


**cómo fomentar
el carácter colectivo
de los centros**

**cómo hacer que todos
y todas
aprendan más**

**qué es lo básico
del currículo**



**2º ENCUENTRO
ESTATAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

CONTENIDOS

Introducción	3
Bloque I: Cómo fomentar el carácter colectivo de los centros.....	4
Bloque II: Cómo hacer que todos y todas aprendan mejor.....	9
Bloque III: Qué es lo <i>básico</i> del currículo.....	17
Valoración y perspectivas de futuro.....	24

INTRODUCCIÓN

El documento que aquí se presenta ha de tomarse como el resumen de lo discutido y trabajado en el II Encuentro Estatal de Secundaria, un "estado de la cuestión".

El mencionado II Encuentro se desarrolló en base al intercambio y el análisis de experiencias prácticas. Para ello se eligieron algunas de partida, aunque no fueron las únicas sobre las que allí se discutió. La reflexión se trató de orientar según lo que los MRP habíamos ya dicho sobre cada tema, un marco que se presentó de forma muy resumida, ya que no se pretendía que fuera el objeto de discusión sino lo que enmarcara y encauzara la discusión de las experiencias. Las conclusiones, por tanto, tal y como se hizo allí, parten de un trabajo práctico, por lo que en ellas se pueden apreciar, por una parte, muchas dudas, desacuerdos y aspectos no cerrados en absoluto; por otra, el tratamiento parcial de determinados temas, así como lagunas y desarrollos parciales e incompletos, pero, por último, hay que señalar también que se produjeron debates y aprecia-

ciones muy reales y pegados a trabajos llevados a cabo en el día a día,

Los apartados en que se divide el documento son aquellos en que se trabajó durante el Encuentro. Cada uno de ellos se estructura según los mismos apartados:

* **Marco ideológico de los MRP** sobre el tema correspondiente: en él se recoge de una forma abreviada los principios que mejor definen la postura de los MRP. Se utiliza únicamente como punto de referencia.

* **Organización del bloque:** forma en que se llevó a cabo la discusión y el listado de experiencias que sirvieron de base a ésta. En este documento se recogen únicamente el listado de las mismas, para dar manejabilidad al mismo. Una referencia de cada una con una ficha -modelo y dirección o teléfono de contacto estará disponible en cada Comunidad Autónoma.

* **Conclusiones:** a modo de resumen del bloque se recogen los acuerdos, desacuerdos, dudas, etc., que aparecieron en la reflexión sobre las experiencias.

BLOQUE I: CÓMO FOMENTAR EL CARÁCTER COLECTIVO DE LOS CENTROS

1. Marco ideológico de los MRP

* Entendemos el ciclo de Secundaria con un carácter integrador, lo cual exige un currículo de ciclo elaborado colectivamente por los equipos docentes.

* Exigimos la necesidad de contemplar tiempo (dentro del horario de trabajo) para la coordinación de los diversos equipos, con el fin de asegurar la continuidad del Proyecto.

* El Departamento de Orientación habrá de estar integrado en los diversos equipos educativos de nivel, centrar su intervención e incidir en tareas orientadoras.

* La estructura por áreas debería favorecer el trabajo de equipo entre el profesorado, así como provocar cambios en su formación profesional.

* Apostamos por una organización de centro más flexible, potenciadora del trabajo colectivo y coordinado.

* Una concepción del funcionamiento del centro en la que uno de los objetivos sea la dinamización de la participación del alumnado.

* La definición de las tareas y su distribución dependerá del Proyecto Educativo y del Plan de Centro, que atenderá a las prioridades que el Centro defina en cada periodo.

* Las tareas referentes al desarrollo del currículo y a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollarán de forma cooperativa por parte de los equipos educativos.

* Será importante introducir formas de coordinación del profesorado que sean múltiples, ágiles y que tengan como eje el seguimiento de los alumnos/as.

* El tutor/a es la figura clave dentro de la coordinación del proceso.

2. Organización del bloque

Se ha dividido el trabajo en torno a seis grandes cuestiones:

a) Tratamiento y estrategias para poder superar los conflictos. Negociación y acuerdos.

b) Cultura profesional. Revisión de la profesionalidad docente.

Otras tareas: orientación, tutoría.

c) Participación y corresponsabilidad. La evaluación como garantía de la consecución de los fines educativos.

d) La coordinación de los equipos docentes. La coordinación de nivel.

e) Marco legal. Estructura organizativa que dificulta la dimensión colectiva.

f) Intervención conjunta desde la elaboración de materiales de área/asignatura.

Las experiencias que han servido de base para el trabajo han sido:

* Propuesta de elaboración del P.C. vinculado al Proyecto Educativo de Centro e impulsado por el Equipo Directivo.

* Colaboración del Departamento de Orientación en la dinamización de los Departamentos didácticos.

* Departamento de Orientación. Otro contenido: comisión que impulsa la formación y la reflexión del profesorado.

* Acuerdos en el análisis de los procesos educativos. Definición de un sistema común de evaluación.

* Coordinación de nivel. El horario y la distribución del profesorado por equipos.

* Equipos docentes. Asignación por "módulos".

* Las necesidades del centro frente a los intereses individuales.

