



4°

encuentro

estatal

de secundaria

Confederación de MRP

Indice:

Introducción

1ª parte: conclusiones y reflexiones

Aulas para todas y todos

Los contenidos según la finalidad

Etapa postobligatoria: Preocupaciones

2ª parte: Otras sesiones:

Comunicado de prensa ante la "contrareforma": cuando la educación no es cosa de todos

Propuestas para el próximo curso

3ª parte: algunas experiencias.

IV ENCUENTRO ESTATAL DE SECUNDARIA DE MRPs

1ª parte: conclusiones y reflexiones

Introducción

Esta ha sido la cuarta vez que enseñantes de secundaria de todo el Estado nos encontramos a lo largo de un fin de semana. La cuarta vez que la necesidad de unos días de descanso durante un fin de semana es superada por la necesidad de "cargar las pilas", de descubrir que otras gentes están en la misma barca, tratando de cambiar la sociedad desde el ámbito en que trabajamos: la educación de todos y todas; con la sensación de que vamos a descubrir

nuevas ideas y huir de la rutina, de que no solo te vas a comunicar con frases, sino también con otros lenguajes.

Algo de todo esto debemos "encontrar" en estos lugares porque nadie pone en duda la idea de seguir en próximos años a pesar del agobio de cada cual antes y después, a pesar de proponernos siempre lograr un tono más lúdico, a pesar de que algunas experiencias ya las conocemos. Queremos buscar un lugar agradable para estar a gusto, profundizar en el enfoque que le damos al encuentro para no copiar y agotar algo que a todas las personas hemos asistido tan positivamente hasta ahora, ENCONTRARNOS en tono de reflexión, de intercambio y también afectivo. Dicho de otra forma: seguimos, luego compensa lo que hacemos.

En esta cuarta edición como en anteriores nos hemos basado en la experiencia, en la discusión de aquello que pudiera transferirse de unos lugares a otros. Las conclusiones son una reflexión, unas líneas de trabajo que en parte son propuestas, en parte son "estado de debate". En esta ocasión dos fueron los temas que guiaron fundamentalmente nuestro intercambio: la finalidad de los contenidos y la diversidad en el aula, como hacer del ésta un espacio para todos y todas. Además, en las sesiones restantes: un momento para una reflexión acerca de la situación de la aplicación de la LOGSE en un momento de "retroceso, de "contra-reforma" que sirvió para emitir un comunicado final, y la introducción de un apartado nuevo (en realidad ya hubo un precedente parcial el curso pasado): el inicio de la discusión sobre la postobligatoria de forma general.

En este documento tratan de recogerse todo lo anterior. En la última parte del documento se incluye una referencia de algunas de las experiencias que allí aparecieron y que en otras ocasiones se recogieron en carpeta separada

AULAS PARATODAS Y TODOS

(El aula como espacio físico, El aula como espacio pedagógico. Decisiones de centro)

El tema había sido planteado en la mesa, aunque de forma abierta, de la siguiente manera:

- **¿Qué entendemos como aula ordinaria?**
- **¿Cómo utilizamos los recursos humanos?**
- **¿Cómo utilizamos los materiales y recursos pedagógicos?**
- **¿Cómo utilizamos los recursos organizativos, horarios, agrupamientos, dotaciones,... ?**
- **¿Cómo personalizamos el aula y hacemos de ella un espacio de referencia?**
- **¿Cómo se toman decisiones compartidas respecto al aula y donde?**

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

Dentro de los interrogantes diseñados por la mesa y en vista de las experiencias con las que se contaba a priori se organizó de la siguiente manera:

Por la mañana se trató el tema de los agrupamientos flexibles a partir de la exposición de dos experiencias:

- Una de Mallorca (Illes Balears), diseñada con tres grupos de 3º de ESO sobre siete posibles en los cuales y durante 9 horas semanales sobre 30.5h, (en las áreas de catalán, castellano y matemáticas) los alumnos se agrupaban en cuatro grupos según su nivel, básicamente académico, estando las 21.5 h restantes en sus grupos de referencia.
- Otra de Castilla - León diseñada para 2º y 3º de ESO como alternativa a la experiencia de refuerzos que no había dado resultado. Todos los grupos están compuestos por alumnado llamado "normal" y alumnado "adaptado". Se trabaja con el método de proyectos por parejas de áreas. Parte del tiempo está todo el grupo junto (diseñando los proyectos, intercambiando información y poniendo en común aspectos de los mismos para no perder de vista el trabajo final) y otra parte trabajan en grupos separados (los "normales" efectuando los trabajos más complejos diseñando y organizando y los "adaptados" los más sencillos y mecánicos).

En el debate se valoraron como aspectos positivos:

- Que sean experiencias fruto de la coordinación y el trabajo en equipo
- Son intentos de dar solución a problemas surgidos
- Son un intento de adaptarse y dar respuesta al alumnado que abandona la escolarización antes de los 16 años.

Sin embargo, el debate estuvo centrado en, si los agrupamientos por niveles eran o no un primer paso en el tratamiento de la diversidad, o sólo una forma de buscar grupos homogéneos porque al profesorado nos resulta complejo trabajar con la heterogeneidad. En este sentido, se fue reticente con la primera experiencia porque así expuesta podía ser únicamente una clasificación del alumnado por niveles y se aportaron ideas y condiciones para que, partiendo de ella, pudiese considerarse un primer paso en la reflexión y práctica del tratamiento de la diversidad:

- El fin último debe ser integrar y no segregar; no debe encubrir un "apartarlos" para que no molesten.
- El objetivo no debe ser "recuperar" en el sentido de que todas/os deben llegar al mismo listón, sino lograr que cada alumno/a desarrolle al máximo sus capacidades.
- Es necesario que cuando se realicen agrupamientos se organicen y programen tiempos y actividades comunes con el grupo ordinario, porque consideramos que la heterogeneidad y la interacción entre iguales tienen un gran potencial en el aprendizaje.
- Agrupar de forma diferente al alumnado no sirve de nada si a la vez no se plantean cambios en la metodología, en la selección de los contenidos,...
- El plan de trabajo debe estar claro y acotado aunque se revise y adapte continuamente.

Se puede aprovechar la experiencia de los agrupamientos por nivel para valorar además estas cuestiones:

- ¿Cómo influye el estar y aprovechar mejor en el agrupamiento flexible en las actividades del aula de referencia?
- Hacer una comparación con los grupos no "flexibilizados", para ver si realmente progresan más en los grupos de nivel.

Al hilo del debate fueron surgiendo otras experiencias que aportaron nuevos enfoques o nuevas maneras de dar respuestas tanto desde el grupo ordinario como desde proyectos específicos.

- Una experiencia de Catalunya con soporte en el aula, que primero se hizo con los alumnos con problemas y ahora se dedica a cualquier alumno, llevando a un cambio de metodología, agrupando los problemáticos y evaluando en función del progreso personal de cada uno. (Conchita del Maresme)
- Otra de Andalucía, también con soporte individual en el aula.
- Garantía social, del País Valencià, a partir de los 14 años, para casos extremos, con un taller de prensa, otro de proyectos, un bloque de Educación física (C. naturales, C. de la salud, etc.) y otro de Orientación laboral. (Luchy)
- Otra, también de Andalucía, para alumnado de primer ciclo muy conflictivo con un proyecto específico, donde se intentaba trabajar más las capacidades, cosa que se traducía en una menor conflictividad. (Mary Vega de Córdoba)

Una idea que no debe perderse de vista es que en el intento de conjugar comprensividad y atención a la diversidad se plantean situaciones complejas que necesitan de soluciones complejas e imaginativas.

Por la tarde intentamos abordar el aula ordinaria. Comenzamos con una reflexión de Adarra (Euskadi) sobre las aulas como espacio físico en el que se producen los aprendizajes y la influencia que tiene ese espacio en el alumnado y el profesorado.

Una pregunta que planeaba era si la estructura y la organización del centro facilitan o dificultan el trabajo en el aula y se apuntaron básicamente las siguientes cuestiones:

- Debe cambiar el marco organizativo de los centros
- Debemos emplear esfuerzos en construir un espacio y un marco nuevos con las experiencias del profesorado procedente de primaria y del de secundaria.
- Aprovechar más y mejor el ámbito de los departamentos.
- Buscar sistemas para animar a los compañeros a plantearse colectivamente la resolución de los problemas que van surgiendo
- Impulsar espacios de discusión y no sólo de toma de decisiones.
- Hay mucho desgaste en organización que hace que lleguemos "agotados" al aula y no encontremos tiempo para "hablar" con los alumnos.

Aportándose algunas ideas y soluciones:

- Menos profesores por aula, profesorado de ámbito.
- Concentrar unas áreas en uno de los cursos del ciclo y otras en el otro
- Permanencia del profesorado a lo largo del ciclo
- Reducir el tamaño de los centros
- Hacer los centros mas acogedores.

Además de todo esto qué podemos hacer en el aula?

Vimos una experiencia de Castilla - León con la que se intenta, sin salir del aula, llegar al mayor número de alumnos, a "casi todos". Se fundamenta básicamente en crear centros de interés para agrupar de una forma más atractiva y motivadora los contenidos de Geografía introduciendo además más conexiones con el entorno so-

cial y yendo de lo más fácil a lo más difícil para intentar que los alumnos se "descuelguen" lo más tarde posible.

Fruto de ello y de la reflexión anterior fueron las siguientes ideas:

- Personalizar las aulas (el aula tiene que ser un espacio acogedor y propio del grupo que la está utilizando, tiene que estar "vestida")
- Crear un ambiente que facilite el aprendizaje a gusto (el grupo tiene que funcionar, los individuos tienen que sentirse reconocidos, respetados, espacio, material, afectividad...)
- Programar actividades para trabajar los contenidos actitudinales y procedimentales (escuchar, respetar, buscar información, contrastar opiniones,...) no cosiderarlos siempre implícitos.
- Planificar sistemas de trabajo que den cabida al 100% del alumnado
- Analizar la efectividad de los métodos de proyectos
- Utilizar las metodologías experimentadas con los grupos "especiales" en las aulas "normales"

Se han echado en falta más experiencias para trabajar la comprensividad y la diversidad en el seno del aula ordinaria.

Casi al final se tocó durante un corto espacio de tiempo el tema de los itinerarios de 4º del proyecto del MEC. Básicamente se dijo y se estuvo de acuerdo en que:

- Bien como consejo orientador.
- Nunca como elementos de clasificación, que encajonan y predeterminen futuras salidas
- Que, de ningún modo impidan o dificulten la optatividad

Los contenidos según la finalidad

En este encuentro de secundaria se elige este al ser uno de los pueden condicionar más el desarrollo de esta etapa como básica den función de los criterios de selección que se establezcan.

Tres son los apartados que se trataron en el mismo:

I.- La selección de contenidos y la realidad social

II.- Adaptación del contenido al alumnado. Avanzar hacia planteamientos alternativos para tod@s

III.- Relación entre el contenido y la estructura organizativa del centro. Qué es lo que puede o no permitir llevar una línea concreta adelante.

I.- La selección de contenidos y la realidad social

1.- FINALIDAD Y CONTENIDO

Desde los MRPs consideramos que *los contenidos no tienen sentido en sí mismos*, como algo epistemológico y disciplinar, *sino en función del fin para el que seleccionen*. Esto nos lleva a plantearnos la finalidad, a saber para qué educamos y seleccionar el contenido basándonos en ello.

En segundo lugar hay que hacer notar que los contenidos no van solos, sino que siempre se acompañan del *cómo llevarlos a cabo*, la metodología a aplicar (con todo lo que ésta implica) El método va unido a ellos siempre y de ello debemos ser conscientes, pues se trata de capacitar para... Que se acompañen mutuamente quiere decir que tampoco tendrá sentido la metodología aislada del contenido y que la selección de éste es importante. Ambos deben ir unidos para conseguir la finalidad que nos propongamos.

