

## Grupo "Desigualdad sociocultural y selección escolar"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Luis Trapiello (CCOO)

### **Materiales previos**

#### **1.- Introducción**

No hace más de un siglo sólo algunas mentes liberales y poco más entendían que la enseñanza era un bien necesario para el desarrollo de un país, para el engrandecimiento de sus gentes, para la constitución de sus ciudadanos como personas. Mientras que para los individuos de la clase trabajadora y del campesinado su demanda era poder seguir viviendo, la demanda de las clases pudientes era el conocimiento que permitiese afianzarse en su condición privilegiada y desarrollar los bienes de producción a fin de producir más, mejor y con menor coste.

De aquellos tiempos, pretéritos pero no borrados, hemos llegado en la España de final de siglo a una sociedad impregnada por una conciencia democrática. Pero hasta llegar a ella se ha tenido que pasar por percepciones, probablemente aún ancladas en el subconsciente colectivo, de que la enseñanza no es necesaria o es un bien de alto riesgo, pues como decía Chalotais, una célebre voz del siglo de las luces, "entre el pueblo bajo es necesario que sepan leer y escribir sólo los que tienen oficios que requieren esa pericia. El bien de la sociedad exige que los conocimientos de la gente no vayan más lejos de cuanto es necesario para su propia ocupación diaria" (Citado por Lerena en *Reprimir y liberar*. 1983). El conocer da en Pensamiento y éste, como análisis, puede serlo de la realidad y conducir a la crítica de lo que hay, a la oposición activa y al final, junto con otros, a la demanda de un cambio.

Parece haber sido una obsesión de los legisladores españoles del último tercio del siglo la concepción del sistema educativo obligatorio como un instrumento que permita a todos y a cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas menores de edad acceder por igual al conocimiento. Puede parecer paradójico que en plena dictadura franquista en el preámbulo de la Ley General de Educación (1970) se diga que "se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles". De la misma manera que no deja de ser paradójico que veinte años más tarde se siga manteniendo el mismo principio enunciativo y no se dote financieramente de los recursos necesarios para hacer prescriptivo ese principio. El mal no está pues en la Ley sino en la ejecución de la misma. Es en su concreción donde se ve el talante de la voluntad política del gobierno de turno, si la enseñanza es concebida como bien común al que todas las personas tienen que poder acceder en condiciones de igualdad, es decir, compensando las diferencias de aprendizaje y respondiendo a las necesidades derivadas de esas diferencias o como un servicio que aprovecha a quien puede.

#### **2.- Campos de desigualdad**

El ciudadano, hombre o mujer, es consciente de que quienes les rodean, sobre todo los más próximos, los del entorno familiar, no son iguales y es también consciente de que de una manera espontánea quien gobierna ese entorno atiende de una forma selectiva las necesidades de cada uno de ellos. No da a todos lo mismo ni en la misma cantidad. Curiosamente esta manera social de actuar en ese primer nivel de organización vital se quiebra cuando lo que se trata de gobernar es un grupo nacional. En este último caso se olvidan los matices y se considera justo que todos reciban "por igual" aquello que el estado da, en el caso que nos ocupa, enseñanza. Es lo mismo que uno viva en un medio rico en información o carente de la misma, es lo mismo que uno esté rodeado o tenga al lado interlocutores cualificados o no, a todos ellos se les han de dar los mismos contenidos, con la misma expresión, en el mismo momento y en la misma cantidad.

Si se quiere, pues, recuperar esa manera espontánea de gobernar el núcleo familiar, el gobernante ha de tener presente como mínimo los siguientes campos de desigualdad:

*El campo rural*

*El campo urbano, barrios periféricos*

Se trataría de definir las pautas de comportamiento cognoscitivo existentes en cada uno de esos campos a fin de poder programar actuaciones que compensasen las carencias culturales. El campo rural caracterizado por la existencia de una población escasa que reduce las relaciones interpersonales a la mínima expresión, con comportamientos previsibles, sin actividad cultural y con un existir en muchos casos homogéneo frente a un campo urbano en el que el ciudadano sobrepasado por la aglomeración, la diversidad, la vorágine de lo distinto, puede terminar refugiándose en sí mismo, cerrándose a lo otro o, por el contrario, diluyéndose en lo ajeno. No se ha de extrañar nadie porque se reivindicquen acciones ordenadas a destruir la atonía en el primer caso e impedir el solipsismo y la alienación en el segundo.

En ambos campos de desigualdad la escuela normalizada en la que se imparten enseñanzas regladas va ejerciendo un proceso selectivo a lo largo de los distintos tramos del sistema educativo sobre estos individuos incapacitados para dar la respuesta adecuada a la exigencia normalizada de conocimientos preestablecidos. Y esta selección escolar parece hacerse de una manera natural, con el abandono del sistema educativo una vez alcanzada la edad mínima de obligada asistencia a clase. Selección que, en las zonas rurales, se efectúa también a través de la inexistencia de centros educativos postobligatorios próximos a la población de residencia.

Se podrían afirmar que hay otras diferencias dentro de cada uno de estos campos, pues en los dos existen desigualdades sociales o, cuando menos, graduación en la posesión de la riqueza y en último término en la posesión de los medios de adquisición de la cultura y del saber. Es cierto que las personas pobres, las desposeídas, en cualquiera de esos campos de desigualdad tienen una dificultad *per se* para acceder al conocimiento. Pero también lo es que alguien pobre en una zona rural está más impedido para alcanzar un pensamiento formado y propio, que aquel que con igual pobreza vive en una zona urbana. En cuanto a la desigualdad entre territorios no puede ser entendida sino como una realidad que ha de ser utilizada para denunciar la desidia de los gobiernos de los territorios considerados pobres cultural o educativamente y no para señalar, recriminando, a quienes cuidan por que sus ciudadanos, hombres y mujeres, reciban una buena enseñanza. Es a los gobiernos de los territorios depauperados educativamente a quienes corresponde dedicar más recursos a la enseñanza.

El campo de desigualdad de carácter rural se caracteriza por constituirse en un medio culturalmente pobre o muy pobre, medio en el que no existe una actividad creativa, una manifestación artística o un hábito lector digno de ser tenido en cuenta. Todo lo que de aportación al quehacer cotidiano hay, lo es a través de la televisión. Ahora bien, es cierto que la televisión se ha convertido en un vector universal de información, todos reciben en sus casas la señal televisiva y los contenidos de la misma, independientemente de en qué punto geográfico se encuentren; pero esa información incumple el principio de reparto selectivo según las necesidades o capacidades: es la misma información, con la misma expresión, en el mismo momento y en la misma cantidad. No sirve. Por eso, en este caso, no se puede dejar de pensar que las instituciones provinciales deben implicarse en programas que supongan que todo tipo de manifestación artística: pintura, escultura, música, literatura, etc., tiene que estar reiteradamente presente en las poblaciones rurales. En septiembre de 1995 el Comité de las Regiones de la Unión Europea dictaminó que "el reto es promover la igualdad de oportunidades en materia de acceso a la educación, en particular entre hombres y mujeres, y para procurar que los grupos desfavorecidos (como las de las comunidades rurales, las personas mayores, las minorías étnicas y las personas inmigrantes) no se conviertan en ciudadanos de segunda categoría en cuanto a las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías". En este sentido cabe preguntarse dónde están los programas para llevar la formación profesional al mundo rural.

Por otra parte, en el campo de desigualdad urbano está definida una realidad altamente compleja con múltiples problemas. Los barrios periféricos en los que se encuentra la mayor densidad de personas desfavorecidas o menos favorecidas son campos de desigualdad en los que la respuesta educativa ha de ser diferenciada y compleja. En el libro blanco sobre la educación y la formación "Enseñar y Aprender, hacia una Sociedad Cognitiva" de la Comisión de las Comunidades Europeas (1995) se decía, entre otras muchas cosas, que "si bien es cierto que la

escuela representa una "primera oportunidad" para que todo individuo se integre en la sociedad, se comprueba que eso ya no es el caso, por desgracia, para el alumnado más desfavorecido, que no suele disponer del marco familiar y social que permite sacar partido de la formación general impartida en la escuela. Los jóvenes excluidos del sistema escolar se cuentan ahora a veces por decenas de miles en los grandes núcleos urbanos... está claro que la recuperación no debe efectuarse en "escuelas-gueto". Cada vez más, las escuelas situadas en barrios difíciles se reorientan para convertirse en dispositivos de segunda oportunidad, o bien se crean nuevos centros de enseñanza, que tienen a su disposición medios suplementarios en función de su localización" (pág. 40)

### 3.- A modo de conclusión

La sociedad española expresó sus demandas educativas a través de la Constitución. Si alguien quiere saber qué es lo que los españoles, hombres o mujeres, exigen del sistema educativo ha de acudir a la Constitución, en ella encontrará clara respuesta a su demanda. Aunque es innecesario, haremos referencia a que en el artículo 27.1 se afirma el derecho de todos a la educación. En ese "Todos tienen derecho a la Educación" se contiene un imperativo categórico que no se circunscribe ni sólo a los españoles – los inmigrantes están amparados por este apartado -, ni sólo a la enseñanza obligatoria –el concepto 'educación' no está acotado por ningún adjetivo-. Cualquier actuación u omisión que cercene ese derecho no dejaría de ser una actuación o una omisión anticonstitucional.

Sólo las actuaciones educativas singularizadas dan la misma oportunidad a todos los ciudadanos, hombres o mujeres, pues la oportunidad está directamente relacionada con las capacidades de cada cual; a mejores capacidades, mayores oportunidades. Si no se diesen esas actuaciones, la diferencia en las capacidades biológicas o sociales quebraría el principio de igualdad de oportunidades en el acceso al saber. Cabe, pues, discutir los límites de dispersión del alumnado de una clase para que el profesor o la profesora realicen una acción educativa eficaz.

### ANEXO: ZONAS RURALES Y URBANAS

Se exponen algunas de las situaciones educativas existentes en dos comarcas rurales de la provincia de Castellón y tres correspondientes a la zona urbana de Valencia: dos barrios periféricos y un distrito central. Los datos corresponden al curso 89/90, éste último fue el año en el que se aprobó la LOGSE. Los cálculos y las relaciones se han realizado a partir de la información contenida en la publicación *Red de Recursos Educativos en la Comunidad Valenciana* (5 volúmenes), editado por la Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, Valencia, Mayo de 1990.

#### L'Alt Maestrat

Comarca deprimida del interior de Castellón con diez núcleos de población, economía totalmente agrícola próxima a la subsistencia. Agricultura de montaña.

Alumnos en 8º de EGB            111

Alumnos en 1º FP<sup>1</sup>                36

Lo que supone que sólo un **32,4%** de quienes terminan EGB continúa estudiando

Población entre 15 y 19 años            605

---

<sup>1</sup> En esta comarca no existía Instituto de Bachillerato. No se tienen datos que confirmen que ningún joven, chico o chica, estuviese estudiando BUP en otra población, pero lo que sí se ha de tener en cuenta es que no es fácil que estudiaran BUP por cuanto lo tendría que hacer en régimen de internado debido a la dificultad de comunicación con Morella, lo que lo hace hartamente improbable

Matriculados en FP 112

Lo que supone que sólo el **18%** de los jóvenes en edad escolar está estudiando

### **Els Ports**

Comarca limítrofe con la anterior, con una economía también de agricultura de montaña, con doce núcleos de población, pero siendo uno de ellos, Morella, una población significativa y de alto valor turístico que poseía una más que aceptable infraestructura turística.

Alumnos en 8º EGB 65

Alumnos en 1º de BUP 53

Lo que supone que el **81,5%** de quienes terminan EGB continúa estudiando.

Ahora bien, si se analizan los datos de la escolarización correspondiente a cada curso (53 en 1º, 38 en 2º, 27 en 3º y 23 en COU) se observa que durante el BUP hay **una tasa de abandono del 58%**.

Población entre 15 y 19 años 368

Matriculados en BUP 141

Lo que supone que el **38,3%** de los jóvenes en edad escolar está estudiando

### **Valencia<sup>2</sup>:**

#### Avenida de la Plata:

Barrio deprimido que en 1990 comenzaba un proceso emergente debido a la construcción de nuevas viviendas y la llegada de una población de clase media.

Alumnos de 8º de EGB 734

Alumnos de 1º de BUP y FP 713

Lo que supone el **97,1%** de quienes terminan la EGB.

Si se analizan los datos de escolarización correspondientes a cada curso de BUP (547 en 1º, 516 en 2º, 472 en 3º y 498 en COU) se observa **una tasa de abandono del 8%**.

Por ser significativo indicamos el porcentaje de ocupación de los centros de EGB, tanto públicos como privados:

Públicos: integran minorías preescolar 59,9% EGB 67,15%

Privados: preescolar 112,86% EGB 103,79%

#### Poblados Marítimos:

Barrio/distrito totalmente deprimido a cuyo instituto tiene que acudir alumnado procedente de otros tres distritos por no existir en ellos institutos de BUP.

Si se analizan los datos de escolarización correspondientes a cada curso de BUP (1.429 en 1º, 1.307 en 2º, 1.101 en 3º y 1.040 en COU) da **una tasa de abandono del 37,3%**

Por ser significativo indicamos el porcentaje de ocupación de los centros de EGB, tanto públicos como privados:

---

<sup>2</sup> Carecemos de los datos demográficos por barrios por lo que no es posible establecer, respecto al número de jóvenes en edad escolar, el porcentaje de ellos que sigue estudiando. Por otra parte la variable de trasvase de alumnado de un barrio a otro por carecer de instituto en el suyo distorsionaría cualquier porcentaje de jóvenes matriculados respecto a los jóvenes en edad escolar que se quisiera hallar.

Públicos: preescolar 59,64% EGB 73,27%

Privados: preescolar 99,43% Integra minorías EGB 58,55%

### Ensanche:

Distrito clásico burgués situado en lo que hoy ya pertenece al centro de Valencia

Si se analizan los datos de escolarización correspondientes a cada curso de BUP (400 en 1º, 400 en 2º, 402 en 3º y 405 en COU) da **una tasa de abandono del 0,0%**

Por ser significativo indicamos el porcentaje de ocupación de los centros de EGB, tanto públicos como privados:

Públicos: preescolar 66,86% EGB 64,29%

Privados: preescolar 100,52% EGB 104,18%

### **Comentario:**

Estos datos ponen de manifiesto que la ubicación de los institutos lejos del núcleo de población de residencia determina una menor tasa de matriculación en los estudios postobligatorios: del 18% en L'Alt Maestrat al 38,3% en Els Ports, comarca en la que la población mayor es Morella y en la que se encuentra el instituto; lo que está en relación con el paso de EGB a BUP: el 32,4% en L'Alt Maestrat frente a un 81,5% en Morella.

Al mismo tiempo se pone de manifiesto cómo, independientemente de la situación económica, los jóvenes de las zonas rurales tienen menos recursos y desisten en mayor número de seguir estudiando: un 58% en Morella, un 37,3% en el barrio Marítimo, un 8% en la Avenida de la Plata y un 0,0% en el distrito del Ensanche.

Por otra parte no se pueden pasar por alto los datos de ocupación de los centros educativos en la ciudad de Valencia, independientemente de en qué barrio o distrito se encuentren. Los centros privados se encuentran sobresaturados mientras que los públicos están muy por debajo de la plena ocupación. Esta situación debe obligarnos a reflexionar más allá de los viejos tópicos.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

Planteamos la necesidad de que en las zonas urbanas, en los barrios con una población significativa de inmigrantes o jóvenes con problemas en el proceso de escolarización, se dé una actuación programada que incluya desde la planificación municipal que impida la constitución de guetos urbanísticos hasta la actuación en la matrícula en los centros sostenidos con fondos públicos para que ninguno de ellos lo sea exclusivamente de la diversidad o de la marginación.

Las propuestas que en el grupo se entendieron como aceptables por todas las personas participantes o, al menos, por una mayoría cualificada no se agotaron en ésta. Y así se participaba de la necesidad de que exista una actuación en las zonas rurales que enriquezca su medio cultural, de que en los núcleos rurales se garantice el aprendizaje del uso de los medios informáticos y se provea por los medios públicos el acceso gratuito a la Red mediante la creación de un centro dotado de los medios técnicos que lo hagan posible. Del mismo modo se vio la necesidad de que las administraciones educativas desarrollen programas que hagan posible que llegue a las zonas rurales la enseñanza de ciertos ciclos formativos necesarios para el desarrollo económico de sus poblaciones, así como las enseñanzas de música o arte.

Se defendió como una forma clara de combatir la exclusión social la existencia de un currículo común aunque se utilicen, que deben utilizarse, diferentes medios de acceso a ese currículo, así como la creación de grupos de acción educativa que actúen en el medio social y familiar de aquellos centros que matriculan alumnado desfavorecido o inmigrante. En este sentido se reiteró la necesidad de la gratuidad del material escolar que debería ser gestionado por los centros.

El debate, obviamente, fue mucho más rico de lo aquí recogido, pero el hecho de que componentes del grupo no se reiterasen sobre las aportaciones hechas por alguno o alguna de sus miembros o el hecho de que fuesen replicadas por uno o varios de ellos impiden que se puedan aportar como conclusiones consentidas por el grupo.

## Grupo "Sexo y género en la educación"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Azucena Muñoz (CGT) y Branca Guerreiro (STEs)

### **Materiales previos**

#### 1.- Introducción

Hablar, hoy en día, de discriminación sexual en la escuela parece innecesario. Pensamos que la igualdad de las mujeres y hombres está asegurada por la obligatoriedad (1970) de la educación mixta en escuelas sostenidas con fondos públicos en todas las etapas educativas. Sin embargo, en ella se siguen dando distintos modelos: desde los que mantienen una actitud discriminatoria "tradicional", que implica tener unas actitudes y expectativas diferentes entre chicos y chicas hasta los que tratan de imponer y generalizar la cultura y valores masculinos considerándolos los óptimos y universales.

En su trabajo *Ofendidos y orgullosos* (1983) el sociólogo Josep Vicent Marqués apunta el siguiente planteamiento: «Sólo quien es varón burgués, blanco, heterosexual, cabeza de familia y ciudadano de país poderoso está libre de toda forma de opresión o discriminación. Al menos, de aquéllas que atañen a su misma identificación como sujeto. Quien reúna esas características estará libre de sospecha, de toda presunción social de que ha de ser tratado como "algo" lo que sea, pero no como sujeto pleno. Que sea realmente libre es otra cuestión.» ... Éste es, en síntesis, un ejemplo de **androcentrismo** y en este esquema de pensamiento se mueve -consciente o inconscientemente, de manera explícita u oculta- la propuesta educativa hegemónica en nuestras sociedades actuales. La escuela mixta es, de esta manera, una institución patriarcal, ya que reproduce la cultura y valores dominantes; y plantea, como neutro lo que corresponde a una sola parte de la especie humana y una sola visión de ella.

La escuela mixta aunque no cree desigualdad sí ayuda a legitimarla.

#### 2.- Mujer y Educación

Uno de los objetivos de la educación es enseñar a adaptarse a las nuevas generaciones a comportarse según los valores y pautas socioculturales existentes. Este proceso empieza en la familia y continúa en las escuelas.

##### 2.1.- Ámbitos

###### 2.1.1.- *La familia*

Es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres. Numerosos estudios nos demuestran las diferentes actitudes, comportamientos, actitudes etc. que tienen con sus hijos o hijas según su sexo: a las niñas se les potencia la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad. A los niños la agresividad, la competitividad, la independencia...

###### 2.1.2. *Escuela*

En la escuela se sigue perpetrando la educación segregada, esto es, diferenciando lo que es apropiado para las niñas y lo que es propio para los niños. Se invisibiliza lo femenino y se potencia una sola forma de entender la vida, la del género masculino. Esta circunstancia se hace palpable cuando se conduce a las niñas a adoptar actitudes agresivas y competitivas, y no valorando comportamientos cooperativos (considerados femeninos) y olvidando el componente emocional de la educación.

De esta situación también son víctimas los varones que deben ajustar sus expectativas y actitudes a lo que socialmente se espera de ellos, amputando muchas veces las tendencias personales y de carácter, educándose en la insensibilidad masculina, reprimiendo los afectos, sentimientos....

El resultado final es que nos invade una obsesión por el trabajo, la despreocupación por las relaciones humanas y familiares, la lucha por los primeros puestos, el temor por la expresión de los afectos... algo contra lo que se debería estar luchando en la enseñanza primaria y secundaria si se cumplieran los principios de la reforma educativa.

Los educadores y educadoras no se comportan igual con chicos y chicas. Desde la infancia ellos y ellas también han recibido mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida, y por tanto, transmiten inconscientemente lo que han aprendido.

Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención que los niños, sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales, matemáticas...

Además hay una contribución indirecta del profesorado en la perpetuación del sexismo en los centros docentes. La mayor presencia masculina en los órganos de poder es un claro mensaje sexista para los alumnos y las alumnas.

En la universidad, las niñas que obtienen mejores resultados en primaria y secundaria se ven relegadas a estudios de peor categoría y peor futuro profesional, perpetuándose la desigualdad.

### 2.1.3.- *Juegos y juguetes*

El tipo de juguete que prefiere el niño es más brusco, con mayor contacto físico, con menos contacto verbal. El de las niñas está más centrado en reglas y sugerencias y con mayor contacto verbal. Estas diferencias no se explican con argumentos biológicos sino por influjos culturales, educativos, convencionalismos, clichés que reflejan los medios de comunicación, libros de texto.... Sutilezas que generan el territorio del inconsciente.

Los juguetes son otra forma más de imponer y perpetuar la desigualdad en el reparto de funciones según el sexo.

## 3.- **El lenguaje oral y escrito**

En las sociedades patriarcales, las lenguas presentan una marcada óptica masculina, androcentrista, que supone que la medida de todas las cosas se toma de los varones y acarrea una infravaloración y hasta una ocultación de lo femenino.

La lingüística, desde los años 60, estudia el habla como actos sociales que construyen y reflejan las diferencias de poder y estatus entre hablantes porque "ponen a cada uno en su sitio". La lengua es un instrumento para crear, reproducir o subvertir las relaciones de poder.

Reproducimos la lengua como nos la han enseñado, suponiendo que quien produce y recibe el discurso es un hombre y que este sujeto representa también a una mujer.

El mundo desdoblado que aparece en los cuentos, comics y tebeos donde hombres y mujeres tienen roles distintos y valorados de forma diferente, donde quien se sale de lo establecido es castigado, donde las mujeres no suelen ser protagonistas.... es otro medio más de reproducción de los estereotipos sexistas de nuestra sociedad.

En los libros de texto la discriminación explícita ha desaparecido, no así los tópicos que subyacen en la selección de los contenidos, en su redacción y en las fotografías que los ilustran. Los personajes que aparecen son en un 74,4% masculinos frente a un 25,6% femeninos. En cuanto a las profesiones que representan, las mujeres siempre aparecen ocupándose de las tareas domésticas y ellos trabajando fuera del hogar. En cuanto al léxico utilizado, a las mujeres se les

siguen atribuyendo adjetivos como: preciosa, casera, cariñosa, comprensiva..., y a los varones corpulento, sabio, luchador....

En la bibliografía a utilizar se observa una ocultación sistemática de la mujer y en ocasiones una imagen distorsionada.

En los diccionarios está manifiesto el sexismo en sus entradas y definiciones. Entradas registradas en femenino y masculino cuya definición es diferente según sea aplicado a la mujer o al hombre ( cantonero: que cantonea; cantonera: ramera).

#### **4.- Mujer y ciencia**

Aunque la incorporación de la mujer a la universidad ha aumentado hasta alcanzar una participación superior a la de los hombres, esto no ha conseguido evitar la asignación tradicional de los roles hombre / mujer en cuanto a la elección de carrera o especialidades elegidas, sino que se ha amoldado a las imágenes y prejuicios existentes, y sólo ha supuesto un cambio significativo en determinadas especialidades. En Escuelas Técnicas superiores solo hay una representación de mujeres del 6,7 y en Facultades Científicas un 6,7.

Las consecuencias de todo esto son:

- Las especialidades tradicionalmente femeninas posibilitan el acceso a empleos peor pagados y de menor prestigio social.
- Las ciencias y la tecnología forman parte de la cultura, por lo que su exclusión supone la pérdida de un componente importante de su formación.

La carencia de educación científica impide la comprensión crítica de la utilización que se está haciendo de la ciencia y la tecnología y las implicaciones sociales que ello lleva consigo.

#### **5.- La acción positiva**

Antes de comenzar a hablar de medidas de acción positiva es conveniente tener claro lo que se entiende por coeducación en contraposición al concepto de enseñanza mixta.

La coeducación: es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

Supone la coexistencia de actitudes y valores que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres, para que puedan ser asumidos y aceptados por personas de cualquier sexo

Quiere una educación integradora del mundo y de las experiencias de las mujeres.

Cuestiona las formas de conocimiento dominantes.

Implica a toda la comunidad escolar: madres, padres, profesorado, niños y niñas, personal no docente...

#### **6.- Algunas cosas por hacer:**

La defensa y revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres, de lo tradicionalmente *femenino*, de forma que se utilice con igualdad por ambos sexos.

La búsqueda del "sujeto ausente" en materias escolares.

La revisión de todo el funcionamiento del centro a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a contenido, objetivos, metodología....es decir, el currículo oculto.

Apoyar y fomentar los casos de trasgresión de roles.

Conseguir que las mujeres tengan abiertas todas las posibilidades que la sociedad puede ofrecer, al igual que los hombres, colaborando en la consecución de un mundo solidario.

## ANEXO: CONCEPTOS FUNDAMENTALES SOBRE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

“Se entiende por **coeducación** el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas, con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo.”

Fernando G. Lucini; “Temas transversales y educación en valores” ALAUDA

“**Coeducar** no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad.”

Montserrat Moreno “Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela” ICARIA;Barc.93

Las actitudes y los comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente se ha considerado propio de las mujeres es visto como un universo particular, sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido el dominio de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de las capacidades específicas, y que ha sido denominado **patriarcado** (Subirats, 1990).

El **patriarcado** es una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres, cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina y la apropiación de la fuerza de trabajo total del grupo dominado, del cual su primer pero no único producto son los hijos. Para algunos estudiosos es la entrada en un orden familiar nuevo que implica el tabú del incesto (bajo control masculino); para otros es un cambio de religión; para otros es un cambio en la forma de organización del trabajo (división del mismo). Probablemente sean todas esas cosas a la vez. El sometimiento de las mujeres y su reducción al papel de madres hace que los hombres se alcen como *padres*; como padres se apropian de los hijos para aumentar el rendimiento en beneficio de los padres más poderosos; y los padres más poderosos son tenidos por dioses o por enviados suyos. Victoria Sau *Diccionario ideológico feminista* (1981)

El **patriarcado** consiste en el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres -a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley, el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no es el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón. Adrienne Rich (1976)

El patriarcado, como base de organización de la vida social, subyace en las relaciones humanas de hoy en día, en nuestras sociedades, bajo diferentes formas y en distintas parcelas, de maneras más o menos explícitas.

En este marco, el devenir histórico de las mujeres y de los hombres, lo aprendido en la socialización de las personas pertenecientes a ambos géneros, los valores que infunden la actuación social de los sujetos en relación y formas de pensar y las actitudes que se

adoptan ante la diferencia de géneros, ha estado marcado por lo que denominamos *sexismo*.

El **sexismo** es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno de la estructura social patriarcal para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino, representado por los roles y los estereotipos de género que, en todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas, son asumidos no sólo por los hombres, sino también en muchos casos por las mujeres, como formas de funcionar socialmente para sobrevivir. El dominio del sexo-género masculino sobre el femenino se concreta en las acciones y relaciones cotidianas, pero se manifiesta como una cultura generalizada a nivel macrosocial, presentándose como un modelo de formas de pensar y de actuar, discriminatorio para el género femenino.

Dichos aspectos están imbricados en el quehacer cotidiano, de manera que a veces no se trata tanto de encontrar explicitada una discriminación a las mujeres o a un determinado grupo de mujeres por parte del varón o de los varones, sino que es el modelo lo que se impone en los procesos vitales socializadores, entre otros el educativo, de tal modo que genera discriminaciones cuyos agentes pueden ser hombres o mujeres y cuyas "víctimas" son siempre las mujeres -o bien los hombres, en menor medida- que no se adecuan al modelo dominante. Así encontramos discriminaciones sexistas que se dan entre las mismas personas pertenecientes a género femenino, como también existen actitudes sexistas de hombres hacia otros hombres que no cumplen con el modelo, el estereotipo o la fórmula de comportamiento dominante. (...) Al modelo y a su aceptación por parte de las personas adultas (que siguen socializándose en su marco), le sigue la necesidad de transmisión para su asunción por parte de las generaciones que están creciendo y se están formando. De manera que no debe de extrañar que en la escuela o en cualquier otro centro educativo, los rasgos sexistas aparezcan en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados académicos, y desde los aspectos más ligados a lo académico hasta los que tienen que ver con la formación moral y los esquemas de pensamiento aprehendidos. Y no solamente en ámbitos de educación formal, sino que también aparecen dichos rasgos en los procesos educativos que se operan, por ejemplo, en la institución familiar o a través de los medios de comunicación de masas.

VVAA "Diferencias sociales y desigualdades educativas" Ed. HORSORI

El **androcentrismo** consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer la justicia, de gobernar el mundo. Es precisamente esta mitad de la humanidad la que posee la fuerza (los ejércitos, la policía), domina los medios de comunicación de masas, posee el poder legislativo, gobierna la sociedad, tiene en sus manos los principales medios de producción y es el dueño y señor de la técnica y de la ciencia.

Hay un prejuicio muy extendido que consiste en creer que la visión androcéntrica del mundo es la que poseen los hombres, pero esto no es así, en realidad es la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión y que no han podido o no han querido substraerse a ella.

El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer que no se tolerarían en ningún otro grupo humano... Si la mujer lo tolera es porque ella misma participa del pensamiento androcéntrico y tiene inconscientemente aceptados todos sus tópicos, es más, en multitud de ocasiones es su principal defensora y la inmensa mayoría de las veces su más fiel transmisora."