3. Conclusiones: elementos de análisis, debate y avance

Sobre la negociación y el acuerdo como base para superar conflictos

* Con frecuencia nos encontramos con equipos directivos poco o nada comprometidos, incapaces de asumir tareas de dinamización pedagógica y de impulsar el debate como vía para producir cambios reales en la práctica, en base a un modelo alternativo que introduzca la innovación y la investigación en la acción como modelo de formación capaz de mejorar nuestras prácticas (superador de los diferentes niveles de compromiso, posicionamiento ideológico o cultura profesional).

* Constatamos la necesidad de definir/diagnosticar los intereses individuales para poder abordar los colectivos, a pesar de las divergencias. Hemos de aprender a perder el miedo al conflicto y entender que es "normal" que lo haya. Sin embargo, con frecuencia, la falta de estrategias de consenso impide llegar a la definición de las prioridades de

Centro y, en consecuencia, la imposibilidad de producir cambios en la práctica. Otras veces la dificultad está en llegar a formular correctamente los problemas.

Sobre la cultura profesional

* La constitución de los Departamentos de Orientación y la aparición de la figura del psicopedagogo/a, a pesar de los peligros, se ha convertido en algunos casos en motor de arranque para la revisión de aspectos clave, como la evaluación, el plan de acción tutorial, la coordinación y la formación del profesorado.

* La colaboración del Departamento de Orientación con los Departamentos Didácticos puede ser una estrategia para la ampliación y la mejora, en cierto sector del profesorado, de las tareas de reflexión sobre y atención a la diversidad.

* La puesta en marcha en los centros de los programas de diversificación obliga a la reflexión sobre ciertas prácticas bastante lejanas de una verdadera atención a la diversidad.

* Ante las dificultades y nuevos problemas y, sobre todo, ante la necesidad de cambios en la concepción del modelo de profesional docente, el Departamento de Orientación se puede concebir como una "Comisión de Formación", capaz de orientar al profesorado en la reflexión colectiva, así co-

mo en "ámbito" para el establecimiento de criterios comunes en relación con los problemas detectados. Al mismo tiempo debe proponer un esquema organizativo que contemple los tiempos y espacios necesarios para el debate y la toma de decisiones. Es evidente que esta concepción del Departamento de Orientación significa la superación del modelo del psicopedagogo como experto profesional que trabaja y resuelve los problemas como tal especialista. Sin embargo, las diferentes realidades de los centros nos exigirán, a menudo, planteamientos también diversos. En ocasiones, el psicopedagogo será la pieza clave para evidenciar ciertas prácticas y, en esta circunstancia, será el observador/a que actuará a modo de revulsivo absolutamente necesario en el inicio de la primera fase de diagnóstico.

Sobre la participación y la corresponsabilidad

* Constatamos la importancia de la preparación de la evaluación como estrategia para la consecución de objetivos generales comunes a las distintas áreas y profesores/as, marco general que permitirá el trabajo colectivo tomando como referente la etapa; que exige la negociación y el consenso entre el profesorado, al mismo tiempo que redefine las funciones y los objetivos de la evaluación. Es urgente que pasemos de las notas, sumadas individualmente, a un verdadero

trabajo de equipo, imprescindible para dar a la evaluación un verdadero sentido y garantizar, en suma, la consecución de los fines educativos.

Sobre los equipos docentes

* Nuestras propuestas han de partir de la necesidad de resolver las deficiencias del alumnado y ello exige que pensemos en el profesor/a como responsable, al menos, del ciclo (2 años) y en la asignación de un mismo equipo de profesores por grupo/s para favorecer la coordinación y facilitar y facilitar la comprensión entre nosotros/as de los diferentes estilos metodológicos, así como para poder interactuar con garantías en el grupo.

* La estructura vertical por Departamentos no es suficiente para crear espacios de trabajo en equipo. Esto obliga a que haya una distribución del horario y del profesorado que lo facilite.

* La existencia de equipos de profesores que impartan clases en los mismos grupos, a su vez, facilitará el horario general del centro y potenciará las reuniones de equipo educativo y nivel. Es necesaria una actuación coherente y uniforme del equipo docente como paso importante para el seguimiento individualizado del alumnado y para la atención a la diversidad.

* Constatamos que gran parte del alumnado que fracasa en Secundaria exige un trabajo fundamentalmente de procedi-

mientos transversales (expresión, hábitos, actitudes y mejora del componente afectivo y emocional).

Sobre el marco legal

* A menudo, el reparto de funciones en un centro viene determinado por el interés personal del profesor/a y no a la inversa, es decir, pensar en los intereses colectivos y después asignar las funciones.

* Otras veces es el marco legal el que impide abordar los problemas reales. La alternativa, por tanto, es obvia: hemos de amoldar ese marco legal a nuestras necesidades, estando éstas, lógicamente, vinculadas a un proyecto de centro asumido y consensado. Pensamos que, en este sentido, la autonomía de centro y la posibilidad de superar las disposiciones legales vendrán dadas por el impulso y la dinamización de un proyecto "singular", superador de los modelos organizativos rígidos difícilmente amoldables a los diferentes problemas y contextos.

Sobre la elaboración de materiales

* Frecuentemente profesores de una misma asignatura intercambiamos materiales y experiencias de aula; pero pocas veces pasamos a la reflexión sistemática, ordenada y escrita de aquellas reflexiones o experiencias. No

se trata de eliminar la heterogeneidad o los diferentes estilos de enseñanza; más bien se trata de dar un salto cualitativo y pasar de los que puede parecer a los ojos de los menos innovadores como una imposición, a la ventaja de disponer de un "banco de recursos". De esta forma, y poco a poco, introducimos la discusión de diferentes opciones metodológicas y podemos compartir criterios. En el mejor de los casos, incluso puede llegarse a elaborar un currículo alternativo al de las editoriales, que parta de las necesidades del alumnado y que favorezca la relación con el entorno.