2.- REALIDAD Y CURRÍCULUM

Buscando la finalidad antes dicha, y teniendo en cuenta el carácter de enseñanza básica de la etapa, *el organizador del contenido debe ser la realidad misma* que debe actuar como referente. Respecto a este aspecto se hacen varias matizaciones:

2.A.- Utilización de la realidad:

A partir del principio anterior, todavía es una cuestión totalmente decidida entre los MRPs en algunos movimientos si *dicha realidad debe ser un instrumento para el aprendizaje o los contenidos lo han de ser para insertar en la realidad a la persona*. En el debate de dicho tema ha de tenerse en cuenta, no obstante, que podemos crear un sistema educativo, que es un instrumento social, como algo aislado, al margen de ella si definimos la finalidad con carácter solo interno.

A pesar del debate pendiente señalado en el párrafo anterior se marcan desde los MRPs algunas posibles vías de apertura hacia la sociedad, de construcción de un currículum más cercano a la ella y la ciudadanía. Una defendida desde estos movimientos es la *de involucrarse y promover proyectos de trabajo comunitarios*. Desde éste ámbito podremos conseguir que:

- Se llegue a un planteamiento menos academicista del contenido.
- Se rompa igualmente la estructura academicista.
- Se dé una salida a lo real al estar insertos en ella.

2.B.- Concepto de realidad

Cuando se habla de la realidad no se está pensando en que lo sea la cultura preestablecida. Esta es una interpretación de la misma, aunque sea la interpretación dominante o la admitida por una mayoría.

Debemos ampliar el concepto de realidad. Al hablar de ella pretendemos tener en cuenta no debe ser aquella ajustada al entorno cercano e inmediato en que vive nuestro alumnado y nada más. Suponer eso supondría un corsé y un empobrecimiento para aquel

alumnado que vive en un ambiente problemático o empobrecido y, por tanto, un "refuerzo" para aquel otro que parte de una realidad que ya le ha favorecido. La realidad tiene más dimensiones. No hay una realidad estanca, existen diferentes vivencias, *distintas interpretaciones, diferentes conflictos que nos afectan y afectan o afectarán al alumnado*. No debemos usar la realidad como fruto de una única visión que se impone a las demás.

3.- LA SELECCIÓN DE CONTENIDO Y LA FINALIDAD DE RELACIÓN CON LA REALIDAD

3.A.-El contenido recogido en el curriculum.

La selección de un DCB condiciona el desarrollo posterior: La propuesta de selección de contenidos básicos no puede quedar solo en manos de las personas dedicada a cada disciplina ya que éstas trabajan en los niveles más altos de cada una de las materias y van a seleccionar desde la estructura lógica de dicho nivel lo que puede ser grandemente selectivo y poco cercano al mundo real en que vive la ciudadanía. Deberán intervenir aquellas personas u organizaciones que viven y conocen los problemas, los conflictos y los aspectos que se viven en la sociedad como fundamentales. Lo anterior no quiere decir que dichas organizaciones deban actuar solas imponiendo una visión u otra, dependiendo de las cotas de poder que tengan. Debería :

- existir una interrelación entre varias formas de ver el contenido en la que se crucen visiones más vitales con otras más "científicas" (aunque partiendo de que éstas últimas no suponen la objetividad)

- tener una visión de la realidad como un análisis de la situación en el que se dan determinados conflictos y existen diferentes interpretaciones e intereses a conocer y no como la imposición de una de las interpretaciones de los mimos.

En realidad en muchas ocasiones lo que se está planteando al debatir sobre si los contenidos deben tener una estructuración científica, desde una disciplina o no, es el debate entre el saber científico de la sociedad y el saber escolar.

Al contenido básico con una finalidad como la definida no se puede llegar parcelando, porque es algo global. Eso no quiere decir que no se pueda tener una intención "global" desde una sola área ya que la globalidad puede entenderse de dos formas diferentes. Por una parte supone una actuación conjunta que va más allá de la interdisciplinariedad. En este aspecto es difícil de conseguir pues necesita la predisposición de todo el profesorado. Pero *globalidad* también supone perseguir fines globales con lo que se hace. Desde este punto de vista una sola área puede estar haciendo un trabajo global si tiene bien definidos los fines y éstos no se restringen al avance en el contenido parcial de su parcela.

3.B.-El contenido "social" y la formación del profesorado:

Si los conflictos sociales, la realidad cercana y lejana presente y futura para el alumnado es algo que debe ser el eje que vertebre el contenido curricular de una etapa básica, debe formar parte del conocimiento y la formación del profesorado que imparte cada área. No podemos esperar que se utilice dicho contenido como referente,

que instrumentalice el propio de cada área, sin su conocimiento.

II. - Adaptación del contenido al alumnado.

II.1. - AVANZAR HACIA PLANTEAMIENTOS ALTERNATIVOS PARA TOD@S

Desde los MRPs se constata que las experiencias que suponen un avance, en especial si se persigue unos fines que vayan más allá de lo meramente curricular y tratan de adquirir una dimensión social, suelen darse en grupos marginales.

Al analizar este tipo de experiencias que están en mayor contacto con la problemática y la vida social, se valora que, en muchas ocasiones, se aproximan más a la Ciencia que se desarrolla hoy en día (por ejemplo en cuanto al enfrentamiento de problemas que se plantea en ellas) que el currículum que podríamos llamar "normalizado". Este suele corresponder más a un saber escolar tradicional.

En cualquier caso, tener la intención de aplicarlas en este tipo de grupo puede suponer bastantes problemas y contradicciones. Por una parte los planteamientos alternativos que plantean un fin social pueden sufrir un aislamiento si se plantea llevarlos a cabo solo con grupos específicos de alumnado. Desde este punto de vista habrá que marcar como estrategia que de alguna forma sean asumidos por el claustro. Por otra debemos tener en cuenta que cuando actuamos con grupos específicos, debemos tener en cuenta que el solo hecho de hacerlo está creando una etiqueta al alumnado.

No obstante, lo más importante desde un planteamiento de renovación pedagógica es que las alternativas que defendemos desde los MRPs no pueden ir dirigidas a un sector de población sino a toda

ella. Desde la perspectiva es necesario plantearse la *transferencia a la generalidad del alumnado los planteamientos que se llevan a cabo e inician en grupos específicos*. Esta transferencia debe hacerse en un doble sentido:

- *En todo lo referente a los programas* (qué orientación tiene hacia lo básico, que tipo de contenido incluir, etc.).
- *En lo que hace referencia a las condiciones* : número de profesores en el aula, coordinación docente, equipo de profesorado por grupo, paso del área al ámbito, tipo y cantidad de recursos, negociación de currículum con el alumnado, etc.

II.2.-ADAPTACIÓN A CADA ALUMNO Y ALUMNA:

II.2.A.-Ideas generales

Debemos *huir de una idea negativa y peyorativa de adaptación. Adaptar no debe suponer compensar*. Entenderlo así supone que damos por supuesto u tipo de capacitación y modelo de persona "modelo" a la que hay que tender. Por ejemplo poner en disposición de resolver un reto que les planteamos en la realidad estamos haciendo que se pongan en marcha mecanismo que puede hacer aprender al alumno o alumna lo necesario para llegar a su solución. La línea de actuación debe ser, por tanto, *el progreso y no la recuperación*. La segunda presupone el modelo único, la primera la diversidad y el aula heterogénea.

El contenido adaptado debe ser sugestivo, atractivo subjetivamente para el alumnado pero también válido objetivamente. Para eso debemos tener clara la finalidad.

El línea de generalizar las actuaciones con grupos específicos que antes se señal habría que añadir en este apartado: que:

- Los *recursos* solicitados para adaptar en determinados grupos, si son válidos deben ser solicitados o empleados *para el conjunto del alumnado*.
- las alternativas específicas deben servir para reflexionar la forma de actuar en el sistema normalizado y *evitar desde él la segregación*.

II.2.B.-Alumnado con problemática muy específica:

La etapa básica obligatoria y general debe estar pensada para que cubra las necesidades educativas a toda la población. En ese sentido la labor que se pueda hacer con aquel alumnado más desarraigado que muchas veces se entiende como meramente asistencial debe formar parte del derecho a la educación de cada ciudadano y ciudadana. Debemos garantizar la escolaridad en el aula primero, desde el centro después y desde la responsabilidad el mismo sistema educativo. Quizá debiéramos separar la idea de etapa general y básica de titulación de Educación secundaria y diseñar aquella para cubrir mucho más que conseguir o no el título.

Forma de llegar a establecer una actuación específica.

El avance sobre la base de la reivindicación asegura que se está dando solución acertada o no a un problema sentido, al menos, generalizar una medida corre el riesgo de permanecer en el tiempo destinada a todo aquel alumnado que se pueda captar para incluirle en

ella. Eso supondría un principio discriminatorio.

El 2.º - Alumno con problemática muy específica

La etapa básica obligatoria y general debe tener presente que para las necesidades educativas a toda la población en ese sentido la labor que se pueda hacer con aquel alumno que presente dificultades que muchas veces se entienden como meramente asistenciales debe formar parte del derecho a la educación de todo ciudadano y ciudadana. Debemos garantizar la escolaridad en el aula primaria desde el centro de origen y desde la responsabilidad del mismo sistema educativo. Quizá deberíamos pensar la idea de una escuela y escuela de titulación de educación secundaria y tener que pensar que muchos más que conseguir a no el título de educación básica obligatoria y general se logran en ese sentido. La realidad es a veces que el alumno con una problemática muy específica no puede asistir a la escuela y eso es una situación que debe ser abordada. El avance sobre la base de la reinclusión asegura que se está dando solución acertada a no a un problema específico de menor grado. En una medida como el riesgo de paralizar en el tiempo de modo a todo aquel alumno que se pueda contar para incluirlo en

III.- Relación entre el contenido y la estructura organizativa del centro

El contenido no solo debe estudiarse en cuanto a los fines o respecto a la forma en que se debe adaptar a cada alumno y alumna. Resulta imprescindible analizar las condiciones en que debe desarrollarse en el centro. Habrá que estudiar la estructura del mismo, respecto al desarrollo curricular y del contenido.

Algunos criterios que se establecen son:

III.1.-RESPECTO A COORDINACIÓN DE ÁREAS:

- Cada área desarrolla una serie de capacidades. Desarrollar de forma integral es un planteamiento que abarca a todas las áreas. Esto hace que deban plantearse la forma de coordinación y trabajo conjunto en las mismas. De hacerlo de forma aislada, debemos ser conscientes de que podemos estar trabajando solo una serie de capacidades de forma reiterativa y estarnos olvidando de otras.
- Una de las cuestiones que habitualmente se plantean es la forma en que unas áreas actúan de forma efectiva como instrumento de otras. Desde los MRPs creemos que es este un planteamiento erróneo: todas las áreas deben ser instrumento de un objetivo común final que en una educación básica debe ser el inicio en el mundo ciudadano adulto.

III.2.-RESPECTO A LA ESTRUCTURA DEL CENTRO:

Existe una *relación entre la parcelación en áreas del contenido y la estructura organizativa de un centro*. El centro de secundaria está organizado en función de la formación universitaria y disciplinar del profesorado que lo forma. Este es un problema que se agrava si pensamos que en esos niveles se avanza en la especialización. De esta forma predomina la organización parcelada y vertical. La formación básica del alumnado no se corresponde en absoluto con esta disposición y tratar de llevarla adelante va a contar con dificultades de partida.

Desde el punto de vista de los contenidos basar la organización del mismo desde la perspectiva vertical de cada área, además de ajustarse a fines meramente disciplinarios puede suponer un elemento selectivo ya que, pesar de todo, todo el alumnado no llega a los niveles de 4º de ESO (aunque estén en esta etapa hasta los 16 años).

Desde los MRPs, se plantea *estructurar el contenido por áreas de conocimiento necesarios para el alumnado, a partir de centros de interés, etc., partiendo de una u otra forma de él, en vez de por áreas disciplinares basadas en el desarrollo de conceptos pertinente y secuenciados según ella. La organización se vería influida por este principio y se basaría más en el equipo docente*. Esto implica que los equipos docentes deben reunir algunas condiciones como estar formado por un número reducido de personas que posibilite realmente la coordinación.

