

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA CALIDAD DE LA ESCUELA PUBLICA EN SECUNDARIA

A la vista del desarrollo de la LOGSE, pueden verse los principales peligros para una enseñanza secundaria obligatoria de calidad. Podemos y debemos señalarlos y plantear alternativas.

CONSTATAACIONES Y PELIGROS

**En cuanto al curriculum:**

-La estructura organizativa de contenidos en áreas, no responde plenamente a los objetivos generales previstos en la etapa; los horarios y tiempos de cada área responden en muchos casos a las presiones corporativistas más que a la consecución de los objetivos previstos; así, encontramos gran cantidad de contenidos técnicos y científicos en detrimento de otros que pueden desarrollar más los aspectos sociocomunicativos y la formación general.

- La organización disciplinaria, olvidando los planteamientos de áreas, lo que incrementa el "academicismo". Se ha llegado a la división de materias por semestras, como el caso de las Ciencias Experimentales.

- Mala y confusa concretización de la "comprensividad" y la "diversidad"; la propia normativa sobre la opcionalidad permite su uso para reforzar las mismas áreas comunes, lo que cambia el sentido de la etapa. La enseñanza diversificada está desarrollandose de hecho como un medio de "selección", desviando a los cursos de diversificación a los "torpes" y/o "lentos" y aparcando en los programas de garantía social a los "tontos".

- La formación en valores y los temas transversales quedan en formulaciones de intenciones, sin una clara estrategia de incorporación real a los curriculums; todo lo más se articulan "contenidos" de determinadas áreas. Hay confusión entre esos contenidos de área y los aspectos formativos generales, que como tales valores deben desarrollarse en todas las áreas.

- El desarrollo de los aspectos "formales" y "burocráticos" en los proyectos de Centro, producto de la fiebre de plazos y papeles de la Administración y de la falta de reflexión seria del profesorado.

- Excesivo "psicologismo" en su sentido negativo. Los claustros se enzarzan, cuando lo hacen casi siempre por obligación, en debates terminológicos y en confusas interpretaciones de las tareas que tienen que realizar. El Proyecto Curricular resultante suele no tener nada que ver con la práctica diaria.

- Predominio del aspecto "propedeútico" de los últimos cursos de la ESO, potenciado desde el propio enfoque de la optatividad, como preparación para el Bachillerato. Se olvida el sentido terminal de formación general, que se ve como algo peyorativo ("egebeizar") y sin "calidad".

- La necesidad de tareas que implican trabajo colectivo en los centros no está siendo asumida, por la propia formación y práctica individualista del profesorado.

### En cuanto a la estructura organizativa:

- No queda claro la UNICIDAD de la Etapa. Provisionalmente se mantiene el primer ciclo en los actuales centros de EGB y después se prevén muchos macrocentros de 12-18. Cuando la clave de la Reforma es una diferenciación clara de una enseñanza Secundaria General y Obligatoria. Se mantiene la rutina de la estructura anterior, no se ve como etapa específica. De hecho, la formación para el profesorado se realiza sólo para el adelanto del segundo ciclo.

- Los decretos de Organización y Funcionamiento de los Centros de Secundaria y la reciente Ley Peláez apuesta por una Organización jerarquizada, primando los órganos personales de dirección y el trabajo individual, cuando se hace imprescindible las tareas colectivas.

- El maremagnum de cuerpos y de situaciones laborales distintas dentro de la etapa no facilita en absoluto la necesidad de coordinación, que también se ve imposibilitada por los modelos de centros y los horarios.

- Se sigue dando más valor al papel del Departamento que al de la Tutoría.

- La puesta en marcha de la Evaluación de los Centros y la famosa "Autonomía" de los mismos, posibilita la creación de "getos" educativos y propicia la discriminación, al mismo tiempo que perpetúa el carácter "academicista" de la Calidad de Enseñanza.

- La red de centros favorece a la enseñanza privada y consolida los macrocentros. No contempla la especificidad, lo que es algo espeluznante en las zonas rurales (asumir documento último del grupo de rural de la Confederación).

### ALTERNATIVAS

- Retomar el concepto de ETAPA Obligatoria y Comprensiva con sus correspondientes consecuencias: en organización de currículums y organización de centros.