Montserrat Moreno "Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela" ICARIA; Bar.93

## **Conclusiones del Grupo**

### **EN CUANTO AL ANÁLISIS**

En tareas cotidianas del aula como borrar la pizarra, recoger, etc., las niñas suelen ser más responsables, y por ese motivo se deriva en ellas para dichas tareas, con lo que las encauzamos en su rol de cuidadoras, también desde la escuela. A las niñas se las educa en la responsabilidad, control interno, obediencia; a los niños, en cambio, en la menor responsabilidad, en la seguridad en sí mismos, en la posibilidad de decir no.

Se apunta como un factor influyente una mayor madurez de las niñas para asumir responsabilidades, pero la discusión apunta más bien a que es consecuencia de la educación diferenciada que damos a niños y niñas. Una educación que comienza desde que nacemos y que está marcada por la forma en que nos relacionamos, nos comunicamos y los modelos que nos presentan en todos los ámbitos. El primero y determinante es la familia, en donde comenzamos a marcar las diferencias de roles según el sexo.

Los niños demandan más atención en el aula, hacen un mayor uso de la palabra, y por tanto, tienen una mayor influencia en las decisiones y en la elección de la actividad. Muchas veces se ha achacado a las niñas el ser más habladoras, pero esa afirmación es subjetiva, ya que si hiciéramos una medida real de la participación de niños y niñas en el aula, los resultados nos dirían lo contrario. El punto de referencia que tenemos, con respecto al tiempo de habla de las niñas, es el silencio; en este sentido hay que decir, que toleramos peor una salida de tono de las niñas que de los niños, que suelen valorarse más acordes con su carácter e incluso naturales y, por tanto, más pasables.

Ante situaciones conflictivas o en casos de algún niño más movido o revoltoso se suele utilizar a las niñas de "apagafuegos", para que nos ayuden a suavizar el comportamiento inquieto del niño, con lo que una vez más estamos reforzándoles en su papel de cuidadoras, obedientes y tranquilas. La situación de desigualdad de este colectivo (las mujeres) no supone conflicto, lo que le hace invisible.

Se está produciendo un cambio en la actitud de las niñas, pero no adoptando nuevos modelos sino manteniendo los dos existentes:

- Las calladas, responsables, trabajadoras, obedientes, y calificadas como más maduras (que triunfan en el sistema educativo, pero no fuera de él).
- Las que asumen el rol masculino, que al no ser el "propio", son calificadas como alborotadoras, mandonas y rebeldes.

¿ Por qué?

Porque el modelo educativo se ha adaptado al modelo masculino. Se ha entendido la igualdad de niños y niñas como dar una sola educación en contenidos y utilizar un mismo espacio, pero el modelo asumido no ha sido integrador de los dos, sino que se ha optado por el masculino, presentándolo como neutro y único.

El rol principal de las mujeres, el cuidado, se aprende en el ámbito familiar - doméstico. Mientras éste sea exclusivo de las mujeres se perpetuará la desigualdad entre unas y otros.

Es peligroso observar cómo a medida que la tecnología triunfa en el mundo actual, las mujeres se ven más alejadas de ella, incluso experimentando con "orgullo" actitudes de rechazo absoluto. Si nos quedamos fuera, nos "desenganchamos" del progreso. Es curioso constatar cómo, a medida que se han introducido las nuevas tecnologías en algunas especialidades de formación profesional, el alumnado ha pasado de ser mayoritariamente femenino a predominantemente masculino. Este hecho resalta que la valoración social de determinadas profesiones está en función de que sea desempeñada por hombres o mujeres. Es más, la introducción de los hombres en el desempeño de determinadas funciones ha contribuido a revalorizarlas, siendo las mismas.

### **\* Expectativas**

A los niños los consideramos más hábiles en algunas materias como informática, matemáticas..., por lo que sus expectativas en estas materias también se verá favorecida y será mejor que la de las niñas. Las expectativas se convierten en realidades. Por lo que la exclusión de las niñas en las nuevas tecnologías no es producto de la casualidad, sino de la misma tendencia que ha hecho de las ciencias algo de chicos; con respecto a eso entendemos que la buena valoración social de las NNTT y el hecho de considerarlas más complicadas ha llevado a dejar fuera a las niñas y a favorecer su autoexclusión. Un ejemplo lo tenemos en la F.P: las ramas de nuevas tecnologías son un espacio masculino.

El modelo de atribución de los logros y fracasos también es un importante factor que determina las expectativas de unos y otras. Las chicas suelen atribuir sus logros a la suerte, sus fracasos los atribuyen a su falta de capacidad, es decir, el logro lo experimentan como algo casual y los fracasos de forma permanente. Ante las mismas calificaciones o resultados los niños tienen una valoración más alta de sí mismos y su trabajo que las niñas.

### \* Jerarquización

Los cargos directivos siguen siendo ocupados mayoritariamente por hombres. Es curioso observar cómo a medida que se han ido desprestigiando las labores directivas en los centros ha aumentado el número de mujeres en la ocupación de estos puestos.

La ocupación en altos cargos en las asociaciones de madres y padres sigue siendo mayoritariamente de hombres a pesar de que la mayor parte de las que participan en ellas son mujeres.

¿Es que no interesan los cargos o no interesa el modelo de dirección?

Si se es director el modelo es más autoritario, de gestión y burocracia, como representante de la administración.

Si se es directora hay más resolución de problemas personales, de procurar que todo el mundo esté contento. Se intenta agradar a todos/as.

Hay que construir un modelo distinto de organización con la presencia de las mujeres en espacios públicos y una mayor participación en la resolución de conflictos, organización y gestión, en el reparto más equitativo de determinados puestos, etc.

No obstante, en la determinación de un tipo u otro de participación hay que diferenciar la atribución tradicional de los espacios, en la que todos y todas estamos inmersos:

- público: ocupado mayoritariamente por hombres (cargos, fuera de la vida privada)
- privado: ocupado mayoritariamente por mujeres (en el hogar, la familia)

Los obstáculos con que las mujeres se encuentran al entrar en los equipos directivos y los que suponen "luchar" por el espacio público, las abstiene de ocuparlo. Además de existir un coste en la vida personal (no olvidemos el desigual reparto de tareas y responsabilidades en el ámbito familiar).

### \* Ocupación de espacios

En los patios es evidente la diversidad de ocupación de espacios según el sexo:

- Los niños ocupan la mayoría de los espacios principalmente para jugar al fútbol, baloncesto... que son juegos considerados masculinos
- Las niñas se sitúan en esquinas o lugares pequeños, y evitando ser "invadidas" por éstos.

Pero esta desigual ocupación del espacio también se observa en otros contextos, por ejemplo, en la realización de actividades de plástica, donde se da una mayor concentración de material que en el caso de niñas tienden a compartir entre ellas.

### \* Actitudes

Las actitudes de los niños y niñas a la autoridad también son distintas según quién la ejerza: hombre o mujer. A los hombres se les tiene más respeto o "miedo" que a las mujeres.

En el ámbito familiar también sigue siendo la figura del padre la que se pone de parapeto para cuestiones de disciplina, con lo que conlleva de ostentación del poder y toma de decisiones en el hogar. Éste es un modelo que se presenta a niños y niñas de forma continuada y su interiorización es muy difícil de revertir.

En general, ha habido cambios, avances y retrocesos, pero hay que seguir señalando que lo que nos pretenden presentar como neutro sólo corresponde a la visión androcéntrica del mundo. La asunción de esta situación como algo natural contribuye a reproducirla. Cuando hablamos de la diversidad, se nos escapan las diferencias de género, que afectan tanto si eres hombre o mujer, es decir, las vivimos todas las personas de un modo u otro.

Al mantenimiento de la desigualdad de género contribuyen especialmente, en nuestra sociedad, los medios de comunicación. Ellos son actualmente un "instrumento" educativo que refuerza los estereotipos y ofrecen modelos sexistas que hay que contrarrestar en la escuela y la familia, a pesar de que estos ámbitos sufren de la misma influencia.

## **EXISTE DISCRIMINACIÓN Y QUEREMOS UN CAMBIO**

### **¿PARA QUÉ?**

### **PARA CONSEGUIR UNA SOCIEDAD JUSTA, IGUALITARIA y SOLIDARIA.**

Necesitamos combatir esta realidad y *trabajar dentro de un nuevo modelo, coeducativo*. Para ello hay que recoger lo que de bueno tienen ambos modelos, es decir, valores que considerados masculinos o femeninos se conviertan, simplemente, en valores educativos y actitudes a fomentar tanto para ellos como para ellas (cooperación, atención y cuidado de personas y cosas, responsabilidad, compromiso, vivir abiertamente las emociones, capacidad de escucha, participar en la toma de decisiones, etc.)

Imprescindible también es la *sensibilización y formación en temas de género*, ya que últimamente parece que este asunto se ha abandonado, en especial desde las instituciones educativas, y es fundamental para detectar la desigualdad y luchar contra ella.

*Incentivar el reparto de tareas y responsabilidades equitativo*, puesto que esto supone el gran obstáculo para alcanzar la igualdad de oportunidades y desarrollarnos como personas libres.

### **Tareas pendientes**

Trabajar conjuntamente escuela y familias.

Educar en la cooperación (todos y todas ganan).

Exigir el reparto de tareas domésticas.

Cambiar la organización temporal de la escuela: disponer de un horario flexible y extensible. Se tiene la misma organización homogeneizadora que desde hace años.

Sensibilización y concienciación masiva en coeducación. Si no se implica el resto de la sociedad no se avanzará.

Construir una organización horizontal y no jerárquica (como la actual).

## **PROPUESTAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD DESDE LA IGUALDAD:**

- Educar en la responsabilidad compartida
- Facilitar y promover el acceso a las nuevas tecnologías.
- Enseñar y aprender las viejas tecnologías o tareas básicas (arreglar un enchufe, coser, etc.).
- Trabajar la afectividad como elemento educativo. Favorecer una adecuada autoestima.
- Cambiar algunos aspectos organizativos del centro: el modo en que se coloca el mobiliario (que no predispone al trabajo cooperativo y la participación), de dirección (una dirección más pedagógica que se conforme en un equipo de personas trabajando por un proyecto

coeducativo, equipos colegiados donde se pueda trabajar conjuntamente), de ocupación del espacio (no descuidar los patios y espacios dedicados al ocio, ya que es un refuerzo importante de la desigualdad en la utilización de recursos)

- Elaborar un proyecto educativo común vertebrado por la filosofía coeducativa.
- Entrenar en la capacidad de escucha y la utilización de la palabra en público.
- Desterrar la sumisión y el sentimiento de culpa por no agradar, por no responder al modelo que se pide a las chicas.
- Asumir los cargos sin merma de la vida personal (éste es un "lujo" que pueden permitirse la mayoría de los hombres puesto que entienden su tiempo no laboral como tiempo libre).
- Compartir espacios (en la línea de procurar que los espacios estén ocupados por ellos y ellas independientemente de la actividad realizada, sea dentro o fuera de la escuela).
- Realizar escuelas de madres, padres, abuelas y abuelos para poder llegar a un planteamiento común entre familias y escuela.
- Dar entrada a la diversidad familiar (no sólo existe una diversidad personal, sino también existe diversidad familiar, y habitualmente esto no es tenido en cuenta ni siquiera en las fichas o documentos que se realizan del alumnado).
- Revisar y reflexionar sobre nuestras actitudes y actuaciones: ser autocríticos, estar alerta a las contradicciones en que caemos y ser coherentes con lo que defendemos (no se trata de castigarnos con sentimientos de culpabilidad sino de autoobservarnos para poder rectificar y mejorar; sin ser conscientes de en qué medida contribuimos al sexismo no podemos contrarrestarlo).
- Exigir un lenguaje no sexista: medios de comunicación, videos, juegos, imágenes, libros de texto, etc. Nombrar a las mujeres, que estén presentes y sean sujetos del discurso (a través del lenguaje pensamos, nos identificamos y reconocemos, si no se nombra a la mujer se la oculta).
- Datos y estadísticas segregadas por sexo que nos ayuden a detectar los problemas relacionados con la desigualdad de género.
- Denunciar que se nos exige educar en contradicción con lo que la sociedad, administración etc., nos están transmitiendo.
- Educar en la sexualidad, en el respeto para que cada persona sea libre en elegir con quién quiere compartir y vivir su sexualidad y en una sexualidad libre de prejuicios morales sexistas.
- Trabajar en la cooperación, no en la competitividad. Menos competitividad y más competencia personal.
- Formación permanente e inicial del profesorado en temas de género.
- Intervención en la orientación en la elección académica y profesional, para que no se haga una elección sexista.
- Concienciar de la importancia del reparto de tareas y responsabilidades en todos los ámbitos (valorar por igual lo privado –familiar- y lo público).
- Educar todas las habilidades sociales, ya que favorecen la comunicación y las relaciones, y algunas especialmente en las chicas (mantener sus posiciones argumentadas, tomar la palabra en público, llevar la iniciativa y decir "no").

## Grupo "Diversidad personal: aprendizaje y convivencia"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Encarna Rosillo (MCEP)

### ***Materiales previos***

Partiendo de que en la escuela confluyen personas de todo tipo y que todos y todas las que convivimos en ella somos diferentes, la diversidad de tipo personal es lo natural, lo uniforme no existe. Esta diversidad se traduce en diferentes intereses y expectativas, de afectividad, de autonomía personal, de características intelectuales, de diferentes ritmos de aprendizaje, etc.

El aprendizaje se da no sólo por estas características personales que lo hacen posible, sino también por el resultado de la interacción social y los estímulos afectivos y culturales del entorno educativo.

Desde una perspectiva individual, la diversidad se identifica sólo con niveles de capacidad y se tiende a homogeneizar a partir de unos referentes curriculares. Se considera la diversidad sólo la manifestada por el alumnado al que le cuesta aprender. Es por ello que se valora que debe tener una atención especializada diferente al resto.

Desde otra perspectiva, se parte de la idea de que la diversidad es la expresión de la normalidad y de múltiples factores, no sólo cognitivos, sino motivacionales, socio-económicos, de estilos de aprendizaje... y que por lo tanto la diversidad es algo natural en la clase. El trabajo entre alumnado diferente favorece un entorno enriquecedor por lo que supone de posibilidad de encuentro y resolución de conflictos cognitivos y afectivos entre el grupo e impulsa el desarrollo de estrategias didácticas y maneras de organizar el trabajo en el aula que faciliten el aprendizaje de todos y todas.

Están proliferando medidas extraordinarias de atención a la diversidad, que suponen, en muchos casos, un enfoque segregador, que fomenta las desigualdades, de forma que se plantean en muchos centros como la única alternativa posible, sin haber mantenido un proceso de reflexión en el claustro y haber agotado medidas ordinarias curriculares, metodológicas y organizativas. Ciertas experiencias de agrupamientos e itinerarios paralelos no han sido muy respetuosas con el tratamiento a la diversidad en nombre del cual se aplicaban.

Las actuaciones únicamente basadas en compensar carencias tienen sus límites. Hay que exigir mayores dotaciones, pero desarrollando los entornos donde se valoren las potencialidades personales, en un clima que favorezca la autoestima, las relaciones personales y la participación; donde no se rebajen expectativas ni se aplique el mismo listón para todas las personas.

En la medida en que desarrollemos caminos para que las potencialidades del alumnado encuentren un lugar en la escuela donde desarrollarse plenamente y consideremos la comunicación y el diálogo como bases del aprendizaje, estaremos favoreciendo entornos de convivencia positiva.

Los centros y las aulas ¿están preparados para dar respuesta a ello?

### ***Conclusiones del Grupo***

En primer lugar, se exponen las reflexiones colectivas que fueron surgiendo respecto al **análisis de la realidad** tal y como la vivimos en la sociedad y los centros y sobre las respuestas que se están dando desde distintos ángulos de nuestra labor pedagógica.

En la segunda parte sugerimos **propuestas** que nos lleven a superar los procesos selectivos y segregadores que potencian la desigualdad y construir entornos verdaderamente educadores.

## **ANÁLISIS DE LA REALIDAD:**

El tradicional reparto de funciones socializadoras entre la escuela y la familia está en crisis. Antes, y siendo conscientes de la simplificación, la familia educaba y la escuela enseñaba. Actualmente, se ve la tarea educadora como un campo cada vez más inabarcable y, por otro lado, más difuso. Los modelos del entorno que responden a valores contradictorios, la influencia de los medios de comunicación, los objetos de consumo, ocio y tiempo libre de los niños, niñas y jóvenes, las campañas hacia el consumo, etc., hace que la familia y la escuela tengan la sensación de impotencia, de nadar contra corriente en una tarea que corresponde, cada vez más, a toda una sociedad.

El profesorado manifiesta este desasosiego con el aumento de enfermedades como ansiedad, estrés y un pesimismo extremo hacia la valoración de su tarea.

Por otro lado, a esta confusión social de valores y papeles, contribuyen informaciones alarmistas que, la mayoría de las veces, ayudan a la formación de prejuicios ante el alumnado más desfavorecido y el aumento de la marginalidad.

El aumento de conductas agresivas responde, en gran parte, a una cultura del beneficio inmediato, de la satisfacción del deseo, de reacciones poco maduras de estímulo-respuesta y de escasa capacidad de frustración en la infancia. Una educación familiar con contradicciones al marcar los límites, marcada por sentimientos de culpabilidad, de no saber, ni dedicar el suficiente tiempo a los hijos e hijas, complica cada vez más la intervención de la escuela en la creación de pautas de comportamiento, hábitos y actitudes.

Tampoco la escuela parece atender, suficientemente, las esferas afectiva y motivacional del alumnado, por lo que gran parte del debate se ha centrado en esa implicación educativa que tienen también otras instancias diferentes a la familia y la escuela.

La Administración Educativa de nuestro país ha mostrado torpeza a la hora de anticipar ciertas situaciones que marcan la vida de los centros. Los países de nuestro entorno llevan tiempo adoleciendo de escasez de profesorado. Experiencias de otras sociedades que llevan incorporando a sus escuelas alumnado inmigrante, con nuevos planteamientos ante la violencia en los centros, etc., deberían ser referencia y motivo de análisis por lo que pudieran aportar a nuestra situación.

El profesorado no está preparado, la mayoría de las veces, para resolver conflictos, para dinamizar al grupo, no tiene cultura de negociación y esto, en ciertos entornos, le hace más vulnerable frente a la violencia. El alumnado, a veces, no se siente respetado por el profesorado y viceversa.

Esta situación se extrema cuando el profesorado y el alumnado de los centros educativos, sobre todo refiriéndonos a los de la etapa de secundaria, no sienten el centro como "suyo", no se sienten implicados directamente en la mejora de la convivencia, ni en su responsabilidad para contribuir al buen clima personal y educativo del mismo.

El análisis de la actual fragmentación de saberes, la distribución del currículo cada vez menos interdisciplinar, la proliferación de profesorado "especialista" en las etapas más tempranas, nos lleva a pensar que en esto la LOGSE no ha acertado.

La atención a la diversidad requiere medidas globales y no el mero aumento de apoyos, de programas con carácter extraordinario, sin coordinación, sin estar enmarcados en un plan de centro verdaderamente asumido por todo el claustro y sin querer o poder evitar que supongan sólo parches y una miope puesta en práctica de la reforma.

Las metodologías por proyectos, globalizadoras o interdisciplinares no se han fomentado. El aprendizaje significativo para el alumnado, con referencias a la vida cotidiana que aumenten la motivación en nuestras aulas no está suponiendo más que la constatación de que estas prácticas siguen siendo casos aislados de proyectos "innovadores".

El tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, padece de una merma en la oferta de la optatividad, por lo que esta medida está lejos de suponer una respuesta a la diversidad personal del alumnado. En muchas ocasiones estas materias optativas suponen, no una diversificación de

contenidos para llegar a los mismos objetivos, sino más de lo mismo, por lo que no se logra conectar con los intereses del alumnado adolescente.

Tampoco la distribución de tiempos (fijos, inalterable y de cincuenta minutos en el caso de secundaria) contribuye a un cambio de dinámicas en clase, más activas y flexibles, donde tengan cabida otros ritmos y otros modos de aprender.

El mantenimiento y cuidado de los espacios de muchos centros educativos se consideran factores secundarios, resultando fríos, desangelados y poco acogedores, respondiendo a una concepción utilitaria y demasiado uniformadora.

### **PROPUESTAS:**

La escuela y la familia comparten esferas educativas complementarias, pero deben ser apoyadas por un marcado compromiso social que apueste por entornos educadores que no entren en contradicción. La intervención de todo el tejido social es imprescindible.

Programas educativos en los medios de comunicación, otros de carácter divulgativo y formativo para familias, con la coordinada actuación de estamentos, una legislación que proteja a la infancia de la influencia de algunos videojuegos, programas infantiles, literatura, etc., podrían ayudar a fines educativos de los que ahora carece nuestro entorno. Las medidas preventivas deben guiar las actuaciones educadoras en todos los ámbitos sociales.

Es importante favorecer en el alumnado una actitud crítica hacia las nuevas tecnologías y el mundo de la imagen, para neutralizar los efectos perversos que se derivan de la asimilación de ello sin capacidad de control, revisión o crítica.

Los planteamientos de la escuela pública deben basarse en la participación de toda la comunidad educativa. Abrir la escuela al entorno, sentir que el centro se gestiona desde lo público, creando el sentimiento de que es de todos y todas, compartir la formación con las familias y potenciar los órganos de participación y decisión del alumnado en la vida del centro, vendría a fortalecer la idea de que la escuela puede ser el núcleo educador de toda una comunidad.

Es necesario dotar de una autonomía organizativa real a los centros educativos. Dotar de sentido un planteamiento de respeto a la diversidad. Esta mayor autonomía debe contar con una flexibilidad al beneficio de las personas. La flexibilidad necesita de plantillas completas y entendidas al servicio del centro, con múltiples funciones. Dar respuesta a la diversidad requiere un planteamiento global del centro, dotándole de recursos para favorecer medidas organizativas y metodológicas que hagan posible la atención al conjunto de la diversidad del alumnado.

Es precisa una postura más comprometida y decidida de la inspección educativa hacia la mejora de la calidad de la escuela pública. Actitudes de colaboración y asesoramiento son las que precisa la institución escolar, mediante una evaluación real de centros y un compromiso activo por dar respuesta a la diversidad del alumnado y no meras funciones burocráticas, en el mejor de los casos.

La adaptación del currículo a la consecución de los objetivos de las distintas etapas educativas y a los contextos diferentes es una asignatura pendiente en el conjunto del profesorado ya que éste no se ha sentido con poder sobre el currículo y las actuales políticas del gobierno vienen a echar por tierra la cobertura que daba la LOGSE en este aspecto.

Revisar la excesiva fragmentación de los contenidos en un número excesivo de profesores y profesoras en determinados niveles de la ESO podría suponer avanzar hacia la mejor racionalización del saber y una educación más personalizada y motivadora.

La metodología debe diversificarse para dar cabida a distintos modos de aprender, ritmos de trabajar, maneras de interpretar, etc., que aportan riqueza al grupo.

La estructura de coordinación vertical de los IES debe ir dando pasos decididos hacia la de coordinación horizontal, de equipos docentes, propiciando una atención más directa al grupo-clase y a las necesidades personales y educativas de cada uno de los alumnos y alumnas.

Los agrupamientos del alumnado deben responder al principio del respeto a la natural heterogeneidad y sólo se debería hablar de otro tipo de agrupamientos si éstos fueran transitorios,

realmente flexibles y para mejorar las medidas de atención individualizada en determinados momentos, dentro de un marco entendido y asumido por toda la comunidad educativa.

Se debe presionar para mejorar la respuesta formativa de asignaturas optativas en el tramo final de la Educación obligatoria para favorecer la elección real de contenidos curriculares que respondan a diferentes motivaciones, capacidades e intereses.

Nos manifestamos en contra de los "macrocentros" que, con la idea de dotar de mayores recursos materiales a las aulas, pierden en humanidad y dificultan la coordinación, el trabajo en equipo, la participación y la creación de un clima de atención personal y de relaciones afectivas. Sería necesario rectificar el actual sistema de financiación al centro por estricto número de alumnos y alumnas, sin tener en cuenta otras consideraciones.

Bajar la ratio sigue siendo un objetivo deseable. La atención a un tipo de alumnado cada vez más heterogéneo y el pretender abrir la escuela al entorno requiere personal y fuertes ayudas a la escuela pública. Por otro lado es preciso reivindicar la incorporación a los centros de otros profesionales que apoyen y trabajen con toda la comunidad escolar como por ejemplo, trabajadores sociales, mediadores culturales, asociaciones, etc.

La tutoría, en enseñanza secundaria sobre todo, debe ser fortalecida tanto por la Administración como por los mismos centros. Dar consistencia a contenidos actitudinales, la creación de habilidades sociales, crear opciones de participación y responsabilidad en las tareas de clase, la creación y asunción de normas que sirvan para la autorregulación del grupo y la mejora de la convivencia son necesarias para avanzar en los principios democráticos y tolerantes de una sociedad plural.

Se necesitan medidas decididas y creativas, así como suficiente dotación, para la mejora de las instalaciones y los espacios, haciéndolos más versátiles y personalizados.

La formación inicial y continua del profesorado ha de ser otro pilar básico que permita el cambio. La reflexión de la labor docente, los encuentros entre formadores.... deben crear la necesidad y obligatoriedad de dicha formación.

## Grupo "Necesidades educativas especiales e integración"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Jacinto Lasheras (CEAPA)

### **Materiales previos**

Integración es un concepto socialmente controvertido. Casi siempre se entiende que un grupo minoritario con características distintas de las de la mayoría debe *integrarse* en el mayoritario, debe de parecerse a él lo más posible y así diluir sus chocantes especificidades.

Este concepto de la integración se opone al reconocimiento de lo específico como base desde donde se debe construir cualquier personalidad, facilitando caminos de máximo desarrollo personal y social. Desarrollar estas ideas da contenido a otro concepto de integración.

A los centros educativos llegan alumnos y alumnas con distintos tipos de discapacidades: físicas, psíquicas, sensoriales, económicas o sociales. Este alumnado aparece bajo el epígrafe general de *alumnos con necesidades educativas especiales*, pero evidentemente se trata de grupos de alumnos y alumnas muy distintos en su punto de partida y con distintas metas de llegada con quienes hay que emplear métodos y estrategias distintas.

La primera dificultad que tiene en la práctica el sistema educativo es la detección de estas necesidades y en segundo lugar el dónde, cómo y cuándo se tratan. Puede haber dos maneras de solucionar el asunto.

- Una es hacer grupos específicos con los alumnos y alumnas distintos agrupándolos por sus características comunes. Hasta no hace mucho se hacía este agrupamiento incluso con chicos y chicas, cuestión que parece superada, con algún coletazo.

- Otra es darles un tratamiento individualizado, integrados/as en su grupo de iguales.

Si apostamos por la segunda opción podemos plantearnos hasta dónde y cómo lo vamos a hacer.

Para ver hasta dónde parece razonable apostar hace falta un buen diagnóstico desde el inicio de la detección de la necesidad educativa especial, tanto para las necesidades físicas, psíquicas o sensoriales como para las sociales, que tienen poca detección científica y mucha y mala moralina.

Es innegable el avance social en la aceptación del alumnado diferente por necesidades físicas en las aulas ordinarias. Nadie cuestiona este asunto que no afecta a los cerebros. Otra cuestión es cuando hablamos de necesidades sensoriales o de las psíquicas, donde todo se torna más difícil. Cuando llegamos a las sociales el asunto puede hacerse insostenible. De todo esto se infiere que debemos ponernos de acuerdo en:

- Cuándo lo hacemos.
- Dónde lo hacemos y
- Cómo lo hacemos.

Habíamos dicho que lo hacíamos desde su detección y hasta su incorporación al mundo laboral. Parece razonable hacerlo en las aulas ordinarias siempre que suponga un avance en la promoción personal y social del alumnado en cuestión y debemos hacerlo bien y con la base de métodos científicamente avalados.

Para efectuar todo lo anterior de manera correcta deben existir unas condiciones en todos los centros, apostando por que el grueso de los apoyos se lleve a cabo por profesorado especializado

asignado a cada centro. Los equipos de zona sólo deben ser utilizados en áreas muy dispersas donde sea imposible la atención individualizada en cada centro.

Otro requisito es ir reduciendo paulatinamente la ratio profesor aula que en el caso de este alumnado debe de reducirse para tener la eficacia necesaria.

La LOGSE acuñó el concepto de adaptación curricular como la búsqueda del itinerario educativo correcto para que cada alumno o alumna alcance su máximo desarrollo posible. En este sentido estas adaptaciones no deben tener excesivas barreras legislativas y deben ser establecidas por profesionales que están a pie de obra, prescindiendo de titulaciones que en el caso de las básicas y obligatorias debieran de tenerlas todas aquellas personas que acuden de manera permanente al sistema.

Para la correcta atención del alumnado con necesidades educativas especiales es preciso coordinar la intervención de otros profesionales que pertenecen al campo de la acción social: trabajadores sociales, educadores de calle,.... Si no se establece un itinerario interdisciplinar entre ellos y el centro educativo, se pierden muchos recursos y esfuerzos. La acción social debe de entrar de forma regular en los centros educativos. Lo ideal sería asignar un profesional de estas características a cada centro con un mínimo de 16 unidades.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

Los centros de educación especial específicos deberían de actuar como centros de recursos, de forma que su experiencia sirviera a la comunidad educativa.

Se nota una falta de coordinación entre los diferentes especialistas que abordan el problema de la integración desde diferentes campos. Una acción interactiva de estos profesionales daría mejores frutos dada la complejidad de la problemática.