III.3.-ESTRATEGIAS DE FOMENTO DE LA COORDINACIÓN DE CONTENIDOS DE ÁREAS:

La experiencias de coordinación muchas veces surgen en base a la necesidad de cubrir un problema, etc. y entre personas que pueden tener intención expresa de trabajar de forma coordinada. En cualquier caso habrá que diseñar la forma en que las experiencias positivas de coordinación puedan integrarse en la dinámica habitual del aula. Esto puede implicar propuesta de modificación en la estructura del centro. En caso contrario se perderán.

Varias son las propuestas en este sentido, que en principio hacen los MRPs y que necesitarán de un mayor debate:

- Hacer prevalecer las capacidades sobre los contenidos
- Equilibrar la coordinación vertical y horizontal y por tanto, partiendo de la situación actual, potenciar la segunda.
- Encontrar elementos que fuercen a establecer un contenido formador orientando a la educación básica y no disciplinar y que nos obligue una vez fijado a establecer métodos, formas de coordinación etc. para llevarlos a cabo. De esta forma puede resultar más fácil avanzar hacia modelos organizativos innovadores y ajustados a finalidades que podamos pretender.
- Procurar que el centro asuma, tal y como debe, que está adoptando siempre determinadas opciones tanto si hace como si "deja de hacer" y por tanto debe tomarlas de forma explícita y consciente y llevarlas a cabo
- Potenciación de los lugares de encuentro, como punto de partida aunque quizá no debamos quedarnos ahí.

Plantearnos si actuamos muchas veces por inercia con lo que estamos reproduciendo el sistema anterior, en este caso explícitamente selectivo en el caso del B.U.P

LA ETAPA POSTOBLIGATORIA: PREOCUPACIONES

En este primer documento referente a la etapa postobligatoria no se pretende sino recoger cuales son aquellas cuestiones que provocan una mayor incertidumbre en los MRPs .

1.- Articulación de la obligatoria con la post-obligatoria

Los apartados que podría debatirse dentro de est ámbito serían:

- 1.1.- La presión existente del bachillerato sobre la ESO
- 1.2.-La orientación dada en la ESO hacia la continuación en Bachillerato-FP.

En este caso se plantean dudas como la de que si el bachillerato debe acoger o no a toda la población o si la orientación debe tener un valor más prescriptivo

2.- Diferencias entre el Bachillerato y el BUP:

Deben aclararse cuestiones básicas desde nuestra perspectiva como:

2.1.- Función del nuevo Bachillerato.

2.2.- Comprensividad en el Bachillerato

Algunas dudas y cuestiones a debate en el futuro en estos apartados son:

- ¿Qué pasaría si el Bachillerato se plantea completar una formación básica, teniendo en cuenta que no es una etapa que cubre a toda la población? ¿se generaría mayor desigualdad?.
- ¿Podemos plantear la comprensividad hasta los 18 años si hoy en día está en recesión hasta los 16?
- ¿Podemos ir aumentando permanente mente la edad en que se plantee la educación obligatoria y la comprensividad?. Por una parte que esto parece ser lo más democrático si nos planteamos la generalización. Por otra cada vez que aumenta la edad existen más problemas para poder atender a toda la población que sumado a que los sectores favorecidos siempre van a buscar elementos diferenciadores que les hagan conservar su privilegio: si la universidad se masifica existe en master, si el Bachillerato se masifica existe en colegio privado o en el extranjero. Cada vez serán salidas más exigentes tanto económica como en otros aspectos y, por tanto, aun más selectivas. De esta forma

podemos encontrarnos que algo que en principio es un mayor servicio a toda la población, si no se anulan las posibles "salidas de élite" puede acabar siendo discriminatorio y creando exclusión. Alargar, por tanto, la escolaridad no es una postura siempre progresista si se plantea solo desde la perspectiva académica

2.3.- Enlace con la F.P. de nivel superior.

El Bachillerato tiene y parece que debe tener un carácter "profesionalizador". Hay que tener en cuenta que el Bachillerato es una etapa en la que el alumnado va a acabar trabajando. En cualquier caso ser "profesionalizador" es diferente de estar destinado a aprender una profesión determinada

2.4.-Duración del Bachillerato: es esta una cuestión muy controvertida que puede suponer una mayor flexibilidad según unas opiniones (que se inclinan por dar mayor relevancia al Bachillerato) pero en realidad un mayor enfoque propedeúutico y selectivo según otras, dirigido a la entrada en la Universidad. Por una parte parece que es necesario dar solución al estrés que vive el alumnado en esta etapa y por otra alargar la etapa supondría la inclusión de un mayor número de contenidos (con lo que no se solucionaría el problema). Quizá la solución no venga del alargamiento de la etapa sino de la revisión del carácter de cada materia, de que éstas no estén organizadas según un "lógica de la especialidad"

3.- La nueva F.P.-

3.1.- CICLOS FORMATIVOS:

3.1.1.- Acceso a Ciclos de nivel superior y al de grado medio, vías normalizadas y alternativas.

3.1.2.- Pérdida de interés social por los ciclos de grado medio. Posibles salidas.

Se plantean algunas dudas. Por ejemplo parece estar claro que a medida que decrece al grado de la titulación al mundo del trabajo le es menos necesaria una formación inicial específica. De esta forma el título de grado medio parece que esté destinado al fracaso en cuanto valor para encontrar empleo. Por otra parte se plantea que puede tener un valor en sí mismo en cuanto que, si bien, no de facilidad para encontrar trabajo por el hecho de tenerlo puede poner en disposición de desarrollar mejor la profesión. Con ello parece estar relacionado el desinterés por este ciclo y hasta este momento

Se plantea, por tanto, la necesidad de dar solución al problema del desinterés del ciclo medio. Para ello se acude a la posibilidad de dar un mayor académico a estos estudios y analizar la posibilidad de crear un enlace con los ciclos superiores en base a cursar, por ejemplo, aquellas partes del Bachillerato que se consideraran necesarias. Frente a este planteamiento se sitúa el peligro de volver a crear una doble vía que tenga consecuencias muy negativas como la de hacer un Bachillerato más propedeúico y selectivo.

3.2.- FP DE BASE EN EL BACHILLERATO Y LA ESO.

En el planteamiento que se introduce en la LOGSE supone el conjunto de elementos del mundo de trabajo introducidos en la ESO y Bachillerato. En la ESO se trata de orientar hacia las posibles vías, en el Bachillerato se acerca más a un inicio de la profesionalización. Se centra en las optativas o créditos específicos, existentes en él, pero no solo en eso sino en el uso de los procedimientos que cada área ponga en marcha en su ₂₆ currículum y que puede servir

para conocer aspectos profesionales concretos del futuro. Por ejemplo un taller de radio puesto en marcha en un área como Lengua.

En todo este aspecto solo existen experiencias aisladas y es un tema que no se ha debatido ni sobre el que se hayan pronunciado los MRPs. Eso a pesar que en el planteamiento de las administraciones los criterios para plasmar esa FP de base ya existen variaciones.

3.3.- Integración de los diferentes subsistemas de la F.P.: reglada, trabajo, continua,. En relación a él ¿sería necesario revisar a necesidad de articular todos ellos?. De ellas la que mayor número de problemas por su estructura más peculiar y similar al resto de etapas educativas es la educación formal básica inicial..

Comunicado de prensa ante la "contrarreforma"

Quando la educación no es cosa de todos

La preocupación sobre qué hacer con la educación en un país, más allá del acuerdo unánime acerca de su importancia, se manifiesta con demasiada frecuencia por medio de análisis (o críticas) parciales que ocultan el modelo de persona y sociedad que se pretenden. Los ataques que en este momento está recibiendo la LOGSE desde diferentes ámbitos sociales y políticos muestran una auténtica desvalorización de este modelo global.

Los profesores y profesoras de Educación Secundaria vinculados a los movimientos de renovación pedagógica de Aragón, Aragón

2ª parte: otras sesiones:

Comunicado de prensa ante la "contrareforma":

Cuando la educación no es cosa de todos

La preocupación sobre qué hacer con la educación en un país, más allá del acuerdo unánime acerca de su importancia, se manifiesta con demasiada frecuencia por medio de análisis (o críticas) parciales que ocultan el modelo de persona y sociedad que se pretende. Los ataques que en este momento está recibiendo la LOGSE desde diferentes ámbitos sociales y políticos requieren una auténtica clarificación de este modelo global subyacente.

Los profesores y profesoras de Educación Secundaria vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía, Ara-

gón, Canarias, Baleares, Cantabria, Cataluña, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, País Valenciano, País Vasco, consideramos social y pedagógicamente inaceptables las propuestas que intentan modificar el marco legal educativo, en lo que estimamos como un auténtico proyecto de "contrarreforma".

Por estas razones, queremos hacer públicas alguna de las conclusiones de nuestro IV Encuentro de Secundaria celebrado en Madrid los días 26-27 y 28 de febrero de 1999:

e La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años en una misma etapa educativa es un avance social porque facilita la promoción de toda la población, superando modelos basados en una selección del alumnado discriminatoria en función de su condición social.

- Este avance ha de establecerse en unas condiciones de calidad y ponerse al servicio de la formación de ciudadanos que han de desarrollar todas sus potencialidades a través de la educación obligatoria.

e Nos reafirmamos en las finalidades educativas y culturales de la ESO y en su estructura comprensiva básica.

- La Escuela Pública ha sido y es la mejor garantía para alcanzar estas metas, puesto que sólo ella está en condiciones de asegurar una auténtica igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía. Potenciar las redes privadas, bajo la falsa justificación del respeto a la libertad de elección, menoscabando el sistema público, es, sin duda, una política regresiva que lesiona los derechos de la mayoría de los alumnos y alumnas.

- No aceptamos que las dificultades lógicas surgidas en la fase inicial de aplicación puedan ser utilizadas para anular los aspectos

más progresistas de la Reforma, sin haber hecho ninguna evaluación seria, ni haber puesto los medios adecuados para su desarrollo; y mucho menos cuando se utilizan estas primeras impresiones para resaltar lo negativo y ocultar lo positivo.

- Los contenidos que se deben enseñar no son más o menos importantes en función del número de horas lectivas disponibles para ellos, sino en la medida que sirven para alcanzar los objetivos educativos previamente fijados.
- La adaptación a las necesidades de todo el alumnado obliga a un currículum flexible e integrador, en el que la optatividad juega un papel decisivo, siempre que no se utilice para encuadrar al alumnado en itinerarios cerrados e irreversibles, que condicionen totalmente su futuro.
- Para que la LOGSE vea cumplidos sus objetivos es necesario modificar sustancialmente las estructuras educativas (organización de centro, formación del profesorado, dotaciones, presupuestos...) y no sólo los aspectos formales del sistema.
- Exigimos a la Administración los recursos necesarios, así como un control de su gestión, para que se garantice su utilización en la mejora de la educación según los principios marcados por la LOGSE.
- Expresamos, por último, nuestro rechazo a los recientes intentos legislativos que buscan el retorno a un modelo academicista y segregador, a la vez que denunciemos la práctica de políticas intencionadas que, desde la inhibición, privan a la Reforma de los apoyos necesarios para su desarrollo. Semejantes retrocesos no pueden situar a nuestro sistema educativo en condiciones de solventar con éxito los retos de una sociedad moderna, evolucionada y, ante todo, democrática.

2ª parte: otras sesiones:

PERSPECTIVAS DE FUTURO.

(Propuesta de trabajo para próximo encuentro)

Se considera que sigue siendo válido debatir a partir de las experiencias y vivencias que tengamos. No obstante partir de un modelo de presentación de experiencias tan abierto ha sido válido hasta ahora, pero en el futuro, con el número de Encuentros ya celebrados, se puede producir una repetición de temas globales que impida avanza. Este problema se puede complicar aun más si nos hacemos idea que las experiencias que se pueden ir narrando y analizando pueden ser con el tiempo las mismas o del mismo tipo, sin posibilidad de profundizar más en ellas, ya que hacerlo anualmente es, a pesar de todo, poco tiempo para añadir muchas más experiencias nuevas o para ver los cambios en las que existen.