- Potenciar el trabajo colectivo mediante medidas organizativas y sobre aspectos y tareas relacionadas directamente con la práctica docente real en los centros. Retomar los Proyectos de Centro como elementos de dinamización y reflexión de los equipos docentes.

- Primar las tutorías, las reuniones de equipos de aula y de ciclo. Facilitar la coordinación entre niveles y entre centros de la zona.

- EXIGIR PLAZAS PUBLICAS PARA TODO EL MUNDO EN SU ZONA.

- Cuerpo Unico de Enseñantes, empezando por unificar el de Enseñanza Secundaria.

- Formación del Profesorado de toda la etapa de manera conjunta, centrada en la experimentación en el propio centro sobre la aplicación de los nuevos diseños. Potenciar la investigación sobre y en la misma acción docente.

- Renegociar la red de Centros desde la óptica de Proyectos Educativos de Zona, que contemplen las especificidades con la flexibilidad necesaria.

## Profesionalidad docente.

Frente al modelo que defendíamos de "escuela autónoma, democrática y de participación" señalar algunos problemas claves en la definición de la profesionalidad docente como son: necesidad de hacer frente a la "racionalidad tecnológica" con la que organizar y guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje que ha presidido el discurso institucional de estos últimos años.

Es evidente que en muchos casos se ha conseguido el efecto deseado: asumir que la profesionalidad y la calidad del trabajo depende de la habilidad de "aplicar técnicas" con las que dirigir el aprendizaje del alumnado. Por tanto, todas y cada una de las capacidades que considerábamos centrales en el desempeño de nuestra función (capacidad crítica, técnica y práctica) nos han sido usurpadas, bien por la normatividad marcada por los datos científicos aportados por las disciplinas, bien por la aparición de los "expertos" que nos han guiado en la correcta interpretación de la norma pedagógica, así como, y lo que es más grave, por la pérdida de la capacidad de análisis de la propia realidad total y concreta que ha convertido, a menudo, la escuela en un rompecabezas de piezas sueltas, en un conocimiento que no hemos sabido utilizar para promover el debate, la reflexión, la discusión y el contraste.

Sugerimos, pues, la necesidad de reconquistar la **autonomía para pensar y reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos** en nuestra actividad. El reto de los enseñantes-prácticos que no es otro que el de "elaborar conocimiento" y "teorizar la práctica" nosotros mismos, problema que, por otra parte, no es sólo responsabilidad de los otros sino de nosotros mismos, es decir, de nuestra capacidad para integrar de un modo coherente en nuestra práctica cotidiana lo que pensamos y lo que hacemos.

Sin embargo, ¿con qué herramientas conceptuales y metodológicas nos enfrentamos a nuestra tarea docente? Entendemos que, con frecuencia, la formación disciplinar especializada, no ha servido y que sólo desde un espacio cultural construido de esfuerzos colectivos podremos explicar y conocer de manera independiente nuestra escuela y nuestra práctica, superando la penetración de una hegemonía cultural que reduce al ciudadano a receptor pasivo e individualizado de mensajes "aumentando la separación respecto de su propia realidad experiencial y de las posibilidades comunicativas de la vida pública"

¿Cómo superar en este proceso de mundialización cultural el papel tan poco relevante que cumple hoy la escuela que no es otro que el de organizar informaciones científicas y culturales fragmentadas?

Seguramente sólo si acudimos a la raíz de los problemas sociales y culturales contribuyendo como docentes a "la construcción de la libertad del sujeto" reconceptualizando nuestra profesión en el sentido que señala H. Giroux, "el profesor como intelectual transformador".

Pero, ¿cuáles serían las condiciones estructurales para poder conseguir este objetivo? Sólo si recuperamos algo tan valioso como "el tiempo" y el "espacio" que desgraciadamente se nos ha usurpado, regulado y controlado. Somos conscientes de que se nos ha colonizado el tiempo de trabajo con tareas burocrático-administrativas y de formación docente planificadas desde la Administración; hemos interiorizado estructuras organizativas que han desarrollado una determinada "cultura profesional" incapaz de cuestionarlas y desafiarlas proponiendo otras que pudieran desbordar aquellos esquemas y poder así mejorar los procesos de participación y gobierno de los Centros. Además de

otras cuestiones también olvidadas: la reevindicación de nuestro quehacer como "actores sociales" con capacidad para intervenir en la transformación de la escuela pública, así como la "exigencia de reconocimiento de nuestra identidad, libertad y responsabilidad profesional cuyo objetivo principal es el fortalecimiento de la voz del alumnado, potenciador de su independencia intelectual y su espíritu crítico, en suma, de su educación como ciudadano.

