué no entiendo, qué necesito cambiar y qué ayuda debo pedir.

3. AUTOCONOCIMIENTO Y VALORES

Podemos tener conocimientos y podemos saber pensar. Pero todavía queda una pregunta: **¿Qué quiero hacer yo con todo esto?**

Aquí aparece la tercera columna: el autoconocimiento y los valores.

Educar también debería significar ayudar al alumnado a preguntarse quién es, qué se le da bien, qué le cuesta, qué puede aportar al grupo y qué persona quiere llegar a ser.

Autoconocimiento no significa construir una versión perfecta de nosotros mismos. Significa mirarnos con suficiente honestidad para reconocer fortalezas, dificultades y aspectos que querríamos desarrollar.

Puedo descubrir que tengo poca paciencia y trabajarla, puedo darme cuenta de que me cuesta expresar desacuerdo sin atacar, puedo reconocer que soy especialmente creativo, riguroso o capaz de escuchar y preguntarme qué haré con esa capacidad.

Por tanto, el autoconocimiento tiene dos preguntas inseparables: **¿Quién soy ahora? ¿Y quién quiero llegar a ser?**

Aquí entran los valores. Para mí, un valor es una **creencia conscientemente reconocida que orienta nuestra vida**. Los valores no funcionan exactamente como los objetivos. Un objetivo se alcanza: acabar unos estudios, encontrar un trabajo o escribir un libro. Un valor, en cambio, es una dirección.

Si valoro el rigor, siempre puedo intentar hacer el trabajo un poco mejor. Si valoro la comprensión, siempre puedo comprender un poco más. Si valoro ayudar, siempre puedo volver a ayudar. Es como caminar hacia el este: no llega un momento en que puedas decir que ya no queda más este.

Los valores nos ofrecen criterios para decidir. Ante dos opciones, podemos preguntarnos cuál expresa mejor aquello que consideramos importante.

Esto no significa que cualquier cosa que crea importante se convierta automáticamente en un valor. Podemos equivocarnos, y hay un límite que para mí está claro: los valores no pueden negar la dignidad humana ni los derechos de las demás personas. Humillar, someter o destruir a alguien no se convierte en un valor porque yo decida llamarlo así.

Esta mirada también me parece más sólida que algunos discursos sobre autoestima basados simplemente en repetir «soy fantástico» o «puedo con todo».

La autoestima puede crecer cuando reconozco que soy imperfecto y, al mismo tiempo, compruebo que puedo aportar valor a través de lo que hago. Si para mí es importante ayudar y ayudo, crear y creo, comprender y estudio, empiezo a reconocerme en mis actos.

Esto debe ir acompañado de cierta compasión hacia nosotros mismos cuando nos equivocamos. Dirección, sí; maltrato, no.

Educar con valores sin adoctrinar

Hablar de valores en la escuela provoca un miedo legítimo: el adoctrinamiento.

Un docente no debería utilizar su autoridad para

fabricar alumnos que piensen como él. Pero de ahí no se deriva que la educación pueda ser completamente neutral.

Cuando decidimos qué enseñamos, qué consideramos importante, qué conductas aceptamos o cuáles sancionamos, estamos expresando una determinada visión de la educación y de la sociedad.

No escoger también es escoger.

Por tanto, el reto no es construir una educación sin valores, sino **educar con valores sin imponer qué debe pensar el alumnado**. Podemos defender un marco común basado en la dignidad humana y los derechos humanos y, dentro de ese marco, enseñar a pensar, argumentar, cuestionar y discrepar.

Dar permiso a la espiritualidad y a hacernos grandes preguntas

El autoconocimiento también puede llevarnos a preguntas más profundas: qué significa vivir, qué es la conciencia, qué significa morir, si existe alguna realidad que nos trascienda o qué sentido queremos dar a nuestra existencia.

La escuela no debería imponer las respuestas. No debería decir a un alumno que Dios existe, pero tampoco que no existe, ni evitar el tema porque nos incomoda. No debería imponer una determinada espiritualidad, pero tampoco evitar cualquier pregunta que vaya más allá de lo que es solo material.

Podemos dar permiso para preguntarnos, investigar y convivir con dudas que quizá no tienen una respuesta definitiva. Porque **aprender a habitar las grandes preguntas también puede formar parte de una educación profunda.**

Cuando la pregunta pasa a ser «¿quién quiero ser yo?»

Recuerdo a un alumno que era expulsado de clase continuamente. Interrumpía, generaba conflictos y se enfrentaba a los profesores. Desde fuera parecía evidente qué tenía que ocurrir: «tiene que portarse mejor». Pero eso era lo que queríamos nosotros, no necesariamente lo que quería él.

Un día empezó a mirar la situación de otra manera. Vio que cada expulsión significaba tiempo que no aprendía y que el principal perjudicado por muchas de sus decisiones era él mismo.

Y llegó a una pregunta que lo dejó descolocado: **«¿Yo querría vivir con alguien como yo?»**

Su respuesta fue que no.

A partir de ahí ya no hablábamos solo del comportamiento que los adultos esperábamos, sino de la persona en la que él quería convertirse.

La siguiente pregunta fue inevitable: **«Si yo no me gusto así, ¿puedo cambiar? ¿Quién quiero ser?»**

Sí. Y empezó a hacerlo.

No porque nosotros quisiéramos que fuera más obediente, sino porque empezó a entender que era su vida. Mejoró académicamente, transformó muchas de sus relaciones y, más adelante, completó una formación profesional con buenos resultados.

Pero lo más importante no fue eso.

Lo más importante es que había dejado de sentirse simple receptor de las exigencias de los adultos. Había empezado a decidir qué quería hacer consigo mismo.

Esto es autocompromiso.

De la obligación al autocompromiso

Durante años, un alumno puede oír: «Tienes que estudiar», «tienes que hacer los deberes», «tienes que aprobar», «tienes que esforzarte».

Algunas de estas exigencias son necesarias. Pero todas tienen una característica en común: el motor sigue estando fuera. **Alguien más quiere que yo haga algo.**

El autocompromiso aparece cuando empieza a cambiar la pregunta: ¿Qué quiero yo? ¿Qué persona quiero ser? ¿Qué me beneficia y qué me perjudica? ¿Qué papel puede tener el aprendizaje en la vida que yo quiero construir? ¿Y qué decido hacer yo con todo esto?

Entonces, estudiar puede dejar de ser solo una obligación externa y empezar a convertirse, al menos en parte, en una decisión propia.

El docente puede enseñar, poner límites, ofrecer conocimientos, mostrar estrategias, corregir, exigir y crear un entorno que facilite el aprendizaje.

Pero hay algo que no puede hacer: **no puede aprender en lugar del alumno.**

El autocompromiso empieza cuando una persona puede decir: **«No vengo simplemente a recibir información. Vengo a aprender. Nadie puede aprender por mí y asumo como propia la responsabilidad de hacer todo lo que pueda para aprender».**

Esto conecta las tres columnas.

Necesitamos conocimientos que merezcan ser aprendidos, necesitamos estrategias que nos permitan pensar y aprender mejor y también necesitamos autoconocimiento y valores para decidir qué queremos hacer con todo esto.

Las herramientas que veremos a continuación buscan

facilitar precisamente este paso: **dejar de vivir la escuela solo como un lugar donde otras personas me obligan a hacer cosas y empezar a vivirla también como un espacio donde yo decido aprender, crecer y asumir la parte de responsabilidad que me corresponde.**

Aquí empieza la parte práctica del libro.

12 PROPUESTAS PARA EL AULA

UN OBJETIVO COMÚN

Las doce herramientas que vienen a continuación comparten un mismo objetivo: **conseguir que una parte significativa del alumnado asuma progresivamente la responsabilidad que le corresponde sobre su aprendizaje, su conducta y su crecimiento personal.**

Autocompromiso no significa pensar que todo depende de nosotros. Significa distinguir qué no podemos controlar y asumir, en cambio, la parte que sí nos corresponde: qué podemos aprender, qué podemos intentar, qué podemos cambiar y qué ayuda necesitamos.

Cuando este cambio se produce, el alumno deja de vivir la escuela solo como un lugar donde otras personas le dicen qué tiene que hacer y empieza a entenderla también como un espacio que puede aprovechar para aprender, crecer y ampliar sus posibilidades.

Las siguientes propuestas buscan ayudarnos a provocar este cambio desde el aula.

A. ASUMIR EL TIMÓN DE MI APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO

PROPUESTA 1

¿PARA QUÉ VENIMOS A LA ESCUELA?

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Cuando empieza el curso, solemos explicar horarios, asignaturas, normas y qué trabajaremos durante los meses siguientes. Todo esto está bien, pero hay una pregunta anterior que a menudo queda sin formular: **¿por qué venimos a la escuela?**

No es lo mismo explicar qué haremos nosotros que ayudar al alumnado a entender qué ha venido a hacer él.

El alumnado no viene a la escuela simplemente para que nosotros le enseñemos cosas. **Viene a aprender.** Y aprender es una acción activa que nadie puede hacer por otra persona.

El docente puede explicar, orientar, corregir, poner límites, ofrecer recursos y preparar actividades magníficas, pero hay algo que no puede hacer: **aprender en lugar del alumno.**

Por eso me parece muy útil empezar el curso con una

conversación real sobre el sentido de venir a la escuela. Si el alumnado piensa que va a la escuela solo porque le obligan, porque los adultos lo han decidido o porque tiene que esperar a que el profesorado «le enseñe», es fácil que adopte un papel pasivo.

En cambio, si empieza a entender que aprender es algo que tiene que hacer personalmente y que **quien más se beneficia es quien aprende**, la relación cambia. El docente puede dejar de ser visto solo como quien obliga, controla o examina y empezar a ser percibido también como un aliado.

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Podemos empezar sencillamente preguntando: **¿Por qué venimos a la escuela?**

Y escuchar. Aparecerán respuestas como:

—Porque es obligatorio.

—Para ver a los amigos.

—Para aprobar.

—Para tener un trabajo.

—Para aprender.

No hay que correr a buscar «la respuesta correcta». Nos interesa saber qué piensa realmente el alumnado y tirar del hilo.

Si alguien dice:

—Porque nos obligan.

Podemos preguntar:

—De acuerdo. Pero ya que pasarás tantas horas aquí, ¿qué podría aportarte la escuela que fuera valioso para ti?

Si dice:

—Para ver a los amigos.

Podemos responder:

—Hacer amigos es importante. Pero si esta fuera la función principal de la escuela, PortAventura probablemente lo haría mejor. ¿Qué hay aquí que no encontrarías igual en otros lugares?

Y si dice:

—Para aprobar.

Podemos continuar:

—¿Y por qué quieres aprobar? ¿Qué te permitirá?

A partir de aquí podemos abrir preguntas como: **¿Para qué sirve aprender? ¿Qué cosas te gustaría ser capaz de hacer en el futuro? ¿Qué tipo de vida querrías tener? ¿Qué persona querrías llegar a ser? ¿Qué parte de tu aprendizaje depende de los demás y qué parte depende de ti?**

No hace falta hacerlas todas ni resolverlas en una sola sesión. Algunas pueden quedar abiertas e ir reapareciendo durante el curso.

¿A QUÉ IDEAS NOS INTERESA LLEGAR?

Cada grupo hará su recorrido, pero hay algunas ideas que conviene ayudar a hacer emerger.

La primera es que **venimos principalmente a aprender**. En la escuela también podemos reír, hacer amistades y pasar buenos momentos, pero su función principal no es entretenernos. Si lo fuera, competir con PortAventura sería una idea bastante mala.

Por eso no todo lo que hacemos tiene que ser diver-

tido, fácil o inmediatamente agradable. Hay aprendizajes que cuestan y siguen valiendo la pena. La pregunta no es solo: **«¿Me lo estoy pasando bien?»**, también es: **«¿Esto me ayuda a comprender mejor, a crecer o a ser capaz de hacer algo que antes no podía?»**

La segunda idea es que **aprender amplía nuestras posibilidades**. Nos da más herramientas para comprender el mundo, tomar decisiones, expresarnos, defender nuestras ideas, resolver problemas y tener más opciones en el futuro.

Esto no significa prometer que estudiar nos garantizará la vida que queramos. Sería mentir. Hay muchas circunstancias que no controlamos. Pero sí podemos afirmar algo más modesto y más cierto: **aprender suele ampliar nuestro margen de acción.**

La tercera idea es que **el docente puede ayudar, pero el aprendizaje es del alumno**.

Podemos decirlo sin rodeos: **«Yo estoy aquí para ayudarte a aprender. Pero lo que aprenderás no es para mí. Es para ti».**

Convertir la conversación en una herramienta para todo el curso

Si esta conversación queda enterrada el primer día de septiembre, servirá de poco. Su valor es crear un lenguaje compartido al que podamos volver.

Podemos recoger las conclusiones en un cartel sencillo, por ejemplo:

Venimos a aprender.

Aprender es algo que hacemos nosotros.

Los docentes nos pueden ayudar, pero no pueden aprender por nosotros.

Aprender nos da más herramientas y más opciones.

Y después utilizarlo.

Al empezar una actividad:

—¿Qué intentaremos aprender hoy?

Cuando aparece una dificultad:

—Esto cuesta. ¿Qué puedes hacer tú? ¿En qué puedo ayudarte yo?

Cuando hay pasividad:

—Ahora mismo, ¿quién está asumiendo la responsabilidad de tu aprendizaje?

Después de una actividad:

—¿Qué sabes hacer ahora que antes no sabías hacer?

Y cuando alguien dice:

—Es que tú me haces estudiar.

Podemos responder:

—Yo te puedo exigir, ayudar y poner límites. Pero quien aprende eres tú. Y el principal beneficiario también eres tú.

Esto es **lluvia fina**. No un sermón mensual sobre la importancia de estudiar, sino volver una y otra vez al mismo marco.

No esperemos milagros. Un adolescente puede entender perfectamente esta idea el lunes y el miércoles no tener ninguna gana de hacer nada. El autocompromiso no aparece después de una conversación brillante. **Se construye.** Y esta herramienta nos da un lenguaje para ir construyéndolo.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO?

Porque cambia la pregunta de fondo. El alumno deja de pensar solo: **«¿Qué quiere el profesor que haga?»** y empieza, progresivamente, a preguntarse: **«¿Qué quiero aprender yo? ¿Qué gano con ello? ¿Qué depende de mí? ¿Y qué ayuda necesito?»**

Este es el cambio que buscamos: pasar de vivir el aprendizaje como una obligación que viene de fuera a empezar a asumirlo como algo propio.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

No convirtamos la conversación en un examen con una única respuesta. Si preguntamos «¿Por qué venimos a la escuela?» y solo aceptamos «Para aprender», no estamos conversando: estamos buscando que repitan lo que queremos oír.

Tampoco prometamos que estudiar garantizará cualquier resultado. No todo depende del alumnado. Pero eso no elimina la parte que sí le corresponde.

Y, finalmente, entender por qué aprendemos no elimina la necesidad de normas, límites o exigencia. Saber que algo nos conviene no significa que siempre nos apetezca hacerlo.

¿Y EN CASA?

Aquí la propuesta también puede ser útil, sobre todo si

evitamos convertirla en otro discurso sobre «tienes que estudiar más».

Las familias pueden preguntar:

—¿Por qué crees que vas a la escuela?

—¿Qué te gustaría obtener de todo este tiempo que pasas allí?