Todo lo anterior hace que, a pesar de valorar de forma muy positiva lo hecho hasta ahora, se deba dar un nuevo paso que haga avanzar más e ilusionar más a los grupos de Secundaria de los MRPs

Este nuevo paso debe venir dado por dos características:

1ª.- Debatir, no solo sobre la base de las experiencias que existen, sino de las que pensamos que pueden existir:

Sin llegar a diseñar allí alguna concreta, sí podemos proponer líneas de actuación que, basándonos en lo que existe y a partir de lo que se hace, nos sirvan para lanzar nuevas formas de trabajo que en el futuro nos puedan servir de referencia y contraste mucho más ajustado. De esta forma se conseguiría que pusiéramos en marcha vías nuevas de trabajo más enriquecedoras y no solo que reflexionáramos sobre lo que hacemos.

2ª.-Ajustar la experiencia mucho más al tema que se trata de desarrollar:

En lo que se puede considerar una segunda fase en el intercambio, se trataría de seguir con el tipo de temas generales desarrollados hasta ahora, pero de forma aplicada, concreta y estructurada. De esta forma cada persona que se enfrente con un trabajo como el que se quiere analizar estará en mejor disposición de contarlo.

3ª.- Se trataría de intercambiar entre formas de entender la vida diaria en los centros:

El contenido del intercambio, en estos momentos, parece que debe estar centrado en la vida diaria, en la clase ordinaria en la que debe reflejarse la forma en que se trata la diversidad, etc.

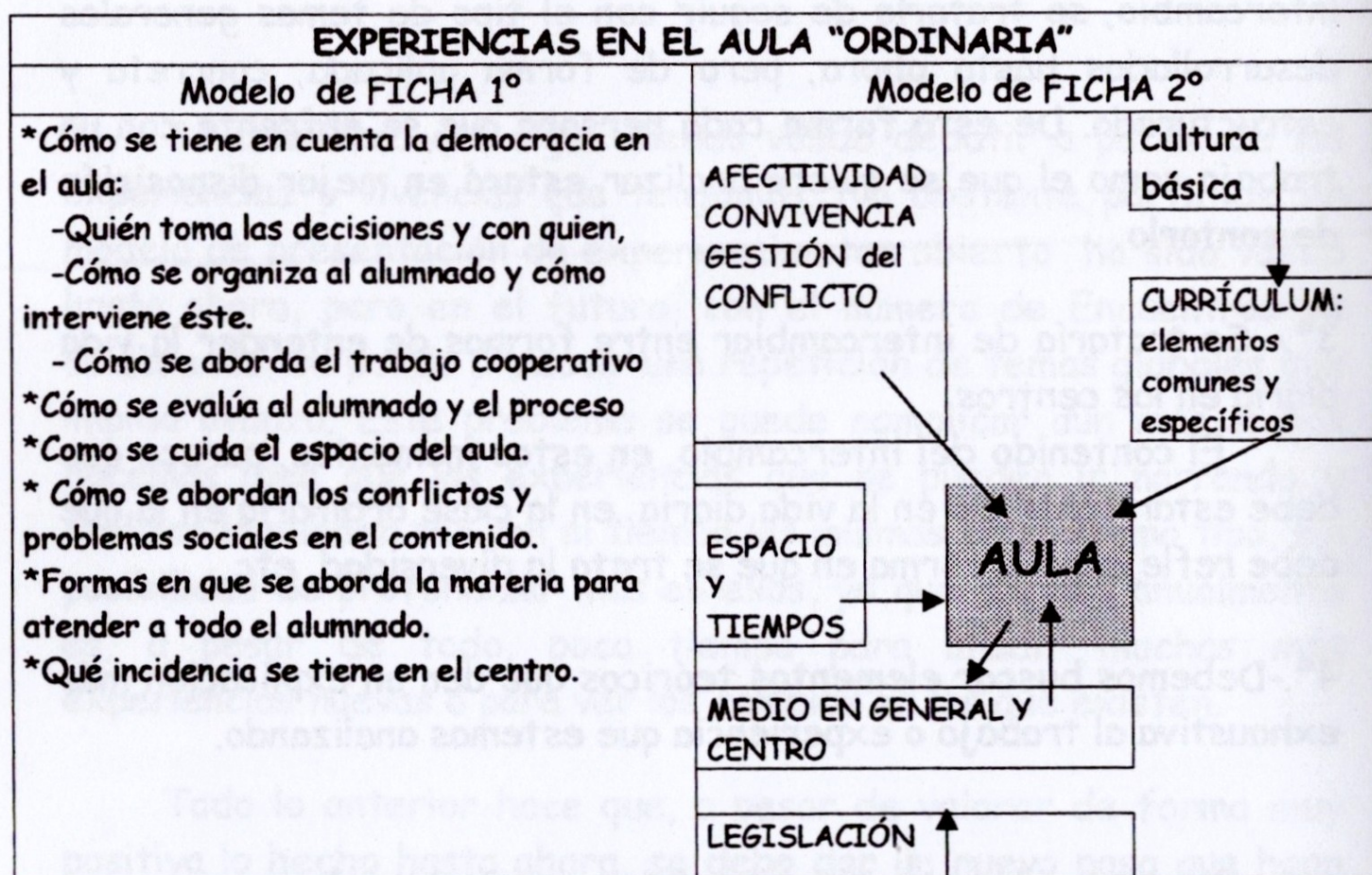
4ª.-Debemos buscar elementos teóricos que den un explicación más exhaustiva al trabajo o experiencia que estemos analizando.

Por tanto el contenido del próximo encuentro, al menos estaría:

1) Basado en la forma que enfocamos el trabajo en el aula ordinaria los MRPs, partiendo:

- De la experiencia y el trabajo que llevamos a cabo, como hasta ahora.
- De la concreción de posibles experiencias o líneas que podamos poner en marcha.

2) Basado en un orden de cuestiones más o menos cerrados que nos permita avanzar en los aspectos que creamos convenientes y que recogen temas anteriores tratados pero aplicados a ese espacio (contenidos, métodos...). Algunos órdenes de análisis de cada trabajo-experiencia y de trabajo en el próximo encuentro podrían ser, a modo de muestra, los siguientes



3) Las experiencias, el orden definitivo, etc se fundamentaría en materiales y bibliografía que podamos haber consultado.

4) Del encuentro podrían resultar como producto, no solo las conclusiones del debate y el dossier de experiencias o modos de trabajo, sino propuestas de posibles líneas de trabajo a desarrollar el curso siguiente.

3ª parte:

Algunas experiencias
presentadas

3ª parte: Algunas experiencias presentadas

PROYECTO DE ATENCIÓN A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL MARCO DEL PRIMER CICLO DE ESO

Contacto: M^o ÁNGELES LLORENTE. C.P.CERVANTES .BUÑOL Valencia.
(Pais Valenciá).

PROBLEMA DETECTADO

Después de 4 años de implantación de la Reforma educativa en nuestro pueblo y con una generación de alumnado educada bajo sus planteamientos, podemos analizar en detalle y con cierta serenidad tanto los avances como los problemas derivados de esta implantación.

EL Equipo Docente de la ESO de Buñol, viene desarrollando desde hace 3 años un Plan de formación que busca la coordinación permanente del Primer y Segundo ciclo de la ESO , hasta que puedan integrarse en un Centro único. A lo largo de estos años , se ha reflexionado sobre cómo implantar la Reforma Educativa en las mejores condiciones de calidad. Fruto de estas coordinaciones se han ido consensuando actuaciones comunes en los diferentes ámbitos del PCC. Así han surgido iniciativas comunes de atención a la diversidad, que es en el que vamos a centrarnos.

Al estudiar las características de los diferentes grupos de alumnado con que nos íbamos encontrando, surgían niveles de atención similares a los que se presentan en la Primaria:

Alumnos/as que necesitan adaptaciones curriculares no significativas y que pueden incorporarse a la dinámica del aula, adoptando medidas compensatorias como la presencia de dos profesores/as en el aula algunas horas a la semana, la creación de grupos flexibles para algunas asignaturas o el apoyo fuera del aula , para recuperar aspectos básicos del curriculum.

Alumnos /as que necesitan adaptaciones curriculares significativas y que necesitarán mucho más tiempo para incorporarse a la dinámica de las aulas. Para este tipo de alumnado es imprescindible , en la mayoría de los casos , la intervención del profesorado de Pedagogía Terapéutica, de la Psicóloga o Pedagoga del centro, de profesionales de la ONCE o de otras organizaciones similares.....

Pero, a medida que se ha ido ampliando la obligatoriedad de la escolarización

hasta los 16 años, ha ido apareciendo un grupo de alumnado de difícil inclusión en ninguno de los apartados anteriores. Se trata de alumnos/as que han promocionado a la ESO con niveles académicos muy bajos y que por imperativo legal no podían permanecer más en Primaria. Se trata de alumnos dos o más años por debajo de sus grupos de referencia. En la mayoría de los casos en los dos primeros años de ESO es imposible recuperar lo que ha sido imposible en los 6 primeros .

Además, con el paso a ESO , la exigencia de mayor autonomía , el incremento considerable de número de profesores/as y otra concepción de la tutoría , son factores que tienden a agravar los problemas. Nos encontramos así con alumnos/as fuertemente desmotivados, con un desinterés total por lo que la escuela les ofrece y que insisten continuamente en que no quieren estar en la escuela, que quieren incorporarse al mundo del trabajo. En muchos de estos casos, se ha tenido que solicitar la intervención de la TS, para garantizar la asistencia del alumno/a a clase y evitar el absentismo. Por otra parte, en algunos casos se trata de alumnos/as sin pautas educativas en la familia y que pasan gran parte de su tiempo en la calle , lo que los convierte en alumnos de riesgo frente a problemas de drogodependencia, vagabundeo...etc. Su permanencia obligada en los Centros genera problemas de rechazo por parte de todos sus miembros: el alumno que no desea estar ahí, el profesor/a que ha de procurar entenderlo, el resto de compañeros que o bien lo rechazan o lo imitan ...etc.

Como decíamos antes , estos alumnos , no aceptan el apoyo dentro del aula, ni encajan en los grupos de atención de pedagogía terapéutica. Demandan a gritos una atención diferente, de carácter fundamentalmente práctico, que les ofrezca perspectivas de futuro hacia el mundo de trabajo en el que desean incorporarse lo antes posible.

Es para este tipo de alumnado para el que hemos pensado la medida de adaptación curricular que ahora presentamos

2.- ALTERNATIVAS A LOS PROBLEMAS.

Taller de adaptación curricular y orientación laboral.

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

El taller de adaptación curricular y orientación laboral, se concibe como una medida más de atención a la diversidad en el marco de la LOGSE. Una medida de adaptación curricular para alumnos de 14 a 16 años , que no encajan en el marco curricular ordinario. Pretendemos trabajar el **currículum básico del primer ciclo desde su vertiente más práctica , utilizando el recurso de los "proyectos de trabajo " directamente vinculados a actividades del mundo laboral.** No hablamos de grupos homogéneos, ni de grupo para "tontos", ni de ninguna otra medida segregadora. Hablamos de una medida compensadora , para unos alumnos/as que piden a gritos otro tipo de formación básica. Por eso, esta medida no afecta a la organización de los grupos en la ESO, sino a la planificación general que desde el Centro se hace de la atención a la diversidad y de la orientación escolar. Concretaremos la propuesta en términos curriculares:

2.1. -Características del alumnado que va a asistir al Taller:

- Alumnos/as de 14 a 16 años. Por tanto han tenido que cursar 1º de ESO con su grupo de referencia.
- Alumnos /as con niveles académicos muy bajos: 2 o más cursos por debajo de su grupo de edad .
- Alumnos /as con problemas de adaptación personal, escolar y social .
- Alumnos/as con alto índice de absentismo o riesgo de abandono del Sistema Educativo.
- Alumnos/as con posibilidades preocupantes de caer en situaciones de riesgo social (droga, paro , delincuencia...etc)

2.2. Criterios para la selección del alumnado.:

La decisión sobre qué alumnos son susceptibles de aprovechar este recurso, corresponderá al Equipo Educativo del Ciclo , con la aprobación del Equipo Directivo, previo informe del los representantes del Equipo de Apoyo en el Ciclo. En cualquier caso el punto nº 1 y el nº 2 habrán de cumplirse en todos los alumnos seleccionados.