Es necesaria la asignación de trabajadores/as y educadores/as sociales para abordar debidamente el complejo asunto del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de su condición socioeconómica, personas gitanas o inmigrantes. Estos profesionales deberían de constituir equipos de diagnóstico preciso y concreto de estas dificultades, ya que el alumnado comprendido en este amplio epígrafe carece de un diagnóstico avalado por técnicos y se corre el peligro de hacer una derivación sólo por pertenecer a una etnia o grupo, sin ver si realmente se tiene alguna necesidad educativa especial. El diagnóstico no puede ser realizado por un claustro o una asociación de padres y madres, por poner algún ejemplo extraído de la realidad.

Es preciso profundizar en la búsqueda de alternativas intermedias entre centros específicos y ordinarios, de forma que pudieran existir centros que tuvieran ambas connotaciones manejando con agilidad recursos humanos y materiales.

Hay que ir avanzando en la idea de que los centros escolares se conviertan en centros de desarrollo comunitario con la participación activa de todos los recursos de la comunidad general en la que están insertos y como foco de dinamismo de esa comunidad.

Sería conveniente que todos los centros de una zona estuvieran en igualdad de condiciones para ofrecer una atención educativa al alumnado de integración.

En cuanto a la evaluación, consideramos que la óptima es aquella que tiene un carácter colaborativo e interdisciplinar, de forma que la constituye un conjunto de opiniones y análisis procedentes de diferentes personas, instancias y profesiones.

Vemos conveniente el agotar las medidas pedagógicas ordinarias antes de dar paso a medidas de carácter extraordinario. Algunas veces se empieza por lo segundo sin haber abordado convenientemente lo primero.

Rechazamos la instalación sistemática de aulas de educación especial en centros ordinarios. Solamente en el medio rural y por necesidades muy concretas puede valer esta medida.

Sería deseable que existiera un planteamiento que llevara al establecimiento de un Proyecto Educativo Intercentros, que posibilitara que todos los centros de un distrito o comarca actuaran de forma conjunta compensando las desigualdades existentes. Esto podría conducir a una escolarización por zona con un reparto equilibrado del alumnado con necesidades educativas especiales, debidamente diagnosticados.

Rechazamos los dictámenes de escolarización basados únicamente en el coeficiente intelectual.

Nos parece adecuada la asignación de dos profesores/as por aula para realizar un trabajo integrador, además de los especiales en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Estos últimos deberán estar ligados al centro de forma que trabajen con todos los alumnos y alumnas y no sólo con los de atención permanente. Su experiencia es enriquecedora para todos y no parece adecuado que su figura aparezca únicamente ligada a procesos especiales.

Consideramos necesaria la implantación de equipos de orientación en todos los centros de Educación Infantil y Primaria. En el medio rural la asignación deberá ser generosa de forma que un orientador/a no atienda nunca a más de tres centros pequeños.

A estas alturas de desarrollo educativo es preciso evaluar todo el programa de atención a la diversidad para poder tener una visión cabal y precisa de su puesta en práctica y grado de eficacia.

Consideramos escasos los equipos de atención temprana que deberían de ampliarse dado su carácter preventivo.

Nos parece adecuado reivindicar que determinadas discapacidades deberían de estar atendidas en vacaciones escolares, ya que estos cortes educativos producen regresiones no deseadas por nadie.

Queremos insistir en el carácter preventivo y de justicia social que supone el establecimiento del primer tramo de la educación infantil en el seno de la escuela pública o conveniada con entidades públicas, ayuntamientos principalmente. Creemos que este país está en condiciones de acometer una escolarización universalizada de este tramo que supondrá también una recuperación necesaria del índice de natalidad y un apoyo al trabajo femenino.

Rechazamos la idea de que al alumnado inmigrante o gitano se asimile automáticamente con el alumnado con necesidades educativas especiales. Como hemos dicho anteriormente estas necesidades deben estar debidamente diagnosticadas por equipos que aún no existen en el sistema, en los que se integren profesionales de las ciencias sociales.

Detectamos un déficit de integración en el establecimiento y desarrollo de muchas actividades extraescolares o complementarias y apuntamos a que se tenga especial cuidado en que sean para todo el alumnado.

Consideramos conveniente que el alumnado con necesidades educativas especiales sea atendido el mayor tiempo posible dentro de su aula de referencia. No nos parece adecuada la excesiva tendencia a sacar a estos alumnos y alumnas de su aula para recibir la educación que necesitan.

Rechazamos la idea de que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales haga bajar el nivel general del aula o del centro. Entendemos precisamente todo lo contrario. Una debida atención a este alumnado aumenta considerablemente el nivel de calidad del aula, del centro, del sistema y de la sociedad. Todos los alumnos/as pueden tener en algún momento una necesidad especial.

Tenemos especial interés en remarcar el papel de la Formación Profesional para este alumnado, que debe ser lo más normalizada posible y con una salida laboral real que se haya buscado de antemano, ya que su independencia económica y laboral es una de las mayores preocupaciones de sus padres y madres y debiera ser la de la sociedad.

## Grupo "Diversidad cultural"

*Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Miguel Vilas (STEs)*

### **Materiales previos**

#### **1.- INTRODUCCIÓN**

##### ***Contextualización:***

Larga tradición monocultural en el Estado Español (limpiezas étnicas contra judíos, árabes,... negación de las culturas nacionales durante dictaduras, desconocimiento y/o desprecio-marginación de la cultura gitana...), etnocentrismo y cultura unívoca. Como resultado de todo ello, en nuestra sociedad ha habido un predominio del hombre, del occidental, del blanco, del católico, del payo, del heterosexual, del económicamente poderoso, del individualista, del competitivo, del sumiso, del dogmático, del que sólo usa como lengua la norma culta del español..., perjudicando la cultura dominante los intereses de las clases populares, del mundo rural y suburbano y de los grupos étnicamente diferenciados.

Su reflejo es un modelo de enseñanza transmisiva, acrítica, jerárquica, clasista, sexista, selectiva, disciplinar, no participativa para la Comunidad Educativa, homogeneizadora, segregadora, asimilacionista...donde sólo cabe un modelo que impone la cultura de una minoría dominante sobre la mayoría de la población. Modelo que globalmente no ha sido superado, si bien objetivamente no hay culturas "puras" y se han abierto procesos de transformación importantes, que actualmente corren serios riesgos de involución.

Una de las características de la sociedad actual es la movilidad espacial de las personas, debidas al inmenso desequilibrio Norte-Sur y a las contradicciones internas de cada sociedad: en los países empobrecidos, depredación de sus recursos y aumento de su deuda externa, existencia de conflictos bélicos, hambrunas, dictaduras y falta de expectativas de democracia y progreso social. En el seno de los países enriquecidos, concentración del poder económico en pocas personas y empresas (incluidos los medios de comunicación), liberalización de la economía y pérdida de influencia de lo público, paro y precarización del empleo, bolsas de miseria, exclusión social y marginación de las minorías étnicas.

A todo ello se une el proceso de globalización de la economía y la uniformización de patrones culturales, vinculada al desarrollo de las nuevas tecnologías en la comunicación interpersonal y de masas.

Los mecanismos que generan racismo y xenofobia en la sociedad son fundamentalmente los mismos que conducen a otras situaciones de marginación personal o colectiva, aunque sus manifestaciones puedan enmascararse de otras formas.

##### ***Concepto de diversidad cultural en educación***

Llevado a sus últimas consecuencias, cuestiona toda la cultura escolar, por lo que, si bien se evidencia cuanto mayores sean las manifestaciones de las diferencias, es el resultado de la combinación de las culturas nacionales, comarcales o locales, las de las minorías étnicas, las de las diferentes clases o estratos sociales,...además de la concurrencia multicultural en un ámbito territorial determinado, la creciente influencia de los medios audiovisuales y de comunicación, cuestiona el concepto tradicional de entorno, al superarse muchos de los condicionantes derivados de la cercanía física.

##### ***Manifestaciones de la diversidad cultural***

Son múltiples y rara vez se presentan aisladas: Pueden y deben favorecer enriquecimiento cultural recíproco, desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia,...), profundización en la democracia (interculturalismo, participación, coeducación,...), pero también aparecen

problemáticas derivadas del desarraigo, de la barrera idiomática, de la situación administrativa-legal, de procesos selectivos siempre en detrimento de la escuela pública o de los sectores más desfavorecidos de la población, de las carencias en políticas educativamente integradoras, de los insuficientes planteamientos de Educación Intercultural por parte de los diferentes agentes educativos ... Consecuencias de estos aspectos negativos son los choques culturales derivados del desconocimiento mutuo, la exclusión social, la existencia de guetos y "nichos" económicos, la baja autoestima individual o grupal, la xenofobia, el racismo,...

***Situaciones específicas que pueden requerir medidas complementarias dirigidas a la compensación socioeducativa:***

Escolarización y titulación de inmigrantes en situación irregular, especialmente la de menores extranjeros no acompañados. Población itinerante. Población gitana. Personas que precisan acciones globales de alfabetización.

***El mestizaje como alternativa.-***

La construcción de la identidad cultural individual y colectiva debe basarse en un proceso dialéctico, en que se combine el reconocimiento y valoración de las respectivas raíces culturales con la apertura hacia nuevas influencias y aportaciones. El simple respeto pasivo a la presencia de otras culturas en nuestro entorno, puede conducir a la consolidación de guetos que tarde o temprano pueden entrar en conflicto, por lo que es importante potenciar procesos no traumáticos de mestizaje. Esta tarea no puede concebirse como responsabilidad exclusiva del sistema educativo, pero en él reside una amplia cuota de responsabilidad y sus posibilidades de propiciar procesos de transformación son amplias.

***Estrategias para trabajar la multiculturalidad en el ámbito educativo.-***

Deben enmarcarse en una profunda democratización del currículum, reformulándose objetivos, contenidos, metodología y evaluación, en el marco de la elaboración colectiva de propuestas de Educación Intercultural, que signifiquen un replanteamiento de los Proyectos Educativos de los Centros.

Es imprescindible fomentar la participación de toda la Comunidad Educativa, tanto en áreas de gestión como en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hay que propiciar la colaboración con otras instituciones y con los diferentes agentes sociales.

La potenciación de la Educación Pública es la mejor garantía de garantizar los derechos a la igualdad y a la diversidad, dotando a los Centros educativos de los recursos adecuados: materiales, humanos y de formación-asesoramiento.

La Administración educativa tiene que garantizar una adecuada distribución de las diferentes realidades culturales en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, impidiendo cualquier política segregacionista.

Fundamental es el establecimiento de mecanismos de coordinación entre Centros con características similares a través de Programas Educativos y el fomento de dinámicas internas de trabajo colaborativo.

Las acciones educativas deben encaminarse a propiciar la acogida e integración personal y social, el desarrollo positivo de la autoestima, el aprendizaje funcional de la lengua y el aumento de la competencia comunicativa, la educación en valores democráticos y derechos universales, el desarrollo de habilidades sociales, el fomento del enriquecimiento cultural recíproco, la construcción del conocimiento desde múltiples enfoques y con recursos variados, el desarrollo de una actitud crítica y la definición de criterios e instrumentos de evaluación adecuados a todo ello.

**2. PROPUESTAS concretas que pueden incidir, desde el ámbito educativo, en un cambio cualitativo de la situación actual:**

- a) Inclusión de partidas presupuestarias destinadas a este fin en los presupuestos de las respectivas instituciones, reforzando de forma específica la educación pública y los gastos en políticas sociales en general.

- b) Creación de foros amplios que generen dinámicas informativas, sensibilizadoras y movilizadoras, que repercutan directamente en organizaciones sociales, en ámbitos interinstitucionales y en medios de comunicación de masas, favoreciendo un clima social propicio a políticas de integración.
- c) Impulsar la creación de equipos de estudio, discusión e investigación de carácter interdisciplinar entre profesorado de diversos niveles educativos.
- d) Revisión sistemática de los contenidos ideológicos de los libros de texto y demás materiales curriculares, incorporando textos e imágenes procedentes de las diversas realidades culturales y rupturistas con respecto a los estereotipos dominantes sobre las mismas. Elaboración, desde los movimientos de renovación pedagógica, las ONGs y las instituciones, de materiales alternativos y propuestas metodológicas y organizativas que propicien el interculturalismo.
- e) Libre acceso a matriculación y titulación para cualquier persona, independientemente de su nacionalidad y situación jurídico-administrativa en el Estado, desligando el derecho fundamental a la educación de otros aspectos de carácter político, económico o policial.
- f) Diseño y desarrollo de Programas de colaboración con otros Estados y entre Comunidades Autónomas.
- g) Mecanismos de compensación por porcentaje de alumnado no hispanohablante matriculado en cada centro: disminuir ratios por aula, aumento del profesorado de apoyo, presupuesto extraordinario para la adquisición de materiales o realización de actividades, etc.
- h) Diseño de un módulo de equipamiento específico destinado a centros que tengan una realidad multicultural constante o en crecimiento, facilitando así unos recursos materiales disponibles de forma estable.
- i) Partiendo de un planteamiento hecho con sensibilidad social, las administraciones públicas deben elaborar y remitir instrucciones o recomendaciones, a centros e inspección, aclarando dudas más frecuentes en este tema: garantía del derecho básico de acceso a la educación, matriculación, traslados de expedientes, solicitud libros escolaridad, titulación, absentismo, criterios de promoción, etc.
- j) Modificación de instrumentos estadísticos con el fin de poder registrar mejor la evolución de los centros con una composición multicultural y/o de gran movilidad de la matrícula a lo largo del curso, favoreciendo un conocimiento más objetivo de la realidad en las administraciones públicas a la hora de planificar el uso de sus recursos.
- k) Establecimiento de criterios de distribución, cuando ello sea posible por cercanía, del alumnado de minorías étnicas, entre los centros sostenidos con fondos públicos de una zona determinada.
- l) Oferta pública, en los centros de enseñanza para personas adultas, de cursos de español como segunda lengua vinculados siempre a un planteamiento intercultural.
- m) Creación de aulas-puente, que permitan una primera y breve evaluación y escolarización (2-3 meses como máximo) de menores inmigrantes no acompañados, para preparar su transición a centros de enseñanza reglada: introducción a la lengua y cultura de la comunidad receptora, hábitos escolares y habilidades sociales, al tiempo que se sensibiliza y forma al profesorado del centro de destino para propiciar una adecuada acogida y escolarización,....
- n) Edición de una guía sobre las principales características de nuestro sistema educativo, en los diferentes idiomas presentes en cada realidad, con referencias básicas a ofertas educativas y normativa de funcionamiento, con el fin de orientar a padres y madres recién llegados que desconocen nuestro idioma.
- o) Publicación de guías de medidas organizativas y criterios metodológicos dirigidas al profesorado de centros con una realidad multicultural.

- p) Fomento de la elaboración y difusión de materiales curriculares con experiencias y actividades para facilitar la práctica de Educación Intercultural.
- q) Desarrollo de planes específicos de formación en Educación Intercultural para el profesorado y el personal no docente en general. Formación intensiva, en la misma línea, para los programas y servicios externos: orientación, asesorías de CEPs, inspección, responsables de programas y proyectos de investigación, innovación e intercambios, etc.
- r) Convocatoria pública de proyectos para la experimentación de alternativas globales de Educación Intercultural, dotando a los centros de recursos materiales y humanos que posibiliten dicha tarea, especialmente en referencia a tiempo disponible para la dinamización interna y la coordinación externa.

---

## **Conclusiones del Grupo**

### **Idea clave aportada a las conclusiones generales**

*El sistema educativo debe superar la tradicional perspectiva monocultural y etnocéntrica, para favorecer un modelo de educación intercultural.*

*En el contexto de una sociedad de acogida que potencia la participación ciudadana como reflejo de integración social, la educación intercultural impulsa el plurilingüismo y concibe el mestizaje como algo enriquecedor y favorecedor de la convivencia.*

### **Resto de conclusiones**

- Hablar de tolerancia hacia las diferentes culturas es insuficiente e, incluso, puede tener connotaciones de jerarquización entre ellas. Hay que hacer una apuesta clara por una sociedad intercultural y eso significa posicionarse a favor de promover el mestizaje cultural, generador de riqueza individual y grupal.

Para ello, hay que trabajar no sólo con las personas sujetas a exclusión sino también con las excluyentes; no sólo con el profesorado, sino con toda la comunidad educativa.

Ante una realidad multicultural, la alternativa debe ser un posicionamiento claramente intercultural.

Los procesos de mestizaje no pueden ser forzados ni traumáticos (no debemos jugar a hacer "alquimia social"), sino fruto del respeto y reconocimiento mutuos, debiendo promover acciones que faciliten dichos procesos.

- No debemos olvidar que todas y todos somos resultado del mestizaje.

Es importante no perder la memoria histórica con respecto a los procesos migratorios en que hemos sido protagonistas, así como sobre las consecuencias ya vividas del fascismo (por ejemplo, en el nazismo hasta la identificación externa dejó de ser humana y se dio una situación de "esclavismo de subespecie"). Además de prevenir y combatir el racismo, la xenofobia y toda forma de exclusión social de la actualidad, hay que mantener la alerta ante la posibilidad de llegar a situaciones más graves.

Comprensión y conocimiento para evitar el rechazo a lo desconocido o lo diferente, son procedimientos básicos para frenar el racismo, no olvidando que éste normalmente tiene "dos direcciones" y habrá que incidir en ambos sentidos.

- La cultura la definen los grupos humanos y no debemos restringir el concepto a la diversidad étnica. Tampoco estereotipar como homogéneas las que desconocemos, ya que también existe la "diversidad dentro de la diversidad". Por lo tanto, el currículo escolar debe ser intercultural, abierto y flexible, no confundiendo integración entre culturas en condiciones de igualdad, con asimilacionismo de una que anula a las otras.

Especial peligro de asimilacionismo cultural sufre el alumnado de menor edad (en particular el de la etapa de Educación Infantil), más desprotegido frente a esa forma de entender la incorporación a la sociedad receptora.

El término “compensación” no se debe utilizar en este contexto porque las culturas no pueden ser objeto de compensación.

- Los límites al respeto de las diversas culturas deben tener como referencia las convenciones con mayor consenso internacional: Declaración Universal de los Derechos Humanos y la de Derechos de la Infancia.

La forma de hacerlos efectivos ha de ser en un proceso en el que se parta de actitudes de conocimiento y comprensión, lo cual implica apertura y sensibilidad, pero sin proteccionismos y sin caer en el relativismo cultural del “todo vale para así ser respetuosos-as”.

Si bien los valores y las normas que hayan de ser comunes deben ser consensuadas mediante procesos de cooperación, también hay que cuidarse de la búsqueda de consensos fáciles que tengan como fin evitar los conflictos. Si los conflictos no se resuelven con acuerdo y se vulneran derechos individuales o colectivos, hay que recurrir a instancias que garanticen su justa resolución.

- Cuando se producen situaciones en que la familia decide trasladar a sus hijos e hijas a centros en los que no convivan diferentes minorías étnicas, normalmente las motivaciones de fondo no son las que se manifiestan. No toda la diversidad crea rechazo, sino fundamentalmente la que aparece vinculada a la pobreza, a la marginalidad y/o al retraso escolar, por lo que denunciamos la manipulación que se está haciendo de los orígenes culturales para enmascarar situaciones derivadas de la pertenencia a las clases o estratos sociales más desfavorecidos.

En ese sentido, habrá que tener especial cuidado en no sobredimensionar determinadas cuestiones que podrían distorsionar una visión de conjunto sobre la diversidad humana, olvidando a determinados sectores de la sociedad que no forman parte de la actualidad mediática.

- En general, la escuela no está dando una respuesta adecuada a la diversidad cultural, ni en su organización, ni en recursos, ni en el currículo, ni en resultados.

En ese sentido, denunciamos que los nuevos currículos aprobados recientemente por el gobierno central se alejan aún más de una propuesta intercultural.

Además, la falta de un compromiso adecuado por parte de las administraciones y la escasa agilidad en las respuestas que ponen en marcha, condicionan considerablemente los procesos y los resultados.

El Proyecto Educativo del Centro (PEC) debe marcar las pautas en la articulación de la alternativa intercultural y es preciso abrir el debate en torno a este tema en todas las comunidades educativas. Las administraciones deben asumir su responsabilidad y han de establecer medidas concretas que favorezcan la implantación de un modelo de educación intercultural vinculado a una oferta de mayor calidad en la enseñanza.

Especial importancia cobra la formación, tanto del profesorado como de padres-madres y resto de personas que intervengan en procesos educativos y de acogida, así como la disposición a cambiar determinados roles.

Es conveniente mantener reservas con respecto a iniciativas (bastantes ejemplos se podrían hallar en los Programas Sócrates), que muchas veces no conectan con el contexto de diversidad de un centro educativo, con lo cual se pueden distorsionar los objetivos y desviar las acciones.

También hay que tener especial cuidado con propuestas como las de “aulas-puente”, para que no se conviertan en “aulas-pozo”, si se les da una orientación segregadora o no cuentan con las acciones metodológicas adecuadas.

El peso que tiene la religión, junto con la diversidad de opciones que en ese terreno aparecen en una realidad multicultural, son también argumentos para exigir una escuela laica en la que la asignatura de religión no tiene sentido en el horario escolar.

- Es importante para el alumnado inmigrante, además de aprender la lengua común a la sociedad receptora, mantener su lengua materna. La enseñanza de las diferentes lenguas presentes en un determinado contexto, salvo que hubiera posibilidades de hacerlo con éxito en el horario escolar, debería garantizarse, al menos, en el marco de las actividades extraescolares.

Sin embargo, se constata que ni siquiera se está garantizando el acceso a las diferentes lenguas oficiales del Estado, lo que implica grandes dificultades de hecho para un planteamiento plurilingüe donde tengan presencia real todas las lenguas de origen que conviven en un determinado espacio.

- Si en la escolarización en una determinada zona se estableciera un criterio de reparto, éste debe hacerse a través de una baremación única, con garantías de transparencia y afectando a todo el alumnado, no sólo a un determinado sector del mismo con algún rasgo identitario concreto, ya que entonces su catalogación sería negativa y la medida se interpretaría como el reparto de un problema.

La educación en centros concertados es excluyente de hecho, aunque en teoría exista el derecho de libre acceso a los mismos.

Habrà que compaginar el derecho a la libertad de elección de centro educativo con la no formación de guetos.

El reto es estructurar los centros de tal forma que puedan recibir a todo tipo de alumnado. Más que tender a criterios de reparto, es clave el establecimiento en todos los centros de una reserva de plazas para alumnado en riesgo de exclusión social, de forma que no existan trabas para acceder a los mismos.

- La presencia de la figura del mediador/a sociolingüístico puede ser altamente positiva, si bien ha de introducirse con ciertas reservas para garantizar un perfil personal y/o profesional adecuados, dada la trascendencia que puede llegar a tener su trabajo y la información que podría llegar a manejar. Especial cuidado debe tenerse cuando exista la posibilidad de utilización de dicha función para un fin ajeno a los intereses educativos (por ejemplo, ejercer un papel de control político o policial).

### **Aspectos en los que hay divergencia de opiniones o matices significativos:**

Los procesos de mestizaje ¿deben producirse de forma más o menos espontánea en un clima adecuado, o deben programarse acciones que los favorezcan y los aceleren?

¿Se debe garantizar una distribución diversa de alumnado recurriendo a opciones como el establecimiento de cupos, incluyendo en los mismos a los centros concertados? ¿O ello puede producir efectos contraproducentes?

La defensa de la escuela pública como único garante de la atención a la diversidad ¿podría entrar en contradicción con las apelaciones a la implicación efectiva de la concertada en el reparto de la misma?

¿La edad debe ser un criterio determinante al escolarizar a alumnado inmigrante para su ubicación en un determinado curso?

### **Propuestas:**

- Extender el planteamiento de **Educación Intercultural**, a partir de un currículo abierto, para cualquier proyecto educativo y hacer una amplia revisión de las normativas para adecuarse a dicha propuesta.

Contar con un observatorio permanente para el tema.

Apoyar el modelo de transversalidad, desarrollándolo más, y aplicar los mecanismos de los que se ha dotado el sistema educativo (aprendizaje significativo, comprensividad,...).

Propiciar procesos conducentes al mestizaje cultural.

- Diseño y puesta en práctica de un *plan de acogida*, integrado en el Proyecto Educativo de cada Centro, dirigido a toda la Comunidad Educativa y enmarcado en un proyecto de ciudad o pueblo.

Se deben articular e integrar las funciones de acogida en equipos interdisciplinarios, de forma que existan también alternativas para el ocio y el tiempo libre.

Entre las acciones dirigidas a Asociaciones de Madres y Padres, se propone establecer la figura de familia-tutora, que sirva de referente y apoyo directo a la recién llegada.

Es clave también la implicación del alumnado en acciones que le permitan conocer y transformar el medio, así como aprovechar la fuerza asociativa de determinadas ONGs y organizaciones de inmigrantes.

Por otra parte, es fundamental una mayor agilidad en las respuestas que pueden y deben proporcionar las administraciones.

- Reconocimiento y legitimación de las *lenguas y culturas* de origen, evitando pérdidas de identidad cultural o reduccionismo en las alternativas.
- Creación de *centros de recursos* para la Educación Intercultural.

Recursos zonales para facilitar una mejor acogida, lo que requiere la coordinación en una red de centros.

El trabajo de los Equipos de Orientación debe hacerse también con las familias, así como debería ser habitual la presencia de profesionales del Trabajo Social en la relación escuela-familia.

Presencia de mediadores-as con un perfil adecuado para dicha función, para lo cual se debe garantizar la participación de cada Comunidad Educativa en su elección.

- Desarrollar *políticas interinstitucionales*, para facilitar propuestas integrales.
- Comisión u *oficina de matriculación* única y permanente (también puede ser zonal), que establezca una baremación unificada que garantice el justo acceso al derecho de elección de centro, con criterios que eviten situaciones discriminatorias y faciliten la homologación de ratios.

La administración educativa debe tomar medidas contundentes en todos los casos en que se aprecie discriminación de alumnado. Si ése fuera el caso de un centro privado sostenido con fondos públicos, ha de suponer como mínimo la pérdida del concierto educativo.

- Planes de formación en Educación Intercultural para el profesorado, padres y madres, personal no docente y los diferentes agentes sociales.
- Política activa con respecto a los medios de comunicación de masas.
- Rechazo rotundo a la nueva ley de extranjería y a cualquier limitación de los derechos de toda persona que viva en el territorio estatal, independientemente de su situación administrativa en el mismo.

## Grupo "El fracaso escolar"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: M<sup>a</sup> Jesús González (CCOO)

### **Materiales previos**

#### **1.- Introducción**

La utilización del concepto de 'fracaso escolar' ha sido recurrente cuando se plantean reformas y cambios en los sistemas educativos modernos; no obstante, conviene tener presente que estamos ante un concepto polisémico y ambiguo que puede ser interpretado y utilizado de acuerdo a intereses ideológicos y políticos concretos.

En general, el término "fracaso escolar" se aplica habitualmente al alumnado y hace referencia a quienes al finalizar la escolarización obligatoria no han logrado una formación básica que les permita integrarse de forma autónoma en la sociedad o comportarse como ciudadanos/as responsables.

Con todo, el indicador más habitual para cuantificar el fracaso es el porcentaje de alumnos y alumnas que abandonan prematuramente el sistema y de aquellos que suspenden sin lograr la titulación que les permite continuar estudios postobligatorios.

#### **2.- Modelos explicativos: Diferentes perspectivas.**

La búsqueda de causas que expliquen el fracaso escolar ha dado lugar a numerosos estudios que abordan el tema desde diferentes ópticas.

a. - La responsabilidad del fracaso escolar está en el propio alumnado: dificultades de aprendizaje, bajos cocientes intelectuales, déficits instrumentales, escaso interés, etc.

A partir de este presupuesto se propone como remedio para superar estas dificultades las adecuadas terapias, aplicadas en el ámbito individual.

b. - El fracaso escolar refleja la desigual distribución de los bienes culturales en la sociedad: las desventajas socioeconómicas y culturales de las familias explicarían las desigualdades de los resultados escolares.

Esta visión tiende a responsabilizar del fracaso escolar a la estructura social; la solución pasaría por la superación de las diferencias de base que coartan la igualdad de oportunidades.

c. - El fracaso se considera responsabilidad de la institución escolar, argumentando que la escuela enseña cosas que no interesan al alumnado y que ni el currículo ni los métodos y contenidos favorecen las posibilidades de éxito de la mayor parte del alumnado.

Desde esta perspectiva se reclama una 'reconceptualización' de la escuela, del tipo de enseñanza que en ella se imparte y de los criterios de evaluación.

d. - El problema del fracaso escolar es 'multidimensional': existen diferentes causas que interactúan y que deben ser tenidas en cuenta para superarlo.

Desde este punto de vista no son admisibles los discursos que legitiman y excusan el fracaso escolar como socialmente inevitable.

#### *Nuevas dimensiones del fracaso escolar*

Los cambios sociales, económicos y culturales que se han producido en nuestra sociedad plantean un nuevo escenario educativo y laboral. En este nuevo escenario, las consecuencias

derivadas del fracaso escolar -entendido como ausencia de la titulación básica- se ven modificadas y agravadas.

Los y las jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, o quienes no alcanzan una titulación básica, tienen muchas más dificultades que antes para encontrar trabajo. En la sociedad de la información, el fracaso escolar, la falta de una capacitación básica, puede convertirse en el mayor riesgo de exclusión y marginación social.

### 3.- La enseñanza comprensiva.

La LOGSE apuesta por una educación obligatoria de carácter comprensivo. Este modelo supone una forma de organización escolar que ofrece las mismas experiencias básicas de aprendizaje para la totalidad del alumnado, combinando la instrucción académica con las técnicas de iniciación profesional. Su objetivo primordial es que el mayor número de alumnos y alumnas alcancen la formación básica necesaria para proseguir sus estudios o incorporarse con garantías a la vida laboral activa. La enseñanza comprensiva implica retrasar la separación del alumnado en ramas educativas diferentes.

La educación común para todos y todas encierra dificultades debido a la presencia en una misma clase de grupos de alumnos y alumnas con diferentes capacidades, intereses y motivaciones; esta circunstancia provoca una polémica constante respecto al nivel de conocimientos del alumnado y a su posible incidencia en la pérdida de nivel educativo.