—¿Qué parte de tu aprendizaje depende de ti?

—¿En qué quieres que te ayudemos?

Y pueden dejar claro su papel: «**Te podemos ayudar, escuchar, buscar recursos, poner límites u organizarnos contigo. Pero no podemos aprender por ti».**

Esto ayuda a salir, progresivamente, de la guerra del:

—¿Has estudiado?

—Haz los deberes.

—¿Tienes examen?

—Deja el móvil.

No buscamos solo que haga los deberes o estudie porque alguien lo persigue. Buscamos que quiera estudiar. Buscamos que, poco a poco, **entienda que es su vida, su aprendizaje y también su responsabilidad.**

PROPUESTA 2

EXPLICITAR EL MAPA

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

En la propuesta anterior hemos establecido una primera idea: **nadie puede aprender por nosotros**. Ahora podemos dar el siguiente paso: saber hacia dónde vamos.

Es muy difícil responsabilizarse del propio aprendizaje si no tenemos claro qué estamos intentando aprender. No basta con decir:

—Este trimestre haremos los temas 3, 4 y 5.

—Ahora tocan fracciones.

—Hoy empezaremos la Revolución Francesa.

Esto nos dice qué trabajaremos, pero no nos explica el mapa.

Idealmente, el alumnado debería poder responder a seis preguntas:

1 ¿Qué tengo que llegar a aprender?

2 ¿Por qué vale la pena aprenderlo?

3 ¿En qué orden lo trabajaremos?
4 ¿Cómo sabré que lo domino?
5 ¿Cómo podré demostrar que lo he aprendido?
6 ¿Qué haré si todavía no lo domino?

Cuando estas preguntas tienen respuesta, el alumnado deja de limitarse a seguir instrucciones y empieza a ver un recorrido: sabe adónde va, dónde está y qué le falta. **No podemos responsabilizarnos de un objetivo que no entendemos.**

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Podemos empezar una unidad, un trimestre o cualquier período que tenga sentido, explicando qué queremos llegar a aprender y por qué.

No hace falta fingir que el alumnado decidirá el currículo. Hay contenidos obligatorios y decisiones que corresponden al docente. Pero sí podemos ayudarlo a entender la dirección y a hacer suyo el recorrido.

Por ejemplo, no es lo mismo decir: «**Trabajaremos problemas matemáticos de más de una operación**» que explicar: «**Al final tendrás que ser capaz de identificar los datos, entender qué relación hay entre ellos, decidir qué operaciones necesitas y comprobar si el resultado tiene sentido».**

Ahora ya sabemos qué significa haber aprendido.

Esta diferencia es importante. **No basta con saber qué estudiaremos; tenemos que saber qué significa dominarlo.**

También podemos hacer visible el recorrido con un esquema muy sencillo:

¿ADÓNDE VAMOS?
→ Aprendizaje 1 ✓
→ Aprendizaje 2 ✓
→ **ESTAMOS AQUÍ**
→ Aprendizaje 3
→ Aprendizaje 4
→ Evaluación

Puede ser un cartel, una tabla, un espacio de la pizarra o un documento compartido. No hace falta montar la NASA. Lo que importa es que sea visible, comprensible y que volvamos a él.

Al empezar una clase podemos preguntar:

—¿Dónde estamos?

—¿Qué intentaremos aprender hoy?

Y al terminar:

—¿Qué sabes hacer ahora que antes todavía no sabías hacer?

—¿Qué te falta?

Así las actividades dejan de ser piezas inconexas y pasan a formar parte de un recorrido.

También debemos explicar por qué vale la pena

«Porque está en el currículo» puede ser cierto, pero pedagógicamente es una respuesta bastante pobre. Cuando sea posible, conviene explicar qué nos aporta aquel aprendizaje.

Los porcentajes nos pueden ayudar a interpretar descuentos, intereses o estadísticas. Saber argumentar nos permite defender mejor una idea. Comprender la Revolución Industrial nos ayuda a entender una parte del mundo actual.

Y no todo necesita una utilidad inmediata. También

aprendemos para ganar lenguaje, cultura, capacidad de abstracción o una comprensión más profunda de la realidad. Por eso la pregunta no es solo: **«¿Para qué me servirá mañana?»**. También puede ser: **«¿Qué me permitirá comprender o hacer mejor?»**

¿CÓMO SABRÉ QUE LO DOMINO?

Este punto es especialmente importante.

Si decimos que queremos enseñar a argumentar, el alumnado debería saber qué esperamos: formular una idea clara, defenderla con argumentos y evidencias, ordenarla y llegar a una conclusión coherente.

Esto también nos obliga a nosotros a ser coherentes. Si decimos que queremos que aprendan a argumentar, pero después la evaluación pregunta solo: «Define qué es un texto argumentativo», tenemos un problema. Un alumno puede memorizar perfectamente la definición y no saber argumentar nada.

Por tanto, explicitar el mapa no solo responsabiliza al alumnado. **También nos responsabiliza como docentes**, porque nos obliga a relacionar lo que decimos que queremos enseñar, lo que hacemos en clase y lo que finalmente evaluamos.

Y el alumnado también debería saber **cómo podrá demostrar que lo ha aprendido**. La evaluación no debería caer del cielo como una emboscada. No hace falta explicar cada pregunta del examen, pero sí dejar claro qué se espera que sea capaz de hacer.

¿Y SI TODAVÍA NO LO DOMINO?

La evaluación también debe servirnos para situarnos en el mapa:

Esto ya lo domino. Aquí todavía tengo dificultades. Esto es lo que necesito practicar. Aquí necesito ayuda.

A partir de aquí podemos preguntar:

—¿Qué te falta?

—¿Qué puedes hacer tú?

—¿En qué puedo ayudarte yo?

Esta conversación es mucho más útil que quedarnos solo con:

—¿Qué nota has sacado?

La nota importa, pero nos interesa especialmente saber **qué se ha aprendido y qué todavía no**.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el alumnado deja de limitarse a esperar: «¿Qué tenemos que hacer ahora?» y empieza a poder pensar: **«Sé qué estoy intentando aprender, sé dónde estoy, sé qué me falta y puedo decidir qué tengo que hacer para seguir avanzando».**

Esto es asumir progresivamente el timón.

El mapa no garantiza que el alumnado tenga ganas de aprender. Pero elimina una dificultad muy importante: **la desorientación**.

Es más fácil implicarnos en un recorrido cuando sabemos adónde vamos.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Autocompromiso no significa que el alumnado tenga que decidirlo todo. El docente sigue dirigiendo, enseñando, exigiendo y tomando muchas decisiones pedagógicas.

Tampoco convirtamos el mapa en una nueva burocracia. Si necesitamos cinco horas, tres Excel y una reunión extraordinaria para prepararlo, algo ha ido mal.

Debe simplificar el aprendizaje, no complicar la vida del docente.

¿Y EN CASA?

Las familias pueden utilizar exactamente la misma lógica.

En lugar de preguntar solo: «¿Ya has estudiado?», pueden preguntar:

—¿Qué estás intentando aprender?

—¿Cómo sabrás que ya lo dominas?

—¿Qué parte todavía te cuesta?

—¿Qué crees que tienes que hacer ahora?

—¿Necesitas ayuda?

«¿Ya has estudiado?» se puede responder con un «sí» y ahí se acaba la conversación.

«¿Cómo sabes que ya lo dominas?» obliga a pensar sobre el propio aprendizaje.

Y mantenemos el mismo principio de la propuesta anterior: **«Te puedo ayudar a aprender. Pero no puedo aprender por ti».**

PROPUESTA 3

EXPLICITAR LOS RETOS DE
CRECIMIENTO PERSONAL

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

En la escuela no solo aprendemos matemáticas, lenguas, historia o ciencias. También aprendemos a convivir, escuchar, expresarnos, gestionar la frustración, poner límites, defender una opinión con respeto o atrevernos a actuar a pesar del miedo.

Todo el mundo tiene aspectos personales que le ayudan y otros que le complican la vida. Lo que nos interesa es **no convertir una dificultad en una etiqueta**.

No es lo mismo decir **«Eres un mandón»** que decir: **«Tiendes a querer decidir demasiado por los demás. Podemos trabajarlo para que aprendas a liderar sin imponerte».** En el primer caso definimos a la persona. En el segundo identificamos una conducta que puede cambiar.

Me gusta resumir esta idea con una expresión muy sencilla: **aprender a mandarse a uno mismo**.

No significa controlar todo lo que sentimos. Podemos sentir rabia, miedo, vergüenza, frustración o unas ganas enormes de interrumpir. Pero podemos ir aprendiendo a decidir qué hacemos con todo esto: puedo estar enfadado y no insultar, tener miedo y hablar igualmente, o tener muchas ganas de imponer mi opinión y decidir escuchar antes.

Crecer también es esto: **ampliar el espacio entre lo que siento y lo que decido hacer.**

UN RETO PERSONAL

La propuesta es simple: **cada alumno escoge un aspecto personal que quiere trabajar durante un tiempo. Un aspecto, no quince.** Debe ser una conducta suficientemente concreta para que se pueda practicar y suficientemente importante para que mejorarla beneficie su relación consigo mismo, con los demás o con el aprendizaje.

Podemos explicarlo así:

«Este curso no solo aprenderemos contenidos. También intentaremos crecer como personas. Todos tenemos cosas que hacemos bien y cosas que podemos aprender a hacer mejor, yo también. Por eso cada uno escogerá un pequeño reto personal».

Algunos ejemplos pueden ser:

1 «Quiero aprender a esperar mi turno y escuchar antes de intervenir».

2 «Quiero atreverme a expresar mi opinión aunque no esté del todo seguro».

3 «Cuando me enfade, quiero expresar lo que me molesta sin insultar».

4 «Quiero atreverme a decir que no cuando alguien o el grupo propone algo que yo creo que no está bien».

5 «Quiero gestionar mejor la frustración cuando las cosas no salen como querría».

Fijémonos en que no decimos «deja de ser tímido», «deja de ser mandón» o «deja de ser agresivo». La pregunta es otra: **«¿Qué querrías aprender a hacer de manera diferente?»**

Eso sí se puede practicar.

¿POR QUÉ ME CONVIENE TRABAJARLO?

Aquí hay una pregunta imprescindible. El reto no debería ser simplemente algo que el docente quiere corregir.

El alumnado debe entender **en qué le beneficia a él**.

Podemos preguntar: «¿Qué te pasa cuando actúas así? ¿Cómo afecta a los demás? ¿Cómo te perjudica a ti? ¿Qué podría mejorar si aprendieras a hacerlo de otra manera?».

Una persona que tiende a imponerse, por ejemplo, puede descubrir que los demás dejan de proponer ideas o evitan trabajar con ella. Si aprende a liderar escuchando, no pierde capacidad de liderazgo: **la hace más útil**.

Esta distinción es fundamental. No buscamos fabricar alumnos más obedientes o cómodos para el profesorado. **Buscamos ayudarlos a vivir mejor.**

EL DOCENTE TAMBIÉN PUEDE TENER UN RETO

A mí me parece muy potente que el docente también comparta algo que está intentando mejorar.

Yo he tenido muchos retos personales: ser más ordenado, presentar mejor los materiales, vigilar un humor demasiado negro que podía herir a alguien o no dar por supuesto qué me respondería un alumno antes de haberlo escuchado.

Eso modifica por completo el mensaje. Ya no es: **«Yo estoy bien y ahora arreglaremos vuestros defectos».** Es: **«Todos tenemos cosas que podemos aprender a hacer mejor».**

Naturalmente, el docente sigue teniendo un papel y una responsabilidad diferentes. Pero también está en proceso de crecimiento.

CONVERTIR EL AULA EN UN LUGAR DE PRÁCTICA

Una vez que cada persona tiene su reto, la vida cotidiana del aula se convierte en el lugar donde practicarlo.

Antes de un trabajo en grupo podemos recordar: «Hoy tenéis una buena oportunidad para practicar vuestros retos. Si estás trabajando para participar más, procura aportar una opinión. Si trabajas para escuchar mejor, fíjate en si puedes entender las ideas de los demás antes de responder. Si tiendes a controlarlo todo, prueba a aceptar una propuesta distinta de la tuya».

Y ante una situación concreta podemos hacer un recordatorio discreto:

—Hoy tienes una buena oportunidad para practicar aquello que querías trabajar.

Después podemos preguntar:

—¿Cómo ha ido?

—¿Cuándo te ha costado más?

—¿Ha habido algún momento en que querías reaccionar de una manera y has decidido hacerlo de otra?

Esto último es especialmente importante, porque también debemos hacer visibles **las pequeñas victorias**. Este reto no funcionará si solo hablamos de ello una vez, en septiembre. Hay que volver al tema de vez en cuando, sin convertirlo en una lata.

El objetivo es que, progresivamente, ya no sea el docente quien recuerde siempre el reto, sino que la propia persona piense: **«Eh, esto es exactamente lo que estoy intentando mejorar».**

Aquí aparece el autocompromiso.

CUANDO EL RETO CAMBIA

Si al cabo de unos meses un alumno ha avanzado mucho, no hace falta arrastrar el mismo reto hasta junio porque lo había decidido en septiembre.

Podemos celebrar el progreso y preguntar: **«¿Qué te gustaría trabajar ahora?»**

Un curso puede terminar con aprendizajes de matemáticas, lengua o historia, pero también con una persona que ha aprendido a escuchar mejor, controlar una reacción agresiva, poner límites o participar a pesar del miedo.

Eso también es educación.

Hace unos meses me escribió Rubén, un antiguo alumno al que había tenido en sexto hace más de quince años. Me daba las gracias porque durante aquel curso había descubierto que tenía unos valores, una ética, que quería ser útil al mundo y que podía decidir qué clase de persona quería ser.

Ya ves, los docentes muchas veces no sabemos hasta dónde llegará una conversación que tenemos hoy.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el cambio deja de ser solo: **«El profesor quiere que me comporte de otra manera»** y pasa a ser: **«Yo he decidido algo que quiero mejorar de mí mismo porque creo que me hará bien».**

El alumno observa su conducta, identifica una dificultad, decide qué quiere cambiar, practica y revisa su progreso.

Eso es empezar a asumir responsabilidad sobre el propio crecimiento.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Un reto personal no es una herramienta para fabricar alumnado obediente. Si una persona cuestiona al profesorado, quizá tenga criterio e incluso puede tener razón. El problema no es cuestionar, sino, por ejemplo, hacerlo insultando.

Por eso no trabajaremos **«deja de cuestionar»**, sino **«aprende a expresar el desacuerdo con firmeza y respeto»**.

La pregunta de control debería ser: **«¿Este cambio beneficia realmente al alumno y su relación con los demás, o solo me facilita a mí dar clase?»**

Tampoco todas las dificultades dependen exclusivamente de la voluntad y la práctica. Puede haber situaciones emocionales, familiares, neurodivergencias u otras circunstancias que necesiten apoyos específicos. No convirtamos el reto en un «si no cambias es porque no te esfuerzas».

Y nunca lo utilicemos como un arma de reproche. Si vuelve a pasar, es mucho más útil preguntar **«¿Qué has observado? ¿Qué podrías probar la próxima vez?»** que responder con un «¡Ya estamos otra vez!».

¿Y EN CASA?

Esta propuesta puede funcionar muy bien en familia si **todo el mundo participa**.