2.3. -Objetivos generales

- Facilitar la continuidad en el Sistema Educativo de alumnos con alto riesgo de abandono , teniendo como posibles vías las siguientes:
 - Su incorporación al grupo de referencia en la medida de los

posible

-Su incorporación a los 16 en unidades de Diversificación Curricular

-Su incorporación a los 16 en Módulos de garantía social.

- Asegurar una formación básica de estos alumnos que les permita incorporarse con perspectiva crítica en el mundo laboral y social, informándoles de todas las posibilidades que estos les ofrecen.
- Mejorar la integración escolar de estos alumnos/as y la convivencia en general del Centro, programando proyectos de trabajo directamente vinculados a la mejora de recursos e infraestructuras del Centro.
- Resolver positivamente posibles situaciones de riesgo (Drogodependencias, delincuencia, paro , vagabundeo....), mediante la acción coordinada con las instancias municipales correspondientes.

2.4.-Contenidos

El curso se organizará en los siguientes bloques temáticos:

BLOQUE A: TALLER DE PRENSA (Todos los días de 9 a 10 de la mañana)

Actividad dirigida básicamente a trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del área de Lenguas . Colateralmente y en función del material seleccionado se trabajarán contenidos de todas las demás áreas curriculares Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Geografía e Historia, Visual y Plástica...etc , directamente relacionadas con la actualidad, lo que aumenta su carácter motivador y de conexión con la realidad, tan importantes para suscitar el interés de este tipo de alumnado y su conexión con el mundo social.

BLOQUE B : LOS PROYECTOS

Ámbito teórico o de preparación del proyecto (De 11 a 13 h)

Ámbito de realización práctica del proyecto (De 15 a 16,30 horas)

Tres son los proyectos programados para el próximo curso escolar:

Carpintería, Albañilería y.....

BLOQUE 3: EDUCACIÓN FÍSICA

A través de este bloque se pretende trabajar todo lo referido a conocimiento del propio cuerpo y a la creación de hábitos saludables de vida (salud, higiene, descanso, deportes.....) en íntima relación con Ciencias de la Naturaleza .

BLOQUE 4: FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

Actividad directamente relacionada con las áreas de Lengua y Geografía-Historia. Se trata de mostrar al alumno todas las posibilidades que el mundo laboral le ofrece y enseñarle a rellenar todo tipo de impresos, formularios, curriculum, burocracia en general.....que necesitan para solicitar un trabajo.

BLOQUE 5: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Visitas relacionadas con cada uno de los bloques temáticos anteriores

3.- SOLUCIÓN ADOPTADA

Se presenta el Proyecto a la Consellería de Educación y de Servicios Sociales, solicitando para su realización dos profesores/as : Un maestro de taller y un monitor de servicios sociales con experiencia en Pgs, TAPIs, es decir en talleres de inserción al mundo laboral. La Consellería de Servicios sociales se muestra favorable a nuestra petición y asigna una cantidad de dinero para que el Ayuntamiento contrate al monitor especializado en orientación laboral. La Consellería de Educación no admite el proyecto, dice que no existe cobertura legal para su implantación y se niega a participar en el mismo e informa de que en los centros no pueden entrar profesionales de otros ámbitos sin su autorización expresa.

Después de múltiples presiones desde todos los ámbitos del mundo educativo, social y político, la Consellería de Educación accede a firmar un escrito diciendo que no niega la entrada al centro del monitor de Servicios Sociales. A partir de ese momento , el Ayto saca a concurso la plaza y se

procede al nombramiento del monitor con un perfil que incluya aspectos de orientador y de maestro de taller al mismo tiempo.

Al contar con una sola persona nos vemos obligados a modificar el planteamiento inicial, formándose dos grupos de alumnos que asisten al taller la mitad del tiempo previsto.

4.-RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Todavía es pronto para hacer una valoración completa y global de la experiencia, pero en estos tres meses de funcionamiento podemos decir lo siguiente:

- Los alumnos viven la experiencia como un privilegio, ninguno se siente minusvalorado por ir al taller, sino todo lo contrario.
- Cuando están en el taller, la conflictividad queda reducida a cero
- La motivación y el gusto por lo que hacen es alto, se sienten útiles y valorados por el conjunto de la Comunidad Educativa (Familias, profesorado y alumnado.)
- Aumenta la desconexión con el aula ordinaria y cuando vuelven están totalmente perdidos y es más difícil engancharlos a cualquier actividad.
- Las familias aceptan de buen grado la experiencia, pero se muestran preocupadas por el futuro. Ya se ha solicitado desde el Ayto una Escuela Taller y PGS . Lo más seguro es que ellos tengan prioridad para matricularse.

Respecto a las **perspectivas de futuro**, se ha solicitado la continuidad del taller a Bienestar Social , que es quien lo subvenciona ahora, vía Servicios Sociales municipales. Pensamos también seguir insistiendo a educación para que nos envíe un maestro más y continúe permitiendo la entrada del monitor al Centro. De momento no encontramos otra solución. Cuando el primer ciclo esté en el IES, será más fácil que educación asuma el proyecto , dotando al Centro con dos profesores más de plantilla: un orientador y un maestro de taller por ejemplo ; un profesor interesado y un maestro de taller...etc.

COORDINACIÓN ENTRE LAS ÀREAS

La elaboración, organización y ejecución del Crédito de Síntesis

Contacto: Anna Morelló Just. Dr. Martí Julia 68 1.1 08903-Hospitalet de Llobregat. (Barcelona)

Tel/Fax 93.4498391.e-mail: annamoju@pangea.org .

La implantación de la Secundaria Obligatoria está llevada a los centros a plantearse la necesidad de una mayor coordinación entre el profesorado para poder poner en marcha proyectos que den respuesta a las problemáticas que van surgiendo. La realidad nos demuestra que estamos muy lejos de conseguir este trabajo en equipo por la propia tradición de nuestro trabajo así como por las estructuras existentes en la mayoría de los centros de secundaria.

A nivel de Catalunya se está potenciando una estructura que empieza a crear el marco de trabajo que permite una mejor coordinación entre el profesorado, está es la creación de los llamados Equipos Docentes, que representan la coordinación horizontal frente a la tradicional organización vertical que son los Departamentos, encontrar el equilibrio entre estos dos órganos de trabajo es en muchos centros todavía una asignatura pendiente.

La estructura del currículum en nuestra comunidad es diferente, los contenidos de las diversas áreas están estructurados en forma de créditos (unidades de 30 horas) comunes y variables. Además los alumnos han de cursar cada año un crédito que es el crédito de síntesis. La organización y ejecución de este crédito, dadas sus características, obliga al profesorado implicado a un trabajo de coordinación.

QUÉ ES EL CRÉDITO DE SÍNTESIS. -

La ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya define en crédito de síntesis como "un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, planteadas y pensadas para comprobar si se han conseguido, y hasta que punto, los objetivos establecidos en las diversas áreas del currículum". A lo largo de la realización del crédito de síntesis el alumnado ha de mostrar capacidad de autonomía en la organización de su trabajo individual así como también su capacidad de cooperación y colaboración en el trabajo en equipo.

El crédito de síntesis es una unidad de trabajo de 30 h que se realiza de manera intensiva durante una semana y de forma exclusiva, es decir, mientras se está realizando el crédito de síntesis el alumnado no hace ninguna otra actividad académica.

Uno de los aspectos más importantes del Crédito de Síntesis es que comporta un trabajo interdisciplinar, que se realiza en grupo y con una dinámica de trabajo cooperativo.

El hecho que sea un trabajo interdisciplinar implica que las actividades que se plantean no han de ser una serie de actividades pensadas y diseñadas por separado por cada una de las áreas de forma independiente, aunque enmarcadas en un tema concreto sino que han de estar pensadas para que el alumnado sea capaz de establecer relaciones entre los diversos conocimientos adquiridos en las diversas materias. Este aspecto de interdisciplinariedad hace necesario el trabajo en equipo del profesorado responsable de su preparación.

RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN. -

El responsable de la organización y gestión del Crédito de Síntesis es el profesorado que imparte clases en el grupo de alumnos que está realizando el crédito. Si el centro no trabaja en una estructura de Equipos Docentes (o Equipos de nivel) se creará una comisión encargada de su organización y gestión, pero si en el centro se trabaja en Equipos Docentes son estos los responsables.

PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CRÉDITO DE SÍNTESIS. -

La preparación y organización del Crédito de Síntesis lleva consigo una serie de fases en las cuales, como podemos comprobar, es necesario tomar decisiones a nivel de todo el equipo de profesores ya que afectan a la totalidad del alumnado que lo realizara y además las hemos de llevar a cabo todo el profesorado implicada de igual manera.

Los aspectos del crédito en los que el profesorado ha de tomar decisiones como equipo son:

- ✓ Escoger en tema general sobre el que se trabajará y que ha de ser el eje conductor de todo el trabajo que realizara el alumnado. Este tema puede ser único para todo un nivel o pueden trabajarse diversos temas.

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

- ✓ Decidir la estructura del trabajo que han de desarrollar el alumnado, es decir, el orden de las diferentes actividades, si estas serán iguales para todos o no, que parte del trabajo se concreta en un dossier que se entregará a los alumnos al inicio del crédito.
- ✓ Decidir la dinámica de trabajo vamos a permitir a nuestro alumnado, el grado de movilidad en el centro o fuera del centro, prever donde pueden ir a buscar la información que necesitan para la realización del trabajo,...
- ✓ Elaboración del material que constituirá el dossier de partida del trabajo de nuestro alumnado así como los criterios de presentación del material que ellos elaboren durante la realización del crédito.
- ✓ Decidir los criterios de formación de los grupos de trabajo (ya hemos dicho que es un trabajo en grupo no individual)
- ✓ Decidir como se hará el seguimiento, durante la realización del crédito, del trabajo realizado por cada grupo y por cada miembro de este de manera que tengamos criterios a la hora de evaluar el trabajo realizado y no solo el material que nos puedan entregar.
- ✓ Decidir criterios de evaluación y valoración de los trabajos realizados.

La necesidad de preparar, cada año y para cada nivel, el crédito de síntesis es un primer paso en la realización de un trabajo en equipo por parte del profesorado y a la vez ayuda a poner de manifiesto las dificultades que todavía hay en esta dinámica de trabajo.

DIFICULTADES QUE SE PLANTEAN.-

A pesar de tener que ser un trabajo interdisciplinar, en muchas ocasiones se convierte en una serie de actividades vinculadas a una materia y que solo tienen en común el tema que se está tratando y no se plantea y planifica como un proyecto que obliga al alumnado a realizar realmente un trabajo de síntesis de conocimientos adquiridos en las diversas materias.

Se pone así mismo de manifiesto que los alumnos no saben realizar un trabajo en grupo cooperativo ya que en contadas ocasiones el alumnado trabaja en grupo en el aula ordinaria. A pesar de ello difícilmente el profesorado asume la necesidad de ponerla en práctica durante el curso.

AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

Contacto: Gabriel Gomila Jaume - Departamento de Orientación - IES "Mare de Déu de Sant Salvador" - Carretera de Petra, s/n - Tel 971 58 18 04 - Fax 971 58 12 58. 07200 Felanitx (Mallorca) Email: bgomila@arrakis.es (particular).

TIPO DE PARTICIPANTES

Alumnado

NIVEL Y CURSO

3º ESO

TIPO DE CENTRO

Instituto de Educación Secundaria (comarcal). 850 alumnos. 83 profesores. La localidad tiene 15.000 habitantes y se halla situada en el sudeste de Mallorca, a 13 kilómetros del mar y de importantes zonas turísticas. Los sectores económicos de la población son diversos: turismo, servicios, industrial y agrícola (escaso).