BLOQUE II. CÓMO HACER QUE TODOS Y TODAS APRENDAN MEJOR EN EL AULA

1. Marco ideológico de los MRP

Sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas

* La diversidad de intereses, expectativas, niveles, formas de relación y de expresión, etc. del alumnado es consustancial a la heterogeneidad de la población escolar. La escuela debe asumir esta diversidad, favoreciéndola en lo que tiene de positivo y actuando contra ella cuando supone discriminación. En cualquier caso, la escuela por sí misma no puede resolver el tema de la diversidad (positiva o negativamente) por tener raíces socioeconómicas, de género, culturales, etc.

* La diversidad del alumnado no les priva del derecho a aprender; por el contrario, exige a la escuela la adopción de mecanismos de adaptación. Este derecho es formal en nuestra sociedad y no viene avalado en la práctica por las actuaciones de las instituciones, ni de muchos de los agentes de la comunidad escolar. Se priva de él especialmente a los sectores más desfavorecidos, en los que es más difícil la intervención eficaz.

* La diversidad de la población exige una pluralidad de medios y una variedad metodológica. Frente al alumno-tipo reclamamos procesos singulares de desarrollo de las capacidades y de formas de aprender, comunicarse, sentir,...

* Entendemos que el desarrollo de las capacidades se extienden más allá del ámbito cognoscitivo, reclamando la necesidad de considerar otras dimensiones de la persona como la afectiva, motriz, creativa, etc.

* Entendemos que aprender es construir de manera significativa. La motivación, los centros de interés, el partir de las ideas previas, la implicación, el conflicto cognitivo, etc. son requisitos para el aprendizaje. Los procesos evolutivos de desarrollo condicionan también el aprendizaje.

* Aunque no defendemos un método único ni bueno para enseñar y aprender, consideramos que las opciones que se hagan sobre los objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, formas de organización, evaluación,... pueden hacerlo más o menos eficaz. En todos estos elementos se ha de valorar su potencialidad para el tratamiento integrador de la diversidad. Por otro lado, estos elementos se relacionan sistémicamente en el método.

* Nos preocupan especialmente aquellos métodos de tratamiento de la diversidad que prestan una atención "separada" a las personas con necesidades especiales. Sin desestimarlos de manera general pensamos que muchos de ellos pueden acabar convirtiéndose, cuando se generalizan, en vías de carácter segregador.

2. Organización del bloque

Se ha dividido el trabajo en cinco grandes temas, los dos primeros íntimamente relacionados entre sí:

a) Tratamiento de la diversidad: organización de grupos flexibles y del refuerzo

b) Tratamiento de la diversidad: diversificación curricular

c) El grupo como referencia básica

d) Evaluación, calificación y promoción

e) Estrategias didácticas

Diez experiencias sirvieron como base inicial para el trabajo en las distintas sesiones, pero a lo largo del debate se comentaron muchas más. Estos son los títulos de unas y otras:

* Organización flexible entre dos grupos, intercambiando alumna-

do y haciendo dos grupos de ritmo diferente.

* Organización flexible en el seno de un grupo, haciendo subgrupos con tres ritmos diferentes y un docente.

* Organización flexible en el seno de un grupo, con 2 docentes, uno de refuerzo a tiempo parcial

* Organización flexible entre dos grupos, haciendo dos o tres grupos de nivel o ritmo rígidos .

* Organización de un aula de refuerzo a tiempo parcial para alumnado de uno o varios grupos

* Refuerzo de la expresión desde el equipo docente

* Estructuración de la oferta en créditos variables y problemática de la elección por el alumnado.

* Programación con dos niveles de dificultad

* "En busca de la ciudad perdida", una metodología de diversificación

* Porqué decidimos abandonar la experiencia de *preprofesional*

* Creación de automatismos reductores de la validez de la diversificación curricular

* Repercusiones del programa de diversificación en el resto del equipo docente del centro.

* Interacción entre alumnos/as en el aula y fuera del aula

* Interacción en tecnología: el informe técnico

* Situaciones matemáticas: el diario de clase

* Pautas para la evaluación grupal: la mesa redonda

* Generar una cultura común de trabajo en el aula para un equipo docente

* ¿Porqué forzar la composición de los grupos según género? Un proceso

* Favorecer los intercambios y el apoyo mutuo en el seno del grupo y trabajar la expresión.

* "Maestrillos": también los alumnos/as enseñan

* La recuperación ligada a la evaluación

* La problemática de la recuperación en el sistema de créditos.

* Reflexionar sobre los "controles", un método para organizar la recuperación.

* Un sistema global de evaluación integrado en el proyecto de centro.

* Unidad de acogida

* Actividades globalizadoras en los créditos de síntesis

* Actividades "con sentido"

La participación ha sido total y fluida, combinando siempre los aspectos prácticos con la reflexión sobre ellos con objeto

de extraer conclusiones más generalizables.