No se trata de que los adultos hagan una lista de los defectos de sus hijos. Cada miembro de la familia puede elegir algo pequeño y concreto que quiere trabajar: no gritar cuando se enfada, dejar el móvil cuando alguien le habla, escuchar antes de responder o no reírse de los demás cuando se equivocan.

Y, de vez en cuando, preguntarnos:

—¿Cómo te va con tu reto?

—¿Quieres que te ayude?

—¿Has notado algún pequeño cambio?

Crecer no es solo descubrir qué hacemos mal. También es poder mirar atrás y darnos cuenta de que **hoy hacemos mejor algo que hace unos meses nos costaba mucho más**.

PROPUESTA 4

¿CUÁNDO AYUDAR?

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

La profesión docente es, en buena parte, una profesión de ayuda. Pero ayudar bien no significa ayudar siempre ni hacer por el alumnado aquello que podría hacer por sí mismo.

A veces, con toda la buena intención del mundo, intervenimos demasiado pronto, resolvemos un problema que todavía podía intentar resolver o asumimos una responsabilidad que no nos corresponde. Y entonces la ayuda, en lugar de generar autonomía, puede generar dependencia.

Por eso me parece útil hacernos una pregunta antes de intervenir: **«¿Esta ayuda le ayudará realmente a crecer?»**

Yo procuro comprobar cuatro cosas.

1. ¿Quiere o necesita esta ayuda?

Siempre que no haya una situación de riesgo o una responsabilidad que nos obligue a intervenir, podemos ofrecer ayuda sin imponerla. Por ejemplo: «Veo que llevas un rato atascado. ¿Quieres que lo miremos?» o «Si quieres, puedo darte una pista».

Y el alumno puede responder que prefiere seguir intentándolo un rato más. Perfecto. Equivocarse, investigar, probar otra estrategia y descubrir por qué algo no funciona también forma parte de aprender.

Podemos dejar claro: **«Estoy aquí. Si necesitas ayuda, puedes pedírmela».** Naturalmente, esto no se aplica ante una situación de riesgo, maltrato, un problema grave de convivencia o cualquier otra situación en la que nuestro papel nos obligue a actuar.

2. ¿Estoy ayudando o estoy sustituyendo?

Esta es probablemente la pregunta más importante.

Si un alumno se atasca en una parte de un problema matemático, ayudémoslo en esa parte. No hace falta leerle el enunciado, ordenarle los datos, escoger la operación, calcularla y redactarle la respuesta. Si necesita una pista, demos una pista; si necesita una pregunta, hagamos una pregunta; si necesita que le expliquemos un paso, expliquemos ese paso y después **le devolvemos el trabajo**.

Esto es especialmente importante con el alumnado que tiene más dificultades. Con la intención de protegerlo, podemos acabar transmitiendo, sin querer, un mensaje terrible: **«Tú no puedes».**

Es muy diferente poder decir: **«Esto ya lo puedes hacer tú. Aquí es donde todavía necesitas ayuda».**

La ayuda debería funcionar como un andamio: sostiene mientras hace falta, pero el objetivo es poder retirarlo.

3. ¿Sé realmente cómo ayudar?

Ser docente no significa tener respuesta para todo. Habrá momentos en los que tendremos que decir: «Esto no lo sé», «No sé ayudarte suficientemente bien en este tema» o «Creo que necesitamos a alguien que sepa más».

Hay dificultades psicológicas, sociales, sanitarias o específicas de aprendizaje que pueden requerir otros profesionales. Nuestro trabajo puede ser detectarlas, comunicarlas y hacer de puente.

Saber derivar también es saber ayudar.

4. ¿Me corresponde hacerlo a mí?

Podemos saber hacer algo y, sin embargo, no corresponder nos asumirlo. Un docente no es la familia del alumno, ni su psicólogo, ni los servicios sociales, ni su amigo. Esto no significa desentendernos, sino hacer bien nuestra parte y activar a las personas adecuadas cuando sea necesario.

Los límites del papel que desempeñamos también protegen **al alumnado y al profesorado.**

UNA PREGUNTA INCÓMODA

A veces nos cuesta mucho ver a alguien atascado sin intervenir. En esos momentos puede ser útil preguntarnos:

«¿Estoy ayudando porque esta persona lo necesita o porque yo necesito sentirme útil?»

Quizá nos cuesta tolerar que se equivoque o verla frustrada. Pero si intervenimos demasiado pronto, podemos robarle precisamente una experiencia que necesitaba vivir.

Ayudar no es evitar cualquier dificultad. También implica, a veces, permitir que aparezcan las consecuencias normales y proporcionadas de las decisiones. Si un alumno sabe qué tenía que aprender, sabe que todavía no lo domina, rechaza la ayuda y decide no prepararlo, la evaluación puede acabar mostrando esa realidad.

No es una venganza ni un castigo. Es información: **«Has tomado esta decisión y este ha sido el resultado. Ahora, ¿qué quieres hacer?»**

Naturalmente, hablamos siempre de consecuencias seguras, proporcionadas y educativamente razonables.

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Podemos convertir cuatro preguntas en una pequeña rutina:

¿Qué puedes hacer tú?

¿Dónde te has atascado?

¿Qué ayuda necesitas exactamente?

¿Qué puedo hacer yo para que después puedas continuar tú?

Esta última me parece especialmente importante. El objetivo de la ayuda no es que el alumnado nos necesite cada vez más, sino que progresivamente **nos necesite menos**.

También podemos trabajar esta idea con el grupo a

partir de situaciones sencillas: ¿qué hacemos si un compañero se equivoca y nosotros sabemos la respuesta? ¿Y si nos pide que le hagamos una parte del trabajo que podría hacer solo? ¿Y si nos explica un problema grave que nosotros no sabemos gestionar?

Así podemos hablar de la diferencia entre ayudar, invadir, sustituir y saber buscar a una persona más adecuada.

Después, estas ideas pueden entrar en el lenguaje cotidiano del aula: «¿Quieres ayuda o prefieres seguir intentándolo?», «¿Qué parte concreta quieres que miremos?» o «Esto lo puedes hacer tú; yo te ayudo en este otro punto».

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque devuelve la responsabilidad allí donde debe estar. El alumnado deja de esperar que el adulto resuelva automáticamente cada dificultad y empieza a preguntarse: **«¿Qué puedo hacer yo? ¿Dónde me atasco? ¿Qué ayuda necesito?»**

Pedir ayuda deja de ser una forma de delegar el problema y se convierte en una decisión activa para poder seguir avanzando. Esto es autocompromiso: **aceptar ayuda sin entregar el timón.**

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Respetar la autonomía no significa abandonar. No es lo

mismo decir **«Respeto que ahora quieras intentarlo solo, pero estoy aquí»** que decir **«Espabílate».**

Tampoco deberíamos interpretar automáticamente un «no quiero ayuda» como una falta de responsabilidad. Detrás puede haber vergüenza, miedo, una mala experiencia anterior o una dificultad que todavía no sabe explicar.

Podemos respetar el no y volver más adelante:

—Ayer preferías intentarlo solo. ¿Cómo va?

La puerta sigue abierta.

¿Y EN CASA?

Esta herramienta puede evitar muchas batallas familiares.

Cuando un hijo o una hija dice «No me sale», antes de lanzarnos a resolverlo podemos preguntar:

—¿Quieres que te ayude o prefieres intentarlo un poco más?

—¿Qué parte concreta quieres que miremos?

Y vigilar que **«te ayudo» no acabe convirtiéndose en «te lo hago»**.

La familia puede explicar, hacer una pregunta, ayudar a organizarse o buscar un recurso. Pero la pregunta central sigue siendo la misma: **«¿Qué puedo hacer yo para que después puedas continuar tú?»**

Porque ayudar bien también es saber retirarse cuando la otra persona ya puede caminar sola.

PROPUESTA 5

LOS DEBERES COMO AYUDA

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Si entendemos que el docente es una ayuda para el aprendizaje, también podemos revisar una de las prácticas más habituales de la escuela: **los deberes**.

¿Para qué sirven?

Para mí, la respuesta debería ser muy sencilla: **para ayudar a aprender**. Pueden servir para consolidar un aprendizaje, memorizar algo imprescindible, practicar una habilidad, reforzar una dificultad o ampliar aquello que hemos trabajado. Pero no deberían ser un castigo, una manera de ocupar tiempo ni, necesariamente, la misma cantidad de trabajo para todo el mundo.

Si son una ayuda, la pregunta es: **¿qué ayuda necesita realmente cada alumno?**

NO TODO EL MUNDO NECESITA PRACTICAR LO MISMO

Si una persona todavía no domina las multiplicaciones, puede necesitar más práctica. Si otra tiene dificultades para ordenar las ideas cuando escribe, necesitará una ayuda diferente. Y si alguien detecta una dificultad que nosotros no habíamos previsto, idealmente debería poder venir y decir:

—Esto todavía no lo domino. ¿Qué puedo hacer?

Esto es muy diferente de prescribir automáticamente «páginas 42, 43 y 44 para todo el mundo». Naturalmente, puede haber tareas comunes. Pero no todo el trabajo fuera del aula tiene que ser idéntico si las necesidades no lo son.

Una manera sencilla de organizarlo es distinguir entre **mínimos necesarios, refuerzo y ampliación**.

Hay aprendizajes básicos que todo el mundo debe llegar a dominar y que pueden requerir una práctica común. Aquí puede haber exigencia. Pero es importante que el alumnado entienda qué está intentando consolidar y por qué.

Otras tareas pueden ser de refuerzo: si todavía no domino algo, tengo recursos para practicarlo. Y también podemos ofrecer actividades de ampliación para quien quiera profundizar o ir más lejos.

La diferencia importante es que los deberes dejan de ser simplemente **«el trabajo que toca»** y pasan a tener una finalidad de aprendizaje clara.

APRENDER A DETECTAR QUÉ NECESITO

Esta es, para mí, la parte más interesante de la propuesta.

Después de un aprendizaje podemos preguntar:

—¿Qué dominas ya?

—¿Qué te cuesta todavía?

—¿Qué necesitas practicar?

—¿Qué ayuda podría servirte?

Quizá alguien necesita más ejercicios; otra persona, un ejemplo resuelto; una explicación diferente; practicar con alguien o, simplemente, entender dónde se está atascando.

Esta conversación es valiosa porque el alumnado deja de esperar pasivamente a que el profesor reparta trabajo y empieza a **diagnosticar su propio aprendizaje y pedir recursos para avanzar**. Esto es autocompromiso.

¿Y SI NO QUIERE LA AYUDA?

También puede ocurrir que un alumno sepa que todavía no domina un contenido, le ofrezcamos refuerzo y no lo quiera.

Según la edad, el contexto y nuestras responsabilidades educativas, habrá momentos en los que tendremos que exigir determinado trabajo. Pero también habrá situaciones en las que podemos dejar espacio para que el alumno tome una decisión y experimente sus consecuencias.

Podemos decir:

«Este aprendizaje sigue siendo necesario. La ayuda está aquí. Si decides no utilizarla y después todavía no lo domi-

nas, la evaluación lo mostrará. Si cambias de opinión, seguiremos buscando cómo ayudarte».

Respetar una decisión no significa falsear, más tarde, la realidad.

En casos de alumnado que ha desconectado casi completamente, a veces incluso puede tener sentido dejar de representar la ficción de poner cada día una fotocopia encima de la mesa para que acabe arrugada en el suelo.

En alguna ocasión yo he dicho:

«El material está aquí y te lo daré cuando lo quieras. Pero quiero que me lo pidas, porque necesito que tú también vuelvas a implicarte en tu aprendizaje».

Y, naturalmente, esto debe ir acompañado de una conversación: ¿qué está pasando?, ¿qué le bloquea?, ¿qué podemos cambiar?, ¿qué ayuda necesita?

No se trata de retirar el apoyo. Se trata de intentar que el alumno **vuelva a ocupar su lugar dentro del proceso de aprendizaje**.

Podemos sostener, animar, insistir, poner límites y ofrecer oportunidades, pero no podemos querer indefinidamente el aprendizaje de una persona mucho más que ella misma.

El objetivo no es decir «espabílate», sino: **«Yo estoy aquí. ¿Qué harás tú?»**

CADA TAREA DEBERÍA TENER UN DESTINO

Hay una pregunta que puede servirnos de filtro: **«¿Qué aprenderé o practicaré haciendo esta tarea?»**

Si no sabemos responderla, quizá deberíamos replantearnos el deber.

Y después conviene volver a ello: ¿ha servido? ¿Ha mejorado aquella dificultad? ¿Hay que seguir practicando o ya no?

Si un alumno ya domina una habilidad, hacer cincuenta ejercicios más solo porque el resto todavía los necesita probablemente aporta poco.

Los deberes deben estar al servicio del aprendizaje, no el aprendizaje al servicio de los deberes.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el alumnado deja de pensar solo **«¿Qué me han mandado?»** y empieza a poder preguntarse **«¿Qué necesito practicar para dominar aquello que todavía no sé hacer?»**

Este cambio es importante: el trabajo deja de pertenecer exclusivamente al profesor y empieza a tener una finalidad que el alumno puede entender y asumir como propia. No buscamos simplemente que haga más deberes. **Buscamos que entienda cuándo necesita practicar, por qué y qué puede hacer para seguir avanzando.**

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Personalizar no significa preparar treinta dosieres diferentes cada noche. Sería una manera magnífica de conseguir que el profesorado necesitara una baja antes de

Navidad. Podemos tener materiales reutilizables, pequeñas baterías de recursos, actividades con varios niveles o simplemente ofrecer algunas opciones.

La idea es mejorar la utilidad de los deberes, no fabricar una nueva burocracia.

Tampoco debemos confundir autocompromiso con ausencia de exigencia. Hay aprendizajes que hay que dominar y tareas que pueden ser obligatorias. El cambio es procurar que el alumnado entienda **qué necesita aprender, por qué y de qué manera aquella práctica puede ayudarle**.

¿Y EN CASA?

Esta mirada también puede reducir muchas guerras familiares.

En lugar de empezar siempre con «¿Has hecho los deberes?», podemos preguntar: «¿Qué necesitas practicar hoy?», «¿Qué todavía no dominas?» o «¿Quieres que te ayude en alguna parte?».

La familia no tiene que convertirse en una segunda escuela ni perseguir permanentemente a los hijos para que cumplan. Puede ayudar a organizarse, facilitar un espacio, escuchar una explicación o buscar un recurso.

Pero el mensaje sigue siendo el mismo: **«Te podemos ayudar. Pero el aprendizaje es tuyo».**

B. COMPRENDER LA REALIDAD Y ACTUAR

PROPUESTA 6

¿QUIÉN PAGA EL PRECIO SI YO RENUNCIO A APRENDER?

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Hay una idea que creo que el alumnado debe entender: **no todos tenemos el mismo margen de error**. No porque unas personas sean más inteligentes o trabajadoras que otras, sino porque no todas disponen de los mismos recursos cuando aparece una dificultad.

Recuerdo a un alumno de familia acomodada que no había obtenido buenos resultados en inglés. Aquel verano pasó unos meses en Canadá en un campamento para adolescentes y, cuando volvió, su nivel había mejorado enormemente.

Fantástico. Su familia había podido ofrecerle una oportunidad magnífica. Pero otro alumno con la misma dificultad quizá no habría podido pagar ni una academia. Ambos podían haber suspendido el mismo examen, pero

no tenían la misma red para compensar aquella dificultad.