Hace seis años se unificaron los dos centros de bachillerato y FP que compartían el mismo edificio.

Imparte el nuevo sistema educativo desde el curso 1993/94. Ahora es el sexto año consecutivo. Empezó con 3º de ESO y ha ido implantando la reforma de forma progresiva.

Niveles educativos/tipos de enseñanza:

- 2º ciclo de ESO (posiblemente, en 1999/2000, se incorpore el primer ciclo)
- bachillerato (científico-tecnológico, ciencias de la salud y humanístico-social)
- tres ciclos formativos de grado medio de FP (electricidad, administrativo y jardinería)
- un ciclo formativo de grado superior de FP (administrativo)
- dos programas de garantía social (iniciación profesional de auxiliar de oficina y de electricidad)
- tres grupos de diversificación (dos a "2 años" y uno, a "1 año")
- integración.

Àmbito de aplicación

- Tres grupos de 3º de ESO elegidos al azar, de los siete con que cuenta el centro.
- Áreas: Matemáticas, Lengua Castellana y Lengua Catalana.

Colectivo

La experiencia ha sido impulsada por el departamento de Orientación.

Localización

Mismo centro. La experiencia es joven puesto que se lleva a cabo desde mediados de octubre del curso actual 1998/99 (algo más de cuatro meses).

Origen e intenciones

Atención a la diversidad y, especialmente, dar respuesta al alumnado que se incorpora al centro con unos niveles académicos muy bajos y que "cada alumno pudiera aprender a su propio ritmo, "lento, medio o rápido".

Hasta el pasado curso venía alumnado con el graduado escolar en EGB o con 16 años. Con la incorporación del primer ciclo, "pasan casi todos al instituto" puesto que solamente pueden repetir un curso en ESO y "es mejor que lo hagan en el instituto". Ello ha hecho que las necesidades educativas del alumnado sean más pronunciadas.

En las visitas que el departamento de Orientación hace a las escuelas de la comarca, el profesorado de primaria informó de la situación del alumnado que se incorporaría. Ello fue el motivo final para empezar las gestiones para la experiencia de agrupamientos flexibles de la cual se había hablado en otros años, pero se observaban problemas de organización y de volumen del centro (se llegó a contar con 13 grupos de 3º de ESO antes de la creación de otro instituto en un pueblo vecino).

Fase previa. A partir de mediados del segundo trimestre del curso pasado, especialmente durante el tercer trimestre, el departamento de Orientación, Equipo Directivo, la Comisión Pedagógica y los departamentos discutieron sobre la propuesta que finalmente fue redactada de forma definitiva por el departamento de Orientación y presentada al Claustro del último día de curso.

La experiencia fue debatida ampliamente y con destacadas intervenciones del profesorado.

Fue aprobada por amplio margen de votos con el acuerdo que se aplicase a solamente tres grupos (de los siete) de 3º de ESO y que el alumnado con mayor retraso académico no fuera adscrito de "forma

dirigida" a estos grupos, sino que se hiciese la matrícula "normalmente" y por azar, se determinasen los tres grupos de la experiencia.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A la misma hora coinciden tres grupos-clase de 3º de ESO en las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Lengua Catalana.

Los tres grupos, en las respectivas clases de Matemáticas, Castellano y Català, se subdividen en cuatro subgrupos lo que implica la dotación de otro profesor de cada departamento.

La adscripción a cada uno de los cuatro grupos se ha hecho según criterios de cada departamento. Los de Matemáticas y Lengua Castellana han coincidido en los casi los mismos criterios; no así, el de Lengua Catalana.

Los subgrupos:

- Matemáticas. 3 niveles. Nivel A (avanzado y el más numeroso), niveles B 1 y B2 (medio) y nivel C (formado por alumnado de ritmo más lento).

- Lengua Catalana: 4 niveles según el ritmo de aprendizaje, desde rápido a lento: A -B- C- D. El cuarto grupo (D) es de número reducido al ser mayor la dificultad de aprendizaje.

- Lengua Castellana. No se ha aplicado el criterio de agrupamientos flexibles. De los tres grupos de referencia, se han cogido alumnos con el nivel más bajo y se ha configurado los que se denomina un grupo de refuerzo.

Los alumnos no son los mismos en todas las áreas. Es decir, un alumno puede ir al grupo inferior en catalán, pero no en matemáticas.

Reuniones

En el horario lectivo figura una reunión semanal del profesorado de cada área.

Una tarde del mes de diciembre se reunieron todos los profesores de todos los grupos y áreas para explicarse cómo habían hecho la selección, para analizar la experiencia, comentar las características del alumnado, conocer qué alumnos formaban parte de los niveles más bajos, el sistema de poner las "notas", la entrevista con la familia de determinados alumnos y alumnas y la concreción de actuaciones comunes. Una de ésta últimas fue proponer al jefe de estudios que en las sesiones de evaluación hubiera un espacio-tiempo reservado para el profesorado de los agrupamientos flexibles, cosa que se ha cumplido. Además de analizar la experiencia y hablar del alumnado, esta reunión sirvió como terapia del profesorado.

Cambio de grupo

Ha habido trasvase de alumnos de un grupo a otro, especialmente tras la primera evaluación.

VALORACIÓN

Es pronto para sacar conclusiones definitivas puesto que la experiencia lleva cuatro meses de vida.

Las opiniones del profesorado difieren según el nivel del grupo. Este sería un resumen:

Alumnado

Los alumnos se sienten mejor y mejor atendidos. Excepto los del nivel alto, creen que el programa les es más fácil. Incluso el alumnado de los otros grupos de ESO que no siguen la experiencia ha preguntado "por qué ellos no tienen agrupamientos flexibles". Lo más positivo es que nadie se ha sentido discriminado por pertenecer a un grupo u otro y ese era el temor que tenía el departamento de Orientación.

Aspectos positivos

El más destacado se refiere a que los grupos son más reducidos al contar con un cuarto profesor.

Cada alumno/a aprende a su ritmo y el grupo es más homogéneo.

Cada alumno está mejor atendido, en especial el de niveles de ritmo más lento cuyo grupo es más reducido. Ven que el "profesorado se adapta a ellos"

No existen problemas de disciplina en ninguno de los grupos.

Ha posibilitado la detección de alumnado con grandes lagunas y deficiencias. En una clase normal este descubrimiento no hubiera sido tan marcado.

Se han recuperado algunos alumnos y algunos otros "al menos hacen algo".

Aspectos negativos

El profesorado de los grupos de nivel más bajo "lo pasa mal", se siente frustrado y ve que los avances son mínimos y lentos. No obstante, todos coinciden en señalar que este alumnado estaba "perdido", no tenía ningún hábito de trabajo, "nunca había hecho nada y estaba oxidado".

El profesorado de los grupos de nivel inferior siente ansiedad a la hora de poner las calificaciones en el boletín. "Pesa" tener que evaluar.

El alumnado mejor dotado no puede ayudar a los menos dotados al pertenecer a grupos distintos.

Existen alumnos y alumnas tanta desmotivación y nivel tan bajo que resulta imposible recuperarlos.

CUESTIONES A DEBATE

. ¿Cómo realizar la selección?

- . ¿Agrupamientos por niveles?, ¿grupos de refuerzo?, ¿división matemática de los tres grupos?
- . ¿Cómo evaluar?, ¿cómo poner las "notas" en los boletines?
- . ¿Cómo legalizar la situación del alumnado que no llegará a los mínimos o que aprende pero sin alcanzar?
- . ¿Cómo conseguir que menos profesorado incida en el alumnado de ritmo más lento?
- . Material, currículum y metodología diferentes para el grupo de ritmo de aprendizaje más lento.
- . Reivindicar grupos reducidos.
- . ¿A qué edad empezar los agrupamientos flexibles?
- . Rotación del profesor en los grupos diferentes durante el mismo curso.
- . ¿Debería el departamento de Orientación haber intervenido más en los departamentos?. Aunque fuera con el fin de no inmiscuirse, ¿se les ha "pasado" la experiencia y los propios departamentos han tenido que hacerse su propio camino?

ANEXOS

Se incluyen otras opiniones del profesorado

Felanitx (Mallorca), 25 de febrero de 1999

ANEXO

OTRAS OPINIONES DEL PROFESORADO

Lengua castellana

. **General:** No se ha hecho selección. El alumnado con más problemas de aprendizaje de cada uno de los tres grupos ha formado el cuarto grupo.

. **Profesor de un grupo de referencia:** la clase resulta más fácil. Desde el principio se han detectado personas que no podían seguir el ritmo normal de clase. Propone confeccionar un grupo de nivel más avanzado y los restantes "mezclados". Piensa que resulta duro si "te toca un grupo de nivel bajo y que ello produce frustración"

. **Profesora del grupo de refuerzo:** "Al menos trabajan". Poco a poco van cambiando. Ha habido trasvase de alumnos con los otros grupos. El grupo empezó con 15 alumnos ("eran demasiados") y ahora son 12. Solamente se han producido dos bajas y los otros años hubo más. Permanece el problema del absentismo. Algunos ya están "descolgados, aunque estarían peor en un grupo general pues pasarían desapercibidos". Propone que los grupos flexibles no estén elegidos al azar como este año se ha hecho, sino que en la matriculación se tenga en cuenta el informe de las escuelas de la comarca y los alumnos ya estén seleccionados de antemano.

Matemáticas

. **Profesor de un grupo intermedio y jefe del departamento:** en los grupos intermedios y de nivel más bajo no existen los alumnos más capacitados que puedan "tirar" de los demás o "ayudarles en trabajos en equipo o aprendizaje mutuo". "Si tenemos alumnos que son como muebles, mejor repartirlos en los cuatro grupos que concentrarlos en uno solo". El alumno que está en el nivel bajo no tiene posibilidad de "subir".

. **Propuesta:** Que un mismo profesor vaya rodando durante el mismo año por los diferentes grupos.

. **Aspectos positivos:** El alumnado se siente más atendido y está satisfecho porque nos adaptamos a ellos. No se siente marginado.

. **Negativos:** Tendrán dificultades para pasar a un "cuarto normal". "Sientes frustración profesional cuando explicas catorce veces lo mismo y compruebas que no te entienden. El profesorado no está satisfecho por los alumnos poco capacitados, por aquellos que no pueden seguir el ritmo y por los que no hacen nada.

. **Crítica.** Antes del mes de junio hubo debates en el instituto y, después de la aprobación por el Claustro, cada departamento ha tenido que despabilar por sí mismo. "Hemos partido a oscuras y sin esperanzas de ver la luz".

. **Valoración:** Ni positiva ni negativa.

. **Profesora del grupo de ritmo más lento:** tres alumnos/as han progresado y tienen interés, incluso han sacado "notas" que nunca habían conseguido. Resulta muy difícil darles clase. No tienen hábitos de trabajo y nunca han hecho nada. Globalmente, considera la experiencia positiva. Ha hablado con los padres de algunos alumnos para explicarles el por qué de las "buenas notas". En su clase, algunos alumnos recuperarán los cursos que tienen suspendidos de años anteriores.

Lengua catalana

. **Profesora del grupo intermedio-alto:** a principio de curso la selección se hizo demasiado rápidamente. Trabajan poco. Está bien sacar a los alumnos que tiene un nivel más bajo y agruparlo puesto que "no están avergonzados de intervenir como ocurre en el grupo general". De acuerdo que los agrupamientos se circunscriban solamente a tres áreas. "Al impartir el mismo nivel, el alumnado te entiende mejor. Los alumnos del nivel alto están encantados, amplían, hacen trabajos de gran calidad, se encuentran más estimulados, tienen más ganas de trabajar e incluso se estimulan mutuamente (existe cierta "competencia"). El alumnado se siente muy bien. Les ha gustado "salirse de lo normal, la novedad; se notan más independientes". Al principio tenían curiosidad por saber qué grupo les tocaría. Propone que el proyecto siga en plan experimental un año más, pero que se aplique a todos los grupos de 3º de ESO.

Aspectos negativos: No forman un grupo que se conozca y esté más cohesionado, ya que está integrado por miembros de tres grupos de referencia.