3. Conclusiones: elementos de análisis, debate y avance.

Sobre la organización de grupos flexibles y del refuerzo

- Somos contrarios a segregar al alumnado de sus grupos de referencia, lo cual no impide que reconozcamos que, en ocasiones, una parte de éste requiere de una atención más específica que la que se le da habitualmente. En este sentido, afirmamos que "separar" no lleva necesariamente a "segregar": lo importante al establecer sistemas organizativos flexibles es que la perspectiva de la atención o refuerzo que se proporciona de forma separada acabe redundando en un mayor bagaje del alumno o la alumna para integrarse en el grupo, para mejorar su autoestima, para que participe mejor en y de la comunidad escolar,...

- Constatamos que existen estrategias diversas para abordar la variedad que se da en el seno de un grupo y, específicamente, en lo que se refiere a los sistemas de organización flexible de los grupos. Algunas de las que hemos analizado están basadas en diversos tipos de desdoblamientos de un grupo o de varios de ellos que trabajan "en paralelo";

otras proporcionan un apoyo específico en el aula a algunas personas; en otras se remite a algunos alumnos o alumnas en algunas horas a aulas "específicas" de apoyo; etc. También hemos podido comprobar que la opción por alguna de ellas está siempre muy condicionada por la realidad concreta del alumnado, del profesorado y del centro.

- Convenimos en que este tema tiene que ser abordado sin prejuicios, ya que no hay dogmas de validez universal. Pero también es importante dotarse de precauciones al planificar estos sistemas, considerar en profundidad su viabilidad y, tanto como lo anterior, analizar sus consecuencias a corto y medio plazo. Estas experiencias deben dotarse de un seguimiento continuado y riguroso.

- Los diversos sistemas que hemos examinado, y otros que conocemos, tienen dificultades de aplicación, siendo difícil establecer su efectividad a priori sin tener en cuenta el contexto en el que se van a implantar. Muchos aspectos del día a día pueden potenciar o, por el contrario, deformar completamente los objetivos planteados. Algunos condicionantes que queremos resaltar son: la existencia de una organización del equipo de profesores suficientemente flexible, la provisión de un cupo de profesorado suficiente, una programación del área o materia adaptable a los distintos ritmos que se establecen, el grado de aceptación de los objetivos por parte de quienes participan con los distintos "subgrupos" o

en los refuerzos, la claridad e idoneidad de los objetivos establecidos para las distintas particiones,... No hay, repetimos, recetas mágicas: es un tema complejo.

- Constatamos entre los Movimientos, eso sí, inquietud por investigar y experimentar fórmulas que vayan más allá de una programación-tipo para el alumnado-tipo. Junto con nuestra prioritaria preocupación por la aplicación de métodos que incidan plenamente en el grupo de referencia, sin ningún tipo de partición, también forma parte de nuestro interés la flexibilidad organizativa y distintas fórmulas de refuerzo más específico.

- Estratégicamente, no ocultamos el temor a que estas innovaciones vayan sufriendo una degradación, incluso en nuestros propios centros, conforme se vayan generalizando: que estos proyectos se conviertan paulatinamente en "recetas", reduzcan las precauciones establecidas y se desvirtúen poco a poco dando lugar, sin modificar la etiqueta, a organizaciones segregadoras.

Sobre la diversificación curricular

- Siempre hemos defendido la máxima de que "es mejor prevenir que curar", lo que en este caso se traduce como que la mejor diversificación curricular es la que no existe porque no es necesaria. Sin embargo, constatamos que ahora, en este

momento, es necesario curar, que hay que abordar una importante tasa de fracaso escolar en la etapa de Secundaria. Y esto no se puede hacer dando más de lo mismo: la recuperación y el desarrollo de capacidades del alumnado sobre el que recae el fracaso requiere fórmulas "diferentes". Fórmulas que animen y mejoren el autoconcepto, que permitan adaptar mejor los procesos de enseñanza a las peculiaridades de las personas.

- Los grupos de los MRP se han distinguido desde hace años por su inquietud en experimentar en este campo. Esta experimentación ha tomado muchas formas, de las que se han citado algunas, como los grupos *preprofesionales*, los de *adaptación*, etc. Ahora también están implicados en los grupos de diversificación curricular. De hecho, este tipo de grupos ha constituido, a veces, un verdadero refugio para que un grupo de personas pudiera juntarse en el mismo equipo docente y llevar a cabo nuevas experiencias.

- La renovación que se observa en algunas de las experiencias de diversificación curricular que hemos comentado, tanto en el desarrollo del currículo como en la misma estructura de las enseñanzas, puede ser generadora de innovaciones en el resto de la etapa: puede validar algunas pautas didácticas para transferirlas a los grupos "normales", puede sensibilizar más sobre la necesidad de tratar la diversidad a un sector del claustro, puede proporcionar motivos para plantear cuestiones en este sentido al

conjunto del equipo docente del centro.

- En cualquier caso, los comentarios y precauciones que expresábamos en el apartado anterior en lo que se refiere a la contextualización y generalización de estas experiencias tienen aquí una absoluta validez.

Sobre el grupo como referencia básica

- Hemos constatamos que una importante seña de identidad de quienes pertenecemos a los MRP es nuestra preocupación por las *relaciones de comunicación* y la dinamización de interacciones en el seno del grupo. Consideramos al grupo como un "lugar" en el que se dan, y en el que se han de gestionar, una gran cantidad y variedad de intercambios que pueden favorecer el desarrollo de las capacidades que nos proponemos.

- Esta pauta metodológica, cuando se integra en la programación, hace que las didácticas lleven más tiempo que cuando el estilo de comunicación es unidireccional, cuando la componente dominante es esencialmente magistral. Pero coincidimos en que es favorecedora de una mayor motivación, de satisfacción y de aprendizaje ("no notan que aprenden, pero lo hacen") para más alumnos y alumnas. Es, por lo tanto, un elemento esencial para que el método sea integrador.