Esto es importante porque la escuela no puede eliminar todas las desigualdades ni garantizar que la vida sea justa. Pero sí puede ofrecer conocimientos, habilidades y criterio que amplíen nuestro margen de acción.

Y, cuando tenemos menos recursos fuera de la escuela, **las herramientas que podemos adquirir dentro pueden ser todavía más valiosas**.

UNA PREGUNTA INCÓMODA

Podemos plantear al alumnado: **«Si yo renuncio a aprender, ¿quién paga principalmente el precio?»**

No hace falta que respondamos nosotros. Podemos tirar del hilo: si no aprendo a expresar bien una idea, ¿quién tendrá menos herramientas para defenderla? Si no tengo suficiente comprensión lectora, ¿quién será más vulnerable cuando tenga que firmar un contrato? Si renuncio a una oportunidad de aprender una lengua, ¿quién deja de tener esa capacidad?

Poco a poco puede aparecer una respuesta: **el primer perjudicado soy yo.**

Esto no significa decir que todo lo que le ocurra a una persona será responsabilidad suya. Sería falso e injusto. El origen social, el dinero, la salud, la discriminación, la calidad de la escuela y muchas otras circunstancias pesan.

La idea es otra: **que haya cosas que no dependen de mí no significa que la parte que sí depende de mí deje de importar.**

Una persona puede llegar a pensar: «Si igualmente lo

voy a tener más difícil, ¿por qué tengo que esforzarme?». Es una reacción comprensible. Pero puede acabar haciendo que una injusticia que ya existe tenga **todavía más poder sobre su vida**.

Por eso podemos plantearlo así: **«No puedo controlar todas las dificultades que encontraré. Pero no quiero renunciar voluntariamente a las herramientas que sí puedo adquirir».**

Esto no es «si eres pobre, estudia y deja de quejarte». Podemos denunciar una desigualdad y, al mismo tiempo, preguntarnos qué podemos hacer para que nos limite lo menos posible. Las dos cosas son compatibles.

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Podemos plantear una situación hipotética muy sencilla.

Dos personas suspenden inglés. Una familia puede pagarle dos meses en Canadá; la otra no puede pagar una academia.

Y preguntar:

—¿Han suspendido igual?

—¿Tienen las mismas posibilidades de compensarlo?

—¿Qué marca la diferencia?

A partir de aquí podemos ampliar la conversación: ¿qué ocurre cuando una familia puede pagar estudios durante años y otra necesita que su hijo o hija empiece a trabajar pronto? ¿O cuando una persona dispone de habitación propia, ordenador, libros y ayuda académica y otra no?

No se trata de dividir la clase entre privilegiados y vícti-

mas, sino de entender una realidad: **el punto de partida importa**.

También podemos buscar en YouTube un vídeo de 4 minutos titulado «La carrera del privilegio» y verlo en clase.

Y después podemos hacer el movimiento que realmente nos interesa: **«¿Qué herramientas tienes hoy a tu alcance que pueden ampliar tus opciones de mañana?»**

No todo es dinero: pueden aparecer la escuela, la biblioteca, una beca, el profesorado, los compañeros, internet, libros, servicios públicos, actividades del barrio o personas que nos pueden orientar. Una parte del autocompromiso consiste también en **aprender a detectar y utilizar las oportunidades que sí tenemos**.

¿Por qué aumenta el autocompromiso esta propuesta?

Porque ayuda al alumnado a mantener dos ideas al mismo tiempo: **«No todo depende de mí» y «Pero lo que yo haga con las oportunidades que tengo sí importa».**

El objetivo no es culpabilizar a nadie de su situación, sino evitar que las dificultades externas acaben convirtiéndose también en una renuncia propia.

La escuela no puede prometer que aprender eliminará todas las barreras. Pero sí podemos decir algo con honestidad: **aprender suele darnos más herramientas para afrontarlas.**

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Esta conversación puede convertirse muy fácilmente en una moralina.

No queremos transmitir «si fracasas será culpa tuya» ni «si tienes menos recursos tienes que esforzarte más que los demás». Sería cruel y falso. Tampoco queremos culpabilizar al alumnado que tiene más recursos. Nadie debe avergonzarse porque su familia pueda ofrecerle oportunidades.

Nos interesa una mirada más adulta: **reconocer el punto de partida sin convertirlo ni en culpa ni en destino.**

¿Y EN CASA?

En familia podemos plantear una pregunta parecida: **«Estas son las cartas que tenemos. ¿Qué podemos hacer con ellas?»**

Puede haber recursos que la familia puede ofrecer y otros que no. Lo que conviene evitar son dos extremos: «Lo tienes todo, por tanto, no tienes derecho a quejarte» y «Nosotros no tenemos recursos, por tanto, lo tendrás imposible».

Ninguno de los dos ayuda.

Podemos mirar la realidad tal como es y, a partir de ahí, buscar el margen que sí tenemos.

PROPUESTA 7

PONER NOMBRE A LAS
DESIGUALDADES

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Una escuela que quiere ofrecer conocimientos poderosos no puede limitarse a explicar un mundo abstracto. También debe ayudar al alumnado a comprender **el mundo en el que vive**.

¿Por qué existe la pobreza? ¿Por qué el origen familiar condiciona las oportunidades? ¿Qué es el racismo? ¿Cómo funciona una discriminación? ¿Qué papel tienen las decisiones personales y cuál las instituciones, las leyes, la economía o la historia?

Estas preguntas ya están dentro del aula. No las traemos nosotros: están ahí. Afectan a la manera en que muchos niños y adolescentes se ven a sí mismos e imaginan su futuro.

Protegerlos no significa evitarlas, ni hacerles creer que el mundo siempre será justo. Al contrario, significa darles

herramientas para entender progresivamente una realidad que ya viven.

Si una persona sufre discriminación, pero no dispone de palabras para interpretar lo que le ocurre, la situación no desaparece: simplemente queda sin nombre. Y **aquello que no podemos nombrar es mucho más difícil de pensar y de transformar**.

Ibram X. Kendi explica en el libro *Cómo ser antirracista* diversas experiencias personales que ilustran esta idea. En una de ellas, recuerda cómo una reacción suya ante una situación que vivía como una agresión fue interpretada simplemente como mala conducta porque él mismo todavía no disponía del lenguaje para explicar que lo que estaba experimentando era racismo, sutil, pero racismo.

Esto me parece pedagógicamente muy importante: **una conducta visible puede tener una historia detrás**. Dar conocimiento también significa dar lenguaje para interpretar la propia experiencia.

Necesitan entender la desigualdad sin quedar atrapados en ella

Aquí necesitamos mantener dos ideas al mismo tiempo. No podemos decir: «**Todo depende de ti. Si te esfuerzas lo suficiente, llegarás donde quieras».** No es cierto. Pero tampoco queremos transmitir: **«Eres víctima de tus circunstancias y no puedes hacer nada».**

Hay cosas que dependen de nosotros y otras que necesitan cambios sociales, colectivos o políticos. Aprender a distinguirlas también forma parte de pensar bien.

Recuerdo una clase de sexto en la que el propio alumnado quiso investigar una pregunta: **«¿Por qué existe la pobreza?»**

No era una pregunta abstracta. Detrás había, en algunos casos, otra pregunta mucho más personal: «¿Por qué algunas de nuestras familias son pobres?».

La investigación les permitió descubrir que no había una única causa. Las decisiones personales pueden influir, pero también el origen familiar, el trabajo, los recursos, las oportunidades o el entorno.

Esto es escuela: utilizar historia, economía, matemáticas, comprensión lectora, investigación y pensamiento crítico para comprender **una pregunta que importa de verdad**.

CÓMO HACERLO EN EL AULA

No se trata de darles nuestra respuesta, sino de enseñarles a investigar. Podemos empezar con preguntas como: **«¿Qué hipótesis tenemos?», «¿Cómo podemos comprobarlo?», «¿Qué datos necesitamos?», «¿Qué explicaciones diferentes existen?», «¿Qué pruebas aporta cada una?»**

Podemos trabajar a partir de una noticia, una novela, una estadística, un conflicto histórico, una película o una pregunta que aparezca espontáneamente.

El objetivo no es que toda la clase llegue obligatoriamente a la misma conclusión, sino que llegue a conclusiones **más informadas y mejor argumentadas**.

Esto también sirve para hablar de racismo o discriminación. No nos interesa reducirlo a «hay personas buenas y personas malas». Nos interesa poder examinar conductas, ideas, normas, políticas y consecuencias.

Y, sobre todo, evitar convertir a todo un grupo en responsable del comportamiento de un individuo.

El mundo es más complejo que un reparto entre buenos y malos.

También conviene hablar de lo que ocurre cuando una persona interioriza la mirada negativa que recibe. Kendi, el autor de *Cómo ser antirracista*, explica cómo, durante la adolescencia, llegó a vincular algunas de sus dificultades académicas con una idea negativa de su propia identidad racial.

Esto puede ocurrir de muchas maneras. Cuando alguien recibe repetidamente el mensaje de que personas como él valen menos, son menos capaces, son malas o no pertenecen del todo a la sociedad, puede acabar incorporando una parte de esa mirada.

Por eso la escuela debe hacer dos cosas al mismo tiempo: **señalar la injusticia y evitar que aquella injusticia acabe definiendo todo lo que el alumno cree posible para sí mismo**.

Aprender una lengua, argumentar bien, conocer los propios derechos, entender economía o conocer historia no eliminará todas las discriminaciones. Pero da herramientas para comprenderlas, protegerse mejor y, cuando sea posible, contribuir a transformarlas.

Esto también es conocimiento poderoso.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque ayuda al alumnado a comprender que el mundo que lo rodea influye en su vida, pero que eso no elimina completamente su margen de acción.

Puede empezar a preguntarse: **«¿Qué me está pasando? ¿Por qué? ¿Qué parte no depende de mí? ¿Qué parte sí? ¿Qué herramientas puedo adquirir? ¿Y qué puedo hacer yo, solo o con otras personas, para protegerme o intentar cambiar esta realidad?»**

El autocompromiso no consiste en pensar que todo depende de nosotros. Consiste en **comprender mejor la realidad y asumir la parte de acción que sí tenemos**.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Esta herramienta no puede convertirse en un púlpito. Si yo ya tengo todas las respuestas y solo busco que el alumnado llegue a mis conclusiones, no estoy enseñando pensamiento crítico: estoy intentando convencer.

Puedo tener una posición, pero debo distinguir entre **«esto es un hecho»** y **«esta es mi interpretación»**, y permitir el desacuerdo siempre que respete la dignidad y los derechos de las personas.

Tampoco reduzcamos a nadie a la desigualdad que vive. Una persona es mucho más que su pobreza, su origen, su religión o el color de su piel.

No convirtamos una herida en toda una identidad.

Y adaptemos la profundidad a la edad. No hace falta explicar el sistema fiscal internacional a un niño de seis años, pero sí podemos hablar de justicia, desigualdad o discriminación con palabras que pueda comprender.

¿Y EN CASA?

Esta propuesta puede entrar de manera muy natural en una conversación familiar.

Ante una noticia o una situación injusta, en lugar de dar inmediatamente nuestra opinión, podemos preguntar: **«¿Tú qué crees que está pasando?», «¿Cómo lo sabemos?», «¿Podría haber otra explicación?», «¿Quién sufre las consecuencias?» o «¿Qué crees que se podría hacer?»**

No hace falta que adultos e hijos acaben pensando exactamente igual.

Es más interesante otra cosa: **aprender a hablar del mundo sin huir de su complejidad.**

PROPUESTA 8

¿QUÉ DEPENDE DE MÍ?

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

En las dos propuestas anteriores hemos insistido en que no todos partimos del mismo lugar y que muchas cosas que nos ocurren no dependen de nosotros. El origen familiar, los recursos económicos, la salud, la discriminación, las decisiones políticas o las personas que nos rodean pueden condicionar profundamente nuestra vida.

Pero ahora debemos completar esta idea con otra igualmente importante: que no todo dependa de mí no significa que nada dependa de mí. Entre pensar «Todo es responsabilidad o culpa mía» y pensar «Yo no puedo hacer nada» hay un espacio enorme. Es ahí donde nos interesa trabajar.

Ante una dificultad podemos hacernos tres preguntas:

1 ¿Qué depende directamente de mí?

2 ¿En qué puedo influir, aunque no lo controle?

3 ¿Qué no puedo cambiar, al menos ahora?

Distinguir estas tres zonas nos ayuda a poner la energía allí donde puede servir de algo.

TRES ZONAS ANTE UN PROBLEMA

La primera es **aquello que depende directamente de mí**: mis decisiones y acciones. Puedo estudiar, pedir ayuda, volver a intentarlo, expresar un desacuerdo con respeto, pedir perdón o poner un límite. No siempre será fácil, pero aquí está mi margen más directo de acción.

La pregunta es: **«¿Qué haré yo?»**

La segunda zona es **aquello que no controlo, pero en lo que puedo influir**. No puedo decidir qué pensará otra persona, pero puedo hablar con ella. No puedo obligar a todo un grupo a implicarse, pero puedo preparar mejor una actividad, escuchar qué no funciona y probar otra manera de trabajar. No puedo decidir las políticas educativas, pero puedo opinar, organizarme, votar, protestar o intentar convencer a quienes las deciden.

No controlar una realidad no significa necesariamente no poder influir en ella.

Y finalmente está **aquello que ahora mismo no puedo cambiar**. El pasado ya ha pasado; otra persona puede tomar una decisión que no compartimos o podemos encontrarnos ante una circunstancia que, al menos ahora, no podemos modificar.

Reconocerlo no significa que nos guste, que lo consideremos justo o que debamos dejar de intentar cambiarlo en el futuro. Significa partir de la realidad que tenemos delante y preguntarnos: **«De acuerdo. Esto ahora es así. ¿Qué puedo hacer yo a partir de aquí?»**

Las tres zonas no son rígidas. Aquello que hoy no podemos cambiar, mañana quizá podamos empezar a transformarlo.

Nuestro margen puede ser pequeño. Pero utilicémoslo: a menudo, actuar sobre el margen que tenemos es precisamente lo que nos permite ampliarlo.

Esta idea es especialmente importante cuando el alumnado vive situaciones difíciles. Si una persona sufre discriminación, sería cruel decirle: «No te afecta si tú no quieres». Es falso. Puede hacer daño y puede limitar oportunidades.

Pero tampoco le ayuda decirle que no puede hacer absolutamente nada. Podemos preguntar: **¿qué no depende de ti?, ¿en qué puedes intentar influir?, ¿qué margen de decisión sigues teniendo? No siempre será grande**. Pero detectarlo es muy diferente de sentir que solo podemos esperar pasivamente lo que nos ocurra.

¿Y LAS EMOCIONES?

Tampoco decidimos directamente todo lo que sentimos. Podemos sentir miedo, rabia, tristeza, vergüenza o frustración. Pero sigue habiendo una pregunta importante: **«¿Qué haré con esto que siento?»** Puedo sentir rabia y decidir no insultar, tener miedo y pedir ayuda, sentir vergüenza y hablar igualmente o estar frustrado y volver a intentarlo.

Es la misma idea que ya hemos trabajado antes: **aprender a mandarme a mí mismo no significa controlar todo lo que siento, sino aprender a decidir mejor qué hago con aquello que siento.**

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Ante una dificultad, podemos utilizar siempre las mismas tres preguntas:

¿Qué no depende de ti? ¿En qué puedes influir? ¿Qué depende directamente de ti y qué decides hacer?