Actualmente el debate suele centrarse en las fórmulas para el agrupamiento del alumnado -grupos homogéneos o grupos heterogéneos- y en las estrategias para atender a la diversidad -optatividad *versus* itinerarios -.

Por otra parte, el sistema escolar tiende a transferir hacia otros dispositivos externos al alumnado con trayectoria de inadaptación escolar. En estos dispositivos ajenos al sistema escolar se busca una segunda oportunidad para el alumnado. Se sitúa así fuera de la escuela la respuesta y la solución al fracaso que se origina dentro de ella.

Aunque parece lógico que para el alumnado que no encuentra adaptación al sistema escolar formal se propongan soluciones que no reproduzcan el modelo de la institución escolar, con todo, parece necesario reforzar las medidas preventivas durante la escolarización obligatoria, evitando dar una respuesta que como norma eluda la responsabilidad del sistema educativo en su objetivo integrador.

La opción por unas u otras fórmulas debe tener en cuenta los principios que la sustentan y las consecuencias y efectos que su elección puede conllevar, teniendo muy presente que integrar o segregar es el principal dilema al que se enfrenta nuestro sistema educativo.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

**¿Qué es?** No nos gusta el término, es del "enemigo" y la utilización de su lenguaje puede introducirnos en debates que no son los nuestros. Pero, para entendernos, con carácter general: es la falta de superación de los objetivos de una etapa educativa, que determina la imposibilidad de continuar.

**¿Qué consecuencias tiene?** Suele suponer dificultades graves de integración: personal, laboral y social, aunque el "éxito" escolar, en ocasiones, tampoco es la llave para la integración social, el fracaso es probable que, cada vez de forma más acentuada, sea predictor de futuro, lleve a la exclusión, en una sociedad que se configura como dual.

**¿Cuánto es?** Las actuales cifras divulgadas del fracaso en la ESO (en torno al 25%), no son fruto de seguimientos rigurosos de cohortes escolares, sino meramente de la lectura de estadísticas con validez de un curso. No son comparables a situaciones anteriores, donde importantes grupos de

adolescentes no eran contados, al no existir la obligatoriedad, lo cual les excluía, prácticamente, sin ni siquiera constar en las estadísticas.

**¿Por qué se habla ahora de él?** Se habla interesadamente, por parte del PP, pues si quiere cambiar un sistema, primero debe deslegitimarlo; en esto cuenta con el apoyo de algunos profesionales y está condicionando la opinión social. Se aplica un reduccionismo de la enseñanza a los conocimientos y éstos a sus aspectos más académicos, olvidando: procedimientos, actitudes, capacidades relacionales.... El PP no ha creado el fracaso en exclusiva, la LOGSE nació con graves hándicaps (financieros, organizativos...) pero aspira a gestionarlo.

**¿Quién fracasa?** Es fracaso, en general, del sistema educativo, tal como la administración y sus estructuras lo han configurado. No se garantiza que se agotan todas las estrategias posibles antes de admitir la no titulación. Estadísticamente, en general, fracasan los vástagos de las clases desfavorecidas, por cuanto la escuela es reproductora social y el sistema educativo no es autónomo, pero esta realidad no debe hurtarnos el debate.

**¿En qué etapa se fracasa?** Ahora el debate se centra en la secundaria, pero la escuela genera también un porcentaje de fracaso inducido, que procede de la primaria, donde no hay medidas compensadoras, ni que atiendan la diversidad; este fracaso temprano viene camuflado por la promoción automática y la mayor interacción con el profesorado, y se caracteriza por no asentar las destrezas básicas (lectoescritura) tras una serie de años de escolarización; es este fracaso el que cristaliza en secundaria.

**¿Cuáles son las grandes causas del fracaso escolar?** No se deben jerarquizar los factores del fracaso pero hay que priorizarlos con criterios de eficacia para su resolución. En general tienen una doble dimensión:

-Sistema escolar.

-Sistema social.

**¿Qué responsabilidad tiene la administración?** El no haberse ocupado de dar una formación inicial adecuada al profesorado, ni, en muchas ocasiones, medios para el desempeño de su labor; la falta de orientación en primaria; el demorar la posibilidad de repetición mecánicamente y el dificultar el aprendizaje a diferentes ritmos. La falta de financiación. La responsabilidad por estas lagunas es por omisión. Por acción, las medidas tomadas (modificación: mínimos, currícula) y las anunciadas: itinerarios, modificación LOGSE... que caminan en sentido contrario de la solución.

**¿Qué responsabilidad tiene el profesorado?** No hay que idealizar el gremio, que debe analizarse con criterios de profesionalidad y no de mero voluntarismo; tampoco hay que denigrarlo ni caer en la autoflagelación (muy de tradición escolástica y clerical), pero falta coherencia: personal -se trabaja en la pública y se envían los hijos a la privada-; profesional -se mantienen rutinariamente metodologías homogéneas y heredadas de anteriores sistemas educativos (que han cambiado dos veces en tres décadas) y pudiendo marcar los "niveles" se actúa aleatoriamente o delegando en el libro de texto y también se da falta de coherencia ideológica -se pretende la democracia y ni se fomenta ni se motiva-.

**¿Qué responsabilidad tienen los padres-madres?** Hay entornos familiares desfavorecedores y otros que no lo son. La diversidad del profesorado es extrapolable a las familias. No se cree en el concepto de "escuela pública" con todas sus implicaciones y se buscan atajos con caminos segregadores, pensando que así se favorece la titulación de los hijos e hijas, cuando esto no está demostrado estadísticamente.

**¿Cuáles son las propuestas para evitarlo?** Primero una llamada a la esperanza. El fracaso puede reducirse y casi desaparecer, pero para ello es necesaria por parte de la administración la asunción de sus responsabilidades. La formación del profesorado debe ser obligatoria y en condiciones. Debe hacerse a los centros una auténtica evaluación diagnóstica, contextualizada en función de su proyecto educativo, y proporcionarles los medios para corregir las disfunciones detectadas; luego, al cabo de dos años, volver a repetir la evaluación. Deben generalizarse las estructuras de orientación, así como revisar la estructura organizativa, por los especialistas de primaria y el profesorado de secundaria. Profundizar en la democracia, motivando la participación y dando vías para ella. En el

resto de los sectores: profesorado, familias, se debe ir corrigiendo los elementos de responsabilidad señalados.

**¿Cuál es nuestro fracaso, aquí y ahora?** El que haya dos ausencias notables: la administración y el alumnado, y sobre todo la posibilidad de que nuestras reflexiones no hallen eco en la sociedad.

## **II PARTE: ÁMBITOS DE ACTUACIÓN: AULA, CENTRO Y ENTORNO**

## Grupo "La atención a la diversidad en Infantil y Primaria: aula"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Emilia García (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica)

---

### **Materiales previos**

El Aula es el espacio privilegiado donde se concreta el proceso de aprendizaje en las dimensiones cognitivas, procedimentales y de actitudes y donde se desarrollan las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo directo del profesorado con los niños/as y en la relación con sus compañeros/as.

El niño y la niña necesitan:

- Vivir en un medio rico en estímulos para poder aprender desde su realidad.
- Mirar, tocar, explorar, imitar, inventar.
- Ser tenidos y tenidas en cuenta, escuchados, valorados.
- Sentirse seguros/as y confiados/as en un ambiente estable y predecible, disponiendo de espacios propios con condiciones físicas y materiales adecuadas.
- Que la relación familia-escuela sea coherente.

Todo ello para:

- Ayudarle a construir su propia identidad, su proyecto de vida, su desarrollo como personas: **Aprender a ser.**
- Contribuir a su socialización reconociendo los saberes fundamentales que el ser humano ha ido construyendo colectivamente a lo largo de la Historia: **Aprender a convivir.**
- Asumir de forma activa el proceso de conocimiento que tenemos los seres humanos: **Aprender a conocer**

En el aula han de tener en cuenta:

- Los procesos de socialización.
- Los problemas de convivencia.
- El trabajo coordinado de todo el profesorado del grupo-aula.
- Un currículo comprensivo y globalizador.
- La formación en valores.
- Sistemas de detección y tratamiento de las particularidades de cada alumno o alumna.
- Los diferentes ritmos de aprendizaje. (Sistemas de atención individualizada)
- La integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- Una organización flexible de tiempos y horarios.
- Sistemas de revisión y refuerzo educativo para prevenir el fracaso escolar.

- Diversas metodologías para una atención más eficaz de la diversidad.
- Diversidad de materiales y recursos curriculares.
- Medios humanos y recursos para la prevención de posibles deficiencias.
- La evaluación y control del proceso de aprendizaje.
- La formación permanente del profesorado para su trabajo en el aula.
- La relación del profesor/a con la familia.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

1. Nos planteamos como algo necesario crear un ambiente favorecedor de libertad en que el niño y la niña puedan conocer su propia imagen: que puedan expresarse, que puedan elegir,...
2. El niño y la niña necesitan ser tratados con justicia, necesitan ser queridos y queridas, necesitan que escuchemos sus necesidades.
3. El tratamiento de la atención a la Diversidad se impregna del reconocimiento de unos valores básicos y universales: igualdad, libertad, justicia... que incidirían como elementos clave para la Educación de todos.
4. Insistimos en la idea de que al hablar de diversidad nos referimos a que todos y cada uno de nosotros y nosotras somos diversos. Esto es algo que habría que tener muy presente porque, en la práctica, a veces estamos haciendo referencia sólo a aquellos casos que consideramos "especiales", a los que hay que diagnosticar.
5. Al hablar de diversidad tenemos que atender necesariamente a la diversidad de toda la comunidad educativa: alumnos, familias, profesorado.
6. Es importantísimo crear y propiciar un clima afectivo ("*lo afectivo es lo efectivo*"). La diversidad afectiva y emocional es el primer ámbito en el que somos diversos pero para darle respuesta hay que favorecer unas condiciones (ratios, plantillas, ...) que te permitan conocer el proceso de cada niña o niño y desde ahí planificar la acción o la intervención. Al hablar de lo afectivo entendemos que es algo consustancial a todas las etapas educativas.
7. Un modelo educativo que favorezca un clima afectivo en el aula propicia la posibilidad de disfrutar con el propio esfuerzo en el proceso personal de aprendizaje:
  - La escuela lúdica, divertida, es una idea que surgió en una época determinada, pero que se alejaba de la realidad: el alumnado no puede trabajar en el sistema educativo si no se esfuerza.
  - Debemos procurar que en el discurso figure la parte del esfuerzo.
  - Defendimos que el niño y la niña debían jugar, que necesitan explorar, descubrir,... pero es importante la idea de que el esfuerzo ha de ir ligado a las propuestas y recursos diversos que podamos aportarle.
  - A la vez, nos parece importante reivindicar el derecho a aprender disfrutando que no es incompatible con el ser responsable.
  - A jugar se aprende jugando, a escuchar, escuchando y a responsabilizarse, asumiendo responsabilidades.
  - Cuando llega un niño/a por primera vez a la escuela, la familia debe saber lo que todo esto implica.

8. La resolución de conflictos es importante desde que nacemos pero no sólo los cognitivos, también los afectivos y emocionales. La diversidad genera conflicto pero hay que entender el conflicto como algo positivo desde donde poder avanzar.
9. La atención personalizada al alumnado es un elemento de reflexión que conlleva un debate necesario. La atención a la diversidad no implica una atención personalizada excluyente de la atención a la persona dentro de un colectivo. Implica reconocer a cada persona como miembro de un grupo, respetar la dimensión personal pero no al margen de la dimensión social (*"yo soy yo, pero soy contigo"*)
10. La labor de apoyo dentro del aula permite mayor atención a la diversidad y el aprendizaje mutuo entre especialista y tutor/a.
11. Nos negamos a que el apoyo y el refuerzo se entiendan como una estrategia para la ocupación del profesorado al cien por cien (desde el temor de la Administración a que se tengan "horas libres"...), porque roba literalmente el contenido de la acción tutorial que necesita de una mayor disponibilidad de tiempo y planificación.

En Primaria, y también en el segundo ciclo de Educación Infantil en algunos casos, está resultando complicado este aspecto, tal como queda distribuido el horario con el trabajo que desarrollan los y las especialistas.

12. El refuerzo educativo ha de estar dentro del aula y el que mejor puede contemplarlo es el propio tutor o tutora porque es quien mejor conoce al alumnado.  
Es inadmisibles que por norma la atención del personal de apoyo tenga que realizarse fuera del aula.
13. Un Plan de Acción Tutorial ajustado al contexto y las necesidades del mismo, es un instrumento de trabajo y planificación que favorece el tratamiento a la Diversidad que nos planteamos.
14. La flexibilidad en las agrupaciones y el intercambio entre grupos es algo que favorece la atención a la diversidad. Los niños aprenden mucho de los otros niños. A veces sentimos miedo de que aprendan sin nosotros...
15. La socialización es un aspecto clave del proceso educativo. Es necesario recuperar espacios de juego en la escuela, sobre todo en las realidades en las que ni en la casa ni en la calle es algo posible.
16. La sexualidad es algo que marca muy fuerte al niño y la niña desde la escuela. Aproximarnos a la diversidad en este sentido es también imprescindible.
17. El acondicionamiento de espacios es algo imprescindible en todas las etapas educativas. En el tramo de Educación Infantil es algo que requiere un tratamiento específico que no se está dando, y que impide la atención ajustada a la diversidad en estas primeras edades.
18. Al pensar en la diversidad del profesorado habrá que buscar los recursos para reconocernos todos y todas, para sentir que no somos imprescindibles pero sí igualmente importantes. Es necesario recuperar la idea de la coordinación horizontal y el significado real de lo que implica el consenso (*sentir con el otro*).  
El recoger por escrito acuerdos mínimos de forma que puedan recordarse es un buen recurso para esto.
19. La formación del profesorado debe entenderse como una formación integral y no sólo la formación en una serie de áreas.
20. Igualmente, las familias tendrían que tener su espacio en esta formación, que debe atender a todos los sectores de la Comunidad Educativa.
21. Una autonomía real de los centros permitiría organizarnos de otra manera, planificar los recursos, haciéndonos conscientes de que el Proyecto Educativo –si es vivido y compartido– puede cambiar la realidad.

22. La atención a la diversidad no puede plantearse como algo al margen del Plan de Centro.
23. Un currículo que atienda a la diversidad tiene que incidir sobre todo en los contenidos procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales son precisamente los que más marcan las diferencias entre unos y otros.
24. El Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares deben ser instrumentos reales, ajustados a la realidad concreta y que partan de un proceso participativo de todos los sectores.  
  
En este sentido es positiva la creación de comisiones de revisión en las que participen las familias, el profesorado y el propio alumnado.
25. Los temas transversales no deberían reducirse a la celebración de "un día de ...". Son un recurso para trabajar la diversidad.
26. La inclusión de la religión como asignatura es algo que choca con la atención a la Diversidad. Nos pronunciamos a favor de que este espacio se contemple como algo externo a la propia escuela, máxime cuando la Escuela Pública se define como escuela laica.
27. Todo esto que defendemos nos lo planteamos como una meta posible que ha de conseguirse desde el "poco a poco", desde el reconocimiento de lo que estamos haciendo y el interés por avanzar.

*La atención a la diversidad en el aula ha de partir necesariamente del reconocimiento de todos y cada uno de nosotros y nosotras como personas completas y distintas desde el momento en que nacemos, por lo que el compromiso de atender a las necesidades de cada cual implica garantizar una serie de condiciones que nos parecen irrenunciables y que deben ajustarse al contexto de cada realidad concreta:*

1. *La organización flexible de tiempos, espacios y modelos de agrupación que posibiliten diferentes tipos de interacción.*
2. *Una plantilla de profesionales lo suficientemente amplia para atender a una ratio ajustada a las condiciones reales y con capacidad y disponibilidad de coordinación y de intervención dentro de la propia aula.*
3. *Un tiempo real de reflexión y participación que permita trabajar en el aula desde las necesidades de todos los sectores (alumnos, familias, profesorado) como punto de partida.*
4. *Un planteamiento de la labor de apoyo como algo integrado dentro del propio currículo y no como algo al margen que permita una mayor riqueza en la intervención desde el reconocimiento mutuo y la aportación de todas las personas que intervienen (maestras y maestros tutores y especialistas)*
5. *Una formación integral y continua del profesorado y de las propias familias como sectores claves del proceso educativo de los niños y niñas que atienden la etapa de Educación Infantil y Primaria.*
6. *Un modelo educativo que favorezca un clima afectivo en el aula, rescatando la posibilidad de disfrutar con el propio esfuerzo en el proceso personal de aprendizaje.*

## Grupo "La atención a la diversidad en Infantil y Primaria: centro"

*Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Joan Domènech (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica)*

---

### ***Materiales previos***

La diversidad es una característica del alumnado en las etapas de Infantil y Primaria. Esta diversidad que se debe a una multiplicidad de causas –sociales, culturales, familiares, personales, etc.- puede convertirse en desigualdad. O si se quiere, desde otro punto de vista complementario, puede contribuir a aumentar o disminuir las desigualdades ya existentes en vez de, potenciando los aspectos positivos que conlleva, suponer una gran oportunidad educativa y de aprendizaje.

Cuando hablamos de diversidad es evidente que hablamos de las características que tiene todo el alumnado de estas etapas, no solamente del sector que tiene identificadas unas determinadas necesidades educativas especiales. Pensamos que la atención a la diversidad es el núcleo del trabajo educativo que se realiza en los centros educativos. La diversidad es una característica natural de los grupos escolares. Una buena práctica de atención a la diversidad es una buena práctica educativa y una de las tareas claves en la escuela primaria es establecer los mecanismos necesarios para poder descubrir, potenciar y desarrollar las capacidades y características personales de todo el alumnado.

Pero ante la realidad que supone el binomio diversidad /desigualdad, las escuelas deben adoptar una actitud clara e inequívoca. ¿Debemos y/o podemos trabajar en una perspectiva compensatoria? ¿Qué límites tiene este trabajo? Responder en una línea u otra nos puede llevar a prácticas diferentes, a climas de trabajo distintos, a nuevas o viejas perspectivas profesionales, a plantear necesidades distintas... ¿Reconocer la necesidad de compensación no comporta ya una aceptación de la desigualdad?

Es evidente también que lo que se realice en estas etapas tendrá repercusiones en lo que más tarde aparecerá en la Educación Secundaria Obligatoria. En estas etapas al no aparecer grandes conflictos se vive una situación de supuesta "paz" escolar. ¿Qué se esconde detrás de esta aparente estabilidad?

Cuando hablamos de políticas de igualdad y equidad debemos diferenciar las medidas que se deben tomar desde el exterior del centro, de las que podamos tomar desde el interior del mismo.

Externamente, podemos afirmar que tenemos una normativa excesivamente rígida y, a veces, la ayuda que esperamos de los servicios de atención externa no llega o no es exactamente la que necesitaríamos. Sin embargo debemos diferenciar las medidas que suponen unos límites de las posibilidades reales de actuación, de las propuestas, normativas, etc, que son meros indicadores que pueden ser revisados, adaptados o reinterpretados por los propios centros educativos. Es importante aclarar cuál es el papel de los propios equipos directivos y del Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno y participación de los centros.

Una autonomía bien entendida debería permitir una organización de los recursos que tenga como prioridad la atención a las necesidades del alumnado, es decir la atención a su diversidad y cómo pueden crearse las condiciones para que esta diversidad se convierta en riqueza y oportunidad de aprendizaje para todo el alumnado. En general existe la opinión de que en los centros se organiza la diversidad pero no se la atiende realmente.

Es importante señalar cuáles deben ser las líneas de actuación en los diferentes campos que puedan ayudar a concretar una política efectiva institucional a favor de la igualdad.

La formación del profesorado, la asignación de recursos y su adecuación o no a las necesidades de los centros, los criterios de configuración de plantillas, los modelos de intervención externa – inspección, equipos psicopedagógicos- etc., tienen consecuencias en las políticas a favor o en contra de la igualdad.

Las decisiones sobre libros de textos y materiales curriculares, la organización de los recursos en un centro –biblioteca, mediateca...-, las decisiones de reparto de espacios y tiempo, la asignación de cursos, etc., son ámbitos de decisión que pueden circunscribirse al centro y que pueden concretarse en una línea u otra.

Los recursos económicos suponen un aspecto a tener en cuenta cuando hablamos de diversidad e igualdad. En las diferentes comunidades autónomas hay políticas de compensación distintas que pueden incidir o no en la neutralización de las desigualdades existentes.

Sin embargo la dispersión de estas políticas y la falta de unos criterios claros y un control efectivo, sirve para que se reconozca la desigualdad pero no para compensarla en realidad.

Debemos tener en cuenta también el conjunto de decisiones y de políticas, muchas veces al margen del propio sistema educativo, que se deberían tomar para paliar o luchar contra esta desigualdad existente. La influencia que el contexto tiene en la resolución de estos conflictos, las actuaciones llevadas a cabo en el contexto social del centro educativo, son muchas veces claves para hacer posible soluciones diferentes que el centro educativo únicamente no puede resolver.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

- 1. El papel que tienen en la atención a la diversidad un conjunto de aspectos en la primaria como la distribución del espacio y del tiempo, el uso de materiales curriculares, los espacios de participación de las familias, el profesorado y el alumnado, los modelos de aprendizaje, las metodologías...*

Se produjeron intervenciones en la línea de potenciar una distribución del tiempo y del espacio más flexible, incluso potenciando espacios y tiempos no formales con el alumnado, lo que potenciaría su participación, así como el reconocimiento de sus potencialidades. Se deben buscar modelos organizativos más dinámicos y más flexibles que recojan las diferentes necesidades del alumnado. Al mismo tiempo la diversificación de materiales curriculares y espacios educativos también debe contribuir a luchar contra la homogeneidad en el aprendizaje. La revisión constante de estos materiales es una tarea imprescindible en los centros.

Los espacios educativos no están solamente en el aula, sino que hay una multiplicidad en el entorno del centro, espacios que debemos tener en cuenta. Los servicios educativos externos deberían coordinarse para potenciar su papel. En este sentido nos manifestamos a favor de que la intervención de estos equipos esté en función de las dinámicas de trabajo de los centros, claramente integrada en su funcionamiento cotidiano.

- 2. La autonomía de los centros es un aspecto que afecta a multitud de facetas de la escuela y que es muy controvertido ya que, aunque teóricamente se piensa que es un factor de calidad, las tergiversaciones o perversiones de un modelo más autónomo provocan oposición en muchos sectores.*

Por un lado, las familias apuntan los posibles abusos que una mayor autonomía podría tener en cuanto a que la mayoría de los consejos escolares está en manos del profesorado. Por otro lado, tampoco desde la administración parece que se impulse una mayor autonomía, sino únicamente una desregulación de determinados aspectos. En algunos casos, la autonomía de los centros ha llevado a una cierta competencia estéril entre centros por conseguir un mayor número de alumnado en el centro, o por tener unos ingresos extras por el alquiler de los espacios de la escuela.

Ante esto, nos reafirmamos en el carácter positivo que tiene el desarrollo de este concepto, siempre que se respeten cuatro condiciones: transparencia y consenso en las decisiones –no imposición de un sector sobre otro y claridad y publicidad en las decisiones que se tomen-; recursos, para que el ejercicio de la autonomía se haga sobre posibilidades reales; y finalmente, interdependencia que significa que la autonomía de los centros debe limitarse o desarrollarse en algunos temas –matriculación, recursos, etc- en ámbitos superiores al propio centro –municipio, distrito, etc. – para evitar posibles abusos o situaciones de desigualdad en centros educativos cercanos.

3. *¿Qué aspectos deben tratarse en las escuelas de primaria? ¿Cuáles son los aspectos más importantes que se deben trabajar? Ante este debate, la posición de la mayoría de asistentes tendía a considerar que no puede haber una selección previa, sino que esta selección, imprescindible, debe realizarse en el propio centro, a través de la comunidad educativa y que debe plasmarse en el proyecto de centro.*
4. *Consideramos que el trabajo a realizar en los centros de infantil y primaria es muy importante en la línea de lo que planteamos en la introducción a estas conclusiones.*

En este sentido apuntamos que este trabajo es fundamental para el desarrollo educativo posterior del alumnado en la educación secundaria obligatoria. Aunque los problemas de aprendizaje o de comportamiento no suelen aparecer tan crudamente en nuestros centros, es evidente que el trabajo que se realiza en ellos es la base del éxito o fracaso posterior en las etapas sucesivas. No se trata tanto de trabajar para la ESO, sino de desarrollar y realizar convenientemente las “obligaciones” educativas que tenemos en nuestras etapas. De esta manera se consigue, de forma natural, preparar al alumnado para las posteriores etapas de su itinerario de formación básico.

5. *En cuanto al profesorado, su papel en la atención a la diversidad es fundamental. La dispersión y el aislacionismo en el que trabaja, sin ser tan importante como en otras etapas, también está presente en la Infantil y la Primaria.*

En este sentido se analiza la conveniencia de impulsar el trabajo en los ciclos –programación, evaluación, etc- y la formación de equipos docentes que permitan desarrollar estrategias de coordinación curricular en los centros de infantil y primaria. El desarrollo de estos equipos y la revitalización del trabajo en ciclo podrían suponer un aspecto importante a tener en cuenta para desarrollar estrategias de atención a la diversidad.

La coordinación con la ESO es un aspecto clave para desarrollar un buen trabajo también en la Primaria. Esta coordinación debe plantearse desde la independencia y el reconocimiento mutuo de la importancia de las dos etapas y no simplemente como una subordinación de una etapa –la E. Primaria- frente a otra.

6. *La participación de la comunidad educativa es un aspecto muy importante a potenciar.*

Se plantea su importancia para conseguir una implicación mayor de la comunidad educativa en el desarrollo de estrategias participativas que aumentan directamente la calidad educativa de los centros. Se apunta la necesidad de potenciar espacios no formales de participación, tanto del alumnado como de las familias, lo que redundaría en un conocimiento más profundo del entorno social y cultural de los alumnos y alumnas, así como de sus potencialidades y necesidades educativas.

7. *La diversidad es un aspecto presente en cada aula, en cada centro, desde los niveles más bajos.*

Esto ha de implicar un posicionamiento del profesorado, que debe estar atento a esta diversidad y actuar en consecuencia en la programación, en la selección de materiales, en el diseño de metodologías, en la distribución del tiempo educativo y en los espacios del aula entre otros muchos aspectos. La diversidad es una característica intrínseca a la organización actual de la escuela.

Para trabajar esta diversidad y reconocerla, deben buscarse y planificarse espacios de participación con todo el alumnado, que supongan una verdadera interacción positiva con ellos.

*8. La escuela que atiende a la diversidad es una escuela laica.*

Se señala la contradicción de la realidad de multitud de escuelas públicas que han aceptado, más o menos impuestas por la administración educativa, las clases de religión en la escuela.

*9. La formación del profesorado es una cuestión básica e importante que debería tener en cuenta el modelo de escuela de Infantil y de Primaria que debe tratar la diversidad como una de sus características fundamentales.*

Se apunta la necesidad de reformar la formación inicial para tener en cuenta este principio, así como que la formación permanente debe basarse en una reflexión constante sobre la propia práctica.

El perfil del profesorado en la Infantil y la Primaria ha ido cambiando, y la introducción de especialistas en las dos etapas no se ha realizado de forma paralela a un debate sobre el papel, las funciones y los perfiles de los diferentes miembros de los equipos docentes en estas escuelas. Se actúa, a menudo, por estereotipos que no solucionan las necesidades de recursos humanos que tienen planteados los centros en función de sus propios proyectos. La organización de la función pública tampoco contribuye a este fin.

*10. La función de los equipos directivos es importante.*

Más que un papel de animador, se precisa una función de un equipo que contribuya a favorecer medidas en el ámbito de centro, en los espacios de decisión que se tienen, que vayan en la línea de responder ante el contexto con propuestas innovadoras, de atención a la diversidad y de igualdad en los centros educativos.

La misión de estos equipos es importante si tienen en cuenta la comunidad educativa a la que deben servir y no si únicamente están al dictado de los requerimientos de la administración educativa. Su cometido para favorecer la participación y la implicación del conjunto de sectores de la comunidad educativa es muy importante.

*11. La escuela rural como lugar en el que se trabaja la diversidad de forma natural.*

*12. La ausencia de regulación de la etapa 0-3 contribuye a la desigualdad en la red pública.*

Por lo tanto, se plantea la necesidad de demandar de nuevo dicha regulación.

## Grupo "La atención a la diversidad en Secundaria: aula"

*Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: M<sup>a</sup> Ángeles Llorente (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica)*

### ***Materiales previos y conclusiones del Grupo***

Aceptando de entrada que en los últimos años se está utilizando el término diversidad, no desde una perspectiva integradora y enriquecedora, sino desde una perspectiva fuertemente segregadora que tiende a mantener y profundizar las desigualdades, se hace necesario desenmascarar y denunciar ciertas corrientes de opinión que aparecen a diario en los centros, en la calle y en los medios de comunicación que están confundiendo a la opinión pública y pervirtiendo el debate educativo. Al mismo tiempo es urgente dar a conocer experiencias y promover alternativas que demuestren que es posible en la práctica cotidiana trabajar con la diversidad sin segregar al alumnado.

1.- Para muchos, según parece, la diversidad como algo problemático, aparece con la LOGSE, y sobre todo en la etapa de secundaria, al ampliar la escolarización de los 12 a los 16 años. Atrás queda la reflexión sobre el 60% de la población escolar que no obtenía graduado escolar, sobre el alumnado que abandonaba el sistema escolar a los 14 años y no podía acceder al mercado de trabajo hasta los 16, sobre el nivel de preparación para acceder a la F.P., sobre el 40% y a veces más de alumnos/as que suspendían 1<sup>º</sup> de BUP...etc. No nos engañemos, la "diversidad" - la desigualdad, estaba antes y las respuestas a la misma no eran en absoluto satisfactorias, simplemente funcionaban inmejorablemente los viejos sistemas de clasificación y selección y a edades bien tempranas.