- A través de las distintas experiencias comentadas hemos podido observar que hay muchas formas de provocar la interacción (cogestión de los procesos de enseñanza por medio de pequeños grupos; apoyo y refuerzo mutuo entre alumnado; dinámicas de debate y puesta en común; etc.). Unas son más ricas que otras.

- Coincidimos en señalar que para que un método provoque, promueva o fomente la interacción entre iguales, o con el profesor o profesora, se deben dar algunas condiciones, entre las que señalamos:

- las situaciones de aprendizaje se han de plantear de manera que requieran del alumnado importantes dosis de actividad y de respuesta a problemas (en el sentido amplio).

- el error ha de ser considerado una importante fuente de aprendizaje, y esto debe estar internalizado por el alumnado.

- la didáctica de cualquier área debe abordar también el aprendizaje y desarrollo de la capacidad de *expresión* (comprender, expresarse, acordar, sintetizar,...) y de aplicación de *estrategias metodológicas* (planificarse, emitir hipótesis, enriquecerse paulatinamente de otras aportaciones, resolver aspectos parciales, organizar la información,...). Esto se hace necesario para poder abordar y encauzar las importantes dinámicas de indagación y de comunicación que se generan en el grupo. En este sentido, consideramos que ambos temas son

realmente "transversales" para todas las áreas y materias.

- Hemos intercambiado opiniones y criterios sobre algunas maneras de organizar esta interacción, especialmente en lo que se refiere a la composición de los grupos: su número, su composición por género, si son libre o forzados, si son estables o variables,... En cualquier caso se nos hace evidente que estas decisiones dependen en buena medida del contexto concreto y de objetivos y estrategias más específicas propias de cada momento de la programación.

Sobre la evaluación, calificación y promoción

- En este tema no hemos tenido un intercambio tan ágil y rico como en los otros, constatándose que es más complejo y que debe ser abordado de manera más específica. En cualquier caso, resaltamos algunas conclusiones sugeridas por las experiencias que se han comentado.

- Es importante que los equipos docentes consensúen criterios y principios de procedimiento para tomar decisiones sobre la promoción/repetición del alumnado, implicando además en ellos, no sólo a quienes deciden sobre aquella (profesorado actual) sino también a quienes asumirán los resultados de estas decisiones el curso siguiente. En una experiencia analizada hemos valorado el esfuerzo de un equipo docente, no solamente

por definir las distintas posibilidades existentes a final de un curso, sino también por tomar las decisiones en función de la viabilidad de las actuaciones posteriores.

– Mantenemos que la evaluación es un elemento del currículo que está profundamente vinculada al cambio metodológico y, en definitiva, a la definición de los objetivos, de la programación, del modelo organizativo del centro (desde las tutorías hasta las propias estructuras de participación de toda la comunidad escolar). La toma de decisiones en la evaluación debe “llevar a” y “partir de” otras decisiones en múltiples aspectos.

– En un plano más centrado en el aula, consideramos importante fomentar la autoevaluación y la evaluación recíproca (entre alumnado y profesorado).

Sobre estrategias didácticas

– Hemos abordado en este bloque distintas estrategias que utilizamos en el desarrollo de nuestras unidades didácticas, no tanto con intención de definir cuáles han de ser aquéllas, cuanto de comunicarnos e intercambiar sobre algunas de ellas.

– Se valora como necesario establecer dinámicas de acogida del alumnado al comienzo del curso o del ciclo. Esta acogida se puede integrar en la programación si se incorpora de forma especialmente relevante en la(s)

primera(s) unidad(es) didáctica(s) un conjunto de actividades que tengan como finalidad explicitar los principales elementos que constituyen el modelo didáctico que se utilizará en adelante. Esta acogida puede plantearse así de una forma activa, a partir de situaciones de aprendizaje propias de la materia o área pero orientadas a priorizar objetivos y estrategias que enmarcarán el trabajo del curso/ciclo. Por ejemplo, aspectos relacionados con “la forma de aprender la materia de...”, “la manera de organizar y recoger la información...”, valores y actitudes que se consideran básicos (“perder miedo al error”, “comprobación”, “apoyo mutuo”, “receptividad en los debates”,...). Todos estos estarán presentes durante una gran parte del periodo escolar, pero ahora serán tratados como *acogida* y, por tanto, con una programada intención de que se asimile su importancia y cierto grado de dominio.

– Valoramos de forma muy positiva aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje que se abordan de manera globalizadora, esto es, en las que se da respuesta a situaciones “reales” y donde, aunque los contenidos propios del área estructuran las actividades, se tratan otras temáticas. Sobre este tipo de actividades hemos compartido algunas experiencias, acordando su potencialidad para el aprendizaje y, a su vez, considerando algunas de las características que las hacen especialmente valiosas. Algunas de estas son:

- conviene que se sitúen alrededor de los centros de interés del alumnado.
- la metodología de proyectos es especialmente útil, e incluso necesaria, para abordarlas.
- requieren una cuidadosa planificación
- precisan de un buena coordinación entre los miembros del equipo docente que intervendrán.

- Estas estrategias generan motivación, implicación y aprendizaje (tanto temático como metodológico, lo cual nos parece de suma importancia considerar) y son consideradas como integradoras.