Por ejemplo, un alumno dice:

—No me gusta nada Lengua.

Podemos preguntar: «¿Puedes decidir que te guste? Probablemente no. Pero ¿qué puedes decidir hacer aunque no te guste?»

O nos dice que se pone muy nervioso cuando tiene que exponer. No le diremos que deje de estar nervioso. Podemos preguntar: «¿Qué puedes hacer aunque estés nervioso?» Puede prepararlo mejor, practicar, llevar un guion o pedir ayuda e, incluso, hablar en público a pesar del miedo.

También ante una mala nota, un conflicto o un trabajo que no sale, podemos evitar dar inmediatamente la solución y preguntar: **«¿Y tú, qué puedes hacer al respecto?»** o, incluso, **«¿Y tú, qué harás?»**

Esta pregunta es importante porque, si siempre respondemos nosotros, acabamos asumiendo precisamente la responsabilidad que queremos que el alumnado aprenda a asumir.

ESTA HERRAMIENTA TAMBIÉN SIRVE A LOS DOCENTES

Nosotros también podemos confundir fácilmente aquello que queremos conseguir con aquello que controlamos.

Podemos querer que el alumnado se implique mucho, pero no podemos decidir directamente que eso ocurra. Lo que sí podemos hacer es preparar propuestas con sentido, explicar por qué aprendemos aquello, escuchar qué cosas no funcionan, poner límites, probar otras maneras de enseñar y revisar nuestra práctica.

Una cosa es **el resultado que queremos conseguir** y otra **aquello que podemos hacer nosotros para aumentar las posibilidades de conseguirlo**. Esta distinción puede ahorrar mucha frustración.

No controlo completamente el resultado, pero sí puedo responsabilizarme **de la calidad de mi intento**.

Incluso podemos tomar una preocupación profesional y dividir una hoja en tres columnas:

DEPENDE DE MÍ | PUEDO INFLUIR | AHORA NO PUEDO CAMBIARLO

El objetivo no es clasificarlo todo perfectamente, sino descubrir **dónde vale la pena poner nuestra energía**.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque ayuda al alumnado a abandonar dos extremos igualmente poco útiles: pensar que es responsable de todo lo que le ocurre o pensar que no es responsable de nada.

El autocompromiso aparece cuando una persona puede decir: **«Hay cosas que no dependen de mí. Pero quiero identificar la parte que sí me corresponde y decidir qué haré con ella».**

Esto es exactamente asumir responsabilidad sin negar la realidad.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Esta herramienta no significa que cada uno sea responsable de todo lo que le ocurre. Sería falso y, en muchas situaciones, cruel. Tampoco significa «acepta la injusticia y dedícate a cambiarte tú». Hay injusticias que debemos intentar transformar y problemas que solo se pueden resolver colectivamente.

Precisamente por eso necesitamos distinguir bien **qué depende de nosotros, en qué podemos influir y qué no podemos cambiar ahora mismo**.

No se trata de cargar con el mundo a nuestras espaldas. Se trata de **asumir la parte que sí nos corresponde**.

¿Y EN CASA?

Aquí puede ser suficiente una sola pregunta:

«De esta situación, ¿qué no depende de nosotros, en qué podemos influir y qué podemos decidir hacer?»

No hace falta convertirlo en una actividad formal. A veces, esta pregunta, repetida cuando toca, ya cambia mucho una conversación.

C. HERRAMIENTAS PARA CRECER Y APRENDER MEJOR

PROPUESTA 9

¿CÓMO ACTÚO SI ME CORRIGEN?

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Que nos señalen un error no suele gustarnos demasiado. Cuando alguien nos corrige, es fácil que aparezca inmediatamente un «Pero es que...», «Yo no he sido», «Él también lo ha hecho» o «No es verdad». Nos defendemos antes de haber escuchado.

Es comprensible, pero puede perjudicarnos mucho. Si no somos capaces de examinar aquello que nos dicen, también nos costará ver qué podemos mejorar.

Me gusta explicarlo con una metáfora un poco absurda. Imaginemos que alguien nos da **un cheque de un millón de euros**, pero está sucio, arrugado y nos lo entrega de muy malas maneras.

¿Qué haríamos? Probablemente cogeríamos el cheque.

Con una corrección puede ocurrir algo parecido. Quizá la manera en que nos la han hecho no es buena,

quizá un docente, un padre, una madre o cualquier otra persona nos lo ha dicho con poco tacto, enfadada o utilizando unas palabras que no eran las adecuadas. Esto se puede cuestionar.

Pero todavía podemos preguntarnos: **«¿Hay algo valioso aquí que me convenga aprovechar?»** Una mala manera de decir algo no convierte automáticamente el contenido en falso. Y, al mismo tiempo, que el contenido sea útil no justifica que nos humillen o nos falten al respeto.

Aprender a separar estas dos cosas es una habilidad muy valiosa y, ojalá, podamos enseñar ambas.

CORREGIR TAMBIÉN PUEDE SER UNA FORMA DE CUIDAR

Si vemos una conducta que perjudica al alumno o a los demás, mirar hacia otro lado no es ayudar.

Ahora bien, no cualquier corrección está bien hecha. Los adultos también podemos equivocarnos, ser injustos, hablar desde la rabia o interpretar mal una situación. Por eso corregir no es tener carta blanca. Pero **señalar con respeto una conducta que una persona puede mejorar, buscando honestamente su bien es una forma de cuidado**.

Una parte de esta mirada la aprendí de Maite Masses, una maestra con la que trabajé durante años en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona. Cuando corregía a un alumno, procuraba hacerlo con claridad, sin sermones interminables y sin tratar al niño como si fuera menos digno de respeto.

El mensaje de fondo era: **«Si te digo algo que puedes mejorar, no es porque vaya contra ti. Es porque busco tu bien».** Esta idea se me quedó grabada.

La corrección puede dejar de ser solo **«Me están atacando»** y empezar a ser también **«Quizá me están mostrando algo que yo no veo».**

Esto no significa dar siempre la razón a quien nos corrige. Una corrección puede ser cierta, parcialmente cierta o equivocada. La respuesta madura no es aceptarlas todas ni rechazarlas todas. **Es examinarlas.**

CINCO PREGUNTAS QUE PUEDEN SER ÚTILES

Cuando corregimos una conducta, podemos terminar la conversación con cinco preguntas sencillas:

1. ¿Qué has entendido de lo que te he dicho?

Es más útil que preguntar simplemente «¿Lo has entendido?», porque obliga a explicar con palabras propias qué se ha entendido.

2. ¿Estás de acuerdo?

El alumno puede decir que sí, que solo en parte o que no. No buscamos sumisión, sino comprensión y pensamiento.

3. ¿Hay algo que yo no haya entendido bien?

Nosotros también podemos estar equivocados o haber visto solo una parte de la situación.

4. ¿Qué harás diferente la próxima vez?

Aquí la corrección deja de mirar solo hacia atrás y se convierte en una decisión.

5. ¿Necesitas ahora alguna otra ayuda mía?

La responsabilidad del cambio es suya, pero eso no significa que tenga que hacerlo solo.

Estas cinco preguntas transforman bastante una reprimenda.

Ya no se trata solo de decirle qué ha hecho mal. Se trata de ayudarlo a **entender, valorar y decidir qué hará a partir de ahora**.

Hablemos de conductas, no condenemos a las personas

No es lo mismo decir: **«Eres un egoísta»** que: **«Cuando has decidido tú solo sin escuchar al resto del grupo, no les has dejado participar».** No es lo mismo decir: **«Eres un desastre»** que: **«Esta semana has olvidado el material tres días».**

Una conducta se puede observar, discutir y modificar. Una etiqueta, en cambio, se pega a la persona. Por eso conviene bajar del **«Tú eres...»** al **«Ha ocurrido esto...»**.

Y si queremos que el alumnado escuche nuestras correcciones, nosotros también debemos procurar hacerlas de manera que se puedan escuchar: ser concretos, breves, evitar humillar, escuchar su versión y terminar mirando hacia el futuro.

El objetivo no es que el alumno salga más pequeño de la conversación. Es que salga **con más herramientas**.

¿Y NOSOTROS, SABEMOS RECIBIR CORRECCIONES?

Aquí llega la prueba del algodón.

Es muy fácil decir al alumnado que debe aprender a escuchar las críticas. Más difícil es cuando nos dice:

—Profe, esto que has hecho no me ha parecido justo.

Podemos defendernos inmediatamente o aplicarnos exactamente el mismo criterio: ¿qué me dice?, ¿tiene razón en algo?, ¿hay una parte que yo no había visto?, ¿debo rectificar? Quizá concluiremos que no estamos de acuerdo. Pero a veces tendremos que decir una frase extraordinariamente educativa: **«Tienes razón. Aquí me he equivocado».**

Reconocer un error no hace perder necesariamente autoridad. A menudo hace ganar credibilidad.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el alumno deja de vivir la corrección solo como algo que un adulto le hace y empieza a preguntarse: **«¿Qué hay de cierto en esto? ¿Qué puedo aprender? ¿Hay algo que yo decido cambiar?»**

La corrección deja de buscar solo obediencia y se convierte en una fuente de autoconocimiento y de decisión. No cambiamos simplemente porque alguien nos lo ordena. **Examinamos lo que nos dicen y asumimos como propio el cambio que consideramos necesario.** Esto es autocompromiso.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Esta herramienta no significa que el alumnado tenga que aguantar cualquier manera de ser corregido. Podemos aprovechar el «cheque» y, al mismo tiempo, decir: **«Lo**

que me has dicho puede servirme, pero la manera en que me lo has dicho no ha sido correcta».

Tampoco hace falta corregir cada error, cada conducta y cada detalle permanentemente. Una persona que vive sometida a corrección constante puede acabar dejando de escuchar.

Y nosotros también somos responsables de algo incómodo, pero real: no todos los alumnos nos caerán igual de bien. Somos humanos. Lo que sí nos corresponde es procurar que esta simpatía o antipatía no determine cómo los tratamos. Podemos no controlar quién nos cae bien, pero sí **qué hacemos con ello**.

¿Y EN CASA?

En casa funciona especialmente bien si es recíproco.

No solo podemos decir:

—Tienes que aprender a escuchar cuando te corregimos.

También debemos poder escuchar:

—Cuando me lo has dicho delante de mis amigos me he sentido humillado.

Y preguntarnos si hay algo que nosotros también debemos cambiar.

La secuencia puede ser la misma para todo el mundo: **escuchar, entender, preguntar, valorar y decidir.** Esto es mucho más educativo que exigir simplemente obediencia.

PROPUESTA 10

HABLAR MEJOR PARA
COMPRENDER Y PENSAR MEJOR

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Las palabras no sirven solo para explicar lo que pensamos. También nos ayudan a pensar.

Cuanto más rico es nuestro lenguaje, más recursos tenemos para precisar una idea, distinguir conceptos, formular preguntas, comprender textos complejos, argumentar o poner nombre a lo que nos ocurre.

Esto no significa, naturalmente, que una persona que domine poco la lengua vehicular de la escuela sea poco inteligente. Un alumno recién llegado puede expresarse con dificultades en castellano y tener, en cambio, un árabe, un amazigh o un rumano extraordinariamente rico.

La idea es otra: **un lenguaje rico, sea en la lengua que sea, amplía las herramientas con las que podemos organizar, precisar y comunicar el pensamiento.**

Y la escuela tiene una responsabilidad importante: ampliar estas herramientas.

No todo el alumnado llega con las mismas oportunidades lingüísticas

Hay niños que han crecido rodeados de libros, conversaciones largas, explicaciones, preguntas y vocabulario variado. Otros han tenido menos contacto con algunos de los códigos lingüísticos y culturales que después la escuela da por supuestos.

Gregorio Luri recoge en *La escuela no es un parque de atracciones* diversos datos que muestran hasta qué punto, ya desde la infancia, pueden acumularse diferencias importantes en la exposición a libros, conversaciones, vocabulario y experiencias culturales.

No me parece que lo más relevante sea retener una cifra concreta, sino la idea de fondo: **pequeñas diferencias repetidas cada día pueden acabar convirtiéndose, con los años, en diferencias educativas muy grandes.**

Esto no significa que pobreza económica sea sinónimo de pobreza lingüística o cultural. Una familia con pocos recursos puede tener una cultura oral riquísima, dominar varias lenguas, contar historias, debatir o transmitir conocimientos muy valiosos.

El problema aparece cuando la escuela exige determinadas formas de lenguaje que algunos niños ya han aprendido fuera y otros todavía no han tenido la oportunidad de adquirir.

Nuestro trabajo no debería ser utilizar esta diferencia para seleccionar. **Debería ser ayudar a reducirla.**

No rebajemos el lenguaje: demos apoyo para llegar a él

Cuando pensamos que un alumno tiene dificultades, podemos caer fácilmente en la tentación de hablarle

siempre con palabras más sencillas. La intención es buena: queremos que nos entienda. Pero si solo utilizamos palabras que ya conoce, difícilmente aprenderá otras nuevas.

Podemos hacer otra cosa: **utilizar un lenguaje un poco más rico y dar las ayudas necesarias para que pueda incorporarlo.**

Por ejemplo, podemos preguntar:

—¿Qué **hipótesis** tenéis sobre lo que ha ocurrido?

Y, si hace falta, explicar:

—Una hipótesis es una explicación posible que todavía tenemos que comprobar.

Después volvemos a utilizar la palabra: «Por tanto, tu hipótesis es que...».

Una palabra difícilmente pasa a formar parte de nuestro vocabulario porque la hayamos oído una vez. Necesita aparecer de nuevo, ser leída, utilizada y encontrada en contextos diferentes. Aquí también funciona la lluvia fina. Y esto vale para todas las áreas. *Proporción, evidencia, causalidad, inflación, argumento, matiz, coherencia...* no son adornos académicos. Son herramientas.

Cuando una persona aprende a distinguir una causa de una correlación, o frustración de tristeza, no solo ha aprendido palabras nuevas. **Ha ganado nuevas distinciones para pensar.**

CORREGIR SIN QUE DEJEN DE HABLAR

También podemos enriquecer el lenguaje reformulando lo que dice el alumnado. Si un niño dice: «**Me duele la frente**

de aquí arriba», podemos responder: **«¿Te duele la frente, justo encima del ojo?»**. Hemos ofrecido un modelo más preciso sin interrumpir la conversación ni ridiculizar el error. En otros momentos, especialmente si estamos trabajando expresamente la lengua, podemos pedir que lo vuelva a decir.

El criterio es sencillo: **queremos que el alumnado hable mucho y que cada vez hable mejor.**

Si corregimos cada error de cada frase de manera obsesiva, podemos conseguir justamente lo contrario: que por miedo a equivocarse deje de hablar. Por tanto, corrijamos con intención pedagógica, no para convertir el aula en una aduana lingüística.

Y también conviene explicar por qué lo hacemos:

«A veces reformularé una palabra o os pediré que volváis a decir mejor una frase. No lo hago para buscaros las cosquillas, sino porque cada palabra y cada estructura nueva que dominái os da más herramientas para comprender, estudiar y defender vuestras ideas».

Otra vez, no queremos solo exigir. **Queremos que entiendan por qué esta exigencia juega a su favor.**

LEER TEXTOS QUE NOS HAGAN CRECER

La lectura es una de las principales vías para incorporar vocabulario, estructuras y formas de pensamiento que no siempre aparecen en la conversación cotidiana.