La sociedad es injusta y genera desigualdades de partida. A la escuela llegan los niño/as, todos diversos y algunos desiguales. Y ahí empieza la perversión del discurso y del sistema. ¿Quiénes son los diversos en mi aula? ...Los/as más pobres, los/as gitanos/as, los/as inmigrantes, los/as de protección de menores, los que padecen minusvalías, los que cuestionan mi manera de enseñar, aquellas a las que no interesa lo que enseño, los que no aguantan hora tras hora la rutina, la inmovilidad, el encierro.....?

Ayer y hoy, la diversidad es inherente a la práctica docente, es el punto de partida normal del proceso de enseñanza- aprendizaje, y lo excepcional es lo uniforme. El problema surge cuando la diversidad proviene o deviene en situaciones de desigualdad, cuando la diversidad se utiliza para clasificar, segregar, seleccionar, marginar, mantener privilegios económicos, estructuras de poder.....

En este sentido constatamos que las diferentes formas de segregación que en algunas Comunidades se están practicando (UCAs,UACs, Aulas de Preparantía.....) no están resolviendo el problema de atención a la diversidad, ni ayudando a compensar desigualdades. Constatamos asimismo que en muchos casos no se utilizan criterios claros para determinar qué alumnos/as deben asistir a estas unidades; que no está claro el perfil de profesorado más adecuado para atenderlos, ni la propuesta curricular que se les ofrece. Tampoco están claramente determinadas las condiciones de vuelta al aula ordinaria, ni las futuras expectativas profesionales que de esta segregación se derivan. En muchos casos se constata también una considerable falta de recursos para poder desarrollar el currículum básico desde una perspectiva más práctica.

Por otra parte, se valora que tan peligroso es segregar, sin tener en cuenta los problemas anteriores, como no dar respuesta a las diferentes situaciones de diversidad y desigualdad que se manifiestan en nuestras aulas.

Como regla general, entendemos que la mejor vía para atender a la diversidad es actuar, siempre que sea posible, en el aula ordinaria. En la sociedad, y en la escuela, lo natural, lo que se da, son los grupos heterogéneos, diversos, y es sobre ellos y desde ellos, donde es posible una actuación

que permita el intercambio, el aprendizaje mutuo, el planteamiento y la resolución de conflictos...en definitiva, la educación y la formación para ejercer una ciudadanía crítica y responsable.

Entendemos que no hay alumnos irrecuperables, que todos/as pueden progresar si tienen una atención adecuada. Que el progreso en el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, sino de la calidad y cantidad de aprendizajes realizados y en este aspecto es clave la coordinación del profesorado y de éste con las familias. Que el aprendizaje es básicamente el resultado de la interacción social y por tanto depende en gran medida de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Que no puede haber aprendizaje si lo que se va a aprender está muy cerca de lo que se sabe o demasiado lejos y por tanto es necesario conocer el punto de partida de cada alumno/a y valorarlo en función de sus progresos.

La práctica cotidiana nos demuestra que determinadas actuaciones ayudan a atender la diversidad. Algunas son las siguientes:

- La estructuración de la clase en grupos heterogéneos, que funcionan de manera cooperativa, interactiva, que permiten aprender con y de los/as demás, permiten rentabilizar la actuación del profesor/a y compensar en cierta medida. Es curioso observar cómo los alumnos/as pueden convertirse en los mejores profesores de otros/as alumnos/as.
- La negociación con el alumnado sobre los temas a trabajar, posibilitar su participación en el qué, cómo y cuándo, aumenta su interés e implicación en el trabajo y hace que los aprendizajes sean más significativos.
- Cuanto más variados sean los materiales curriculares empleados, más canales utilicemos para transmitir la información, más tipos de actividades propongamos y más recursos pongamos a disposición del alumnado, mejor garantizaremos que más alumnos y alumnas tengan acceso y se interesen por los conocimientos planteados.
- Si hacemos consciente al alumno/a de su propio proceso de aprendizaje, aclarando desde el principio los criterios y estrategias de evaluación, será más fácil intervenir cuando sea necesario proponerle actuaciones de apoyo, sean ordinarias o extraordinarias.
- Si practicamos una evaluación continua, formativa y orientadora, basada en los procesos personales de cada alumno/a será más fácil prever medidas de actuación que permitan compensar deficiencias y atender diversidades.
- Si realizamos una acción tutorial individualizada, entendiendo la tutorización como *"la capacidad que tiene todo profesor/a de ponerse al lado del alumno/a, de sufrir con ella o él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía- dependencia, de relación... Si consideramos la tutorización como un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital"*, podremos sin duda, conocer mejor al alumnado y en consecuencia planificar estrategias que le permitan avanzar.
- La colaboración con las familias, mediante entrevistas y reuniones periódicas, permite, allí donde se da, conocer mucho mejor las circunstancias de partida del alumnado y en muchos casos planificar actuaciones conjuntas con la familia para mejorar rendimientos y aclarar expectativas.
- A todas/os, las/os alumnas/os debe posibilitárseles tener éxito en la escuela. Plantearse objetivos posibles, contenidos básicos y actividades significativas nos pueden ayudar en esa tarea.
- La experiencia demuestra también que los apoyos realizados dentro del aula ordinaria, contando con la presencia de dos o más profesores/as, permiten atender a un mayor número de alumnado y favorecen la incorporación de los mismos a la dinámica del grupo clase, lo que permite rentabilizar recursos y acelerar procesos.
- Asimismo si los profesionales de apoyo: Profesores de PT, Especialistas de audición y lenguaje, Psicólogos y pedagogos, Trabajadores sociales,...etc, funcionan como un equipo y planifican de manera racional sus intervenciones, sin duplicidades, ni interferencias, se posibilita más y mejor atención sobre el alumnado que necesita de su apoyo y sobre el

profesorado que necesita de su intervención. En todo caso la coordinación con los equipos de profesorado es imprescindible.

Creemos que es necesario agotar todas las medidas ordinarias a nuestro alcance, antes de pasar a las extraordinarias. No obstante creemos que los Centros y más concretamente los equipos educativos pueden y deben decidir qué tipo de medidas extraordinarias son necesarias para que todos los alumnos/as progresen en lo posible, aunque ello implique en algún momento separarlos del aula ordinaria. Agrupaciones flexibles, grupos taller, grupos de refuerzo, ... y cuantas otras medidas puedan poner en práctica, de manera creativa, los equipos docentes nos parecen justificadas siempre y cuando estén claramente definidos:

- Los objetivos a conseguir y los mecanismos para evaluar el grado de consecución de los mismos.
- Las características del alumnado a atender .
- Los tiempos durante los cuales va a tener lugar la actuación.
- El perfil del profesorado que se va a ocupar de esa tarea (ha de tener relación con la finalidad de la actuación).
- Los mecanismos de retorno al aula ordinaria o al Sistema Educativo.
- La cualificación que esta actuación va a posibilitar al alumnado .

La Enseñanza Secundaria Obligatoria debe ofrecer a todos los alumnos/as las mismas posibilidades de continuar en el Sistema Educativo. Los itinerarios que plantea el gobierno del Partido Popular no son una medida ni útil ni aceptable éticamente para atender la diversidad y mucho menos para compensar desigualdades. Muy al contrario, van en la línea de clasificar, seleccionar y favorecer a los grupos sociales que mejor se adaptan a la cultura dominante en detrimento de las clases sociales más desfavorecidas y de otras minorías culturales.

2.- Se oye también con demasiada frecuencia que la "diversidad"-desigualdad está produciendo indisciplina, violencia en las aulas ... que impide aprender a quienes quieren aprender, que impide dar todos los contenidos,... he aquí una nueva perversión del discurso. ¿Tenemos todos/as el mismo derecho a una educación básica? ¿Ha de haber una coincidencia en el tiempo entre el final de la escolaridad obligatoria y la incorporación al mundo del trabajo? .

Si todos/as tenemos derecho a una educación básica, si conviene que esta educación básica tenga como objetivo prioritario educar para convivir en una sociedad democrática basada en la igualdad de oportunidades y en la justicia social, tendremos que aprender a resolver los conflictos, ya desde la escuela. Si la escuela renuncia a ejercer el papel socializador que le corresponde, en aras de la competitividad y la selección, estamos abocados a vivir en una sociedad de guardias jurados, verjas en las ventanas, sistemas de alarma...

Es evidente que la escuela por si sola no puede compensar todas las desigualdades que produce una sociedad injusta que utiliza la diversidad para marginar y explotar. Es evidente que sin un compromiso real de la sociedad y sus dirigentes hacia un modelo social y educativo compensador, las dificultades se multiplican. Eso es lo que ocurre en estos momentos: desde el poder se practica un discurso segregador, y lo que es más grave, no se emprende ningún plan compensador de las desigualdades. En este ámbito es sangrante la falta de inversiones en la Escuela Pública, mientras se multiplican los conciertos a las privadas que practican la selección, el dogmatismo, la no coeducación...etc. Es sangrante la dificultad que tienen los centros para desarrollar proyectos compensadores, como agrupamientos flexibles, disminución de ratios, más profesionales...etc.

El sistema neoliberal imperante, basado en una competitividad salvaje, genera violencia. El actual sistema escolar, basado en horarios rígidos, espacios poco agradables, concentración de contenidos excesivamente especializados..., genera violencia. La falta de comunicación entre el profesorado, entre el alumnado, entre éstos y las familias, genera violencia....

A pesar de todo ello pensamos que **el conflicto en sí mismo es una fuente de aprendizaje personal y social**. Es en su tratamiento donde puede resolverse o degenerar en violencia. Sin conflicto no se aprenden valores como la reflexión, comunicación, comprensión, la aceptación, la

solidaridad ... Es al abordarlo cuando se puede aprender la cultura del diálogo como vía de resolución pacífica de los mismos.

En la práctica concreta de aula, se reflejan como estrategias que ayudan a prevenir y resolver conflictos las siguientes:

- Es importante que el profesorado conozca sus propias limitaciones, que sea consciente de los condicionamientos institucionales, que ajuste sus expectativas como maestro/a y como persona y que se deje conocer por el alumnado.
- Tener la mayor información posible sobre el alumnado ayuda a comprender actitudes y actuaciones concretas. Para ello es fundamental, como decíamos antes, la colaboración de las familias y la tutoría individual con el alumnado.
- Desarrollar actividades que posibiliten la cohesión del grupo y el apoyo entre sus miembros contribuye a que se generen menos conflictos y se resuelvan más fácilmente.
- Promover y practicar una organización democrática del aula, en la que las responsabilidades estén definidas por el propio grupo y las tareas repartidas entre todos/as, en la que las normas sean establecidas por el grupo, así como las actuaciones en caso de incumplimiento, favorece un aprendizaje real en la práctica de lo que supone convivir, de las limitaciones a la propia libertad que supone la libertad del otro/a y de las responsabilidades que conlleva participar de manera crítica y constructiva.
- También hay que tener en cuenta que transmitimos fundamentalmente modelos de conducta, formas de actuar. Por eso es muy importante crear un clima de convivencia basado en la explicitación de los conflictos y la aceptación de las diferencias, promover un ambiente distendido que nos permita disfrutar del trabajo cotidiano: valorando explícitamente la diversidad del alumnado y el profesorado, fomentando la autoestima y las relaciones de intercambio, estableciendo mecanismos de apoyo en situaciones de conflicto personal y colectivo.....
- Es necesario humanizar las relaciones en las aulas y los centros. El profesorado tiene que ser capaz de entusiasmar al alumnado, de generarle gusto por el conocimiento y el saber. Hay que cambiar ciertas actitudes de confrontación y castigo, por otras de reflexión, comprensión y asunción de responsabilidades; estas últimas son las únicas verdaderamente educativas y posibilitadoras de un crecimiento personal.
- El diálogo, la participación, la comunicación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa son el único camino posible para no esconder, sino hacer emerger los conflictos y así poder tratarlos buscando su resolución. Por ello es importante definir un Proyecto Educativo de manera participativa y una Normativa para la Convivencia clara, comprensible y negociada entre todos/as, que no recoja sólo derechos y deberes, sino también estrategias de prevención y resolución de conflictos.

**3.- Qué se ha de enseñar en las escuelas** es todavía un debate pendiente de toda la sociedad. Cómo avanzar hacia un modelo de Escuela Pública: Democrática, coeducativa, científica, laica, plural, crítica, compensadora de desigualdades... sigue siendo una tarea pendiente en este país.

Si cualquier persona adulta dedica un rato a leer en profundidad todos los contenidos de las diferentes asignaturas de la ESO, se dará cuenta inmediatamente de que es imposible llegar a conseguirlos. Los programas se pierden en abstracciones que poco tienen que ver con la realidad concreta de las aulas. Estos programas pesan como una losa sobre los y las enseñantes, las familias y los niños y niñas. Nunca se dan los programas completos e intentarlo lleva a que los alumnos/as dediquen horas y horas a hacer deberes en casa después de la jornada escolar y extraescolar, en una carrera hacia la competitividad, que nada educa en valores recomendables para el avance hacia una sociedad más justa .

Por otra parte, la presentación del saber, de los contenidos en asignaturas y materias, no favorece una comprensión global de los problemas y de las situaciones por parte del alumnado, que a menudo, no ve ninguna relación entre lo que aprende en la escuela y lo que vive en la calle.

La escuela continúa alejada de la realidad social y en muchos casos totalmente desfasada. Todavía estamos en un sistema educativo que utiliza como principal medio de aprendizaje el libro de texto y las explicaciones del profesor/a. La utilización de bibliotecas de aula, de medios audiovisuales, de ordenadores, el análisis de los medios de comunicación de masas, las salidas al medio socio-natural. etc, continúan siendo grandes retos de la escuela, en muchos casos por falta de los recursos básicos y en muchos por una mala formación inicial y nula formación permanente del profesorado.

Como propuestas concretas aportamos las siguientes:

- Tener presente que los contenidos han de estar al servicio de los objetivos y nunca al revés. Cualquier planificación de contenidos debe posibilitar la asunción por el alumnado de una serie de competencias básicas perfectamente definidas y comprobables.
- La presentación de cualquier contenido de una manera interdisciplinar permite una mayor comprensión del mismo, abre nuevos caminos al conocimiento y crea nuevas ilusiones para continuar aprendiendo.
- Hay que poner en práctica propuestas que impliquen una mayor flexibilización de tiempos y horarios. No todas las actividades precisan ni es posible hacerlas en sesiones de 50 minutos, ni en el espacio aula. También la organización ha de estar al servicio de los objetivos y no al revés.
- Es fundamental posibilitar una coordinación horizontal de los equipos educativos. Deben planificarse tiempos para la reflexión, el intercambio y la formación conjunta de los equipos educativos.
- El primer ciclo de la ESO debe plantearse como un ciclo, con el menor número posible de profesores/as por aula y manteniendo la tutoría y los equipos docentes durante el mismo.
- Es necesario iniciar una reflexión social sobre tiempos escolares en la sociedad de hoy. Reducción de la jornada laboral, más tiempo libre y de ocio para familias, alumnado y profesorado son los términos en que debería plantearse el debate, más allá de jornada continuada, jornada partida ...etc.

#### **4.- Sobre las medidas, recursos y profesionales de apoyo**

Se dispone, desde hace tiempo, de un considerable paquete de medidas de apoyo y de recursos para adecuar/adaptar el currículum, para enriquecer la intervención educativa, para ayudar, en definitiva, al alumnado, a las familias y al propio profesorado. Sin embargo, en ocasiones estas medidas no se ponen en práctica o no se hace de ellas un uso mínimamente satisfactorio. En este sentido, proponemos:

- Que se haga un esfuerzo por aplicar todas y cada una de estas medidas, que no se queden en una mera relación de principios. Que la Administración, los equipos directivos, el profesorado, el equipo de apoyo..., propicien y faciliten su aplicación. La Administración debe facilitar los recursos y los medios. Los equipos directivos deben planificar de manera coordinada todas las actuaciones necesarias, los equipos docentes deben permitir la intervención de los equipos de apoyo y éstos deben facilitar y orientar la tarea de los primeros, sin que ninguno haga dejación de sus responsabilidades.
- Que esas medidas (deshobbies, intervenciones de apoyo...) y recursos no sirvan para crear situaciones que sirvan a intereses particulares de profesionales y/o instituciones, sino que redunden en beneficio del alumnado.
- La implantación de tales medidas y el aprovechamiento de los recursos (humanos, materiales) deben establecerse con claridad en los correspondientes proyectos, señalando de forma concreta cometidos, responsabilidades, compromisos...etc., así como los mecanismos que permitan una evaluación participativa y constructiva del proceso y sus resultados.
- Concretando un poco más, creemos que es necesaria una reorganización de los servicios de apoyo que permita un mejor aprovechamiento de los mismos

- La incidencia de los servicios de apoyo no debe recaer sólo en el alumnado y de forma individualizada, sino que optimizaremos resultados si se actúa sobre el grupo-aula, sobre el profesorado y sobre las familias, considerándolos también de manera grupal. Los servicios de apoyo deben ejercer en el ámbito de su competencia una labor orientadora, concienciadora y facilitadora de recursos hacia el resto de la Comunidad Educativa.
- El profesorado de PT, los psicólogos, pedagogos, T. S ..., deben salir de sus aulas, despachos y gabinetes y entrar en las aulas ordinarias. Es allí donde se ve la realidad de los problemas y donde realmente se puede ayudar y orientar al profesorado y al alumnado. De esta manera los recursos se multiplican, se favorece la discusión de los problemas y se evitan discusiones inútiles.

#### **5.- Otras propuestas de carácter general**

- Creemos que sólo la escuela pública puede garantizar la atención a la diversidad y la compensación de desigualdades ya que sólo en ella es real hoy por hoy la igualdad de oportunidades. Pero mientras existan dos redes: la privada y la pública, consideramos un hecho de justicia que las diferentes problemáticas de marginación y exclusión generadas por la injusticia social, deben repartirse igualitariamente entre ambas redes. Por ello pedimos que en todas las Comisiones de matriculación se plantee un reparto equitativo de las diferentes problemáticas.
- En la red pública, responsabilidad inexcusable de los poderes públicos, faltan recursos y medios para atender a la diversidad y sobre todo para compensar desigualdades de partida. Es fundamental que los gobernantes dediquen más dinero y esfuerzos para garantizar actuaciones que posibiliten avances reales en estas situaciones. La disminución de ratios y el incremento de plantillas son elementos imprescindibles para garantizar integración y compensación.
- Exigimos que en todos los IES del Estado español se den las condiciones necesarias que marca la LOGSE para que sea posible la incorporación del primer ciclo en un plazo lo más breve posible.
- Las diferentes Administraciones Educativas deben garantizar una red de Centros Infantil-Primaria-ESO que favorezca el intercambio de información y la coherencia curricular en todo el tramo obligatorio.
- Es necesario plantearse la colaboración con otros profesionales de fuera del Sistema educativo formal, para compensar desigualdades. Estudiar maneras de cooperación con educadores y servicios sociales es una tarea pendiente de los centros.
- Al profesorado de Secundaria le faltan estrategias e ideas para atender a la diversidad. La formación permanente debe estar vinculada a la reflexión sobre la propia práctica, debe partir de las necesidades de los equipos educativos y desarrollarse en los centros. En este aspecto es imprescindible que la administración fomente el intercambio de experiencias educativas y posibilite las visitas entre los Centros para compartir prácticas de aula.
- Las actuales estructuras de participación de los centros, se han revelado poco útiles para promover la participación. Se constata que se trata de estructuras rígidas, formales, que no permiten una participación real de la Comunidad Educativa. Se debe ir avanzando hacia otras formas de participación más útiles y cercanas al profesorado y familias: Madres delegadas de aula, Comisiones de formación vinculadas a intereses comunes...etc.
- Creemos que el profesorado tiene una gran responsabilidad en promover, facilitar una participación real del alumnado y las familias en la vida de los Centros. Compartir el poder no significa perder parcelas, sino ganar compañeros/as de viaje en la resolución de los problemas.

## Grupo "La atención a la diversidad en Secundaria: centro"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Miguel Ángel Aragón (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica)

### **Materiales previos y conclusiones del Grupo**

#### **1.- INTRODUCCIÓN**

La definición de la forma de actuar en un centro de secundaria, respecto a la diversidad y la igualdad, debe estar sujeta a unos principios generales que definan la línea a seguir respecto al concepto de diversidad e igualdad mismo y de la actuación en los centros en general. Esto puede encontrarse en los anexos:

- El trabajo con una población diversa (anexo 1).
- El papel que asignamos a un centro en general (anexo 2).
- Los principios para actuar en él (anexo 3).

A partir de ahí parece conveniente hacer tres apreciaciones sobre el contenido de este documento:

1º.- En todo el documento se entiende que se apoya una idea en positivo de diversidad y negativa de la desigualdad de posibilidades de las personas. En este sentido se defiende *la convivencia plena* y el intercambio como elementos importantes de la vida en el centro, en el aula y fuera de ella. Eso no se contradice, sino que se complementa, con el hecho de mencionar y afrontar las dificultades que surjan. No supone el hacerlo así un concepto de diversidad negativo, relacionado con la dificultad de aprendizaje.

2º.- Evitar las dificultades para resaltar y dejar aparecer lo positivo de la diversidad, pasa por tener en cuenta toda una serie de medidas preventivas de aquellas que marcan la organización de la vida del centro y que se defiende en todo el documento. Esto supone relegar la adopción de otras que suponen la separación del alumnado como algo esporádico y transitorio.

3º.- Todas las propuestas que aquí se hacen debemos trasladarlas al funcionamiento diario y buscando formas de hacerlo conjuntamente entre el profesorado y las familias implicadas.

#### **2.- ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN:**

##### **2.1.-La actual política ministerial**

Desde la política educativa que en este momento se está siguiendo en el ámbito del estado se está potenciando un modelo segregador de la enseñanza en el que se hace referencia al centro educativo directamente o a través de la forma de redefinir el currículum de aula y que se concreta en los siguientes términos:

1º.-Desde el MECD se está creando la imagen de que la situación está mucho peor que con el sistema selectivo antiguo. Hay que resaltar que estamos mejor que antes, aunque queramos mejorar aún más. No han bajado los niveles. Muy al contrario se está escolarizando a toda la población con los niveles que *eran de una parte privilegiada*. Además se están añadiendo aspectos que ahora se ven necesarios como "capacidad de seleccionar la información", etc

2º.- Los nuevos currículos aprobados por el Gobierno son contrarios a la diversidad, vuelven a un planteamiento académico que no tiene en cuenta la educación como algo global. Al concretar de esta forma los contenidos se roban posibilidades a los centros y a las Comunidades Autónomas en áreas concretas. También se aumenta el contenido, lo que implica que se uniformiza la metodología.

3º.- La propuesta de itinerarios diversos que el MECD pretende llevar a cabo, olvida para una parte del alumnado los objetivos de etapa. Se camina hacia una triple titulación, lo que va en contra de lo que supone una enseñanza básica, general y obligatoria.

Si lo anterior, además, se uniera a los agrupamientos especiales e itinerarios que ya se están haciendo, incluso en el primer ciclo, estaríamos creando diversos caminos desde edades más bajas.

4º.- No deben mantenerse las estructuras del BUP, como se está haciendo en muchos casos, y aplicarlas desde los 12 años, sino variarlas de acuerdo a la nueva etapa: formas organizativas, vuelta al concepto de curso y no ciclo, de asignatura y no de área, medidas administrativas que limitan la pertenencia de un alumno o alumna a un centro, etc

5º.- Se está potenciando la empresa privada en la educación utilizando dinero público, incluso cuando se excluye de forma evidente, como en el caso de los centros últimamente concertados sin cumplir el requisito mínimo en coeducación.

6º.-Las administraciones muchas veces no respetan el principio de otorgar recursos desiguales en función de las necesidades específicas de cada centro educativo, como forma legítima de compensación, y será necesario reclamar que así lo hagan.

7º.- Existen responsabilidades de los centros, marcadas ya en la LOGSE, que pueden ayudar a avanzar hacia una educación ajustada a todo el alumnado y que *deben exigirse*. No sólo no se está haciendo sino que incluso se están olvidando cada vez más. Algunos ejemplos son la acción tutorial como labor de todo el profesorado, el diseño de las "programaciones" a partir de las necesidades del alumnado o la existencia de proyectos de centro, reflejo de su línea de trabajo.

## 2.2.-Elementos a destacar en los centros de secundaria

Tras la definición de los principios generales a seguir y antes de pasar a definir líneas de actuación, debemos enumerar las características en un centro de Secundaria. Algunas de éstas son:

- Atomización en disciplinas que hace muy difícil un aprendizaje global y sí uno académico de acumulación de información.
- Organización basada de nuevo en disciplinas que dificulta la coherencia del equipo docente y la actividad como centro global.
- Tendencia en los I.E.S. de primar las medidas de carácter reactivo o sancionador para solucionar los problemas y carencia en muchas ocasiones de momentos en los que pensar colectivamente en medidas de tipo preventivo para evitar esos problemas.
- Predominancia de la "preparación" para la etapa siguiente, lo que lleva a que una etapa básica se planifique o se vea influenciada por la llegada a la universidad de parte del alumnado.
- Fuerte grado de jerarquización resultante, entre otras causas, de la delegación de tareas de centro en determinadas personas (equipo directivo)
- Pobre dinámica de implicación colectiva entre el profesorado.
- Rechazo a la participación de las familias y ausencia muchas veces de éstas.
- Ausencia o idea "formalista" de participación, especialmente entre el alumnado.
- Excesivo tamaño de centro con las dificultades de organización que eso supone.

En otro orden de cosas hay que hacer mención al perfil de profesorado existente en los centros de Secundaria, cuya formación inicial no se ajusta al perfil de la etapa ni está pensada en función de la actividad que tendrá que desempeñar en aspectos como: conocimiento de la diversidad del aula, perspectiva psicológica, desarrollar la actividad en equipo, disposición de enseñar y construir propuestas curriculares según necesidades, desarrollo de la acción tutorial.

### 3.- ACTUAR COMO CENTRO. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

La atención a la diversidad debe contemplar los objetivos generales de etapa a la hora de planificar, organizar y programar la actividad educativa del centro. Para lograrlo en ningún centro deberán faltar los recursos que le permitan *actuar de forma autónoma* para dar soluciones a su zona, su barrio, etc y evitar la competencia entre ellos. Lo anterior deberá cumplirse independientemente del tamaño que tengan y aceptando que en algunos casos debiera disminuir el número de alumnado.

Partiendo de esa condición los principios a seguir en la actuación se podrían concretar en los siguientes:

#### 3.1.- Principios de actuación general

A partir de las pautas de actuación generales (anexo 3), en un centro de Secundaria y debido a sus características, habría que resaltar:

□ Proyectos de centro: por sus características de “dispersión”, y disgregación, y la dificultad de lograr una actuación coherente y global, habrá que poner especial cuidado en la forma de establecer el *principio de autonomía de un centro* y en la necesidad de que existan verdaderos *proyectos de centro* en los que se expliciten intenciones y programas de actuación.

□ Aula heterogénea. Debe ser el principio organizativo básico del trabajo en el centro. En cualquier caso ésta no es solución sin recursos ni medidas preventivas. No hacerlo así implicaría recurrir a medidas extraordinarias y de “separación”. Lo anterior no nos debe llevar a planteamientos dogmáticos, ya que existen realidades y problemas muy diferentes. En todo caso habrá que dejar siempre claros los fines.

□ Coordinación: la etapa debe tener sentido como tal y dentro de un sistema educativo básico general. Eso requiere un trabajo de enlace entre Primaria y Secundaria, tanto para poder informar del alumnado que pasa de una etapa a otra como para evitar los problemas que se deriven del cambio en las formas de organización, funcionamiento, “cultura de centro”, etc.

La coordinación no sólo debe darse entre Primaria y Secundaria sino entre primer ciclo y segundo (en especial si están separados físicamente).

Por último también debe existir una coordinación entre segundo ciclo y postobligatoria. En este caso esta última debe estar condicionada por la educación que ha sido la básica y no al revés.

□ Perfil del profesorado: Trabajar en un aula así implica un perfil determinado de profesorado, lo que conlleva un proceso de formación basado en campos de atención a la diversidad del alumnado: habilidades sociales, metodologías, tutoría, etc.

Para llegar a lo anterior habrá que plantearse una formación permanente del profesorado desarrollada fundamentalmente en el propio centro, cumpliendo una propuesta de necesidades surgidas del profesorado que puedan dar respuesta a las intenciones expresadas en sus proyectos.

#### 3.2.- Ámbitos de actuación en el centro

Concretar las líneas de actuación sobre la diversidad de alumnado en un centro de Secundaria, supone diferenciarlas por ámbitos.

##### 3.2.1.- Currículo

No se desarrolla aquí exhaustivamente este apartado pues se introduce de lleno en el ámbito del aula. No obstante desde la perspectiva de centro deben existir criterios que hagan efectivos los principios de trabajo pedagógico con alumnado heterogéneo. Algunos de estos pasan por potenciar un *mayor acercamiento al alumnado* mediante la potenciación de:

- un planteamiento global y/o interdisciplinario en la enseñanza, dándole así un sentido más real al contenido.

- la inclusión en el contenido de los ámbitos de vida del alumnado para lograr la conexión con sus intereses. Lo anterior no debe llevar a un centro a limitarse a cubrir las expectativas en un contexto más o menos empobrecido culturalmente y de bajas expectativas, favoreciendo la creación de desigualdad. Por el contrario debe procurar la transformación y el enriquecimiento de dicho medio.

- una coordinación con el contexto de una forma real y viva. Para ello podrá aprovechar y coordinar su actuación con organizaciones sociales, instituciones y personas que existan en el entorno.

Otros elementos a definir como centro, hacen referencia a la organización del trabajo del profesorado, de forma que se posibilite una mejor atención al alumnado. Por ejemplo:

- Disminuir el número del equipo de profesorado por grupo.

- Potenciar los equipos de profesorado que proponen cambios y soluciones.