BLOQUE III: QUÉ ES LO BÁSICO DEL CURRÍCULO

1. Marco ideológico de los MRP: sobre lo que es *básico*

* Sin buscar una definición rigurosa, entendemos las diferentes *culturas básicas* como aquellas que forman parte del patrimonio de cualquier ciudadano/a que debe intervenir críticamente en su entorno, sin otra cualificación superior que la de haber cumplido su escolaridad obligatoria (que tiene carácter general y profesional de base).

* La educación secundaria obligatoria, como educación obligatoria y general que es, tiene como finalidades proporcionar orientación personal, académica y profesional al alumnado, así como formación para un acceso a los elementos culturales básicos señalados.

* La *orientación* podría definirse como un proceso personal y colectivo de autoconocimiento, contraste, toma de decisiones y adopción de estrategias para llevar a cabo aquéllas.

* La escuela tradicional (como tendencia actualmente existente), relega lo básico por lo preparatorio para etapas posteriores de estudio; relega los

aprendizajes funcionales (entendidos en el sentido señalado en el primer punto y no como un conocimiento de "consumo" utilizable como bien de intercambio), por los aprendizajes memorísticos (con los que no tendría por qué oponerse); relega la cultura del medio por la cultura académicamente consagrada; relega el tratamiento pluridimensional de la realidad por compartimentos denominados áreas; relega las capacidades que favorecen la autonomía personal por un tratamiento rígido y planificado de lo que se ha de aprender;... En este sentido, la ESO debería suponer un reto que acabara con dicha tendencia.

* La cultura del medio, los conflictos y vivencias personales, la vida cotidiana,... proporcionan un núcleo temático dotado de potencialidad para aprender, por constituir aspectos básicos; a su vez, proporcionan una importante orientación sobre prioridades para la selección de objetivos y contenidos.

2. Organización del bloque

El bloque de cultura básica se ha dividido en los dos apartados que se mencionan a

continuación, en los cuales se reflexionó en base a las experiencias que en cada uno de ellos se mencionan:

Primer apartado Los contenidos más allá de lo académico. Otros ámbitos educativos de la sociedad, hoy

Las experiencias que sirvieron de punto de partida fueron:

- * El lenguaje de la publicidad.
- * El francés como elemento de intercambio cultural
- * Los créditos de síntesis.
- * Proyectos de vida adulta.
- * Una optativa de aplicación a la vida adulta

Segundo apartado Educación integral: aspectos no tenidos en cuenta habitualmente

Las experiencias que sirvieron de punto de partida fueron:

- * La orientación y toma de decisiones, más allá de lo profesional
- * La educación afectiva y sexual.

El debate arrancó de estas experiencias, aunque durante el proceso de reflexión sobre las mismas aparecieron elementos que han hecho configurar las conclusiones que a continuación se presentan, según unos apar-

tados algo diferentes a los iniciales.

3. Conclusiones: elementos de análisis, debate y avance

a) Dificultades en el posicionamiento ante la relación entre lo académico y lo real

Una cuestión previa al tratar de la relación que existe entre lo académico y lo real para el alumnado es reflexionar sobre el hecho de que la Escuela misma es una generadora de cultura, no por el contenido o la organización formal que posee, sino en base a las dinámicas, relaciones, formas de comunicación reales que establece. Esa cultura escolar, que no tiene que ver con el desarrollo de los contenidos concretos, es algo de lo que la Escuela suele escapar: *la Escuela (o nosotros en ella) trata (o tendemos a tratar) con más facilidad lo ajeno (en especial si son dificultades, carencias, etc.), excluyéndola a ella.*

Una vez aclarado ese primer aspecto, existen varias cuestiones que dificultan la forma en que debe establecerse la relación entre lo académico y lo real y sobre las que los MRP debemos avanzar:

* El mismo alumnado de Secundaria, aun el fracasado, hace una valoración positiva de lo académico. Esto, a veces, crea dificultades en la introducción de otro tipo de actividades. La forma de salvarlo será quizá la de implicar lo real en lo académico, dándole la importancia suficiente en la evaluación, etc.

* El concepto de "funcionalidad" utilizado (utilidad fuera de la Escuela del contenido impartido) crea problemas en los Claustros e incluso en los debates entre miembros de los MRP. Se utiliza la "funcionalidad" en dos sentidos diferenciados:

- Un contenido es funcional, según una de las versiones, si cubre una expectativa, si representa un "bien de consumo", como por ejemplo "aprender Inglés", tal y como se anuncia en las academias.

- Es funcional si afecta a una parte de la vida, experiencia... del alumnado ahora o en el futuro

* Existen diferencias en la forma de entender cuáles son los *ámbitos culturales con sentido* para el alumnado: ¿lo inmediato y cercano? (que él o ella siente como cercano, no necesariamente lo físicamente cercano), ¿lo lejano en el tiempo? No parece que para llevar a cabo actividades con sentido se deba, necesariamente, partir del interés concreto y actual del alumnado (lo que podríamos llamar "interés subjetivo"). Una

forma de enfrentar el problema de conjugar el sentido subjetivo de la actividad con lo que podríamos llamar "objetivo", según la perspectiva y objetivos educativos que perseguimos, pudiera ser la de desarrollar la actividad en base a:

- La realización por parte del alumnado de proyectos o mejor "productos finales" en cuyo proceso se desarrollen nuestros objetivos educativos

- Productos finales que sean *reales*, es decir, que tengan que ver con su interés concreto y actual como forma de plasmar los temas de más amplitud que pretendemos

* Existen discrepancias, o no está suficientemente claro o especificado, si hay o no contenidos que deban darse "por encima" de todo lo anterior, que tengan realmente sentido en sí mismos.