### 3.3. Conexión entre ciclos y etapas.

#### 3.3.1. Caracterización de los ciclos:

- La noción de "etapa" en secundaria: autocomprensión como fase transitoria, clara delimitación fronteriza con primaria y universidad, carácter propedéutico, naturalización de la vivencia del centro como "instituto" (ni colegio ni facultad), asunción del carácter selectivo, instructivo y "especializador", repercusiones en el perfil profesional del docente (profesor/maestro), la "cultura" de BUP y la "cultura" de FP (diferencias y coincidencias), la difícil convivencia de dos etapas (obligatoria y postobligatoria)...
- Inexistencia del concepto de "ciclo", la tradición del concepto "curso" o "nivel"...
- El primer ciclo (el gran trauma): ¿maestros o profesores? ¿alumnos o estudiantes? ¿colegio o instituto?... la repercusión social (las familias y sus "niños y niñas de 12 años"... las últimas movilizaciones como explicitación de la asunción social de la función del instituto)... libertad y responsabilidad... paternalismo, dirigismo, autonomía...
- El segundo ciclo (prepararse para el bachillerato): dos cursos difícilmente conciliables:
  - 3º ESO: el inicio de una nueva "etapa" (borrón y cuenta nueva?)
  - 4º ESO: el doloroso fin de etapa, la promoción como explicitación de un conflicto "de etapa" (el "demasiado tarde": si antes nos hubiéramos coordinado... si supiéramos qué han hecho en el cole...), la "repetición de curso", el "problema del nivel", la orientación como urgencia... diversidad e integración (social, educativa, personal...), diversificación como parche al fracaso autoasumido como inevitable...
- BACHILLERATO: La contradicción entre objetivos (explícitos e implícitos) y contenidos (asumidos por la tradición académica y "de nueva planta" ¿puede el bachillerato ser, además, propedéutico para FP III?), la prueba homologada
- CICLOS FORMATIVOS: La gran incógnita (falta de tradición, de funcionalidad social, de prestigio...):
  - EL CICLO MEDIO: ¿una repetición de la FP I, una salida para los que no consiguen el título de secundaria, una vía para reconducir dos años más tarde a quienes habían abandonado la vía del bachillerato...? ¿Qué relación con la empresa... qué grado de especialización: prepara técnicos generalistas, que puedan adaptarse a diferentes empleos, o la empresa genera especialistas según sus propias necesidades? ¿son sólo palabras eso de la "adaptación al entorno"... es posible vertebrar formación profesional y empresa cuando la economía tiende cada vez más a la desregularización y desvertebración? ¿Relación entre FP, contratos en prácticas y contratos basura? ¿Colaboración de los centros?
  - EL CICLO SUPERIOR: agudización de los problemas anteriormente mencionados.

#### 3.3.2. Acogida en ESO

##### Objetivos

- Iniciar un Plan de Acción Tutorial que tenga como idea fundamental la potenciación de la coordinación de equipos educativos de grupo y nivel.

- Esta jornada ha de ser el punto de arranque para el conocimiento y la motivación de los diferentes grupos, tarea que ha de ser especialmente persistente hasta el momento de la evaluación inicial.

- Los equipos educativos de nivel habrán de reunirse previamente para acordar las actividades concretas a desarrollar en cada nivel así como la secuenciación de las mismas

- Parece conveniente que en la sesión de acogida el tutor/a sea acompañado por otro(s) profesor(es) estable del claustro.

• Para el alumnado:

**desde el centro:**

**desde la tutoría:**

**desde el aula-materia:**- Presentación de objetivos, metodología, etc. de la propia materia.

• Para el profesorado: desde el equipo directivo, el propio claustro, generando desde el principio dinámica de participación y formación colectiva.

• Para las familias: desde el centro, desde la tutoría, desde el profesorado...especialmente en los cursos iniciales de ciclo, 1º y 3º.