- Establecer criterios y mecanismos que hagan que el currículum en cada área se planifique de forma coherente en toda la etapa y pensado en función de todo el alumnado y no en función de los contenidos marcados en ella.

### **3.2.2.-Sistema coherente de *evaluación / promoción*:**

El sistema de evaluación debe estar al servicio del fin primordial, que es el logro de una formación básica como ciudadano y ciudadana para toda la población, lo que debe reflejarse en que se logre la titulación. Ese principio puede estar fuertemente distorsionado en la realidad de muchos centros de secundaria que son fuertemente selectivos, tal y como se ha visto en los elementos de análisis. En cambio *lograr la titulación única y general* debería ser un fin que estuviera mucho más claro en esta etapa ya que es el período terminal de la educación básica.

Para que desde la actuación de un centro realmente se llegue a este principio hace falta:

*Basarse* en las capacidades que deba conseguir la persona. Éstas deberán estar marcadas por el centro en su conjunto.

*Establecer* un procedimiento por el que dichas capacidades se tengan en cuenta de forma efectiva en la práctica por todo el profesorado y no solo se definan teóricamente o tengan un papel anecdótico.

*Referir* dichas capacidades a cada persona y no a una persona "media" inexistente.

*Entender* la evaluación como un proceso relacionado con la práctica cotidiana y no como hechos puntuales ni como un elemento sancionador (no usar la calificación como un "ajuste de cuentas" del profesorado). Posibilitar este proceso en el aula supone que como centro esté concretado en tiempos y organización.

*Contextualizar* la exigencia, es decir, ajustar los objetivos a lo que el alumnado es capaz de hacer o alcanzar en vez de señalar objetivos estándar universales; esto debe corresponderse con llevar a cabo una evaluación de progreso.

*Establecer* la forma en que se van a potenciar determinadas capacidades y a reconducir el proceso educativo en el alumnado que lo requiera, en función de los resultados del proceso de evaluación. Como centro eso supondría disponer de un catálogo de posibilidades de actuación a utilizar por los equipos.

### **3.2.3.- Convivencia y participación**

La diversidad no debe centrarse en lo académico sino también en lo socioafectivo. Este ámbito es una faceta más en la formación de cada persona, que hace necesaria la profundización en el tema de la convivencia en los centros como tal y no como un problema a resolver.

#### Concepto de convivencia

Convivir es algo positivo, un aprendizaje necesario. La convivencia debe entenderse a la vez como un hecho educativo y como una forma de posibilitar el proceso general de aprendizaje de cada cual.

Deben de existir en el centro mecanismos que la fomenten en vez de tender a la separación y también que den salida adecuada a los problemas y conflictos que necesariamente se generen. Si no se cuidan ambas cosas, se estará usurpando una ocasión de aprendizaje y enriquecimiento personal, pasando a suponer que es un problema que distorsiona la vida de los centros e impide cualquier otro tipo de actuación. En este sentido, en los centros de Secundaria, no hay costumbre ni estructuras para poder llevar a cabo un planteamiento coherente y serio sobre el tema.

La convivencia podría definirse como la consecución de un funcionamiento óptimo, con un clima de trabajo y relación adecuado. Debe basarse en una relación de respeto mutuo alumnado-profesorado (dentro de la vida diaria del centro) en todos sus ámbitos (aula y fuera de ella). Nunca debemos marcar una convivencia "unidireccionalmente".

Al hablar de convivencia, no debemos tomar el todo por la parte. En muchas ocasiones sólo hablamos de convivencia en los problemas graves (momentos graves o centros en que existen problemas graves) pero en la mayor parte de la vida de los centros la realidad es muy diferente. Debe hablarse de *convivencia, por tanto, desde la normalidad* y tratar lo grave como excepción. Hacerlo así lleva aparejado un modelo de participación y comunicación, basado en la definición y tratamiento de las pequeñas cosas, de lo diario (metodológicamente y no disciplinariamente).

#### La situación en los centros de secundaria:

En estos centros la actuación respecto a la convivencia suele ser como sigue:

- Se tiende a "dejar estar", desentendiéndose de lo que ocurra y eludiendo la parte de responsabilidad que puede corresponder a cada cual. Esto provoca la perpetuación de carencias y situaciones injustas y hace más necesario incidir en ella.
- En muchas ocasiones no se tratan los problemas de convivencia como tal sino que se recurre a la derivación del alumnado a la que será tercera vía según los futuros decretos y leyes del gobierno. Se están interpretando problemas de convivencia en clave de fracaso escolar.
- No se afrontan, muchas veces, los problemas del alumnado sino los problemas que el alumnado crea. En aquellos casos no relacionados con el alumnado que produce problemas al instituto (por ejemplo absentistas, etc) los problemas de convivencia no se tratan como tales y sólo se deriva de nuevo al alumnado hacia otros itinerarios. Convertimos en un itinerario la desescolarización.
- En ocasiones el paso a Secundaria ha supuesto la pérdida de la posibilidad de lugares de creación de convivencia para alumnado con problemas de socialización, al desaparecer determinadas ventajas para familias con necesidades, como pueden ser los comedores.

#### Relación con participación

Para desarrollar formas positivas de convivencia hay que fomentar la participación en alumnado y familias.

La participación no debe entenderse como algo formal, sino más vivo y real. Para ello hay que disponer de medidas de fomento de ésta. En relación con la convivencia algunas de éstas podrían ser:

- De carácter más general como la creación de comisiones de mediación antes de llegar a la sancionadora comisión de convivencia.
- Referidas al alumnado como:
  - Promover asambleas de aulas con todo el sentido que éstas deban tener.
  - Lograr que el alumnado gestione también la convivencia como algo cotidiano.
- Con relación a las familias, por ejemplo:
  - Trabajar con las familias con una intención determinada y no de forma aleatoria o esporádica.
  - La participación con familias debe ser mutua, de doble dirección. Debe basarse en el consenso.

- En la relación con familias debe manejarse la verdad, no esconder problemas para poder actuar juntos.
- Incluir a las familias en la vida cotidiana de los cursos, por ejemplo con la existencia de un delegado/a de curso y comisiones de curso.

### Normas de centro

La convivencia necesita del establecimiento de normas. Para llegar a éstas de forma consensuada habrá que desechar:

- Los reglamentos que sólo contienen normas sancionadoras inamovibles y no ajustadas a las personas.
- Su aplicación de forma despersonalizada y mecánica.
- La tendencia al modelo de "castigo ejemplar".

La palabra "grave" tiene significados muy diferentes de unas personas a otras. Esta disparidad debe conducir al debate y definición conjunta de los conceptos que se están manejando.

No obstante, más allá de la normativa que se ha de tener, ésta debe ir encuadrada en un *plan de convivencia* en el que se establezcan unos principios basados en la empatía y el respeto mutuo entre cada persona y las situaciones que ésta viva, en régimen de igualdad.

Este plan de convivencia no tendría sentido si no es algo colectivo, si no se potencia la participación e implicación de la comunidad educativa, directa y no delegada, como un fin y como un proceso de aprendizaje también fuera del aula. Debe tenderse hacia la *responsabilización colectiva* de este ámbito.

### La convivencia y la vida del centro

La convivencia abarca toda la vida del centro. Habrá que prestar atención, por tanto, a todos los momentos y lugares del mismo: desde aquellos en los que pueden provocarse más problemas entre iguales como son los recreos, hasta esos otros más "reglados" dentro del mismo como las aulas y las metodologías empleadas en ellas.

Es fundamental, para lograr un buen clima de convivencia, entender que la problemática que exista *no es de una sola persona* sino de todo el centro, que la responsabilidad no es de un "cargo" como la jefatura de estudio, ni tan siquiera del tutor como figura en el centro. La responsabilidad corresponde a todo el profesorado.

Existen elementos generales que crean problemas de convivencia que el centro debe reconocer para saber cómo actuar, como son las condiciones de horarios de Secundaria, en especial en Primer Ciclo ( 50 minutos y descansos de 5 en cada clase). Además cada Instituto deberá explicitar los conflictos que en él existen y concretar los criterios de convivencia y vías de solución que, en todo caso, estarán *basadas en la negociación y el consenso* en el plan antes comentado.

### **3.3.- El profesorado como equipo docente.**

Un plan de aprendizaje coherente en centro y etapa y dirigido a todo el alumnado, conlleva una **actuación como equipo**: en claustro, nivel, curso y área. Todo el equipo docente es responsable de *toda* la actuación del centro con relación al tratamiento que se da a la diversidad del alumnado.

- \* evaluación
- \* coordinación en horizontal (curso, nivel, etc) y vertical (áreas)
- \* intervención colectiva en los materiales de aula
- \* la acción tutorial conjunta, coordinada a través de una persona: tutor/a
- \* clima de convivencia y participación
- etc

La actuación del equipo docente no deberá ser sólo algo teórico sino que deberá tener un reflejo en la práctica en los tiempos, espacios, etc.

### 3.3.1º.- Organización general

Dada la organización existente en un centro de secundaria, basada en los departamentos didácticos (organización vertical), es decir en el contenido de áreas, cabe destacar como finalidad más general el

#### *POTENCIAR UNA ORGANIZACIÓN HORIZONTAL*

Éste es un principio que debe traducirse a la vida real del centro. Así por ejemplo en la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) debieran estar presentes niveles, ciclos, etc y no sólo áreas. De esa forma se correspondería más con la vida del centro (que se desarrolla por grupos / clase) y no por contenidos correspondientes a cada departamento. Hacerlo así supone acercarse más a la vida del centro y a las características y problemática del alumnado.

### 3.3.2º.-La tutoría:

La *función tutorial es una tarea básica* e imprescindible para un acercamiento a las realidades del alumnado. La tutoría es función de todo el equipo y no de una sola persona. El tutor o la tutora como “cargo”, deberá desempeñar la función de coordinación de dicha labor tutorial. Las funciones de dicho tutor o tutora deberían ser *eje de la actuación del centro*, especialmente en un centro de secundaria con las características ya comentadas.

Actualmente la tutoría es “un castigo” que recae en la última persona que llega al centro y con cambio en cada curso escolar. Siendo algo fundamental, se debe cambiar la reglamentación para que esto no sea así. La tutoría debe estar mimada en la organización del centro en el ámbito legal, económico, de dedicación, etc y a la hora de elaborar los horarios (unificar la hora de tutoría, de planificación del trabajo, etc).

El trabajo de tutoría supone una actuación en muchos ámbitos diferentes, tal y como ya se recoge en la LOGSE y aquí se defiende: ayuda a la maduración del alumnado, lo que implica conocerle, seguimiento académico, contacto y colaboración con las familias, coordinación del equipo docente, concreción de un plan común de tutoría en el centro, etc.

### 3.3.3º.-Departamento de Orientación:

El departamento de Orientación puede desempeñar un importante papel dentro de la actuación ante la diversidad del alumnado de un centro. No obstante lo anterior, la responsabilidad debe ser del equipo docente en general. Las funciones del departamento de Orientación deben entenderse como *apoyo al profesorado en sus funciones* y no como una responsabilidad directa ni de las medidas de atención a la diversidad ni de la atención a las problemáticas que surjan.

Este departamento apoyaría a tutores y estructura del centro en general, para ir definiendo las necesidades en él. Como consecuencia, los departamentos de Orientación suponen un “centro de recursos” que deben dotarse según las necesidades existentes y el plan de trabajo del centro.

Para conseguir una actuación efectiva de éstos debe concretarse el papel de las personas especialistas que en él trabajan (psicología / pedagogía, compensatoria, etc) y de las que resultan ya necesarias en muchos casos, como trabajadores sociales y educadores de calle o animadores socioculturales.

### 3.3.4º.- Aspectos normativos

Actuar de la forma que hasta ahora se ha propuesto, supone la necesidad de introducir cambios en diversas normativas, tanto internas como externas, que permitan:

- Posibilitar la estabilidad de los equipos docentes en los centros y, en todo caso, prever la incorporación en el mismo con suficiente tiempo como para poder planificar la tarea.
- Dar reconocimiento a la carga horaria del trabajo de coordinación del profesorado, para entender la práctica laboral de éste como algo más que la docencia directa.

- Modificación de los Reglamentos de centro, como paso para cambiar la normativa del Reglamento Orgánico de Centro existente, que puede condicionar en buena medida el funcionamiento diario de los mismos.
- Revisar la formación inicial y permanente del profesorado para adaptarla al trabajo comprensivo que se requiere en esta nueva etapa. La permanente debe establecerse en función de necesidades detectadas.

#### **4.- RECURSOS**

Se hace necesario aquilatar bien este capítulo, especialmente en un centro de secundaria dado el número de personas y la variedad de recursos de que se suele disponer y la atomización existente, que puede hacer que se desaprovechen y en cierta forma se "privaticen" ("propiedad privada" de un departamento, por ejemplo). Se incluyen aquí recursos materiales, de tiempos y espacios y humanos. Algunos principios generales son:

- Asignación en función de las necesidades. Por tanto, en el caso de recursos económicos no se debería seguir un reparto por departamentos u otros grupos, de forma "mecánica".
- Mayor esfuerzo ante las mayores carencias en: disminución de ratios, mayor presupuesto, más recursos de apoyo, más número de profesorado/ aula, etc..
- Colectivizar el uso de recursos como forma de compensación y aprendizaje.

##### **4.1.-Recursos materiales:**

Asignar los recursos materiales según necesidades implica la existencia de criterios globales en el centro acerca de qué aspectos debe potenciarse en cada curso y cuál no, así como una planificación previa de la actividad que se prevé.

##### **4.2.-Horarios y tiempos:**

Habrà que establecer unos criterios pedagógicos de forma previa a la confección del horario de cada grupo. Estos criterios deben recoger aspectos concretos como:

- horas dedicadas a trabajo de los equipos docentes.
- horas de atención a alumnado con necesidades de compensación.
- horario para actividades mal llamadas extraescolares y que debieran ser de carácter integrador de edades, intereses, etc.
- horarios para el desarrollo de programas específicos que se hayan visto convenientes y para su planificación y seguimiento.
- horarios para la planificación y desarrollo de tutorías: horas con grupo, para tutorías individualizadas, para seguimiento de familias, etc

Igualmente deben estar pensados los periodos del curso para especificar diversas actividades, que son muy posibles que condicionen el calendario de actividad y los horarios:

- Tiempos que se dedicarán y forma de participación que se establecerá para la planificación y revisión general del curso y de cada periodo. En ellos se trataría de concretar los objetivos "compartidos" de ese periodo o los que deben existir en el siguiente.
- Periodos de evaluación en el que debieran estar incluidos: forma de participación del alumnado, reflejo en el trabajo de tutoría, forma de información y participación de familias, forma en que los resultados y sus consecuencias incidirán en el periodo siguiente, etc.
- Forma en que va a discurrir la atención individualizada al alumnado en función de los resultados que se vayan obteniendo.
- Periodos y fines a seguir en el trabajo de tutoría. Aspectos que deberán recaer en el tutor y en el profesorado.

##### **4.3.-Recursos humanos:**

Éstos deben entenderse de nuevo como recursos a disposición del centro. Eso implica:

- No asignarse por departamentos bajo los criterios de una persona (dirección, jefatura de estudios, etc) exclusivamente.
- Basarse en un estudio de las necesidades del centro y en función de los objetivos o prioridades marcados en ese curso: desde la necesidad de hacer guardias a la de disponer de profesorado tutor (como coordinador de equipo de curso), pasando por coordinar los departamentos, desarrollar programas de actividades llamadas extraescolares, atender de forma individualizada a determinado alumnado que presenta necesidades de uno u otro tipo (actitudinales, cognitivas,...), programar actividades de integración de las familias y en general la comunidad, mantener relación con entidades u organizaciones externas al centro, etc.
- Dichas tareas deben repartirse de la forma más equitativa posible, potenciando aquellas de incidencia más directa en el proceso educativo y que menos están valoradas en el ámbito legal como es la tutoría. En algunos casos deberán entrar en el horario lectivo del profesorado pues suponen una docencia directa (doblajes, etc). En otros supone la dedicación de éste al centro como tal. Para tratar de llegar a esa equidad se hace necesario que se definan las tareas a desarrollar y los tiempos necesarios en cada caso, así como que exista un consenso explícito en la interpretación (por ejemplo en claustro).

## **5.- AJUSTE A LA REALIDAD DEL ALUMNADO**

Por último es necesario mencionar algunos elementos a tener en cuenta, especialmente en un centro de Secundaria, para lograr que se atienda a todo el alumnado. Se parte de los principios de que toda la población debe estar atendida en igualdad de derechos y de que un centro de secundaria debe atender todo tipo alumnado (den o no problemas al centro, a veces discrimina por olvido a las personas que no los dan y sufren grandes desventajas) y como consecuencia también de todo tipo de dificultades y en todos los lugares del centro (aula y fuera de ella).

### **5.1.- Admisión de alumnos y alumnas**

Sería necesario revisar algunas cuestiones administrativas que pueden hacer que un centro se desentienda de determinado alumnado. Para que no ocurra así habría que imponer algunos criterios que ahora no se cumplen como que *el alumno o alumna que entra en un IES debe serlo hasta que acabe los estudios que desee (hasta los 18)*. Esto se contradice con una serie de medidas administrativas pertenecientes a un sistema selectivo anterior (BUP) que no era obligatorio ni general y que se han extendido a un sistema que sí lo es y desde los 12 años. Un ejemplo es el hecho de tener que matricularse el alumno o alumna cada año en el mismo centro con la consiguiente posibilidad de no admisión que puede existir.

### **5.2.- Agrupamientos**

Cuando aquí nos referimos a agrupamientos, incluimos todos aquellos criterios que suponen división del alumno: opcionalidad, atención a necesidades educativas o formación de grupos/clase.

Si analizamos la situación vemos que la opcionalidad, *como forma de cubrir intereses*, es prácticamente inexistente en Primer Ciclo y se está reduciendo considerablemente también en el segundo. Por otra parte esta opcionalidad en muchos centros se organiza de forma arbitraria, sin un criterio claro o sin más participación que la del equipo directivo, incluso a veces para cubrir determinadas horas del profesorado.

Respecto a las agrupaciones referidas a cubrir necesidades educativas, hay que señalar que desde la administración se está admitiendo todo sin analizar los criterios que se siguen: esto conlleva un peligro evidente de segregación de parte del alumnado. Incluso en alguna ocasión vienen establecidos desde Primaria, de forma más o menos prescriptiva, con lo que pueda suponer de "etiquetado" de determinado alumnado.

#### **5.2.1º.-Criterios generales para los agrupamientos**

Como principio fundamental en una educación básica, obligatoria y general **el grupo heterogéneo ordinario debe ser la referencia básica**. En ella se deberá desarrollar el trabajo pedagógico que atienda la diversidad de alumnado y para ello utilizar los recursos necesarios.

Los agrupamientos deben estar sujetos a principios como:

- Tener el respaldo de padres y madres que deberán disponer de suficiente información y la existencia de mecanismos suficientes de participación en el centro.
- No ser utilizados para segregar más: primando la salida del aula, etc. Lo anterior no puede suponer que el centro soslaye el deber que tiene de compensar.
- Atenerse a criterios generales para todos los centros, que sirvan para controlar las consecuencias posibles, como:
  - o preservar la titulación única
  - o no rebajar las expectativas de aprendizaje
  - o definir en qué forma este alumnado volverá a la vía ordinaria
  - o contar con la autorización familiar

#### **5.2.2º. Atención a necesidades (medidas extraordinarias).**

Las agrupaciones específicas o atenciones individuales que se ponen en marcha en un centro no deben entenderse como la vía ordinaria de atención a la diversidad por dos motivos. En primer lugar porque deben estar supeditadas al trabajo en el aula heterogénea como se ha dicho y en segundo porque *ni siquiera en ellos se trabaja la "diversidad"* como un patrimonio de toda la población tal y como aquí se entiende, sino sólo algunas dificultades educativas que puedan existir.

La necesidad de hacer agrupaciones es relativa y también por eso habrá que ponerlas en cuestión. Dicha necesidad va a ser diferente dependiendo de aspectos como la metodología a utilizar tanto en el aula de referencia como en la misma agrupación.

Desde esa perspectiva, teniendo en cuenta que en determinados momentos es necesario afrontar tales dificultades, que no se van a poder abordar de otra forma y teniendo siempre presente la posibilidad de segregación, se requiere especificar claramente las condiciones que éstas han de tener. Así estas medidas extraordinarias deben:

- Tener un *carácter transitorio*.
- Explicitar la finalidad en proyectos, asumidos y compartidos por los equipos.
- Proponer medidas *ajustadas* al problema que existe y no sobrepasar ni el tiempo, ni el número de personas con la necesidad específica. Es decir, los agrupamientos de este tipo se ajustarán a la necesidad del centro en cada momento, que no haya podido ser cubierta por medidas ordinarias, y sin prolongarse más allá.
- No establecerse *nunca fuera de los objetivos* a conseguir en la etapa. Partiendo de que puede haber caminos diferentes para situaciones concretas pero sin variar los fines educativos (lo que supone, por ejemplo, diversos caminos para llegar a la titulación única).
- Tener siempre en mente la posibilidad de selección para evitar las bolsas de alumnado *problemático*.
- Trabajar de forma subsidiaria respecto al aula heterogénea ordinaria. Por tanto en función de aspectos a los que es imposible dar solución en aquella.
- Prever y dar coherencia y posibilidad real al trasvase hacia el aula ordinaria.

#### **5.2.2º. Optatividad/ opcionalidad.**

La elección por parte del alumnado de algunas actividades permite personalizar su aprendizaje. Ésta es una necesidad a cubrir en especial en la adolescencia en la que el alumnado deberá ir aprendiendo a optar poco a poco. Este hecho puede plantearse en un área, entre áreas o campos, etc. No obstante hay que entender que la opcionalidad en el currículo puede utilizarse

y, en ocasiones, se está utilizando justo para lo contrario: segregar. Entendemos, por tanto, que la opcionalidad es buena, siempre y cuando cumpla unos requisitos que no supongan segregación como:

- Poseer el mismo valor académico.
- Estar definida de forma coherente dentro del PCC y cumplir unos objetivos acorde con él y no diseñarse de forma aislada. Será subsidiaria de la comprensividad
- Permitir un mayor acomodo del alumno o alumna a la Escuela.
- No suponer un proceso irreversible. Sin condicionar las posibles salidas posteriores del alumnado (no "adelantar materia", por ejemplo).
- Ser utilizada para cubrir intereses del alumnado entendido en sentido amplio: profesionalizante, pero también según gustos, aspectos vitales, expectativas, etc.
- No deberá usarse como mecanismo de refuerzo aunque puede ser un instrumento útil a veces para potenciar colectivos desfavorecidos que demuestren que es posible aprender de forma distinta, evitando la formación de guetos en el centro.
- No utilizar la optatividad en ninguna área, incluida la religión, como excusa para formar agrupaciones homogéneas, itinerarios separados o que aleje de otros. Eso implica que existan recursos humanos e infraestructuras suficientes y cuidar de los horarios. Es decir, con ella no debe prescindirse sino reforzarse la idea de los grupos heterogéneos.
- En ella debe equilibrarse la demanda social (intereses del entorno) con criterios del claustro (formativos y enriquecedores de unos intereses a veces escasos), pero nunca intereses corporativos del profesorado. Hay que tener en cuenta que influyen factores sociales al escoger una actividad u otra y que esto enlaza con un problema de valoración social de la misma. Es decir, podemos segregar sólo por "adaptarnos" al entorno. En cualquier caso las elecciones deberán estar supeditadas a un trabajo tutorial.

En lo que se refiere a la realidad del mapa de centros más general habrá que evitar la segregación entre centros asegurando una oferta suficiente en todos.

### **5.2.3º. Formación de grupos / clase heterogéneos**

Aunque como ya se ha dicho en varias ocasiones la referencia debe ser el *aula heterogénea*, es necesario concretar algún aspecto de ésta para evitar la falta de atención al alumnado y preservar un lugar así. En un aula heterogénea debe:

- existir recursos suficientes y adecuados (materiales y humanos).
- haber flexibilidad suficiente para aplicarlos (favoreciendo refuerzos, desdobles, dinámica de talleres, etc).
- darse un equilibrio en el perfil del alumnado incluido en ella, según criterios marcados explícitamente como:
  - o No acumular problemáticas (repeticiones, problemas de conducta, equilibrio de aptitud, de actitud, etc)
  - o Ratio ajustada a necesidades
  - o Que exista diferencia de niveles
  - o Etc

## **6.- CENTRO / SOCIEDAD.**

Tal y como ya se ha dicho, el instituto como centro educativo debe asumir el hecho de que ha de jugar (y juega) un papel social, tanto en el sentido de "traer" la sociedad al alumnado, como el de abrir éste a aquella y el de ser un agente más dentro de ella, abrir el centro al entorno, transformar el contexto, formar comunidades de aprendizaje.

La apertura de un centro a la sociedad en un centro de Secundaria reúne algunas características como:

\* Las relaciones con el entorno deben entenderse como tal centro y no de forma personal o voluntarista. En este sentido los recursos del centro (materiales, humanos, etc) deberían tenerlas en cuenta.

\* Las relaciones se diversifican al haber etapas obligatorias y no obligatorias e incluso profesionales; las relaciones sociales se deben entender tanto en el ámbito profesional, como educativo en el centro o cultural o de construcción del entorno cercano más próximo. Este hecho abre posibilidades mayores (y de mayor complejidad) no sólo para las que pueda establecer cada etapa sino para todas ellas, también la secundaria obligatoria.

\* La relación con la sociedad es un elemento más de la formación del alumnado y por tanto, en mayor o menor medida debe estar presente en su actividad de aula como un recurso más, una finalidad, etc. Este trasvase puede hacer que la actividad escolar tenga un final con más sentido y también un mayor grado de éxito e interiorización para el alumnado.

\* El centro puede ser una estructura intermedia que facilite dicha relación aula-sociedad.

## **ANEXO 1: PRINCIPIOS EDUCATIVOS GENERALES A SEGUIR PARA LA ACTUACIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD DE ALUMNADO Y POBLACIÓN**

A modo de enumeración de lo que se trata en este documento es de concretar en el ámbito de centro los siguientes principios generales :

- Una aceptación de la diversidad como algo habitual y posibilitador. Esto lleva a una educación intercultural y participativa como principios.
- Tratar la desigualdad como un hecho negativo que es y que genera discriminación.
- Perseguir una educación básica para toda la población, eliminando elementos discriminatorios.
- Entender que educamos a personas que necesitan un desarrollo global, cognitivo, afectivo, social, etc y cada una desde su propio perfil y su "historia" personal y colectiva.
- Incluir en la educación la construcción de la identidad personal según lo anterior, pero también la colectiva entendiendo que como sistema está dentro de un ámbito social al que contribuimos.
- Reconocer que el aprendizaje es multidireccional. Se aprende de lo que se vive, se hace y se reflexiona y de todas las personas y elementos que tenemos alrededor y no sólo se aprende de lo que el profesor o profesora diga.

## **ANEXO 2.- PRINCIPIOS A SEGUIR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

El centro jugará un papel múltiple: organizador del aprendizaje en las aulas, lugar de convivencia y relación, institución que ejerce una acción social determinada y, por último, es también un ámbito específico de aprendizaje.

Respecto a la organización del proceso educativo en el aula se hace referencia más adelante en los diversos aspectos (organizativos, etc). El centro, como ámbito propio de aprendizaje representa un primer lugar de "desenvolvimiento" social, más o menos abierto, para el alumnado, aunque deberá estar planificado y definido por la comunidad y el profesorado que lo rigen. En este espacio "semiabierto" el alumnado aprenderá una forma de actuar más o menos autónoma, en él pondrá en juego un grado u otro de afectividad, establecerá relaciones, aprenderá o no a implicarse colectivamente, a convivir, etc.

En el centro educativo deberemos, por tanto, establecer las condiciones para que ese aprendizaje que produce el centro y todos los producidos en el aula se den de forma democrática, plural, realmente participativa, en el que intervenga toda la comunidad. El centro en este sentido deberá reunir tres condiciones:

- *Encaminar todos los ámbitos del centro hacia ese fin* (económico, horarios, actividad, etc). En cada uno habrá que delimitar la forma de actuación, de participación, etc.
- Asegurar dicho aprendizaje, al máximo, en todas y cada una de las personas que llegan al centro.
- Asegurar que toda la población puede acceder al centro y no va a quedar excluida de un aprendizaje de este tipo.

Estas circunstancias sólo podrán darse en centros públicos en los que no existan *intereses privados* que reorienten principios, gestión, etc. El incumplimiento de estos principios por todos los centros, también en los públicos, generaría la desaparición de una verdadera diversidad en *todos* ellos (en los que seleccionan y en aquellos a los que acude el alumnado "desechado") haciendo fracasar todo trabajo que favorezca la diversidad y creando un tipo de exclusión "por tipo de centro".

Sobre la base de estas tres condiciones u otras parecidas se podrían establecer *índices de calidad educativa* en un centro.

### **ANEXO 3: ACTUAR COMO CENTRO. PRINCIPIOS**

La atención a la diversidad debe abordarse desde una *perspectiva global de centro* que favorecerá el respeto a la diversidad del alumnado en cuanto a la acogida de éste, la atención que se le preste, etc. Esta actuación global se concreta en:

1.- Tarea colectiva: cada profesor y profesora debe entender que es trabajador o trabajadora de un centro y no de un aula o un departamento. Por tanto las tareas, los problemas, las posibilidades que el centro presenta, pertenecen y son responsabilidad de todo el profesorado.

2.- Autonomía de centro. Para poder actuar de forma específica en lugares que son diferentes. Desde ese principio de autonomía la actuación de un centro debe:

- Estar condicionada por los criterios de atención a la diversidad que conserven realmente los derechos educativos de la población. Salirse de dichos criterios supondría la lesión de dicho derecho de algún sector de población y, por tanto, debería ser evitado por la administración.
- Por tanto el papel de la autonomía del centro debe referirse a aspectos como:
  - Forma de atender a las necesidades del alumnado desde el mismo centro.
  - Enriquecer culturalmente el entorno.
  - Evitar opciones segregadoras que lesionen los derechos de las personas.