. **Profesora del grupo intermedio-bajo:** hay personas que pierden el tiempo pero también lo harían en un grupo normal. Hay alumnos que trabajan más de lo que lo harían en un grupo general. La experiencia resulta positiva.

. **Profesora del grupo de nivel más bajo :** "no sé si la distribución es la más adecuada, tal vez haría cuatro grupos "mezclados" ya que la diversidad es buena. Tienes la sensación de "guardar chicos". Los que tengo, están desmotivados, les cuesta trabajar y existen problemas de absentismo. Son alumnos que necesitarían la ayuda de un educador social. Tres chicos trabajan y otros no. Cabría plantearlo de otra manera, tal vez otro currículum, otra metodología, talleres. Sus familiares no se preocupan de estos alumnos porque los consideran "perdidos para la escuela". No sé qué hacer. Algunos me dan incluso pena. Con el grupo me siento mal".

"TRABAJAR POR PROYECTOS" EN CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA ORDINARIA (3º ESO)

Contacto: José Emiliano Ibáñez. San Telmo, 12, 3ºD 34004 Palencia Tfno. 979.71.40.98 Concejo Educativo C-Elec: concejo@autovia.com

TIPO DE PARTICIPANTES

Profesor y alumnado de 3º ESO, con colaboración de asociación de vecinos, asociación ecologista...

NIVEL O ETAPA

3º ESO

TIPO DE CENTRO

Instituto de Educación Secundaria (exFP) situado en un barrio de población trabajadora

ÁMBITO DE APLICACIÓN

Aula ordinaria. Área de Ciencias Sociales.

PROFESOR/A O COLECTIVO

José Emiliano Ibáñez (miembro de Concejo Educativo de Castilla y León)

LOCALIZACIÓN

IES *Galileo*, Valladolid. Curso 1998-99 (en desarrollo cuando se escribe la experiencia)

ORIGEN E INTENCIONES

El plantear como forma de trabajo habitual el desarrollo de proyectos (aún con ciertas matizaciones) en grupos "normales" de la ESO responde a las siguientes intenciones:

1. Mejorar la motivación y el aprendizaje de todo el alumnado, teniendo en cuenta su diversidad (de "niveles", de estilos de aprendizaje y de intereses)
2. Desarrollar habilidades diversas y en especial, capacidades generales "básicas" (desde un punto de vista académico, pero también personal, relacional y social).
3. Dar respuesta a la excesiva parcelación de conocimientos y aumentar su significación utilidad, recuerdo efectivo...
4. Aumentar el apoyo entre unos alumnos/as y otros/as. Favorecer el trabajo en grupo.
5. Relacionar lo escolar, lo vital y lo social. Promover la participación social alrededor de problemas reales. Promover la implicación, el pensamiento crítico y la iniciativa personal.

El hecho de que no se trate de una "experiencia" aislada, sino de un sistema de trabajo constante, se corresponde con la idea de que sólo de

esta manera puede aspirarse a dar respuesta a los problemas de las aulas, más allá de una actividad puntual más o menos llamativa.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Unidades de trabajo, proyecto y producto final

Si en cada "unidad de trabajo" hay un "proyecto de trabajo" con un "producto final" como resultado, este debe dar sentido a todo lo que se hace en la unidad. En esta experiencia, no puede decirse que sólo se trabajen contenidos que son imprescindibles para ese producto final (¿debería ser así?), aunque sí que la programación concreta de la unidad se hace en función de él. En todo caso, el producto final hace que el alumnado tenga que desenvolverse en una situación en que tiene que dar respuesta a un problema de una forma concreta.

Por otro lado, el punto de partida son los problemas sociales al menos tanto como los contenidos que "por temario" hay que abordar. Hasta cierto punto, por tanto se trata de ver qué aportan los contenidos académicos a la resolución de problemas sociales en lugar de hacer el proceso contrario como plantea la filosofía de la "transversalidad".

PROGRAMA QUE SE DESARROLLA EN EL CURSO 1998-99

UNID	"TEMAS"	PROYECTO	PRODUCTO FINAL
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Localización espacial y temporal, cartografía elemental... 	No hay	No hay

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PRODUCCIÓN, CONSUMO Y MEDIO AMBIENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas y alternativas medioambientales • Sectores productivos (primario...) 	<p>Se plantean dos posibles proyectos sobre los problemas medioambientales: "¿Qué hacer en el instituto?" y "¿Consumir y producir de otra manera?". La asamblea de clase elige el segundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el principio se pone como condición que lo que se haga ha de tener una proyección fuera del aula (dentro del instituto). • Se elige (a medias entre propuesta del profesor y del alumnado) el formato de presentación, es decir, cuál es el producto material: un mural (de verdad, en una pared exterior) y un montaje de diapositivas. Posteriormente, se integran en la "Semana del medio ambiente" del Instituto.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">HABITANTES, CIUDADES Y PUEBLOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Población • Poblamiento 	<p>"¿Cómo mejorar la vida (de los jóvenes) en el barrio (y en la ciudad"; tras las aportaciones del alumnado, se concreta en intentar "superar los prejuicios que sufren los jóvenes del barrio (y del instituto)"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la condición de que el producto ha de utilizarse en el barrio (o en la ciudad). • Se realizará un vídeo que se expondrá en una "muestra" organizada por otra clase del instituto dentro de la "Semana cultural" del barrio.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DESIGUALDADES Y CONFLICTOS (pendiente /realizar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas del mundo actual • Política, economía y sociología. 	<p>"Aportar algo concreto a la acción que desarrolla algún colectivo sobre problemas sociales" (diversos temas según grupos)</p>	<p>Diferente entre unos grupos y otros (y también su proyección pública, pero siempre existirá).</p>

El desarrollo de cada unidad de trabajo

El desarrollo que a continuación se propone adopta un camino intermedio entre lo que sería un simple trabajo de aplicación final y lo que implicaría optar por que el producto final dirigiese todo el proceso anterior. Por diversas razones, se considera que esto puede ser lo adecuado, si bien también se constatan algunas limitaciones. Por otro lado, intenta dar respuesta a la heterogeneidad de la clase, si bien manteniendo una parte bási-

ca siempre común. La línea de progresión parte de lo más personal, cercano e intuitivo para avanzar hacia lo más complejo y general, de tal manera que, aunque no podamos conseguir que todo el alumnado llegue a los últimos objetivos, nadie quede descolgado desde los primeros momentos de cada unidad de trabajo y, por el contrario, sea posible su implicación hasta el final (enganchados, al menos, a través de los productos).

FASE 1

1. Planteamiento e introducción intuitiva.
2. Desarrollo de los contenidos más "básicos" con el apoyo del cuaderno del alumno y de pequeñas concreciones que se realizan individualmente, por parejas, grupos... (por "básico" no debe entenderse lo más aséptico o esquemático, sino lo que mejor sirve para que todo el mundo entre en el tema y se maneje en él, y sobre lo que pueda tener algún interés y conexión más personal)
3. Recapitulación y planteamiento de interrogantes generales (incluye una evaluación general)

FASE 2

4. Ampliación de la visión, desde un punto de vista social: noticias sobre el tema; problemas cercanos, lejanos, globales... ; aportaciones de asociaciones y personas externas
5. Concreción del producto final y elección, bien de los productos grupales, bien de las tareas dentro del producto global.
6. Simultáneamente:
 - A) Desarrollo del resto de contenidos con el apoyo del cuaderno del alumno y con las aportaciones de otras fuentes complementarias (en clase principalmente, con variadas dinámicas). Puede haber cierta diversidad en el nivel y tipo de contenidos en el que se mueven diversos alumnos/as.
 - B) Elaboración del producto y de los informes (documentos escritos que reflejan la información que se ha obtenido, las alternativas que se defienden...). Se hace por grupos (en clase y fuera de ella) y se exige que antes de elaborar el producto grupal se realice y sea corregido el informe.
7. Exposición de los informes y de los productos elaborados al resto de la clase y fuera de la clase.
8. Recapitulación global e interrogantes pendientes (incluye una valoración global del proyecto).

VALORACIÓN

Principales limitaciones y ciertas dificultades

1. Al ser desde una sola área (una décima parte de su currículum):
 - se dispone de poco tiempo de clase en relación con lo que se pretende
 - la globalidad en el enfoque es menor
 - se puede apoyar menos de lo necesario a cada grupo y cada persona (por tiempo en el que se está con cada grupo-clase y por número total de alumnos/as)
2. A pesar de que permite conectar mejor con los intereses juveniles, esto no está garantizado (o la conexión puede producirse a un nivel muy superficial) y entonces falla la lógica y el sentido profundo de todo el proceso (hay que "remolcarlos")
3. Si se van desarrollando simultáneamente al trabajo de los grupos los contenidos más generales, se generan dos dinámicas paralelas, con difícil conexión.
4. Se dan con cierta frecuencia fallos en la dinámica de los grupos: ir directamente a elaborar el producto sin obtener nueva información ni tener claro lo que se quiere comunicar; no adoptar un enfoque propio; no planificar, repartir ni temporalizar tareas; conformarse con poca cosa...
5. Cierta tipo de dificultades no son intrínsecas a este método de trabajo, pero sí aparecen si no se controla bien el proceso: posible desorientación del alumno si no tiene pautas claras, confusión entre trabajo de grupo y especialización en tareas dentro de él o entre "los que se enteran" y los que hacen labores repetitivas, creer que "hacer" es sólo un hacer material o mecánico...

Resultados positivos más perceptibles

1. Surge con cierta facilidad el contacto con la realidad del entorno (más allá de los aspectos planificados) y se toma contacto con asociaciones en principio percibidas como "lejanas" por ellos (incluida la A. de VV.).
2. Con mayor o menor entusiasmo y nivel de aprendizaje, todo el mundo está participando (incluso quienes no esperan nada del sistema educativo, ni hacen habitualmente nada).
3. Hay un clima de clase más positivo.

4. Aumenta la motivación en lo referido al trabajo de grupos y su "producto".
5. Aumenta el conocimiento de algunos aspectos concretos de la realidad cercana y su relación con los contenidos generales (aunque de forma limitada).
6. Se utilizan los recursos menos académicos del instituto (emisora de radio, periódico...)
7. Se tiene una proyección de lo que se hace, se siente que se participa en las actividades extraordinarias del instituto, aumenta la sensación de que "pintamos algo" (después de terminado el primer proyecto, se tiene más motivación para el siguiente, y se ve más claro).

ASPECTOS GENERALIZABLES Y CUESTIONES A DEBATE

En la medida en que consiga sus pretensiones, se trata de una alternativa didáctica que hace más valiosa la educación para todos y todas (para quienes tienen dificultades y para el sector de "desenganchados/as", pero también para los que aparentemente "van bien" en el sistema escotar con un sistema más academicista).

Algunas posibilidades que abre

1. Colaboración entre más de un área (apoyo a actividades concretas, actividades conjuntas...)
2. Utilización instrumental de lo de un área en otra.
3. Intercambio de "productos" con alumnado de otros entornos.
4. Es más probable que surjan algunas iniciativas por parte del alumnado (o por parte de determinados/as alumnos/as).
5. Reclama la generalización de una dinámica de mayor interacción en el aula (más allá de lo que es intrínsecamente grupal, se puede expandir esta dinámica a tareas que en principio son de carácter más individual).

Y también algunas dudas

Con todos los condicionantes que tiene:

1. ¿Este modelo da respuesta a todo lo que pretende o se queda "a medias" de todo ello?: no es plenamente global, no es plenamente social, quizá no abarque todos los contenidos...

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

2. ¿Cuál es el peso real que se otorga a la parte de proyecto? ¿Se trata realmente de "proyectos" en el pleno sentido de la palabra?

Otros materiales

- Se dispone de diverso material utilizado por el alumnado:
 - Cuadernos de trabajo
 - Glosarios
 - Dossier con "visiones críticas"
 - Cuadernos de "información complementaria"
 - ...
- Como material de reflexión general sobre "educación básica", sobre "trabajo por proyectos" y sobre "diversidad" pueden verse diferentes documentos de Concejo Educativo de los últimos años.