### 3.3.3. Acogida en POSTOBLIGATORIA

Las inquietudes y necesidades de estos niveles son sustancialmente distintos, por lo que los respectivos equipos educativos pueden obviar una acogida tan exhaustiva como la de ESO, y centrar la jornada en los siguientes aspectos:

\* Implicación del alumnado en la organización, dinamización y convivencia del centro (este punto puede ser de especial interés en estos niveles, dada la madurez de los alumnos y el conocimiento que disponen del centro):

Sería muy interesante que los propios alumnos se implicaran en la acogida de sus compañeros de ESO (a este respecto hay experiencias)

\* Discusión y negociación sobre el plan de acción tutorial. En este nivel es, posiblemente, donde de manera más eficaz se puede negociar qué se va a hacer en tutoría. Centrar la propuesta en orientación, no sólo laboral sino también cultural (en ese sentido en este nivel se puede trabajar muy bien la transversalidad, fomentando el debate sobre temas generales en los que ya pueden tener formada opinión).

\* Proponer desde el inicio la potenciación de salidas fuera del centro no sólo como elemento motivacional sino como vivencia educativa y de consolidación del grupo.

### 3.3.4. Coordinación ESO/POSTOBLIGATORIA.

• La configuración del centro (ESO completa, ESO "partida", ESO y bachilleratos, ESO y FP, centros "completos"...

• La actual estructura impide una organización racional de centros completos, olvida la especificidad de cada etapa y genera una dinámica confusa en la que vence la inercia academicista (conflictos entre "tradiciones": primaria, secundaria-BUP, FP)

• ¿Hay objetivos comunes entre ESO y Postobligatoria?: deben figurar en el PEC (objetivos "de centro", educativos, actitudinales...), en los PCA (objetivos "curriculares", coherencia entre etapas...), así como en las propias estructuras organizativas (es difícil, pero la comisión pedagógica debería asegurar el equilibrio entre la necesaria conexión de las etapas y la independencia de dinámicas que impida trasladar "inercias" de unas a otras...porque siempre acaba "venciendo" el modelo del bachillerato, olvidando que la ESO y los ciclos formativos tienen sus propias finalidades).

• El profesor de secundaria: ¿es deseable la "especialización" en un nivel o en un ciclo, de manera que se consoliden equipos estables, o eso generaría mayores diferencias entre "el profesor de ESO" (globalizador, que prioriza procedimientos y actitudes, que

procede o asume la tradición de primaria...) y "el profesor de Bachillerato" (especialista, que prioriza contenidos conceptuales, que procede o asume la tradición de BUP)?

- Lo deseable: Centros ESO (etapa completa) con vinculación directa con Postobligatoria (en el mismo centro-edificio o en centros distintos) pero respetando dinámicas organizativas y horarias distintas hasta poder configurar nuevos modelos, autónomos, de manera que el propio centro diseñe su oferta educativa y su estructura.
- La comisión pedagógica: evitar la reproducción del modelo disciplinar (por inoperante y contrario al modelo pedagógico que proponemos). Los "jefes de seminario" no dinamizan un centro porque no pueden coordinar niveles, ni mucho menos ciclos o etapas, no tiene visión de centro sino exclusivamente de aquello a lo que representan, las áreas. Esto no significa que no sea fundamental la coordinación didáctica entre áreas, pero siempre supeditada a criterios de centro (pec) o de ciclo-etapa. La CP debe ser dinamizadora de la coordinación pedagógica del centro y por lo tanto en ella deben estar representados los diferentes proyectos del centro (didácticos, culturales, tutoriales, etc.), asegurando siempre que es un órgano abierto y de participación, no burocrático.
- Los equipos educativos (no meras juntas de evaluación): lo más reducidos posible (evitar equipos de 11 o 12 profs., difícilmente coordinables), para ello asumir progresivamente la idea de profesor de ámbito o área frente al de asignatura o materia (como paso intermedio asumir la impartición de optativas, estudio asistido, etc. por parte del mismo profesor de "obligatorias" o impartir las llamadas "afines"). Es evidente el fracaso, en este sentido, de materias que, desde la reforma, se han intentado unificar, como Ciencias nat. y Física o Historia y Ética. Pensamos en cualquier caso que ese fracaso no se ha producido porque sea imposible (en los programas de diversificación sí ha sido posible) sino por la inercia disciplinar y por las condiciones laborales (horarias fundamentalmente). El que un prof. imparta dos o tres materias al mismo grupo permite además la flexibilidad horaria y la coherencia metodológica.