Otros como la autonomía de gestión deberán concretarse en función de ellos.

- Suponer la obtención de recursos suficientes para poder llevar el proyecto adelante. Dichos recursos se ajustarán, a partir de un mínimo establecido, a los proyectos presentados y a las necesidades que tengan.

3.- Tarea explícita, planificada y evaluada en Proyectos de Centro (entendidos de forma general).

Las intenciones deberán estar explicitadas en un proyecto del centro. Dicho proyecto tampoco debe ser algo rígido y que constriña, sino vivo y ajustado a la vida real del centro. En este sentido

debería poderse *reorientar* a lo largo del curso, en función del proceso de revisión al que tendrá que someterse.

Estos proyectos de centro deben entender el ámbito como algo específico, marcar la actuación del profesorado y ser un elemento de referencia de toda la comunidad educativa. Es decir, deben ser un instrumento y nunca un fin.

## Grupo "Educación continua y acción socio-cultural"

*Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Aurora Ruiz (FETE - UGT)*

### **Materiales previos**

La educación y la formación a lo largo de toda la vida – formación permanente o continua- es fundamento de la dignidad de las personas, de su desarrollo personal y socio cultural y de su promoción laboral. Las personas adultas son sujetos de educación y de formación a lo largo de toda su vida, independientemente de su edad, sexo o condición socioeconómica.

La educación continua es asimismo un elemento básico para el desarrollo social y económico, sostenido y sostenible, de las sociedades democráticas que requieren la incorporación activa de sus miembros y su participación ciudadana.

Las nuevas realidades del mercado de trabajo y las nuevas cualificaciones laborales y profesiones requieren nuevos aprendizajes, sobre todo los ligados a las nuevas tecnologías y a la adquisición de otras capacidades, habilidades y destrezas.

Pero el aprendizaje durante toda la vida no es un argumento exclusivamente económico, ni sólo para los asalariados/as o para encontrar un trabajo. Es también un instrumento fundamental para combatir la exclusión social y promover una ciudadanía activa, informada y crítica. Su meta es la expansión de conocimientos y capacidades que permitan a las personas actuar en la sociedad.

La formación continua tiene que apoyarse en una formación básica, de aprendizajes integrales, métodos de trabajo instrumentales y conocimientos sólidos. Requiere una formación básica polivalente, que permita el paso posterior a una formación permanente, a la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y competencias. Una formación básica que integre los objetivos orientados al desarrollo personal y social con aquellos más específicos dirigidos a una formación profesional y tecnológica.

Es preciso reconocer que los aprendizajes, generados en contextos de acción, comunicación y participación, son siempre posibles. Aprender a aprender es una de las necesidades más ineludibles de las personas. Una vez adquirido el hábito de aprender, se está en condiciones de seguir aprendiendo y de conectar con las evoluciones tecnológicas, organizativas y culturales.

La diversidad de situaciones educativas y formativas de las personas adultas -jóvenes procedentes del fracaso escolar, personas adultas en demanda de formación personal y cultural, personas adultas necesitadas de titulación académica que les permita conseguir un nuevo empleo, colectivos socialmente marginados y titulados con necesidad de aprendizajes en nuevas tecnologías- precisa un diseño de sistemas de educación y formación diversificados, flexibles e integrados.

La educación y formación continuas supone una segunda oportunidad para aquellas personas que una vez terminado el proceso formativo obligatorio no han alcanzando la correspondiente titulación. Son en su mayoría jóvenes mayores de 18 años que no obtuvieron el título de graduado en secundaria y desean incorporarse de nuevo al sistema educativo. Para otras que, por motivos diferentes, presentan carencias básicas en su formación o acceden por primera vez a un proceso de educación y formación, será probablemente su primera oportunidad, por lo que constituyen sectores de acción prioritaria. La educación y la formación de estas personas adultas es sin lugar a dudas una exigencia de la redistribución de los bienes y servicios culturales.

La superación de la falta de formaciones básicas y las dificultades de reinserción en el mundo laboral afectan de modo especial a las mujeres, y por ello, precisan de acciones específicas de educación y formación.

La formación general debe estar abierta a todos los sectores que presenten carencias básicas, sin ningún tipo de discriminación y en este sentido hay que considerar a un amplio sector de

inmigrantes adultos que requieren una formación que les facilite su integración individual y social.

Tras la educación obligatoria, debe garantizarse a todos los jóvenes una formación profesional que les permita iniciar la vida activa laboral con una cualificación profesional inicial, o continuar, tras los estudios de Bachillerato, el acceso a la Universidad.

Las nuevas dimensiones de las cualificaciones profesionales exigen asimismo la cooperación y convergencia de los sistemas educativo y laboral.

Es primordial fomentar la educación y la formación continuas, como prolongación de la educación obligatoria y de la formación profesional inicial, y sensibilizar a la opinión pública, y a los interlocutores sociales sobre lo que supone "una segunda oportunidad".

Conviene recordar el título III de la LOGSE, artículo 51.2, que establece para las personas adultas los siguientes objetivos:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

**1.- Las personas adultas son sujetos de educación y de formación a lo largo de toda su vida**, independientemente de su edad, sexo, condición social, cultural, económica o laboral.

La educación y la formación continua a lo largo de toda la vida es el fundamento del desarrollo personal, social, cultural y de la promoción laboral de todas las personas. Es asimismo un elemento básico para el desarrollo social y económico, sostenido y sostenible, de las sociedades democráticas que requieren la incorporación activa de sus miembros y su participación ciudadana.

Las nuevas profesiones, la evolución del mercado de trabajo y la aparición de nuevas cualificaciones laborales requieren la actualización de nuevos aprendizajes, sobre todo los ligados a las nuevas tecnologías y la adquisición de otras competencias, habilidades y destrezas y exigen la cooperación y convergencia de los sistemas educativo y laboral.

Pero el aprendizaje durante toda la vida no es un argumento exclusivamente económico, ni sólo para los asalariados/as o para encontrar un trabajo. Es también un instrumento fundamental para combatir la exclusión social y promover una ciudadanía activa, informada y crítica. Su meta es la expansión de conocimientos y capacidades que permitan el desarrollo pleno de las personas.

**2.- La formación continua debe apoyarse en una formación básica polivalente** de aprendizajes integrales, métodos de trabajo instrumentales y conocimientos sólidos, que permita el paso posterior a una formación permanente, a la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y competencias. Una formación básica que integre los objetivos orientados al desarrollo personal y social con aquellos más específicos dirigidos a una formación profesional y tecnológica.

Es preciso reconocer que los aprendizajes, generados en contextos de acción, comunicación y participación, son siempre posibles. Aprender a aprender es una de las necesidades más ineludibles de las personas. Una vez adquirido este hábito se está en condiciones de seguir aprendiendo y de conectar con las evoluciones tecnológicas, organizativas y culturales.

**3.- La diversidad de situaciones formativas de las personas adultas precisa una planificación y organización de modelos de educación y formación diversificados, flexibles e integrados**, por parte de la administración educativa que debe ser garante del derecho a la educación permanente de todas las personas que desean incorporarse al sistema educativo en cualquier momento de su vida.

Personas adultas que, por motivos diferentes, presentan carencias básicas en su formación o acceden por primera vez a un proceso de educación y formación y que constituyen colectivos de acción prioritaria en la redistribución de bienes y servicios culturales.

Personas para las que la educación y formación continua puede suponer una "segunda oportunidad", en su mayoría jóvenes que una vez terminado el proceso formativo obligatorio no alcanzaron la correspondiente titulación y desean incorporarse de nuevo al sistema educativo.

Personas en demanda de un puesto de trabajo que precisan titulaciones básicas o aprendizajes específicos.

Mujeres a las que afecta de modo especial las dificultades de reinserción en el mundo laboral y que por ello, precisan de acciones específicas de formación.

Un amplio sector de inmigrantes adultos que requieren una formación que les facilite su integración individual, social y laboral.

#### **4.- Las Administraciones públicas educativas deben :**

- Desarrollar en toda su dimensión el artículo III de la LOGSE referente a la educación y a la formación de las personas adultas.
- Dotar este tramo educativo de los recursos necesarios que hagan realidad el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- Coordinarse con otras Administraciones públicas, involucradas en la formación de las personas adultas.
- Priorizar las actuaciones dirigidas a los colectivos más desfavorecidos por razones económicas, sociales, culturales, personales o laborales.
- Planificar y ejecutar modelos diversos y ajustados en cada momento a la realidad social que permitan y faciliten el ejercicio del derecho a la educación.

## Grupo "La educación y su entorno: la comunidad educativa"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Fidel Revilla (FETE - UGT)

### **Materiales previos**

#### **Introducción**

Desde la aprobación de la LODE se ha normalizado en la terminología escolar e incluso en la legal la denominación **comunidad educativa** para referirse al conjunto de personas que intervienen y son responsables de la educación de quienes están en edad de escolarización obligatoria. Es conveniente dejar claro desde el principio que la función educativa es tarea en primer lugar de las familias y en segundo lugar del centro escolar.

Aunque los objetivos de formación son comunes a profesorado y padres y madres, no siempre la colaboración es fácil. Lo que es normal o bueno en el funcionamiento de las Escuelas Infantiles o en los Centros de Primaria, en ocasiones deja de serlo en los Centros de Secundaria.

La existencia de una comunidad educativa en términos legales no garantiza la existencia de una comunidad real y ésta es una de las condiciones para conseguir un clima de relaciones que permita la vivencia de una cultura crítica. Paradójicamente es éste uno de los aspectos más ignorados e incluso obstaculizados en la cultura de la escuela pública en España. La condición funcional de los y las docentes del sistema público, el sistema de traslado y la historia de la propia escuela pública en nada favorecen la creación de una comunidad de aprendizaje, en palabras de Ángel I. Pérez.

Una comunidad democrática debe implicar al conjunto de sus integrantes en las decisiones más importantes. La confrontación de opiniones, la discrepancia razonada y el respeto a la diferencia suponen un proceso de aprendizaje y de maduración esencial para quienes se están formando.

#### **Compromiso de la sociedad con la Escuela**

La importancia de la educación para una sociedad debería ser tanta que supusiese un compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa y de aprendizaje. Es la Escuela una institución demasiado importante como para dejarla sólo en manos del profesorado.

Una educación de calidad, reclamada por todo el mundo, requiere igualmente la participación y el concurso de todos y todas. El compromiso por la calidad no se debe medir por las declaraciones más o menos ampulosas e insistentes de autoridades, profesorado, organizaciones empresariales o sindicales, sino por la disponibilidad, por el compromiso y por los recursos que se dedican a la misma.

Es necesario avanzar cada vez más en proyectos y programas que se preocupen de instruir y formar a toda la ciudadanía y que a la vez pueden ser aprovechados desde los centros escolares. Uno muestra de este tipo de iniciativas son las Ciudades Educadoras.

Deben poner las ciudades sus recursos al servicio de las escuelas para que niños/as y adolescentes del municipio puedan conocer la historia del lugar, los diferentes elementos que son necesarios para que una comunidad humana funcione. Aunque no es suficiente con la observación y la comprensión de lo que significa la maquinaria urbana y municipal, estas Ciudades Educadoras deberían avanzar en las formas de participación de sus ciudadanos/as más pequeños/as en aquellos asuntos y problemas que les afectan. Con ello no harían más que seguir las sugerencias de declaraciones internacionales y cumplir algunas leyes del Parlamento español.

Pero en estos proyectos no debería caber todo. No puede ser una ciudad educadora aquella que no se ocupa de que el urbanismo sea más humano, aquella que da prioridad a los coches sobre los peatones, aquella que olvida a las personas más débiles, etc. No es suficiente con hacer un programa de apoyo a las escuelas y colgarse el cartel de ciudad educadora. Los

valores que se pretenden imbuir en la ciudadanía no deberían ser contradictorios con los que el Ayuntamiento practica.

### **La escuela, centro receptor de todo tipo de iniciativas**

Quienes están en edad escolar pasan una cuantas horas al día recogidos y ordenados en las aulas. Es por ello un lugar perfecto para que a cualquiera que tenga una idea relacionada con la infancia o la adolescencia se le ocurra que el mejor sitio para llevarla a cabo es el centro escolar. A él suelen llegar todo tipo de programas e iniciativas, apoyos y sugerencias; incluso mucha publicidad disfrazada de educación: (programas de educación vial, de drogodependencias, de educación sexual, antiviolencia, contra el racismo, por el día de... concursos literarios, de poesía de dibujo, de visitas, etc. ) Alguien debería encargarse de seleccionar, organizar e incluirlos en una programación organizada o desecharlos.

Con demasiada frecuencia aparecen personas totalmente ajenas al centro, que en un rato pretenden aleccionar a un grupo de niños/as o adolescentes en torno a una temática sobre la que ni siquiera se les ha informado previamente.

La incidencia educativa de estas iniciativas suele ser escasa aunque los recursos empleados en ellas no lo sean tanto.

### **La participación escolar**

Los Consejos escolares se crearon como un instrumento de participación, pero no han conseguido dinamizar ni democratizar la vida de los Centros. Se han convertido en órganos formalistas y burocráticos que aportan poco a la vida de las Escuelas y menos a la formación del alumnado.

No es suficiente con esta participación formal, sobre todo porque quienes estudian en los niveles más bajos no tienen posibilidad de participar en los Consejos Escolares. La participación en el aula y en otras actividades educativas del Centro pueden contribuir a la formación en la participación.

Si los Consejos de Centro han tenido poca relevancia en la educación, los de Distrito, Municipio o Comunidad menos aún, pues en muchos casos ni siquiera han comenzado a existir.

### **Escuela y entorno**

“Es al niño a quien se educa, y para obtener excelentes resultados la única vía posible es mantenerlo en contacto permanente con la vida, para lo cual la propia escuela debe ser catalizadora del entorno, para que éste entre en el aula”. Estas palabras de Bartolomé Cosío sirven de marco de referencia a la importancia que el entorno tiene en la educación.

Desde la época de la I.L.E. se escribe y se teoriza sobre la necesidad de conocer y de investigar el medio en la escuela y sobre la importancia del aprendizaje fuera del aula. Durante los años finales del franquismo y durante la Transición se llevaron a cabo multitud de experiencias y programas de conocimiento del medio.

Con la LOGSE el Conocimiento del Medio se ha convertido en un Área de Contenidos en la Educación Primaria. El estudio de este Área puede hacerse de forma totalmente teórica y cerrada sin salir del aula. En este caso poco habríamos avanzado en la aproximación escolar al conocimiento del medio. Es imprescindible para la maduración como persona y para un buen aprendizaje, la observación y la aproximación a la realidad física y social más próxima. La escuela debe reflexionar sobre esa realidad si quiere cumplir el papel formativo que le corresponde.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

1. La escuela hoy no es un espacio abierto por miedo a la calle, a lo desconocido, a los cambios, a las personas intrusas, etc. La mejor manera de resolver este problema es trabajar para conseguir unos centros educativos más abiertos, en los que se posibiliten modelos pedagógicos innovadores y transformadores del entorno en el que están ubicados y que,

tomando como punto de partida las características y circunstancias materiales y humanas, oferten a la Comunidad Educativa programas contextualizados y consensuados que den respuesta a las necesidades, carencias y expectativas del grupo social al que van destinados y en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los tres ámbitos básicos e intrínsecamente relacionados que conforman el proceso educativo: ámbito familiar, ámbito escolar y ámbito social.

2. La participación es un valor fundamental en la sociedad actual. El aprendizaje de este valor debe ser fomentado en el aula y en el centro escolar, ¿cómo si no aprenderán a participar los niños y jóvenes? Conviene llevar a cabo en los centros educativos proyectos de participación que superen el marco estricto de alumnado, familias y profesorado.
3. Los Consejos Escolares de Centro se han convertido en órganos formalistas y burocráticos con fuertes carencias democráticas y con una representatividad demasiado sectorializada y poco adecuada a la realidad actual. Es necesario modificar sus competencias, pues con frecuencia se convierten, más que en instrumentos de participación en un órgano que justifica y ratifica las decisiones previamente tomadas por la Junta Directiva del Centro.
4. El Centro Escolar debe incorporar a su proyecto educativo los recursos que le ofrece el entorno y aprovecharlos para llevar a cabo sus objetivos educativos.
5. El entorno social de la escuela: medios de comunicación, instituciones políticas, económicas, culturales y otro tipo de organismos, ha de ser consciente de que con frecuencia se generan actitudes de violencia, racismo, consumismo, individualismo, etc., actitudes que luego se pide a la escuela que corrija y palie.

### **III PARTE: DESAFÍOS Y RESPUESTAS GLOBALES**

## Grupo "La escuela y los cambios sociales"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Adela Albertos (FETE - UGT)

---

### **Materiales previos**

#### **1.- Introducción**

El cambio no es un factor nuevo. Así ha sido desde los comienzos de la humanidad. Lo que, sin embargo, sí es nuevo es el ritmo de este cambio, que ha reducido en gran medida el tiempo de adaptación. Cambios intrageneracionales y analíticos, con la explosión de conocimientos, el desbordamiento de información y la creciente complejidad de todo lo que existe y debe ser aprendido-comprendido.

En el periodo de cambio intergeneracional, la escuela y el profesorado sacaban al alumnado del pasado, representado por su familia y su comunidad, y le abrían una puerta por la que incorporarse al mundo de la modernidad -o al menos una ventana para atisbarlo-.

En el periodo de cambio intrageneracional, el ritmo de cambio sobrepasa no sólo al alumnado, sino también al profesorado, pero, a la vez, los factores de cambio están en la misma comunidad de la que ya forman parte la mayoría de los alumnos y alumnas: la ciudad, con todos sus recursos y oportunidades, de manera que es posible que su familia y su medio sigan más cerca o protagonicen en mayor medida el cambio que el cuerpo docente y su grupo profesional.

#### **2.- Los desafíos sociales**

La sociedad actual presenta nuevos e inquietantes desafíos a la tarea educativa de la Escuela.

Un primer desafío podría estar en los límites entre la socialización primaria que se lleva a cabo en la familia y la socialización secundaria que tiene lugar en la escuela.

La incorporación de la mujer al trabajo remunerado y a la vida pública ha provocado el ingreso muy temprano de los niños y niñas en la institución escolar. Ello significa que la escuela tiene que cumplir funciones claras de cuidado y atención al desarrollo físico, afectivo y moral tanto como de clásico desarrollo intelectual.

Como fenómeno complementario, la omnipresencia seductora de los medios de comunicación de masas en la vida familiar provoca que en el escenario primario de la familia, el niño/a pueda acceder con toda facilidad a importantes bases de datos, que antes estaban reservadas a la institución escolar. Es evidente que en el mundo contemporáneo, la información y la formación intelectual desbordan el escenario de la escuela desde la más temprana edad.

Un segundo desafío es la tendencia a la sustitución del concepto de ciudadanía por el concepto de clientela, característico de la economía neoliberal en la que nos hallamos inmersos.

La sustitución del concepto de ciudadanía por el concepto de clientela socava uno de los pilares básicos de las sociedades democráticas: la igualdad básica de todos los seres humanos como portadores/as de deberes y derechos, y que ha sido el fundamento ético y político de la educación pública, obligatoria y gratuita. A cambio se ofrece un hipotético paraíso de libertad de elección que realmente sólo está al alcance del sector económicamente pudiente de la población humana, y que en todo caso, instala desde la más tierna infancia la discriminación de los seres humanos en función de sus posibilidades económicas y la competitividad y enfrentamiento como fórmula habitual de convivencia humana.

Un tercer desafío, la riqueza inestimable de los medios y recursos de información con los que el niño y la niña se ponen en contacto desde épocas bien tempranas de su desarrollo, así como el

abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas. Esta riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracteriza a la sociedad postmoderna, a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales desemboca, al menos durante un periodo importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de la ciudadanía, que ha perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva.

### **3.- La Escuela y sus posibilidades de transformar la realidad**

A pesar de la retórica democrática, no todas las personas se presentan al intercambio escolar en las mismas condiciones. Por el contrario, la desigualdad en los procesos de socialización sigue siendo un problema clave en las sociedades formalmente democráticas, regidas por la ley del libre mercado.

Es ingenuo pretender que la Escuela consiga la superación de tales desigualdades económicas y culturales, pero sí puede y debe ofrecer la posibilidad de compensar en parte los efectos de tan escandalosa discriminación en el desarrollo individual de los grupos más marginados.

En el espacio de un currículum común y de una Escuela obligatoria y gratuita debe afrontarse el reto didáctico de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos de modo que el alumnado que en sus procesos de socialización ha desarrollado actitudes, expectativas, conceptos, estrategias y códigos más pobres y alejados de la cultura crítica, intelectual, pueda incorporarse a ese proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar dicha cultura.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa y transformadora de la realidad no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización, sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas.

### **4.- Los desafíos de la Escuela**

El desafío de la escuela se sitúa, pues, en la preocupación por facilitar la reconstrucción consciente y sosegada de los esquemas de pensamiento, afecto y comportamiento. Es decir, en recuperar e intensificar la función específicamente educativa de la misma: facilitar la oportunidad de que cada persona cuestione y se interroge conscientemente sobre la bondad de los esquemas de pensamiento, afecto y conducta que ha adquirido de forma espontánea en los intercambios cotidianos con el escenario vital en que se ha desarrollado su historia.

Dentro del ámbito cognitivo, el desafío educativo se centra más en la necesidad de favorecer y estimular la organización consciente y racional de la información fragmentaria y sesgada, que en el incremento de datos e informaciones sobre los diferentes escenarios de la realidad natural y social que rodea a la persona.

Para finalizar, nos referiremos someramente el contradictorio papel que distintas políticas educativas han asignado a la escuela. Frente a su función de "enmascarar los mecanismos ideológicos en la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social, legitimando al establecido" como sostendrían Bourdieu y Passeron, tendríamos otras visiones optimistas (Giner o Cossío) que considerarían la educación como fase previa y obligatoria de todo proceso político.

Ambas posiciones atribuyen a la escuela una capacidad de maniobra que hoy creemos ha disminuido. En la formación hay que sumar, a la presión familiar, escolar y del entorno próximo, la ejercida por los medios de masas, sobre todo la televisión. Por esto es necesario que los postulados sobre los que se asienta una filosofía educativa en la escuela sintonicen, o al menos no sean diametralmente contrarrestados, por la filosofía educativa, difusa, no explícita, que se vehicula en los mensajes televisivos.

## ***Conclusiones del Grupo***

Una de las reflexiones que fueron objeto de debate en el grupo, como consecuencia de los interrogantes planteados en la ponencia, fue la vertida por uno de sus miembros, sobre el Modelo de Escuela. Sugería que antes de hablar de los cambios sociales y la Escuela tendríamos que preguntarnos ¿qué tipo de Escuela demanda la Sociedad? ¿Qué entendemos por Escuela?. Tendría que haber un debate sobre qué Escuela queremos.

Habría que reflexionar también sobre los cambios de los tiempos y de los espacios escolares.

Se afirmó también que la escuela tiene ahora una función social diferente que debemos analizar.

La Escuela debe tener en cuenta la sociedad de la que forma parte y responder a sus expectativas desde una posición crítica.

La Escuela debe recuperar e intensificar su función específicamente educativa que la convierta en el motor transformador de la realidad.

La Escuela debe ofrecer la posibilidad de compensar, en parte, los efectos de las desigualdades económicas y culturales de la realidad de la que forma parte. Los títulos y las certificaciones escolares no garantizan todo, pero su no posesión puede significar la marginación total en esta sociedad.

Hay una queja generalizada sobre el tratamiento informativo que dan los medios de comunicación a la institución escolar. Sólo aparece en los medios cuando se trata de difundir hechos relacionados con la violencia, con el delito, o con situaciones similares, o bien cuando se trata de demandar responsabilidades por comportamientos negativos de la propia sociedad.

## Grupo "Avanzar en la Escuela Pública"

Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: Bartolomé Serrano (CEAPA)

### **Materiales previos**

#### **1.- Introducción**

Antes de abordar un análisis crítico sobre la situación actual de la Escuela Pública en nuestro país, consideramos oportuno dejar sentadas algunas premisas que delimiten claramente desde qué óptica o perspectiva se realiza esta valoración. Por ello, vemos necesario inicialmente aclarar el modelo de Escuela Pública que defendemos, desde el que hemos abordado el debate en nuestro Grupo de Trabajo.

##### 1.1 Marco conceptual: Escuela Pública.

Los rasgos que definen la idea de Escuela Pública según algunos autores son:

**Escuela Pública.** Es la escuela gratuita, financiada por el Estado, no discriminatoria, gestionada por la comunidad escolar, abierta a su entorno, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad por medio de una práctica pedagógica que posibilite el despliegue de todas las capacidades de los escolares.

##### **a) Gratuita, financiada por el Estado y no discriminatoria.**

Un breve análisis de estos rasgos nos permite asegurar, entre otras cosas, que es este modelo de escuela, y no el ofertado desde los centros privados, el que nos da más garantías de una educación dirigida a garantizar el principio de igualdad de oportunidades y evitar cualquier atisbo de segregación, y el único que, por su propia naturaleza, puede dar respuesta a la diversidad en sus vertientes más desfavorables y provenientes de situaciones de desigualdad.

##### **b) Gestionada por la Comunidad Escolar.**

La escuela es una institución socializadora cuya misión fundamental es preparar a los alumnos y alumnas para que aprendan a desenvolverse adecuadamente en la comunidad en que viven y se conviertan en ciudadanos y ciudadanas responsables y participativos. De ahí que la gestión democrática desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa sea el único modelo posible de gestión en la Escuela Pública que defendemos.

##### **c) Abierta al entorno.**

Creemos que la Escuela que no está en estrecha vinculación y relación con el entorno en que se ubica no puede cubrir con garantías su finalidad educativa, y por tanto languidece y se asfixia. De ahí que otra de las características que definen el sistema público sea la apertura de los centros a su entorno comunitario. Considerada esta apertura en su doble dirección, es decir, proyectando la actividad de los centros sobre el medio y abriendo éstos a su influencia y participación, permitiendo así a los escolares un mayor conocimiento y sensibilización sobre su realidad social más inmediata.

##### **d) Orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad.**

Superando la concepción intelectualista y elitista de la escuela privada, la escuela pública entiende que además de transmitir conocimientos y valores como institución educativa apuesta y dirige su acción hacia el desarrollo integral de la persona, procurando el desarrollo de todas sus potencialidades y facultades.

## 1.2. Marco normativo:

Consideramos también que los principios filosóficos, ideológicos y pedagógicos que inspiran la normativa educativa desarrollada a partir de la Constitución Española: LODE, LOGSE Y LOPEGCE, suponen un marco adecuado sobre el que sustentar el modelo de Escuela Pública que defendemos, y no presentan obstáculos para la consecución de los grandes objetivos de este Congreso: *"Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad"*.

## 1.3 Los retos actuales de la Escuela Pública.

Pese a lo expuesto, la realidad actual es que la imagen social de la Escuela Pública se encuentra cada día más devaluada. Ésa es al menos la sensación que tenemos un buen número de personas que la vivimos, desde distintos ámbitos de participación y responsabilidad.

Cada día se pone un mayor énfasis, desde distintos medios, en los altos índices de fracaso escolar y aparecen más cuestionados los niveles de calidad de la enseñanza que se desarrolla en la Escuela Pública y, como consecuencia de lo expuesto, poco a poco, el modelo de atención educativa ofertado por los Centros Educativos Privados ve aumentada progresivamente su demanda, cubriéndose de un halo de falso prestigio que les abre camino como posible alternativa a los "problemas" no resueltos de la Escuela Pública.

La Escuela Pública tiene planteado por tanto en la actualidad un doble reto:

- a) Conseguir que la sociedad pueda tener una apreciación más justa de los valores intrínsecos al modelo educativo que defiende.
- b) Garantizar una respuesta adecuada, desde este modelo, a los grandes retos que establece la atención educativa, adaptando la oferta a la diversidad de contextos sociales y culturales y las necesidades específicas de cada educando.

De una forma muy general, los factores que explican el nivel de deterioro de la imagen de la Escuela Pública podrían ser:

- La desigual distribución de la diversidad entre los Centros Públicos y los Centros Privados sitúa en una posición de desventaja a los primeros, dada también la desigual proporción de disposición de medios y recursos para su atención.
- La atención deficiente a la diversidad en los Centros Públicos, como consecuencia de la falta de los recursos necesarios, pudiera conllevar paralelamente una insuficiente atención de la generalidad, que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza.
- Una crisis de valores de tipo cultural y social que ha provocado la depreciación de la gestión pública, en general, y la devaluación de la valoración social de la función docente en particular.
- Los problemas que plantean los bajos niveles de participación y las consecuencias negativas que de ellos se derivan para garantizar una adecuada gestión democrática de los Centros Públicos.
- La falta de un análisis serio sobre las causas de los problemas de convivencia dentro de los centros educativos, de medidas adecuadas para la solución de este problema, y una visión sobredimensionada del mismo, que parece hacerse cada día más ostensible en la opinión pública.

## **2. Avanzar en calidad: el reto de la escuela pública.**

Una vez definido el modelo de Escuela Pública que defendemos, vistas las posibilidades que nos ofrece el marco normativo que la sustenta, y hecho el análisis de la realidad actual,

proponemos a continuación el establecimiento de una serie de categorías que orienten nuestro trabajo de análisis de la realidad en este congreso. Categorías que podrían servir al mismo tiempo de indicadores del nivel de calidad de la Escuela Pública en la actualidad.

### 2.1 Categorías para el análisis de la realidad:

De un lado consideraremos el conjunto de factores que pueden favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza, previstos en el capítulo IV de la LOGSE, que enumeramos a continuación.

- § La cualificación y formación del profesorado.
- § La programación docente.
- § Los recursos educativos.
- § La función directiva.
- § La innovación y la investigación educativa.
- § La orientación educativa y profesional.
- § La inspección educativa.
- § La evaluación del Sistema Educativo.

Consideraremos también, junto a los anteriores, aquellos rasgos que se derivan de la concepción de Escuela Pública que proponemos.