Por eso en el aula podemos trabajar textos un poco por encima de lo que algunos alumnos podrían comprender solos. Estamos ahí para ayudarlos: podemos detenernos,

explicar una expresión, desentrañar una frase o relacionarla con conocimientos anteriores.

Para la lectura autónoma buscaremos el equilibrio: que el texto sea comprensible y atractivo, pero que también siga haciendo crecer.

Esto forma parte de una idea más general: **la lengua atraviesa casi todo el aprendizaje escolar**. Leer, escribir, hablar, escuchar y pensar están profundamente relacionados.

Por eso enriquecer el lenguaje no es solo trabajo del profesorado de lengua. En cierto modo, **todos enseñamos también lengua**.

EXIGENCIA CON APOYO

Esta cuestión es especialmente importante con el alumnado que parte con más dificultades. Si, con la voluntad de ayudar, siempre le damos textos más pobres, reducimos el vocabulario y pedimos respuestas cada vez más simples; podemos acabar consolidando la diferencia que queríamos compensar. La respuesta no es exigir menos. Es **exigir con más apoyo**.

Un texto complejo puede necesitar más explicaciones; una producción escrita, más modelos; una conversación exigente, más preguntas o más tiempo. No: **«Como te cuesta, no te lo pido»**; sino: **«Como te cuesta, miraré qué necesitas para que tú también puedas llegar».**

¿Y LAS LENGUAS MATERNAS?

No todo el alumnado tiene, como lengua materna, la lengua vehicular de la escuela.

Aquí también conviene sumar, no sustituir. Si una familia puede contar historias, hacer bromas, hablar de emociones y mantener conversaciones ricas en árabe, amazigh, rumano, alemán o cualquier otra lengua que sea su lengua materna, es bueno que lo haga.

No tiene sentido pedir a unos adultos que abandonen la lengua que dominan mejor para hablar a sus hijos en otra lengua que todavía utilizan con muchas limitaciones. Podríamos estar cambiando un modelo lingüístico rico por otro mucho más pobre.

Las familias pueden conversar, contar cuentos, leer, narrar historias familiares y jugar con las palabras en las lenguas que dominan.

Y la escuela tiene una responsabilidad complementaria: **garantizar que el alumnado adquiera también un dominio rico de las lenguas que necesita para aprender y participar plenamente en la sociedad.** No hace falta escoger. Podemos sumar.

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el alumnado deja de vivir la exigencia lingüística solo como una manía del profesor y puede empezar a entenderla como una manera de ampliar sus propias herramientas.

Cuando una persona piensa: «**Quiero entender mejor, explicarme mejor y defender mejor mis ideas; por tanto, me interesa ampliar mi lenguaje**», el motor empieza a cambiar. Ya no mejora solo porque alguien le corrige una palabra. **Empieza a querer tener más recursos para pensar y expresarse.** Esto también es autocompromiso.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

Enriquecer el lenguaje no significa convertir cada conversación en un examen ni confundir dominio lingüístico con inteligencia. Tampoco significa menospreciar las variedades lingüísticas, los acentos o las lenguas familiares del alumnado.

El objetivo es mucho más sencillo y más ambicioso al mismo tiempo: **que cada alumno salga de la escuela con más palabras, más registros y más recursos para comprender, pensar y expresarse de los que tenía cuando entró.**

PROPUESTA 11

LAS LENGUAS COOFICIALES
TAMBIÉN SON UNA OPORTUNIDAD

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Hay alumnos que viven en entornos donde la lengua cooficial de su territorio —catalán, valenciano, gallego o euskera— está presente en casa, en la calle, con los amigos y en muchas actividades cotidianas. Otros pueden pasar casi toda su vida fuera de la escuela sin necesidad de utilizarla.

Esto significa que la escuela no tiene exactamente la misma responsabilidad en todos los contextos. Cuando un alumno ya recibe mucha exposición a esa lengua fuera, la escuela se suma a una exposición que ya existe; pero cuando apenas la recibe, **la escuela puede ser uno de los pocos espacios que le garantice una exposición continuada y oportunidades reales de utilizarla.**

El problema no es hablar castellano. Queremos que el alumnado domine muy bien el castellano. El problema aparece cuando **retiramos sistemáticamente la lengua**

cooficial precisamente a quien tiene menos posibilidades de aprenderla fuera de la escuela.

NO CAMBIEMOS DE LENGUA: CAMBIEMOS LA AYUDA

Cuando un alumno todavía no entiende suficientemente bien la lengua cooficial, es comprensible pensar: «Si le hablo en castellano, me entenderá mejor». Y puede ser cierto en aquel momento concreto. Pero si cada vez que aparece una dificultad cambiamos de lengua, podemos crear un círculo muy poco educativo: **como todavía no domina la lengua cooficial, le ofrecemos menos oportunidades de utilizarla; y como recibe menos, sigue teniendo menos oportunidades de dominarla.**

Antes de cambiar automáticamente de lengua, podemos hablar más despacio, reformular, utilizar un sinónimo, hacer un gesto, mostrar una imagen, escribir una palabra, poner un ejemplo o comprobar qué ha entendido.

Y, naturalmente, a veces otra lengua puede ser un andamio útil. No hay ningún drama pedagógico en ello. El criterio es otro: **el andamio debe ayudarnos a llegar al dominio de la lengua que estamos aprendiendo, no sustituirla permanentemente.**

NO PRESUPONGAMOS LA LENGUA POR SU APARIENCIA

Otra práctica que conviene revisar es dirigirnos automáticamente en castellano a una persona porque tiene la piel oscura, lleva velo o tiene un apellido que nos parece extran-

jero. La apariencia no nos dice qué lenguas domina. Puede haber nacido aquí, entender perfectamente la lengua cooficial o estar intentando aprenderla.

Y, aunque su dominio sea débil, cambiar sistemáticamente de lengua puede privarla precisamente de la práctica que necesita. Preguntemos, observemos y ayudemos. Pero **no rebajemos las expectativas lingüísticas porque percibimos a alguien como «de fuera».** Hablar a una persona en una lengua diferente de la habitual únicamente por su aspecto físico puede ser una forma de discriminación racial sutil, pero muy habitual. Nadie debería ser tratado de manera diferente por su aspecto físico.

LA LENGUA NO ES UNA DEUDA: ES UNA HERRAMIENTA Y UN DERECHO

No creo que debamos decir a un niño que tiene que aprender castellano o la lengua cooficial porque debe estar agradecido al territorio que lo ha «acogido». Quizá ni siquiera lo han acogido: puede haber nacido aquí y esta es su casa.

La mirada que me parece más justa es otra: **tiene derecho a salir de la escuela dominando el castellano y la lengua cooficial del territorio donde vive.**

A entenderlas, hablarlas, leerlas y escribirlas con total seguridad para estudiar, trabajar, participar en una conversación, relacionarse con una administración o acceder a la cultura que se expresa en ellas.

Dominar el castellano y la lengua cooficial no garantiza el éxito ni elimina todas las discriminaciones. Una persona

puede hablarlas perfectamente y seguir sufriendo racismo, islamofobia u otras formas de exclusión.

Pero eso no significa que las lenguas sean irrelevantes. **Dominarlas elimina una barrera, da más autonomía y amplía sus opciones.** Y cuanta menos red de seguridad tiene una persona, más importante puede ser no cerrarle puertas innecesariamente. Por eso no entiendo la baja exigencia lingüística como una forma de protección. **Quiero que tengas más herramientas, no menos.**

QUE EL ALUMNADO ENTIENDA POR QUÉ INSISTIMOS

Esta idea se puede explicar directamente.

Podemos decir:

«Quizá fuera de aquí utilizáis sobre todo otra lengua. Fantástico. No la perdáis. Pero también quiero que salgáis de esta escuela dominando el castellano y la lengua cooficial de nuestro territorio, porque será una herramienta vuestra. Cuantas más lenguas dominéis, más personas, textos, estudios, trabajos y espacios tendréis a vuestro alcance. Por eso aquí os ayudaré a utilizarla cada vez mejor».

No jugamos contra ninguna lengua. **Sumamos herramientas.** El objetivo no es dominar la lengua cooficial **en lugar del** castellano, sino dominar bien ambas lenguas y, siempre que sea posible, incorporar más y mantener ricas las lenguas familiares.

EL CONTEXTO MODIFICA NUESTRO TRABAJO

No es lo mismo enseñar en un entorno donde el alumnado utiliza espontáneamente la lengua cooficial durante buena parte del día que hacerlo en un barrio donde casi solo la oirá en la escuela.

En el segundo caso no basta con que el docente hable esa lengua mientras el alumnado responde siempre en otra.

Hay que crear **situaciones reales de uso**: conversaciones, lecturas, trabajos en grupo, presentaciones, teatro, juegos o debates en los que la lengua cooficial sirva para hacer algo con sentido.

Podemos empezar con respuestas simples y, progresivamente, pedir más precisión: «¿Me lo puedes explicar un poco más?», «¿Puedes utilizar esta palabra que hemos aprendido?» o «¿Cómo lo dirías de una manera más precisa?». Sin ridiculizar los errores y sin convertir cada frase en un examen. Pero utilizando la lengua.

LA LENGUA SE APRENDE UTILIZÁNDOLA.

¿Por qué aumenta el autocompromiso esta propuesta?

Porque el alumnado deja de vivir el aprendizaje de una lengua solo como **«la lengua que el profesor quiere que hable»** y puede empezar a entenderlo como una herramienta que le conviene incorporar, igual que las matemáticas o el inglés.

El cambio es pasar de: **«Hablo esta lengua porque me obligan»** a: **«Quiero dominarla porque es una**

capacidad que será mía y que me puede dar más autonomía y más opciones».

Aquí vuelve a aparecer el autocompromiso: el aprendizaje deja de ser solo una exigencia externa y empieza a tener un sentido propio. Igual que saber matemáticas, dominar la lengua cooficial no le cerrará puertas; al contrario, puede abrírselas.

¿Y LAS FAMILIAS?

No hay que pedir a una familia que abandone la lengua que domina mejor para hablar a sus hijos en una lengua cooficial que todavía utiliza con muchas limitaciones. Si pueden contar cuentos, hacer bromas, transmitir historias o hablar de emociones con riqueza en amazigh, árabe, castellano o cualquier otra lengua, es bueno que lo hagan.

Lo que sí podemos hacer es facilitar oportunidades para que el niño tenga también contacto con la lengua cooficial y el castellano fuera de la escuela: biblioteca, deporte, actividades de tiempo libre, teatro, música, actividades del barrio u otros espacios de relación.

La escuela, incluso, puede ayudar acercando estas oportunidades a las familias. No hace falta montar nada complejo. Puede ser suficiente enviar cada semana dos o tres propuestas, preferentemente gratuitas, para que las familias puedan aprovecharlas al salir de la escuela o durante el fin de semana: una ludoteca, una exposición, una actividad en el centro cívico, una fiesta popular o cualquier otra propuesta que ofrezca enriquecimiento cultural y lingüístico.

QUÉ CONVIENE VIGILAR

No convirtamos la lengua en un arma política dentro del aula. El alumnado no debe pagar las guerras identitarias de los adultos. Esto no significa fingir que las lenguas no tienen dimensiones sociales, culturales o políticas. Las tienen y podemos hablar de ellas.

Pero la pregunta pedagógica sigue siendo muy concreta: **¿qué necesita este alumnado para tener más herramientas, más autonomía y más opciones?**

Y en los territorios con lenguas cooficiales, eso incluye procurar que el alumnado termine su escolarización con **un dominio alto tanto del castellano como de la lengua cooficial correspondiente**, sin tener que renunciar a las demás lenguas que forman parte de su vida.

PROPUESTA 12

¿QUÉ QUIERO LLEVARME? CREAR
UN PROYECTO DE MEMORIA

¿PARA QUÉ SIRVE ESTA HERRAMIENTA?

Hay una escena demasiado habitual. Empieza un curso nuevo, el docente pregunta: «¿Recordáis esto del año pasado?» y aparecen silencios, caras de circunstancias y algún «Me suena...».

Volver sobre conocimientos anteriores no es perder el tiempo. Recordar, recuperar, relacionar y reutilizar forman parte del aprendizaje. El problema aparece cuando no estamos recuperando algo que ya habíamos aprendido, sino casi reconstruyéndolo desde cero.

Por eso puede ser útil trabajar una idea muy simple: **antes de acabar una unidad, un trimestre o un curso, decidimos conscientemente qué queremos llevarnos hacia el futuro.**

Esto es lo que llamaremos un **proyecto de memoria**.

APRENDER NO ES RECORDAR HASTA EL EXAMEN

Olvidar forma parte del funcionamiento normal de la memoria. No podemos conservarlo todo con el mismo detalle. Pero tampoco estudiamos igual si pensamos «Esto solo tengo que saberlo hasta el viernes» que si pensamos «Esto quiero seguir sabiéndolo el año que viene».

La idea de **proyecto de memoria** la conocí a través del pedagogo francés Antoine de La Garanderie, especialmente en *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*, publicado por Barcanova en 1990.

Una de las ideas que incorporé de su trabajo es precisamente esta: **situar mentalmente el aprendizaje en un futuro en el que querremos recuperarlo**.

Imaginar que recordaremos algo no garantiza que lo recordemos. Pero esta intención, combinada con recuperar el conocimiento, seleccionarlo, ordenarlo y volver a utilizarlo, nos ayuda a aprender de una manera más consciente.

Por eso podemos cambiar la pregunta. En lugar de preguntar solo **«¿Qué tienes que aprender para aprobar?»**, podemos preguntar:

«¿Qué de esto que estás aprendiendo quieres seguir sabiendo en el futuro?»

CÓMO HACERLO EN EL AULA

Imaginemos que se acerca el final de curso o de trimestre.

Antes de abrir libros o cuadernos, podemos preguntar:

—¿Qué recordáis que hemos aprendido este año?

—¿Qué sabéis hacer ahora que en septiembre todavía no sabíais hacer?

—¿Qué ideas os parecen especialmente importantes?

Primero conviene intentar recuperarlo **sin mirar**. Unos minutos individualmente, después por parejas y finalmente en grupo. Solo al terminar consultamos los materiales y reconstruimos el mapa. Entonces podemos preguntar: **«De todo esto, ¿qué vale realmente la pena conservar?»**

No queremos una lista de 327 cosas. Si todo es esencial, nada es esencial. Nos interesa seleccionar conceptos, procedimientos, habilidades o ideas que realmente querríamos seguir teniendo disponibles más adelante.

Esto también obliga al docente a preguntarse qué considera de verdad importante. Y no viene nada mal: **una hoja, no un dosier.**

Podemos condensar el resultado en una sola página. Por ejemplo:

Esto me lo llevo de segundo a tercero de matemáticas

Sé...

Conceptos e ideas esenciales.

Sé hacer...

Procedimientos y habilidades que he aprendido.

Quiero seguir recordando...

Algunas ideas especialmente importantes.