La coordinación "disciplinar" (áreas, seminarios, departamentos...):

\* ¿Para qué sirve la reunión de área? ¿Para consolidar el poder, no sólo académico sino incluso económico (reparto de presupuestos del centro), de los catedráticos?

Los temas a tratar en estas reuniones deben estar supeditados a los criterios generales de centro y sobre todo a la realidad del aula.

¿Qué entendemos por área?

Huir del concepto reducido de "seminario" y provocar la interdisciplinariedad como primer paso hacia la reestructuración del concepto de "asignatura"

¿Es posible la renovación pedagógica desde la reunión de área?

Intercambiar no sólo materiales o programaciones sino inquietudes, vivencias, pruebas didácticas (modelos de evaluación, experiencias puntuales...) como forma de acercamiento progresivo a la reflexión pedagógica más global.

- Los equipos de nivel, ciclo, etapa?

Introducir la idea prioritaria del equipo de nivel como eje de la renovación pedagógica en el centro. Concentrar profesorado en el mismo nivel (efectividad en la coordinación)= distribución de grupos por módulos (=asignación de un conjunto de grupos)= tutoría compartida, flexibilidad horaria en el centro, coherencia metodológica, seguimiento individualizado del alumnado, asegurar la coordinación en temas transversales, hábitos, actitudes, valores, procedimientos generales (expresión, comprensión, etc.) etc...

Consolidar equipos estables que permitan el seguimiento al menos en los dos años del ciclo. Si esta idea pudiera desarrollarse en toda la etapa sería de p.m.

## Currículum y Renovación pedagógica en Secundaria.-

Defendemos un modelo didáctico que parta de una finalidad educativa básica: desarrollar actitudes democráticas en el alumnado y el profesorado, así como su práctica cotidiana en el centro; una organización del aula que potencien su carácter democrático.

Consideramos valioso no sólo el conocimiento público y científico sino también el que aporta el alumnado. Defendemos la investigación no sólo como instrumento sino como esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Frente a la Pedagogía por objetivos proponemos trabajar con el alumnado hacia finalidades educativas relevantes ( elementos básicos que intervienen en las relaciones entre las personas , que nos ayudan a formarnos una idea del mundo y del ser humano. **CONTENIDOS** que más que la meta y el mensaje prioritario sean el medio para la consecución de las finalidades planteadas . Por tanto, hemos de asegurar la coherencia entre los diferentes componentes de la planificación del currículum: contenidos, actividades, organización de aula y evaluación.

### LOS CONTENIDOS:

Hemos de partir de diversas fuentes de conocimiento si queremos asegurar el carácter significativo. Encontrar el equilibrio entre lo que es relevante para ellos y lo que es para el profesor o para la sociedad.

Ambitos de experiencia para contextualizar las unidades.

Ambitos de distintos niveles

Formular nuestras hipótesis de trabajo en base a problemas que les preocupan para potenciar una metodología más activa y participativa.

Partir de problemas con diferentes niveles de complejidad

Iniciar procesos de investigación y deliberación.

Proponer diferentes itinerarios curriculares.

### LAS ACTIVIDADES:

“ El medio es también el mensaje” el cómo enseñamos también es contenido curricular que los alumnos aprenden.

Una organización inadecuada de las actividades, unas relaciones en el aula de tipo jerárquico o antidemocrático pueden desvirtuar unos contenidos interesantes; eliminar sus potencialidades educativas , configurando una cultura escolar poco innovadora o anti-educativa.

Han de ser valiosas “per se “, realmente educativas y no sólo un medio “neutro”

Las “macro-actividades” como modelo de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En vez de proponer la realización de tareas o ejercicios muy concretos, desconectados entre si o descontextualizados, sin sentido para el alumnado; es conveniente plantear una o dos grandes actividades que presenten algún tipo de problema . Las tareas no estarán predefinidas sino que pueden ser diversas.