- § No discriminatoria ni segregadora.
- § Abierta al entorno.
- § Gestionada por la comunidad educativa.
- § Orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad.

### **3. Análisis crítico de la realidad.**

Completados de forma esquemática los ámbitos o categorías desde las que organizar nuestra valoración de la realidad, reflexionaremos de manera crítica sobre el nivel en que se van haciendo posibles y patentes en nuestros Centros Educativos los principios expuestos, procurando poner de manifiesto las situaciones que obstaculizan y dificultan su desarrollo.

Los rasgos o categorías señalados, además de servirnos para orientar nuestro análisis, pueden ayudarnos a estructurar de forma sistemática nuestras reflexiones.

### **4. Objetivos generales del grupo de trabajo.**

El trabajo de este grupo persigue la obtención de unas conclusiones que marquen las directrices para la consecución de los siguientes objetivos generales:

- 1º.- Avanzar en la promoción social e institucional de la Escuela Pública como escuela de calidad.
- 2º.- Constatar que la Escuela Pública es el modelo más idóneo para afrontar con garantías el importante reto que supone la atención a la diversidad.
- 3º.- Detectar cuántos problemas, carencias o situaciones estén impidiendo que la Escuela Pública pueda cubrir los fines que tiene encomendados para denunciarlos y exigir su inmediata solución.

### **ANEXO: IDEAS GENERALES PARA ORIENTAR LA REFLEXIÓN SOBRE ESCUELA PÚBLICA**

Aportamos una serie de ideas para cada uno de los ámbitos o categorías de análisis propuestos anteriormente, cuya finalidad es la de provocar y/o orientar la reflexión.

### **1.- Cualificación y Formación del Profesorado.**

- o Relaciones administración funcionario/a docente.
- o Imagen social, actitud, estado de ánimo del profesorado.
- o Asimilación principios pedagógicos de la LOGSE.
- o Posibilidades de promoción profesional.
- o Modelo de formación a través de los CEPs.
- o Cualificación pedagógica del profesorado de los IES.
- o Formación del profesorado y sexenios.
- o Planes de estudios de las carreras docentes. Primaria y Secundaria.
- o Trabajo en equipo.

### **2.- La programación docente.**

- o Los proyectos curriculares de los Centros / Etapa / Ciclo / Área.
- o Editoriales y proyectos curriculares.
- o Adaptaciones curriculares individualizadas.
- o Las programaciones de aula.
- o Funcionamiento Equipos Docentes y Seminarios.
- o El modelo de evaluación. Críticas y detractores.
- o El supuesto descenso de los niveles.
- o La necesidad de revisión del currículo de la ESO.

### **3.- Los recursos educativos.**

- o Características de los Centros Públicos.
- o Importancia e incidencia de su ubicación en el entorno urbanístico.
- o Adecuación de espacios a la LOGSE.
- o El modelo ideal de Centro. Niveles y etapas que ha de ofertar.
- o Mantenimiento y conservación.
- o Papel de las Corporaciones Locales.
- o Previsiones económicas para gastos de funcionamiento.
- o Equipamiento y previsiones de renovación.
- o Nuevas tecnologías: equipamiento, conexión a redes telemáticas, etc.
- o Recursos humanos: remuneración del profesorado funcionario.
- o El problema de los horarios.
- o Las especialidades.
- o Adecuación de la RPT a las características y oferta educativa de los Centros.
- o La atención a la diversidad y los recursos.
- o Necesidad de otros profesionales.

### **4.- La función directiva.**

- o Necesidad de acreditación para el acceso a la función directiva.
- o Elegidos por el Consejo Escolar o designados por la Administración. Porcentajes, causas y efectos.

- o El rol de los cargos directivos ante la administración, el profesorado, los padres y madres y el alumnado.
- o Funciones equipos directivos.
- o Grado de deterioro de la función directiva. Causas.

#### **5.- La innovación y la investigación educativa.**

- o Barreras para la innovación y el cambio.
- o Apoyo de la administración a las iniciativas de innovación..
- o Los modelo de innovación.

#### **6.- La orientación educativa y profesional.**

- o La orientación en los Centros de Primaria.
- o Valoración de la actuación desde los Equipos de Zona.
- o Nivel de respuesta a las necesidades en estos Centros.
- o El perfil del orientador/a en los IES.
- o Nivel de consolidación y aceptación de los Departamentos de Orientación en los IES.
- o La labor orientadora desde la acción tutorial.
- o Efecto segregador de los conflictos y los problemas de disciplina.
- o Papel de los orientadores/as para dar respuesta a la atención a la diversidad.
- o Valoración de recursos materiales y personales.
- o Otras propuestas.

#### **7.- La inspección educativa.**

- o ¿Función fiscalizadora y de control?.
- o ¿Función asesora y promotora de innovación?.
- o La Evaluación del Sistema a través de la Inspección.
- o El acceso a la función inspectora.
- o Otras propuestas.

#### **8.- La Evaluación del Sistema Educativo.**

- o Plan Anual de Centro.
- o Memoria Final.
- o El peligro de la excesiva burocratización.
- o El valor de la evaluación externa de los Centros.
- o Validez del modelo.
- o Hacia la cultura de la evaluación interna.
- o Otras propuestas.

#### **9.- Escuela no discriminatoria ni segregadora.**

- o Nivel de atención a alumnado con necesidades educativas especiales.
- o Obstáculos-barreras, para llevarlas a cabo desde una concepción normalizada e integradora.
- o Nivel de asimilación de la atención a la diversidad en la cultura de los Centros.
- o Barreras arquitectónicas.

- o Valoración de medidas compensadoras existentes..
- o La normativa sobre escolarización y la delimitación de zonas de influencia de los centros, como elementos segregadores / integradores..
- o Valoración recursos personales y materiales.
- o El refuerzo educativo: dificultades.
- o Las adaptaciones curriculares individualizadas / valoración.
- o Programas de diversificación curricular.
- o Papel de otras instituciones para fortalecer la labor de los Centros educativos dentro de este ámbito. Servicios Sociales, Formación Ocupacional, Escuelas Taller, etc
- o Otras propuestas.

#### **10.- Escuela abierta al entorno.**

- o Los Centros Públicos como recursos del entorno comunitario.
- o Importancia de las actividades extraescolares y complementarias.
- o Fórmulas para la gestión y financiación de las mismas.
- o Papel de las Corporaciones Locales.
- o El papel de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.
- o Otras propuestas.

#### **11.- Gestionada por la Comunidad Educativa.**

- o Niveles de participación de los padres y madres en las AMPAS.
- o La participación en los Consejos Escolares de los Centros.
- o Valoración cuantitativa y cualitativa del nivel de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en los Consejos Escolares de los Centros.
- o Obstáculos a la autonomía pedagógica, organizativa y económica de los Centros.
- o Nivel de entendimiento y colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- o Otras propuestas.

#### **12.- Orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad.**

- o Nivel de implantación de las áreas transversales del currículum.
- o Influencia negativa de los medios de comunicación en la transmisión de valores.

---

## ***Conclusiones del Grupo***

### **1. Ideas generales**

Defendemos un modelo de Escuela Pública gratuita, financiada por el Estado, laica, no discriminatoria, gestionada con control social por la Comunidad Educativa, orientada a atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva comprensiva, enraizada en la sociedad y dirigida a la formación integral de la personalidad.

Es este modelo de Escuela el único no discriminatorio, que garantiza una adecuada atención a la diversidad y el que cumple, además, la importante función social de compensar desigualdades.

Consideramos necesario un mayor rigor en el control del cumplimiento de la normativa educativa por parte de Centros Privados Concertados, la suspensión inmediata de los Conciertos

en los casos de incumplimiento y la no ampliación ni extensión de éstos a las etapas no obligatorias.

Entendemos que con la actual Doble Red de Centros no es posible una atención correcta a la diversidad del alumnado, dado el incumplimiento sistemático de esta premisa por parte de los Centros Privados Concertados.

El citado incumplimiento lleva también consigo la imposibilidad de una distribución más justa y equilibrada de la diversidad del alumnado entre Centros Públicos y Centros Privados Concertados.

## **2. Estrategias para la defensa de la escuela pública**

Es necesario modificar la normativa sobre escolarización, con la finalidad de garantizar procesos más justos y transparentes en la adscripción del alumnado a los distintos Centros y para una redistribución equilibrada de la diversidad.

Preocupa enormemente en nuestros distintos territorios el trasvase progresivo de alumnado de los Centros Públicos a los Centros Privados Concertados.

Se debe garantizar una información correcta y el control externo neutro de todo el proceso de escolarización, centralizando toda la tramitación y resolución de la adscripción en una oficina local o de distrito única, con la participación de los Consejos Escolares Municipales.

Conviene apoyar y dinamizar el funcionamiento de las Plataformas en Defensa de la Escuela Pública en los distintos ámbitos territoriales.

Para garantizar una adecuada redistribución de la diversidad del alumnado se hace necesaria la exigencia por parte de la Administración Educativa de un mismo sistema de funcionamiento a todos los Centros Educativos, tanto públicos como privados concertados, ya que ambos se financian con fondos públicos. Dicho funcionamiento debe afectar a los distintos ámbitos de gestión: sistemas de selección del profesorado, a la normativa de escolarización, a las vías y proporciones de participación, incluidos los representantes municipales, a la elección de cargos directivos, etc.

Conviene promover iniciativas desde los Consejos Escolares Municipales, como órganos de participación de la Comunidad Educativa, dirigidas a la difusión, defensa y promoción de la Escuela Pública y al control y denuncia de las medidas o decisiones que pudieran ser segregadoras.

Las Administraciones Educativas, como gestoras de lo público, han de entender que es su responsabilidad promover campañas de difusión y explicación de los valores que son inherentes al modelo de Escuela Pública que ya hemos reseñado.

La Administración Educativa debe también poner a disposición de los Centros Educativos los medios y recursos económicos que sean necesarios para que éstos puedan difundir sus Proyectos de Centro a todos y cada uno de los miembros que componen la Comunidad Educativa, así como facilitar información completa sobre la oferta educativa.

Sería positivo que se institucionalizara la celebración del Día de la Escuela Pública. Dicha conmemoración podría llevarse a efecto desde distintos ámbitos: Centros, Corporaciones Locales, Plataformas, Delegaciones Provinciales, Consejerías, etc., y tendría como objetivo la explicación, difusión y defensa del modelo y de las cualidades de la oferta educativa de los Centros Públicos.

Es necesario un análisis con detenimiento de las causas que generan los problemas de convivencia en los Centros y buscar vías para solucionarlos. En este sentido conviene resaltar que dicha cuestión, pendiente de solucionar, afecta de igual manera a públicos y privados.

Se propone la creación de un Observatorio de Experiencias, que tendría como finalidad la recogida de todas aquellas experiencias educativas interesantes de atención a la diversidad así como de programas de actividades dirigidas a la Conmemoración del Día de la Escuela Pública.

## **3. Algunas características del modelo de centro público que defendemos**

Uno de los objetivos prioritarios de la Escuela Pública es la necesidad de adaptarse a las exigencias de una sociedad en continuo cambio y de prepararse para responder a las necesidades que ésta le plantea. Una nueva sociedad exige por tanto cambios y adaptaciones del modelo de Escuela y del funcionamiento de los Centros Educativos.

Consideramos que atender a la diversidad del alumnado, desde una visión comprensiva de la oferta educativa, exige un modelo de Centro Público capaz de desarrollar un Proyecto Educativo enraizado en la comunidad y que responda a las características y peculiaridades de su entorno más inmediato.

Se deben poner en práctica fórmulas de gestión que garanticen una verdadera participación e implicación en la planificación y desarrollo del Proyecto Educativo de todos los sectores de la Comunidad Educativa; dicha gestión exige mayores niveles de compromiso, ha de estar sometida siempre a control social y garantizar la atención a las diferencias individuales.

Es necesario dotar a los Centros Públicos de medios, recursos y sistemas de funcionamiento que garanticen una verdadera autonomía organizativa, pedagógica y económica, lo que supone además unos mayores niveles de responsabilidad de las personas responsables de la gestión de los mismos.

La autonomía de los Centros Públicos ha de entenderse siempre dentro del carácter solidario entre ellos en un mismo ámbito territorial, superando ideas competitivas, desde el compromiso común en el desarrollo de un Proyecto Educativo global en una localidad, distrito o barrio.

Una Escuela Pública de calidad debe apostar por un modelo de Centro Educativo abierto al entorno, capaz de aumentar y diversificar su oferta educativa y de adecuar los horarios de apertura a las demandas y necesidades de la Comunidad, lo que exige una visión más amplia y flexible del tiempo escolar.

La mejora de la imagen de los Centros Públicos Educativos tiene mucho que ver con su capacidad para dar respuesta a las necesidades de la población, lo que pasa necesariamente porque puedan ofertar otros servicios complementarios: Comedor Escolar, Biblioteca, Talleres, Escuelas de Padres, etc.

Garantizar una oferta educativa de calidad, compensadora de desigualdades y con capacidad para responder a las necesidades educativas de la diversidad exige a la Administración una nueva visión de las plantillas de los Centros Docentes, la disminución de ratios profesor-alumno y la incorporación a los mismos de nuevos perfiles profesionales: (Educadores/as de calle, Monitores/as Trabajadores/as Sociales, etc.)

Otra cuestión de interés para la mejora del funcionamiento de los Centros Públicos tiene mucho que ver con la Formación Inicial del Profesorado, la estabilidad en el empleo y los sistemas de acceso, por lo que consideramos necesario:

- Una formación técnico pedagógica más sólida por parte del profesorado de Educación Secundaria.
- La revisión de los Planes de Estudios del Profesorado de Educación Primaria.
- Aspectos ambos que podrían quedar recogidos dentro de la idea de un Cuerpo Docente Único.
- Resolución del problema de las interinidades.

Es necesario que el modelo de Centro Público que definitivamente se implante, lo haga desde una visión lo más amplia posible de la oferta educativa a desarrollar, definiéndose las siguientes posibilidades:

- Centros Públicos de Infantil –Primaria.
- Centros Públicos de Educación Secundaria que incluyan: ESO, Bachilleres, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Programas de Garantía Social.

Se debe exigir a la Administración Educativa la definitiva construcción y puesta en funcionamiento de una Red Pública de Centros que haga posible el desarrollo de la LOGSE con las mejores garantías.

Conviene fomentar la unión y coordinación de todos los sectores educativos, y tomar medidas para que la participación de los representantes de Madres y Padres de Alumnos sea más real y efectiva. Para ello, entre otras cosas, es necesario hacer previsiones presupuestarias que tengan como objetivo promover y financiar actividades de formación dirigidas a este sector de la Comunidad Educativa.

#### **4. Breve reseña sobre la orientación pedagógica**

La empatía y la consideración y potenciación de los valores propios de la persona deben ser los principales principios metodológicos sobre los que desarrollar la actividad educativa en los Centros Públicos, con el objetivo prioritario de adaptarlos a las necesidades de la diversidad del alumnado.

En todo caso, la metodología ha de ajustarse a modelos activos y participativos, dentro de un currículum basado en el contexto, flexible y abierto, que posibilite las revisiones, cambios y adaptaciones que el propio proceso educativo vaya demandando.

En líneas generales, se considera que los principios metodológicos defendidos por los Movimientos de Renovación Pedagógica siguen siendo un referente válido desde el que organizar los procesos educativos en la Escuela Pública.

La Formación del Profesorado debe dirigirse a facilitar el desarrollo del Proyecto Educativo de los Centros, y tener siempre como base la reflexión sobre la práctica docente y la resolución de las cuestiones didácticas y metodológicas que la misma vaya planteando.

Otro eje común de interés se refiere a la versatilidad y flexibilidad con que han de abordarse los aspectos organizativos de los Centros Públicos en sus distintos ámbitos de actuación: agrupamientos, horarios, materiales curriculares, metodologías, utilización de recursos, trabajo de los equipos docentes, etc.

#### **5. Consideraciones finales**

Destacamos en primer lugar el clima de trabajo del grupo, la amplia participación de los/as componentes a lo largo de las sesiones de trabajo y el alto nivel de consenso alcanzado.

Resaltamos, como punto en el que no fue posible el consenso, las distintas posturas defendidas por los/as participantes ante la situación actual de una Doble Red de Centros y que se concretaban en que:

a) Unos participantes apostaban por una política de control y seguimiento del cumplimiento de la Normativa Educativa por parte de los Centros Privados concertados y la suspensión de los conciertos en caso de incumplimiento y ...

b) Otros consideraban que era necesario exigir una política que garantizara, en un futuro próximo, la definitiva extinción de los conciertos.

Todos y todas coincidimos en la necesidad de dejar abierto el debate, dada la inquietud e interés sobre importantes aspectos no tratados y los que no se han podido debatir en profundidad, para poder llenar de contenido el modelo de Escuela Pública que queremos.

Para finalizar, consideramos que lo más importante queda en el propio proceso de debate, y en dejar abierta la posibilidad de seguir repensando juntos/as todas aquellas cuestiones educativas que nos preocupan.

## **Grupo "La política educativa en un sistema descentralizado"**

*Coordinación del grupo y autoría de los materiales previos: José Gabriel Barral (CCOO)*

---

### **Materiales previos**

#### **1.- Introducción**

El cambio operado en los últimos veinte años en la configuración del Estado ha sido una de las características principales de nuestro desarrollo político y social. Hemos pasado de una concepción del Estado como un ente único, fuertemente centralizado, a una visión más plural, a raíz del reconocimiento de las comunidades autónomas como entidades vertebradoras del propio poder político.

Esta transformación ha afectado de forma notable al hecho educativo, pues las competencias en esta materia fueron transferidas ya en su totalidad a las comunidades autónomas y constituyeron uno de los elementos referenciales en el pulso mantenido entre el gobierno central y las administraciones autonómicas.

Pretendemos en este grupo de trabajo analizar la situación en que se encuentra el sistema educativo en el Estado, prestando especial atención a las diferencias que se puedan establecer entre unas comunidades y otras. Intentaremos abordar las garantías en cuanto al derecho a la educación, si la financiación educativa ofrece variaciones significativas, si las políticas de apoyo al estudio y de compensación son homologables de unas comunidades a otras. No ahorraremos, tampoco, una revisión crítica del proceso de transferencias, cuestionando el alcance de la descentralización. Finalmente intentaremos describir las líneas básicas de lo que habría de constituir una nueva etapa en cuanto a descentralización educativa.

#### **2.- El sistema educativo tras el proceso de transferencias**

En el momento actual asistimos a la culminación del proceso de transferencias a las comunidades autónomas, con la asunción de las competencias educativas por parte de los gobiernos autónomos que accedieron a la autonomía por la denominada vía lenta de la Constitución. Con independencia de la opinión que nos merezca la configuración política y el propio proceso de transferencias, el hecho es que la gestión del servicio educativo ha experimentado un cambio notable, con nuevos ámbitos de decisión política y de intervención social. Gobiernos y parlamentos autonómicos, consejerías y departamentos de educación, consejos escolares de comunidad, mesas sectoriales de negociación, todo el entramado institucional está en marcha, con mayor o menor amplitud, en el conjunto de las comunidades del Estado. Llegados a este punto podríamos adentrarnos, aunque sea sólo de forma somera, en hacer un pequeño análisis del propio proceso, señalando las insuficiencias en cuanto a presupuesto educativo transferido, los desacuerdos en cuanto a la estimación real del gasto educativo real, los lastres con que parten algunas comunidades con déficits históricos en equipamientos y desarrollo educativo. Tras este análisis, sería conveniente estimar si el Ministerio de Educación ha de cumplir una mera función de coordinación de las distintas administraciones educativas o si, por el contrario, ha de reservársele un papel más activo en la definición de una política educativa de Estado, con resortes que permitan intervenir y nivelar las situaciones de insuficiencias que así lo requieran.

#### **3.- La educación en la diversidad en un Estado diverso**

Abusando un tanto del lenguaje, en este punto cabría una referencia a la situación actual del desarrollo educativo en todas las comunidades autónomas del Estado, pues la situación parece a todas luces que no es homogénea. Lejos de una visión academicista o de un estudio de

investigación en detalle, proponemos utilizar los datos referentes a gasto educativo por comunidad autónoma –editados por organizaciones educativas- o la situación en que se encuentra la aplicación de la LOGSE –red de centros definida, alumnado escolarizado en infantil 0-6, alumnado de secundaria obligatoria en institutos, implantación de ciclos formativos, sistemas de orientación educativa y profesional- para poner en evidencia que hay comunidades con notables déficits. Aunque la constatación habrá que pormenorizarla, las comunidades autónomas que asumieron antes las competencias educativas están por delante de las comunidades de vía lenta, hecho éste que no guarda correspondencia con el signo político de los gobiernos respectivos. Es más, las tres comunidades con un mapa de la LOGSE más desarrollado llevan años gobernadas por gobiernos de derecha, por muy chocante que pueda parecer.

#### **4.- Gratuidad e igualdad**

Aparte de estos datos referenciales, habría que descender a otros aspectos del desarrollo educativo, referidos a las políticas en materia de compensación educativa, becas y ayudas al estudio. En este sentido, hay comunidades receptoras de fuertes oleadas de inmigración que han avanzado en sistema de compensación social y educativa, y que no podemos obviar, aunque en otros grupos de trabajo se aborde de forma más exhaustiva.

Otro aspecto a considerar, de gran actualidad en el debate educativo, es el referente a las ayudas al estudio y, particularmente, aquellas destinadas a la adquisición de libros de texto y material escolar. Cabría profundizar un poco más en la consigna de la gratuidad de los libros de texto, pues así formulada parece obedecer más a una querencia del sector editorial y pudiera ser interpretada, incluso, como socialmente injusta. Sistemas de gestión colectiva del material escolar se presentan como más próximos a una visión social y plural de la escuela.

En este apartado no podemos dejar de lado los denominados servicios complementarios en la escuela, significadamente el transporte y los comedores escolares. En cuanto al transporte, la escuela pública ha de reclamar un salto notable con respecto a seguridad, pues nos encontramos muy por debajo de los requerimientos comunitarios en esta materia. Por otro lado no es desdeñable el influjo que crea un buen sistema de transporte escolar –seguro, adecuado a las necesidades del centro educativo- a la hora de decidirse por la escolarización en un centro u otro, sobre todo cuando los niños y niñas son de corta edad. Otro tanto cabría decir de los comedores escolares, pues las exigencias sociales son crecientes en cuanto a servicios. Es de destacar el protagonismo asumido por los ayuntamientos en los últimos tiempos en cuanto a la creación y potenciación de comedores escolares en centros públicos, pues aunque no sean de gestión cien por cien pública sí están solucionando situaciones personales complicadas para la atención del alumnado a la hora de la comida.

#### **5.- Descentralización real y autonomía de los centros educativos**

A la vista de la evolución educativa en el Estado, se hace evidente que más que una descentralización auténtica hemos asistido a una desconcentración del poder educativo, a una creación de nuevos centros de decisión política que siguen siendo opacos a la participación y al protagonismo que reclama la sociedad. Sin infravalorar los aspectos enormemente positivos que el proceso autonómico ha conllevado, sobre todo en lo referente al respeto y desarrollo de las culturas específicas y a su incardinación en proyectos políticos, hemos de señalar que apenas se ha avanzado en sistemas de tomas de decisiones próximos a la ciudadanía. Así, apuntamos el lánguido funcionamiento de los consejos escolares municipales, el poco protagonismo que éstos adquieren en la planificación educativa de su entorno. También denota cierta apatía en cuanto a voluntades políticas el nulo esfuerzo por constituir entidades supramunicipales en zonas de escasa población, bien a través de consejos intermunicipales o comarcales. Estamos, por tanto, ante una nueva o cuando menos inexplorada hasta el momento, formulación de la descentralización educativa. Conocemos las iniciativas de las *ciudades educadoras*, favorecedoras del conocimiento del entorno inmediato de las escuelas, pero seguramente habrá que ir más lejos, reclamando más competencias para las administraciones locales. La proximidad a la ciudadanía, a la escuela, el conocimiento real de los problemas y las posibilidades de arbitrar soluciones integrales a las demandas educativas sitúan a esta institución como clave en el devenir

de la evolución de los sistemas educativos. En este punto es posible recuperar la idea de distrito escolar, barajada en tiempos de gestación de la LOGSE por bastantes organizaciones de la comunidad educativa. El distrito escolar sería la unidad básica completa de planificación educativa, con toda la red educativa y de servicios integrados para facilitar la participación, la apertura y el control democrático real de la escuela.

---

## **Conclusiones del Grupo**

Las conclusiones las hemos dividido en dos apartados, estableciendo las de carácter general de las jornadas en primer lugar, y las específicas de este grupo de trabajo.

### **1.- Sobre los documentos de conclusiones generales**

En líneas generales los componentes de este grupo consideran que los documentos de conclusiones reflejan de forma ajustada el parecer común sobre la escuela y la diversidad.

Una primera referencia queremos hacerla al concepto de participación en la gestión escolar. Constatamos que las insuficiencias que en la actualidad se dan en la participación están siendo aprovechadas por muchas administraciones para restringir los límites que la LODE y sus normas de desarrollo establecen con carácter general. En concreto, se percibe que algunas administraciones educativas han elaborado reglamentos de centros que disminuyen y coartan los cauces de participación democrática. Así nos tememos que el Ministerio de Educación, en su anunciada ley de calidad, profundice en esta línea coercitiva. **La participación democrática es un elemento definitorio fundamental de la escuela pública, que ha de ser potenciada y ampliada a todos los niveles, sectores y funciones de nuestro sistema educativo.** En este sentido, el concepto de control sólo cabe entenderlo bajo la tutela y la ejecución de los propios actores de la educación, denunciando cualquier intento de evaluación externa que no cumpla estos requisitos. La evaluación ha de ser enfocada a la mejora de la propia escuela, del sistema en general.

En el grupo también se ha debatido acerca de la escuela pública como un servicio integrado dentro de la comunidad. Así, es constatable que la escuela no ejerce como único agente de instrucción del alumnado, sino que hay otras vías complementarias cada vez más permeables al alumnado. **Cabe, pues, una formulación de la escuela en términos de proyectos comunitarios, definiendo propuestas de actuación en función de su alumnado concreto.** Es precisa en estos proyectos la confluencia e integración de otros servicios sociales de comunidad que den coherencia y entidad al proyecto educativo. El establecimiento de compartimentos estancos en cuanto a las iniciativas de los poderes públicos ha de ser superado bajo esta perspectiva.

No podemos dejar de referirnos a los **conciertos educativos** existentes en estos momentos en todo el Estado. El hecho de que la concertación vaya en aumento, también en número creciente de alumnado, nos lleva a considerar si éstos obedecen a la formulación que originariamente se les dio. En la actualidad cabría discutir las necesidades de escolarización que cumplen dichos centros, cuestionándonos aquellos que incumplen de forma reiterada el sistema de admisión de alumnado. Es notorio que bastantes centros concertados establecen filtros en su sistema de admisión de alumnado, con lo que su carácter social se desvirtúa a favor de una opción social selectiva.

### **2.- Sobre la temática específica: la política educativa en un sistema descentralizado.**

#### - Las transferencias educativas en el Estado

El proceso de transferencias en materia educativa recientemente finalizado culmina el mandato constitucional de incardinar las competencias educativas en los gobiernos autonómicos. Si bien ha existido un amplio consenso social y político al respecto, este congreso considera que es preciso reflexionar acerca de si la descentralización ha comportado un acercamiento real de las decisiones políticas a la escuela, a la comunidad educativa. Compartimos que las transferencias

educativas han creado nuevos entes centralizadores de las políticas educativas, con escaso margen para un salto cualitativo mayor.

Proponemos abrir una **nueva fase de auténtica descentralización**, negociando la cesión de competencias y entidades territoriales y funcionales inferiores. Si bien habría que delimitar los ámbitos, nuestra aportación hace hincapié en el acercamiento de las instancias de decisión a los actores de la comunidad educativa. Esta propuesta supone modificar parte del ordenamiento legislativo actual, en el cual los ayuntamientos y las entidades locales han de tener el protagonismo que merecen.

La justificación de una escuela incardinada en el entorno parte, pues, de presupuestos educativos, sociales y políticos.

Consideramos que el **Ministerio de Educación** tiene **plena vigencia en el diseño general de la educación del Estado**, compensando a través de fondos propios los programas en comunidades que se consideren. Así mismo, el Consejo Escolar del Estado ha de seguir funcionando con plena entidad, no como un mero coordinador de consejos escolares territoriales. Este consejo habrá de ser el órgano de comunicación y contraste de lo que sucede en el Estado. El INCE habrá de depender funcionalmente del propio consejo, bajo sus pautas y control.

- La presión de la comunidad educativa en el diseño de la política.

Proponemos la profundización de este tipo de eventos en los ámbitos autonómicos, siendo conscientes de la necesidad de avanzar en la concreción de un modelo de una escuela pública integradora, no segregadora. Consideramos que hemos de ampliar nuestros apoyos en la sociedad, para contrarrestar las ofensivas liberalizadoras preeminentes en nuestra sociedad. En cuanto a las estrategias a seguir en estos frentes sociales, han surgido dos opciones no coincidentes: quien opina que la confrontación política es el eje fundamental y quien mantiene la fórmula de pacto de amplio espectro para mantener los elementos definitorios de la escuela pública.

- La gratuidad de los materiales escolares.

En cuanto a los libros de texto, se admite que una formulación simplificadora corre riesgos de ser malinterpretada. En todo caso, la iniciativa legislativa promovida por la federación de AMPAs pretendía establecer una línea de ayuda notable a la adquisición del material escolar, desligándola de intereses ajenos a las dificultades para la adquisición del mismo. Creemos que, efectivamente, las fórmulas de gestión colectiva de los materiales educativos han de incorporarse a los centros.

Congreso Estatal

CONSTRUIR

LA ESCUELA

DESDE LA

DIVERSIDAD

Y PARA LA

IGUALDAD

MATERIALES Y CONCLUSIONES

DE LOS GRUPOS DE TRABAJO