* Aun con todas las dificultades especificadas, se tiene el convencimiento de que la formación de la persona (más real y ligada a sus sistemas de actividad) y los contenidos académicos a utilizar no tienen por qué estar reñidos.

b) Otros ámbitos educativos de la sociedad de hoy

La educación de los y las ciudadanas, hoy en día, no está restringida a la Escuela, sino que

existen muchos más ámbitos en la Sociedad, muchos más intentos e intenciones que pretenden una formación concreta o que la dan, aun sin pretenderla.

Lo que se recoge en este apartado son dos aspectos bastante diferenciados de esa dinámica social que supone un proceso educativo: los medios de comunicación y la TV y los "contenidos-consumo".

Sobre los medios de comunicación

En la sociedad actual es imposible referirse a la influencia educativa del medio, de la educación informal que se genera en el entorno de nuestro alumnado, sin referirse a los medios de comunicación. Dos son los temas que más preocupan inicialmente, por el nivel de trabajos llevados a cabo en el aula con ellos y los análisis que se han hecho: el mundo de la publicidad y el de la TV (en confluencia o por separado). Sobre ellos podríamos hacer varias apreciaciones:

* Existen dos aspectos diferenciados que deberían tratarse juntos a la hora de llevar a cabo trabajos de aula en estos temas:

- El medio televisivo y publicitario, o ambos, están creando una serie de nuevos códigos y elementos culturales que el Sistema Educativo debe tener en cuenta

- Se da una utilización interesada de dichos códigos

Ambos aspectos deben desarrollarse y darse a conocer juntos. No basta con que el alumnado sepa cómo funciona y se contruye el lenguaje en la TV o la publicidad, pues estaríamos fomentando fines supuestamente contrarios a los pretendidos, *si es que queremos personas críticas y dar al alumnado "defensas" ante el medio.*

* El mensaje publicitario no existe aislado: Se encuentra dentro de una forma determinada de utilización de los medios de comunicación (TV) y - Afecta a temas como la forma de consumir. Esto hace que deba introducirse en relación a ellos (la manipulación en TV y la educación del consumidor) y no darlos a conocer de forma supuestamente "aséptica" y "objetiva"

* El medio televisivo no sólo manipula a través de los anuncios y la publicidad, sino que toda su programación (desde las películas a los concursos o los informativos) tienen una intencionalidad determinada que es necesario desvelar.

Sobre los "contenidos-consumo"

* Actualmente se están ofertando una serie de contenidos como artículos de intercambio y/o consumo en academias, etc. en función de demandas sociales

concretas. Habría que analizar el papel o papeles que cumplen este tipo de contenidos: Inglés, Informática etc (pero también Danza, Karate, etc).

* La Escuela debe encontrar su papel frente a esta oferta consumista. Aun así no debe olvidar que esas demandas sociales existen y, en todo caso, reorientarlas hacia un planteamiento en el que se dé un paso más allá del contenido concreto y se implique con la formación de la persona.

* Queda como un debate abierto el grado de asunción o no de dichos contenidos por la Escuela.

c) Una formación completa de la persona

El concepto de formación integral y otros del mismo tipo son ampliamente utilizados y quizá debieran ser concretados. La formación como persona, para ser ciudadano y ciudadana, es un elemento relacionado con la formación que una enseñanza general y básica tiene que proponerse. Esta no debe restringirse a fines puramente académicos, aun con los problemas de definición y concreción que aquella pretensión conlleva.

Existen dos elementos que hay que resaltar en la etapa de enseñanza secundaria y que son muy frecuentemente olvidados: la formación afectiva y el "aprender a optar".

Sobre la formación afectivo / sentimental

* Existe un ámbito de contenido relacionado con lo afectivo y sentimental que debe formar parte del currículo (debiendo incluirse en temas como la sexualidad, pero también en otros, de forma que llegue a formar parte habitual de nuestros currículos).

* Este tipo de contenido debe incluirse, no sólo por dar una educación más global como persona, sino porque creemos que en muchas ocasiones se convierten en elementos que condicionan el propio proceso de aprendizaje (una persona aprenderá de una forma u otra ante una situación, problemas, conflicto... que se le plantea dependiendo de lo que sienta ante ella y la forma en que, consecuentemente, reaccione)

* En temas de contenido social como la coeducación debemos evitar el reduccionismo a elementos que los hagan tópicos.

Sobre "aprender a optar"

* La orientación no se plantea como ámbito y responsabilidad exclusiva de la tutoría, sino como contenido curricular.

* La elección individual y el proceso que conlleva antes, durante y después de la misma (buscar información, argumentar, debatir, acordar, aprender del

error...) y referida ésta a todos los ámbitos que puedan afectar a la persona y por tanto al alumnado (y no sólo al profesional), debe formar parte del currículo.

* En relación con lo anterior creemos que queda por contruir un cultura democrática en la Escuela con todos los procesos educativos que ello implica (saber negociar,...), como es el caso antes mencionado.

d) Plasmación en el aula de los planteamientos teóricos

Para la plasmación en el aula de las líneas teóricas que aquí se recogen, partimos de un principio general: " *los aspectos que consideramos BASICOS, deben ser generales*".