Esta hoja se puede guardar, fotografiar, colgar en el aula virtual o recuperar al comienzo del curso siguiente. El mensaje es muy sencillo: **«Este conocimiento no se acaba aquí. Me lo llevo».**

También podemos invitar al alumnado a imaginarse

unos meses más adelante, en un aula nueva, explicando qué aprendió durante el curso anterior. No hace falta convertirlo en ninguna ceremonia extraña. Solo queremos reforzar una intención: **«Esto que sé ahora quiero seguir sabiéndolo».**

CUANDO VOLVEMOS, CERRAMOS EL CÍRCULO

En septiembre o al volver de las vacaciones trimestrales podemos recuperar el proyecto, pero yo no enseñaría la hoja inmediatamente.

Primero preguntaría:

—Sin mirar nada, ¿qué recordáis?

Después sí, recuperamos el documento y comparamos: ¿qué hemos conservado?, ¿qué habíamos olvidado?, ¿qué ha vuelto enseguida?, ¿qué necesitamos recuperar mejor?

Así la vuelta deja de ser **«A ver cuánto habéis olvidado»** y pasa a ser **«A ver qué hemos conservado y qué necesitamos volver a poner en circulación».**

Esta herramienta es especialmente útil cuando cambia el profesorado. El alumnado no debería empezar de cero cada vez que entra un docente nuevo por la puerta. Puede ser capaz de explicar: **«Esto es lo que trabajamos, esto es lo que dominábamos y esto es lo que nos propusimos conservar».** Lo que ha aprendido no pertenece al profesor anterior. **Es suyo.**

¿POR QUÉ AUMENTA EL AUTOCOMPROMISO ESTA PROPUESTA?

Porque el alumnado deja de pensar solo: **«El profesor quiere que me aprenda esto»** y puede empezar a pensar: **«Esto lo he aprendido yo y quiero conservarlo».** El conocimiento deja de tener fecha de caducidad después del examen y empieza a formar parte del propio recorrido.

Esto también puede tener un efecto sobre la motivación. Cuando una persona descubre meses después que todavía sabe algo, recibe una información muy valiosa: **«Soy capaz de aprender y conservar lo que aprendo».**

No siempre nos esforzamos porque primero estemos motivados. A veces ocurre al revés: **empezamos a dominar algo y, precisamente porque vemos que podemos, nos entran más ganas de continuar.**

QUÉ CONVIENE VIGILAR

No intentemos recordarlo todo ni convirtamos esta actividad en otro examen. Tampoco prometamos milagros. La intención de recordar no crea por sí sola una memoria permanente. Hay que recuperar, utilizar, relacionar y volver a poner el conocimiento en circulación.

Y, sobre todo, no hagamos nosotros todo el proyecto. Si el docente prepara la lista, la imprime y dice «Esto es lo que tenéis que recordar», hemos perdido una parte importante de la propuesta. Queremos que el alumnado **recupere, seleccione y decida qué considera importante conservar**.

¿Y EN CASA?

La propuesta puede ser muy simple. Al acabar el curso podemos preguntar: **«¿Qué cosas importantes has aprendido este año que no querrías olvidar?»**

Primero dejamos que intente recordarlas. Después, si hace falta, puede consultar cuadernos o materiales y preparar una página titulada:

Este año he aprendido...

No hace falta convertir las vacaciones en una academia familiar mientras el resto de la humanidad está en la piscina. La idea es otra: **aquello que has aprendido no era para el profesor ni para junio. Era para ti.**

Y quizá esta sea la pregunta con la que mejor podemos cerrar esta herramienta: **«De esto que acabas de aprender, ¿qué decides llevarte contigo?»**

MÁS ALLÁ DE TU AULA: LOS CAMBIOS QUE LA EDUCACIÓN NECESITA

PARA TERMINAR ESTE LIBRO

A lo largo de este libro he intentado ofrecer herramientas para que una parte significativa del alumnado pase de la pasividad al autocompromiso, asuma progresivamente la responsabilidad que le corresponde y disponga de más recursos para aprender, pensar y dirigir su vida.

Creo que esto puede ayudar mucho. Pero no nos engañemos: **no resuelve los problemas estructurales de la educación**.

Nos permite aprovechar el margen que tenemos dentro del aula y contener una parte de la hemorragia. Pero la hemorragia también debe tratarse en su origen.

Por eso no quiero terminar este libro hablando solo de lo que podemos hacer los docentes. También quiero poner sobre la mesa algunos cambios que, desde mi perspectiva, necesita el sistema educativo.

Algunas de las siguientes propuestas son discutibles y puedo equivocarme. Perfecto. Pero prefiero proponer alter-

nativas y someterlas a debate que limitarme a describir los problemas y lamentarme de ellos.

QUÉ CREO QUE DEBERÍA CAMBIAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO

CONDICIONES MATERIALES PARA PODER EDUCAR

1. INCLUSIÓN REAL SIGNIFICA RECURSOS REALES

Creo profundamente en una escuela inclusiva. Pero **poner alumnado con necesidades muy diferentes dentro de la misma aula o una misma escuela sin proporcionar los apoyos que necesita no es inclusión: es compartir espacio.**

Un niño con TEA puede necesitar una intervención especializada; alguien que acaba de llegar y todavía no entiende suficientemente bien la lengua vehicular de la escuela, apoyo lingüístico intensivo; un alumno con dificultades graves de regulación de la conducta, una atención específica; y una persona con altas capacidades, oportunidades de ampliación.

No todo el mundo necesita lo mismo ni durante el mismo tiempo. Por eso el aula ordinaria no debería convertirse en un dogma, ni la educación especial o la escolarización compartida en un anatema.

No podemos prometer inclusión sin poner los recursos para atenderla. Es mentir. La inclusión sin recursos puede acabar convirtiéndose en negligencia creada por la administración educativa.

2. LA RATIO IMPORTA, PERO NO ES UNA VARITA MÁGICA

La ratio importa, pero **la complejidad del grupo y los apoyos disponibles importan más que el número concreto de alumnos**.

Un grupo pequeño puede ser extraordinariamente complejo si concentra muchas necesidades y apenas dispone de apoyo. Y un grupo más numeroso puede funcionar razonablemente bien si el alumnado es autónomo y las necesidades específicas están bien atendidas.

Por tanto, la pregunta no debería ser solo «**¿Cuántos alumnos hay?**», sino también «**¿Qué complejidad tiene este grupo y qué recursos necesita para que todo el mundo pueda aprender?**»

La ratio es un dato importante. Pero el problema de fondo es si tenemos **suficientes manos, tiempo y recursos para atender la diversidad real que tenemos delante**.

3. DEBEMOS HABLAR SERIAMENTE DE LA FINANCIACIÓN REAL DE LA EDUCACIÓN

La educación cuesta dinero. Materiales, profesionales, instalaciones, actividades, salidas y apoyos hay que pagarlos.

Por eso la pregunta es muy concreta: **¿cuánto cuesta ofrecer la educación que decimos que queremos y cómo garantizamos que todos los centros dispongan de los recursos necesarios?**

Ni la escuela pública ni la concertada deberían depender de la renta de las familias para poder ofrecer aquello que el alumnado necesita. Si forman parte del sistema sostenido con fondos públicos, la financiación debe garantizar que **ningún alumno deje de recibir aquello que necesita por motivos económicos**.

Podemos discutir cómo se financia: de dónde salen los recursos, cómo se distribuyen y qué parte corresponde asumir colectivamente. Pero lo que no podemos hacer es evitar esta discusión y seguir fingiendo que la gratuidad está plenamente garantizada cuando una parte de los costes sigue recayendo sobre las familias.

Hay que hacer números, decidir cómo lo pagamos y actuar. Basta de hacernos trampas al solitario.

Pero el dinero no es el único recurso. **El tiempo también lo es.**

En Cataluña, no tiene sentido que una parte del alumnado haga cinco horas diarias de clase y otra, seis. Mantenida durante toda la primaria, esta diferencia representa **más de un curso lectivo acumulado**.

Esto debería igualarse. **La escuela pública debe poder ofrecer el mismo tiempo lectivo que la concertada**, con la financiación necesaria para hacerlo posible.

No se trata de enfrentar redes.

No queremos escuelas de primera y escuelas de segunda. Queremos escuelas de primera para todo el mundo.

Aprendizaje, evaluación y trayectoria

4. LA EVALUACIÓN DEBE DECIR LA VERDAD

Si un alumno no ha alcanzado los aprendizajes que estamos evaluando, debemos poder decirlo, también con un suspenso.

Suspender no debería ser un castigo, del mismo modo que aprobar no debería ser un premio. **La evaluación debe dar información real sobre aquello que el alumno ha demostrado que sabe y sabe hacer.**

Aprobar a alguien que todavía no domina aquello que el aprobado afirma que domina no lo ayuda. **Solo pospone el problema y hace que la calificación pierda significado.**

5. REPETIR DEBE SER UNA POSIBILIDAD REAL CUANDO PUEDA BENEFICIAR AL ALUMNO

Repetir no es una solución universal ni debería ser automático. Pero tampoco creo que debamos dificultarlo hasta el punto de que deje de ser una posibilidad educativa real.

Habrá alumnos para los que repetir aportará poco y otros para los que disponer de más tiempo puede ser la mejor opción. **La pregunta debería ser qué necesita aquel alumno concreto para tener más posibilidades de aprender.**

En estos casos, el equipo profesional debería poder proponer la repetición de manera argumentada. La opinión de la familia debe escucharse, naturalmente, pero no creo que deba constituir automáticamente un veto a cualquier decisión profesional.

6. QUIZÁ DEBERÍAMOS RECONSIDERAR LA EDAD DE ENTRADA AL INSTITUTO

Aquí no tengo una propuesta cerrada. Tengo una pregunta: **¿tiene sentido que todo el alumnado dé necesariamente el salto de la escuela al instituto al terminar sexto, con doce años?**

Quizá sí, pero quizá no. Pero creo que valdría la pena estudiar seriamente si, en algunos casos o de forma general, alargar la primaria hasta los trece o catorce años podría beneficiar al alumnado en una etapa de grandes cambios personales, sociales y académicos.

No lo planteo como una receta, sino como un **globo sonda que creo que merece ser estudiado**.

Cómo organizamos y orientamos el sistema

7. MÁS AUTONOMÍA DE LOS CENTROS Y MÁS EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los centros deberían tener mucha más libertad para decidir **cómo enseñan**: organización, metodologías, agrupamientos, distribución de recursos o tiempo dedicado a las diferentes áreas.

A cambio, la administración educativa de cada comunidad autónoma debería dejar muy claro **qué debe haber aprendido el alumnado al terminar cada curso o etapa** y disponer de pruebas externas que permitan comprobarlo.

Si estas pruebas certifican aprendizajes esenciales, **los resultados deben tener consecuencias académicas**. Si un alumno todavía no domina aquello que consideramos imprescindible para aprobar, la evaluación debe poder decirlo, con apoyo, recuperación y nuevas oportunidades para demostrar que finalmente lo ha aprendido.

Estas pruebas también deberían servir para valorar las actuaciones de los centros, pero teniendo en cuenta el punto de partida y el progreso del alumnado, no para construir rankings simplistas.

La idea es simple:

La administración educativa define y comprueba qué hay que aprender; los profesionales tienen mucha más libertad para decidir cómo conseguirlo.

Y, entre medias, **menos papeles**. La confianza profesional no debería demostrarse redactando más documentos, sino consiguiendo que el alumnado aprenda.

8. NECESITAMOS EQUIPOS DOCENTES MUCHO MÁS ESTABLES

No podemos pedir a un centro que construya una cultura pedagógica compartida y un proyecto coherente si cada curso tiene que empezar casi de nuevo porque ha cambiado una parte importante del profesorado.

Los proyectos necesitan personas, y las personas necesitan tiempo para construir confianza, criterios comunes y maneras de trabajar compartidas.

Por eso **la estabilidad de los equipos docentes no es una comodidad: es una condición importante para construir centros sólidos y sostener proyectos educativos en el tiempo.**

9. LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS DE MÁXIMO NIVEL Y LA FORMACIÓN DOCENTE NECESITAN PERSONAS QUE CONOZCAN EL AULA

Una administración educativa, como el Departamento de Educación de Cataluña, necesita juristas, economistas, gestores, especialistas en datos y profesionales de muchos ámbitos. Naturalmente.

Pero las decisiones pedagógicas de máximo nivel deberían contar, de manera estructural y no simplemente decorativa, **con personas que hayan vivido el aula durante años**.

No porque los docentes sepamos de todo, sino porque

hay una parte de la realidad educativa que solo se comprende plenamente cuando se ha estado delante de un grupo, se han gestionado conflictos, se ha intentado explicar algo que nadie entendía y se han tomado centenares de pequeñas decisiones pedagógicas cada semana.

Y aplicaría el mismo criterio a la formación de los futuros docentes. Quien imparte clase en las facultades de Educación debería mantener un contacto real y continuado con escuelas e institutos. La formación del profesorado necesita conocimiento académico, pero también estar conectada con lo que ocurre hoy en las aulas, con las dificultades que encuentran los docentes y con las respuestas que funcionan en la práctica.

10. NECESITAMOS UN GRAN CONSENSO POLÍTICO DE PAÍS SOBRE EDUCACIÓN

La educación necesita estabilidad. **Las grandes líneas del sistema educativo no deberían cambiar de rumbo cada vez que cambia el partido que gobierna.**

Necesitamos un **gran consenso político de país** sobre qué queremos conseguir con la educación, qué aprendizajes consideramos esenciales, qué grandes líneas deben guiar el sistema y qué recursos estamos dispuestos a destinarle. Un acuerdo suficientemente amplio para que se mantenga aunque cambie el gobierno de una comunidad autónoma o del Estado.

Naturalmente, hay que evaluar, escuchar a los expertos y rectificar cuando algo no funciona. Pero no tiene demasiado sentido encargar estudios y diagnósticos cada vez que

tenemos un batacazo en los resultados si después las conclusiones no se aplican o un cambio político vuelve a modificar el rumbo.

Hay que acordar adónde queremos ir, poner los recursos necesarios y mantener el rumbo durante el tiempo suficiente para llegar.

11. LA ESCUELA DEBE GARANTIZAR UN DOMINIO ALTO DEL CASTELLANO Y DE LAS LENGUAS COOFICIALES

Todo el alumnado debería terminar la escolarización con **un dominio alto, rico y seguro del castellano y, en los territorios donde exista una lengua cooficial, también de esa lengua**. Es un derecho y, por tanto, deberíamos comprobar si realmente lo estamos consiguiendo.

No me preocupa en absoluto ganar ninguna batalla ideológica sobre porcentajes, sino asegurar que, cuando una persona sale del sistema educativo, **puede leer, escribir, hablar y comprender con un nivel alto en las lenguas que necesita para participar plenamente en la sociedad donde vive**.

Si en un contexto una de estas lenguas está mucho menos presente fuera de la escuela, el centro deberá compensar esa diferencia. Debería tener suficiente margen pedagógico para decidir cómo hacerlo y, al mismo tiempo, **poder demostrar que el objetivo se alcanza**.

Condiciones para ejercer bien la profesión docente

12. ESTABILIDAD LABORAL, SÍ; IMPUNIDAD PROFESIONAL, NO

Los docentes necesitamos estabilidad y protección frente a la arbitrariedad. Nadie debería poder perder su trabajo porque incomoda a una dirección, a una administración o a alguien con poder.

Pero esta protección no puede significar que una plaza sea intocable al margen de lo que haga la persona que la ocupa. Si un profesional público, sea docente, administrativo, policía o lo que sea, **incumple de manera grave, reiterada y acreditada sus obligaciones y no muestra voluntad real de corregirlo**, debe existir un procedimiento garantista y ágil que, en los casos que corresponda, pueda llegar al despido.