PROGRAMACIÓN DEL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO EN UN PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Contacto: Joaquín Gutiérrez Osés. I.E. 5. Reinosa. C/ Paseo Jiménez Díaz. 39211
Reinosa. Cantabria Teléfonos: 942-752357 (I.E. 5.) -942-779537 (personal)

PROBLEMA PLANTEADO

El I.E.S. de Reinosa es un centro que, en el momento de afrontar el programa de diversificación curricular, llevaba ya dos años impartiendo la E.S.O. en su totalidad (incluido el primer ciclo en el instituto). La adaptación a la Reforma había sido complicada y los avances en el desarrollo del proyecto curricular, al menos desde una perspectiva de profundización en las propuestas de la LOGSE, poco significativos. Dado que el centro no disponía de un departamento de orientación completo y que tampoco se había puesto en marcha el programa de diversificación, era necesario iniciar cuanto antes un trabajo en esta dirección. Los problemas básicos con los que nos enfrentábamos eran de muy diferente orden: por un lado progresar en un modelo de programación que realmente incorporase aspectos básicos de la Reforma; por otro lado, buscar mecanismos de tratamiento de la diversidad que paliasen el déficit de apoyos sufrido por el alumnado en los cursos anteriores; en último término, avanzar en modelos de coordinación horizontal que pudiesen abrir un camino al resto de los cursos.

En el momento de iniciar el trabajo tuvimos que limitar nuestras expectativas exclusivamente al diseño de una programación de ámbito, puesto que en el mes de septiembre aún no estaba claro qué personas se habían cargo del programa, se incorporaba una nueva orientadora, no habíamos tenido reuniones previas...

SOLUCIONES ADOPTADAS.

Se plantea una programación que responda ante todo a los siguientes criterios:

- Una integración real de los contenidos de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.
- Un tratamiento de estos contenidos basado en su carácter funcional: los problemas sociales y las necesidades de comunicación en la vida real como referentes, con un predominio de los aspectos procedimentales y actitudinales.
- Una metodología basada en la actividad progresivamente autónoma del alumnado y la cooperación en el grupo.
- Una evaluación muy centrada en los progresos individuales, la reflexión sobre los propios aprendizajes y la valoración del cambio actitudinal.
- Una propuesta de objetivos basados en capacidades generales que se pudieran compartir con el resto de las áreas.

DISEÑO BÁSICO DEL PROGRAMA:

Tres talleres de Lengua y Literatura y tres proyectos de trabajo por curso. Cada taller tiene una continuidad en los proyectos basada en el tipo de producto final que se ha de elaborar. Por ejemplo, si trabajamos la argumentación, el proyecto siguiente tendrá co-

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

mo finalidad elaborar un manifiesto u otro documento orientado a "crear opinión"

Esquema General de la programación:

Curso						
1º	Taller de narración	Proyecto "Agencia de viajes"	Taller de información	Proyecto "El mundo está lleno de problemas"	Proyecto "los jóvenes también cuentan"	Taller de animación a la lectura en ambos cursos a lo largo de todo el año (un día a la semana)
2º	Taller de comprensión de textos	Proyecto "Viaje en el tiempo"	Taller de argumentación	Proyecto: "En paz y en guerra"	Proyecto "ganarse la vida"	

RESULTADOS Y PERSPECTIVAS:

- Dado que el programa, en estos momentos, se encuentra en fase de desarrollo y estamos experimentándolo por primera vez, es muy pronto para avanzar resultados. Sin embargo tenemos ya algunas cuestiones claras:
- La motivación del alumnado, en general, ha mejorado notablemente.
- La temporalización prevista, especialmente para los talleres, resulta poco ajustada. Es un trabajo muy lento que requerirá una mejor adaptación, probablemente por la vía se condensar los aspectos más relevantes y prescindir de algunos otros.
- El apoyo desde la tutoría es decisivo en cuestiones que, como la creación de espíritu de grupo y la reflexión sobre el crecimiento como personas, son consustanciales al modelo de trabajo propuesto.
- Dada la situación de Departamento de Orientación, no estamos avanzando suficientemente en la coordinación, por lo que el programa del ámbito no está sirviendo como un referente, al menos de forma clara (cierta sensación de "aislamiento").
- La evaluación requiere una continua precisión de objetivos y logros alcanzados que pueda ser claramente interpretada por el alumnado (no hay exámenes y esto les desconcierta durante mucho tiempo: miedo al vacío, desconfianza en las propias fuerzas...).
- Para que el programa pueda influir en otros ámbitos del centro, debe asegurarse que los contenidos de corte más académico están suficientemente presentes y evitar, de este modo, la crítica global y habitual de un entorno pedagógico de estilo muy tradicional.

Puesto que la experiencia hace alusión a un programa completo, es indudable que hay otros muchos aspectos del mismo que no han tenido cabida en la ficha y que son importantes para su valoración. Hemos querido dar, únicamente, una idea muy general. Somos plenamente conscientes de que, en este momento, no hemos hecho sino un primer acercamiento a su desarrollo. Los materiales con los que trabajamos están siendo elaborados casi sobre la marcha y, sin duda, sufrirán muchos cambios en el futuro.

PROYECTOS DE VIDA ADULTA: UNA FORMA DE ESTRUCTURAR EL CONTENIDO

Contacto: Elisa Gutiérrez Osés y Miguel Angel Aragón. IES Galileo, Valladolid. Concejo Educativo, c/ Arca real 8. Tlf 983470852 C-Elec: concejo@autovia.com

NIVEL O ETAPA

3º ESO y 4º ESO .

TIPO DE CENTRO

Instituto de Educación Secundaria (exFP) situado en un barrio de población trabajadora

ÁMBITO DE APLICACIÓN

Grupos de diversificación. El proyecto es llevado a cabo por tres personas encargadas de los ámbitos Socilingüístico, Científicotécnico y "Técnico-plástica,

ORIGEN E INTENCIONES

1.- Con esta experiencia se trata de relacionar el curriculum con el mundo real presente y futuro del alumnado de Secundaria.

No se puede esperar a que "explique el mundo", se desenvuelva en él y lo analice en la finalización de sus estudios. Hacerlo así resulta ser, en nuestra opinión, un proceso excluyente (no todo el mundo acaba en las mismas condiciones) y mucho más si se trata de estudios no generales y obligatorios.

En ese sentido basarse en los diseños curriculares de cada área, puede resultar excluyente aun suponiendo que éstos traten de dar explicación e incluso sean críticos con la realidad y no están basados en un saber desfasado como pudiera ocurrir en algunos casos. Es excluyente encerrarse en ellos de forma exclusiva, por cuanto están estructurados según una lógica disciplinar que les da sentido como un todo, cuando "están acabados", situación que para gran parte del alumnado no se da. Por otra parte la explicación de la realidad que dan es "conscientemente" parcial. En la selección de contenido que se hace en esta experiencia y en general en las experimentaciones propuestas desde Concejo Educativo dentro de lo que llamamos "actividad con sentido" se trata de que el alumnado vaya encontrando en el camino

sentido y explicación a la realidad de forma progresiva y en todo momento global.

2.- Insertar en la realidad:

Cuando hablamos de insertar en la realidad o relacionar el curriculum con lo real podemos estar entendiendo varias cosas a la vez que resultan ser bastante diferentes. Una posible visión es la de tomar la realidad como un "libro" a conocer, hacer que realidad sea contada. Es esta una visión pasiva, que si bien es necesaria, no debe ser el fin sino un instrumento para...

Cuando en esta experiencia proponemos la inserción en la realidad estamos hablando de poner al alumnado en situación de resolver problemas de ésta. De esta forma creemos que estamos "forzando" o acelerando el aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad del mismo, por cuanto se trata de establecer un reto a resolver de diferentes formas, desarrollando diferentes aprendizajes para superar la dificultad propuesta y que deberá tener sentido para el alumnado.

3.- Entre el contenido "social" y la realidad deben existir una intersección lo mayor posible.

Es decir actividad que sea realizada en un ámbito externo a lo educativo, por ejemplo: En nuestra experiencia se trata de llegar a esta "intersección":

- acudiendo a las personas que viven los problemas
- haciendo un proyecto personal de aplicación personal (estudiar una empresa, planificar una mejora en casa, acudir a mi consulta...)
- introduciendo elementos reales en el proyecto: pedir crédito en la cooperativa, o acudir, proponer, etc a las reuniones de organizaciones que programan la semana cultural en el barrio.

3.-Formas de diseño de la unidad: por último existen dos formas de llegar a la selección y organización del currículum de una materia, con una orientación y finalidad ya como la comentada en párrafos anteriores:

- a) Partir de los contenidos de una o varias áreas para tratar de aplicarlos a un conflicto o ámbito de la realidad del alumnado.
- b) Partir de la definición de los conflictos o ámbitos a desarrollar y a partir de ella llegar a la selección del contenido.

Aunque creemos que siempre se sigue un fórmula mixta inevitablemente, para el diseño de proyectos de vida adulta tratamos de partir de la definición de lo que realmente se quiere que aprendan: los ámbitos reales.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

No se incluye una descripción completa del programa y actividad seguida en la experiencia ya que aparece en otros lugares de esta forma como el Encuentro Estatal de Gandía de Mayo del 99. Se hace referencia aquí solo a lo que tiene relación con la selección de contenidos.

Las temáticas cubren dos fases con la siguiente enumeración de unidades:

1ª fase: de desenvolvimiento

Corresponde con el programa de tercero. En ella se eligen temáticas que cubran los ámbitos básico de vida de una persona de la edad del alumnado y de los que puede encontrarse en su futuro:

Alimentación Salud Presupuesto Vivienda La
inserción en la ciudad (como paso global intermedio hacia la segunda fase).

A partir de la definición de éstos, se trata de definir un producto final que tenga sentido subjetivo y objetivo para el alumnado (tal y como se ha descrito en otras fichas presentadas en encuentros y congresos) y dentro de ellos se encuadran los contenidos más epistemológicos correspondientes a las áreas que se trata que sean instrumento que ayuden a entender el ámbito de estudio.

2ª fase: implicación social.

En esta segunda fase se entra en terrenos más complejos de estudio con una intención que va más allá que la anterior. No solo conocer y desenvolverse sino actuar, proponer.

- El mundo de trabajo más allá de lo profesional: compromiso con el medio, con lo social, las desigualdades por el trabajo, etc.

IV Encuentro Estatal de Secundaria de MRPs

- El compromiso social en el ámbito que vives (la ciudad en este caso) a través del asociacionismo .

Como en el caso de la primera fase se define un producto final (esta vez más complejo) y se incluyen los contenidos necesarios para dar explicación a cada ámbito.

En ambos casos existen una serie de connotaciones que influyen en la selección del contenido (además de en las actividades a llevar a cabo) como por ejemplo la definición de una serie de "habilidades" necesarias para desarrollarlos que suponen temas (talleres) a dar de forma previa. En la primera fase por ejemplo se requiere dominar la descripción, en la segunda es fundamental la argumentación y contraargumentación.

ASPECTOS TRANSFERIBLES Y TEMAS A DEBATE:

En lo que respecta a qué elementos se piensa que pudieran ser útiles para el trabajo en otros lugares habría que hacer una distinción entre

- a) Elementos que es conveniente tener explicitados cada vez que vayamos a diseñar un programa, unidad etc.

Entre ellos estaría: concepto de realidad, hasta qué punto nuestro contenido curricular va a ser un instrumento del aprendizaje de ésta que se entiende por insertar en la realidad, etc.

- b) Elementos de diseño concreto como:

- Ámbito concreto de la vida presente o futura del alumnado queremos desarrollar.
- Cómo partir de dichos ámbitos concretándolos para llegar al final a la selección del contenido académico
- Qué otros contenidos que no son de nuestra área van a ser necesario y con quien vamos a contar para ello.
- Qué otras visiones de las que existen en la sociedad queremos transmitir, etc.

ORGANIZA:
MESA ESTATAL DE SECUNDARIA
Confederación de MRP

Hotel Escuela Madrid 26-28 de febrero de 1999