Lo digo expresamente: **despido**. Debemos poner en duda que ser funcionario sea sinónimo de «no se le puede despedir aunque no cumpla».

La inmensa mayoría de docentes y de profesionales públicos cumplen sus responsabilidades, y muchos lo hacen extraordinariamente bien. Precisamente por respeto a esta mayoría y a la ciudadanía que sostiene los servicios públicos, no creo que el sistema deba proteger indefinidamente a quien decide no cumplir con su trabajo.

Protección frente a la arbitrariedad, sí. Impunidad ante el incumplimiento, no.

13. MENOS BUROCRACIA Y MÁS CONFIANZA PROFESIONAL

Cada hora dedicada a documentación que no aporta un valor claro es una hora que no dedicamos a preparar una clase, observar a un alumno, coordinarnos, atender a una familia o pensar cómo podemos enseñar mejor.

Naturalmente, una parte de la documentación es necesaria. Debemos evaluar, coordinarnos, dejar constancia de algunas decisiones y dar información.

El problema empieza **cuando el documento deja de estar al servicio del trabajo y el trabajo pasa a estar al servicio del documento**.

Simplifiquemos, reutilicemos plantillas, automaticemos tareas mecánicas, compartamos recursos y utilicemos herramientas digitales o inteligencia artificial cuando sea compatible con la confidencialidad, la protección de datos y las normas aplicables.

Y cuando una exigencia burocrática no tiene sentido, no deberíamos asumir que nuestro deber profesional es sufrirla heroicamente en silencio. Podemos cuestionarla, pedir que desaparezca y simplificarla tanto como sea legítimo.

Incluso puede haber situaciones en las que **desobedecer sea un acto de conciencia**. Pero no es una recomendación frívola: desobedecer puede tener consecuencias y, si se hace, debe ser una decisión consciente, argumentada y asumida.

La burocracia debería estar al servicio de la educación. No la educación al servicio de la burocracia.

14. LA INSPECCIÓN DEBE INSPECCIONAR, PERO TAMBIÉN DEBE ACOMPAÑAR

Necesitamos inspección. Alguien debe garantizar derechos, comprobar que las normas se cumplen e intervenir ante malas prácticas.

Pero un sistema educativo no mejora solo fiscalizando a los profesionales. **También debe ayudarlos a hacer mejor su trabajo.**

Cuando un centro afronta un problema grave, la administración no debería preguntar únicamente **«¿Qué se ha hecho mal?»**, sino también **«¿Qué necesitáis para poder resolverlo?»**

15. RECUPERAR LA AUTORIDAD DOCENTE

Autoridad no significa autoritarismo. Significa que un docente debe poder poner límites, tomar decisiones dentro de sus competencias y saber que la institución no lo dejará solo cuando aparezca un conflicto grave.

Esto exige apoyo de la dirección, de la inspección y de la administración, y también protocolos claros ante amenazas, agresiones o daños a sus bienes.

Proteger la autoridad docente no significa afirmar que el profesor siempre tiene razón. Los docentes también nos equivocamos y debemos responder de nuestros actos.

Pero **un profesional que tiene miedo de ejercer su responsabilidad porque piensa que, cuando llegue el**

conflicto, nadie le dará apoyo, difícilmente podrá hacer bien su trabajo.

La autoridad docente necesita dos cosas al mismo tiempo: **reconocimiento dentro del aula y apoyo fuera de ella.**

LAS FAMILIAS: UNA PALANCA DE CAMBIO DESAPROVECHADA

Muchas de las decisiones que acabamos de plantear no están en manos de los docentes. Pero hay una palanca que creo que hemos utilizado menos de lo que podríamos: **las familias**.

No porque tengan que solucionar los problemas laborales del profesorado, sino porque son las primeras interesadas en que sus hijos reciban los recursos que necesitan. Y porque su voz, sumada a la de los profesionales, puede tener mucha fuerza.

LAS FAMILIAS TIENEN DERECHO A SABER QUÉ PODEMOS OFRECER Y QUÉ NO

A veces, con la voluntad de tranquilizar, los centros transmitimos que todo está controlado aunque no sea exactamente así.

Hacemos lo imposible. Y muchas veces conseguimos

cosas extraordinarias con pocos recursos. Pero hacer lo imposible tiene un límite.

Si un alumno necesita un apoyo que no recibe, **la familia tiene derecho a saberlo**. Si un grupo necesita más horas de apoyo lingüístico, personal especializado o cualquier otro recurso que no tenemos, también.

Si sabemos que no podemos ofrecer a un niño el apoyo que necesita y transmitimos a la familia que todo está adecuadamente cubierto, estamos ofreciendo una imagen falsa. Podemos llamarlo prudencia, pero también puede acabar siendo **mentir por omisión**.

Y esto tiene una consecuencia muy concreta: la familia no sabe que falta un recurso y, por tanto, tampoco puede ayudar a reclamarlo.

EL PROBLEMA NO ES EL ALUMNO: ES EL APOYO QUE FALTA

Aquí debemos ser especialmente cuidadosos.

No podemos decir a una familia: «Vuestro hijo no recibe suficiente atención porque tenemos dos alumnos con TEA y tres alumnos disruptivos».

Los niños no son el problema.

El problema es que **el sistema no ha proporcionado los apoyos necesarios para atender adecuadamente las necesidades que hay en el grupo**.

Podemos ser transparentes sin vulnerar la confidencialidad de nadie. Por ejemplo: «En este nivel necesitamos más horas de apoyo lingüístico» o «Este grupo necesita más horas de personal especializado para atender determinadas necesidades educativas».

Y con la familia directamente afectada todavía debemos poder ser más concretos. Si una alumna sorda necesita un apoyo comunicativo que no tiene, la familia debe saberlo. Si un alumno necesita más apoyo de la lengua vehicular de la escuela o una intervención especializada relacionada con TEA, conducta o cualquier otra necesidad, también.

Y la reclamación debería ser tan concreta como sea posible.

No solo: **«Necesitamos más recursos»**, sino concretarlo: **«Necesitamos este tipo de profesional, durante estas horas, para cubrir esta necesidad».**

Cuanto más concreta es la necesidad, más concreta puede ser también la respuesta que exigimos.

Y después, reclamar

La secuencia me parece bastante simple: primero identificamos bien qué falta y qué recurso sería adecuado; después lo documentamos y lo pedimos formalmente por los canales correspondientes; informamos a las familias afectadas para que, si lo consideran oportuno, también lo reclamen; y, si el problema persiste, podemos valorar darle visibilidad pública tanto los docentes como las familias. Pero aquí las familias, si lo hacen público, son la clave de todo.

Sí: **que las familias apoyen a los docentes haciendo público el problema**.

A través de las asociaciones de familias, representantes políticos, entidades, medios de comunicación u otros canales adecuados, siempre preservando la confidencialidad y la dignidad de los niños.

Hacer visible una carencia no significa atacar a la

escuela. Tampoco necesariamente atacar a la administración. Todo lo contrario: **significa impedir que un problema que perjudica al alumnado quede oculto.**

Durante muchos años he participado en procesos para conseguir cambios legales y sociales, y algo que he aprendido es que una necesidad concreta, bien documentada y sostenida conjuntamente de forma pública, suele tener mucha más fuerza que una queja que queda encerrada entre cuatro paredes.

No hace falta que se movilice todo el mundo. Una minoría de familias bien informada, organizada y persistente, sumada a profesionales que explican con claridad qué necesita el alumnado, puede conseguir cambios importantes. Una familia puede conseguir un recurso para su hijo; muchas familias de centros diferentes reclamando carencias similares pueden acabar provocando cambios más amplios.

Las familias no sustituyen a los sindicatos, los claustros, las direcciones ni la política. **Se suman.** Y pueden multiplicar enormemente la fuerza de una demanda.

Pero para que esto ocurra, necesitan información. Debemos dejar de pensar que protegerlas significa decirles que todo va bien cuando no va bien. **No las tranquilicemos con una ficción. Sería mentir.**

Si no podemos ofrecer a sus hijos el apoyo que necesitan, tienen derecho a saberlo. Y también tienen **derecho a saber qué hacer y dónde acudir para reclamarlo**.

TENEMOS MARGEN DE ACCIÓN: ¡APROVECHÉMOSLO!

Hemos empezado este libro hablando de una educación en emergencia y lo terminamos sin ninguna solución milagrosa.

No podemos resolver desde el aula todos los problemas sociales, políticos y educativos que hemos descrito. Pero tampoco somos espectadores: **tenemos margen de acción dentro del aula y tenemos voz fuera de ella.**

Dentro, podemos enseñar, exigir, poner límites, dar herramientas, ayudar al alumnado a pensar y conseguir que una parte significativa asuma progresivamente la responsabilidad que le corresponde sobre su aprendizaje y su propio crecimiento.

Fuera, podemos explicar qué no funciona, reclamar recursos, organizarnos, implicar a las familias y exigir los cambios estructurales que la educación necesita.

Y también podemos ampliar la mirada: la educación no ocurre solo dentro de la escuela. El barrio, el pueblo, las entidades, las bibliotecas, la cultura, el deporte o las relaciones entre generaciones también pueden formar

parte de una comunidad educadora. La escuela no puede resolver sola los problemas de la sociedad, pero puede conectarse mucho más con la comunidad que la rodea: hacer entrar la vida en el aula y convertir también el entorno en un espacio de aprendizaje.

No podemos hacerlo todo. Pero podemos hacer nuestra parte y reclamar que quienes tienen más capacidad de decisión hagan también la suya.

No podemos resolver toda la crisis educativa. Pero tenemos margen de acción.

Ahora toca utilizarlo.

Ojalá alguna de las ideas de este libro te ayude a hacer un poco mejor un trabajo que sigue siendo difícil, importante y profundamente humano.

Si es así, este libro ya habrá valido la pena.

PARA CONTINUAR

MÁS MATERIALES, POR SI TE SIRVEN

Aquí se ha terminado el libro.

Lo que viene a continuación son simplemente algunos recursos que quizá puedan serte útiles si quieres profundizar en alguno de los temas que hemos trabajado. No los necesitas para aplicar las ideas del libro, pero quizá alguno pueda ahorrarte trabajo o darte herramientas más concretas.

MATERIALES EDUCATIVOS

Si quieres trabajar la ortografía

El cuaderno **Dominar la ortografía**, publicado por Boira Editorial, está pensado para enseñar explícitamente una estrategia basada en la memoria visual aplicada a la ortografía.

La idea es la misma que hemos defendido a lo largo del libro: no limitarnos a pedir al alumnado que se esfuerce

más, sino ayudarlo a entender **qué puede hacer mentalmente para aprender mejor**.

Si quieres trabajar las tablas de multiplicar

Dominar las tablas de multiplicar propone una manera estructurada de facilitar su memorización, aprovechando especialmente la propiedad conmutativa y un orden determinado en la presentación de las tablas.

Una vez más, el objetivo no es solo decir **qué** hay que aprender, sino facilitar **cómo** aprenderlo.

Si quieres enseñar a resolver problemas matemáticos

También he supervisado los cuadernos del profesor **Javier López Apesteguía** sobre resolución de problemas matemáticos: Dominar los problemas matemáticos. Hay un cuaderno para cada curso de primaria y otro para el primer curso de secundaria.

La propuesta intenta enseñar explícitamente el proceso: identificar los datos, comprender qué relación hay entre ellos, representar el problema, decidir qué hay que hacer y comprobar si la respuesta tiene sentido.

También hay un libro dirigido al profesorado donde explicamos con más profundidad este enfoque.

Si quieres trabajar la convivencia y abordar el acoso escolar

Plan antibullying es sobre todo un cuaderno de trabajo para que el centro pueda revisar qué está haciendo para prevenir el acoso escolar, detectarlo y construir una cultura de buen trato.

La idea no es solo leer sobre bullying, sino **ir construyendo un plan práctico de prevención, mientras se trabaja el material**.

Si necesitáis explicar mejor el proyecto de la escuela

Marketing para escuelas ayuda a los centros a aclarar qué ofrecen, qué los diferencia y cómo pueden explicarlo a las familias.

También es un cuaderno de trabajo. No se trata de vender humo ni de disfrazar lo que somos, sino exactamente de lo contrario: **tener claro qué ofrecemos y saber explicarlo.**

¿TE INSPIRÓ ESTE LIBRO? ¡AYÚDAME!

Si este libro te ha resultado útil, puedes ayudarlo a llegar a más personas dejando **una reseña honesta** allí donde lo hayas comprado.

No hace falta decir que es maravilloso ni ponerle cinco estrellas porque sí. Explica qué te ha servido, qué te ha hecho pensar, qué aplicarías o qué no te ha convencido.

Una reseña sincera puede ayudar a otros docentes, educadores y familias a decidir si este libro también puede servirles.

Y este es, al fin y al cabo, el sentido de todo esto: **que sea útil.**

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS MENCIONADOS

LIBROS

- **1 De La Garanderie, Antoine.** *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcanova, 1990.
- **2 Kendi, Ibram X.** *Cómo ser antirracista*. Rayo Verde, 2020.
- **3 Luri, Gregorio.** *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel, 2022.
- **4 Puig, Miquel.** *Els salaris de la ira*. La Campana, 2021.

RECURSOS EN INTERNET

• **Informe Fènix (2026).** Xavier Cuadras Morató, Modest Guinjoan y Miquel Puig, bajo la coordinación de Xavier Roig. Análisis de la evolución económica y de la prosperidad de Cataluña.
https://www.informefenix.cat/Informe_Fenix_PDF.pdf

• **Idescat.** *Encuesta de condiciones de vida 2025*. Publicada en febrero de 2026. Datos sobre pobreza infantil y riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE).
https://www.idescat.cat/dades/ecv/ecv2025ca.pdf

• **Informe Social de Catalunya 2025.** Datos demográficos y sociales de Cataluña. Publicado en 2026.
https://social.bibliotecadigital.gencat.cat/handle/20.500.14622/1569

• **Escola d'Administració Pública de Catalunya.** Materiales sobre la formulación de objetivos SMART.
https://formacioooberta.eapc.gencat.cat/contingutsdelscursos/Continguts_sado_wiki/unitat2_objectius/inici.html

• **La carrera del privilegio.** Vídeo disponible en YouTube, mencionado como recurso para trabajar las desigualdades en el aula. Subtitulado en castellano.
https://www.youtube.com/watch?v=WNHw5eVzv5U

• **Ramos Pla, Anabel, y Selfa Sastre, Moisés (2017).** *La innovació com*

a motor del canvi. Aprenentatge de l'ortografia mitjançant la memòria visual i la PNL. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm. 75, págs. 56–61. Editorial Graó.
https://repositori.udl.cat/bitstreams/70a12b0a-ad5a-4df9-af82-2ad8386d13f5/download

Las siguientes publicaciones son de Daniel Gabarró y todas están editadas por Boira Editorial.

CUADERNOS ESCOLARES

- *Dominar la ortografía*
- *Dominar las tablas de multiplicar*
- *Dominar los problemas matemáticos*

MATERIALES PARA DOCENTES

- *Plan antibullying*
- *Marketing para escuelas*
- *Problemas matemáticos paso a paso*

OTROS LIBROS DEL AUTOR
https://boiraeditorial.com/

FORMACIONES Y MÁS INFORMACIÓN DEL AUTOR https://danielgabarro.com/