Partiendo del principio anterior nos planteamos algunas cuestiones, que a continuación se desarrollan.

* *¿Deben incluirse los aspectos de cultura básica en las materias optativas?* Creemos que puede tener aspectos positivos en cuanto que supone iniciar el desarrollo en la práctica de determinados temas, pero otros negativos en cuanto que suelen servir para "encasillar" un planteamiento (materia "asignada" a un profesor o profesora concreta y un grupo de alumnado específico) y, por tanto, estancar aquello que se pretende sea general. En todo caso, debemos controlar y ser conscientes de

estar promoviendo, haciendo continuar o haciendo desaparecer determinada optativa. Habrá que plantearse estrategias para llevar ese planteamiento optativo y reducido hacia algo más generalizado, aunque no se llegue al grado de incluirlo en los proyectos curriculares como tal. Por ejemplo, transformar la optativa en un *taller-centro de recursos* para el desarrollo de dicha temática o parte de ella en las áreas

* Las estrategias de ampliación de unos planteamientos difíciles de extender de forma general se podrían tener en cuenta en cualquier actuación restringida que queramos llevar a cabo con ánimo de formar parte de la cultura básica: grupos de refuerzo, grupos de diversificación, experiencias "piloto"...

* Hay que realizar trabajos interdisciplinares de uso de nuestros contenidos, en "aplicaciones" reales o ámbitos que afecten a la vida del alumnado y detectar el grado de consecución de los objetivos por parte de éste en su ejecución, como un elemento de evaluación del desarrollo del currículo.

* Conseguir aplicaciones de nuestros contenidos a la vida real (ámbitos de experiencia, vivencia, conflictos sociales vividos o que afectan a nuestro alumnado), resulta más fácil y posible partiendo de un *producto o realización final*. Las pautas de análisis, de la forma en que lo vamos a desarrollar con el alumnado nos deben dar las características de la temática a trabajar. De estas, *posterior-*

mente, se derivan las actividades y los contenidos a introducir en el área o áreas. Nos preguntamos qué sentido y qué inconvenientes y dificultades tiene seguir el camino contrario, seguido en muchas aplicaciones del contenido: primero diseñar el currículo del área o áreas y plantearse después su plasmación en la realidad.

* Una forma de enfrentar el problema del distanciamiento entre el interés concreto y actual del alumnado con el desarrollo de temáticas objetivamente vitales es la de definir *productos finales de ejecución real y no simulada, y que supongan una implicación social*, que sirvan de nexo entre ambos. La alumna o el alumno no sólo deberá "hacer" sino saber por qué, cómo y para qué.

*En el campo de los contenidos más ligados a lo afectivo/sentimental constatamos dificultad para su desarrollo por parte de todo el profesorado como tal o a través de la figura del tutor. Respecto a ello se abre un debate en cuanto a la conveniencia o no de la utilización de especialistas, aun sin sustituir la figura del o la profesora o tutor/a, o bien la necesidad de formación, como en otros ámbitos de la labor docente. Nos preguntamos por qué se mitifica mucho más la necesidad de formación del profesorado en aspectos como la educación sexual que en otros, y se cuestiona la capacidad, en base a ello, para abordarlos en el aula.

* En el campo del desarrollo de los contenidos de orientación,

entendidos como "contenidos ligados a la elección", creemos que el camino puede ser el de contraponer la opción individual basada en la experiencia individual con la/s opción/es sociales; en esa contraposición y en los procesos y conflictos que eso genera está el papel del profesorado. Este es, quizá, un planteamiento extensible a otras temáticas.

* El contraste entre el ámbito de la experiencia escolar y/o personal y el ámbito de la experiencia social pasa por la utilización de "expertos/as" sociales, es decir, personas que, extraídas de la misma sociedad, han vivido, se han enfrentado, a un conflicto o están comprometidos con su resolución. Solo así crearemos nexos entre el ámbito personal/escolar y el social. Constatamos que no existe un inventario de recursos sociales de este tipo, lo que dificulta el desarrollo de la temática concreta de que se trate. Esta es una tarea que nos debemos plantear al desarrollar actividades concretas e ir creando vínculos sociales que lo hagan posible.

VALORACIÓN DEL ENCUENTRO Y PROPUESTAS DE FUTURO

Se considera importante que los Movimientos de Renovación y las personas que a ellos pertenecemos lleguemos a tener un lenguaje común y una base experimental conocida mutuamente que sirva de base para la elaboración de nuestras propuestas y la confección de nuestras alternativas. De lo contrario podríamos estar construyendo teoría "en el aire" e, incluso, podríamos llegar a tener interpretaciones más o menos diferentes bajo los mismos enunciados.

Resulta enriquecedor conocer las experiencias que llevan a cabo compañeros y compañeras de otros MRP e interesante ver de qué forma se está entendiendo una misma propuesta inicial desde varios lugares o de qué manera se enfrentan conflictos y problemáticas concretas, con la finalidad de seguir avanzando.

Este intercambio, sin embargo, no puede alejarnos de la reflexión teórica necesaria, en base a la cual logramos que trascienda una experiencia de un lugar concreto y de una interpretación concreta, para convertirse en algo válido para otros lugares, otros movimientos

etc. No se trata de "disponer de recetas" más o menos "vistosas".

Valoramos positivamente, por tanto, el camino iniciado en este Encuentro, en cuanto a conocimiento mutuo, grado de participación, etc., pero para seguir trabajando en esta línea queremos señalar dos peligros:

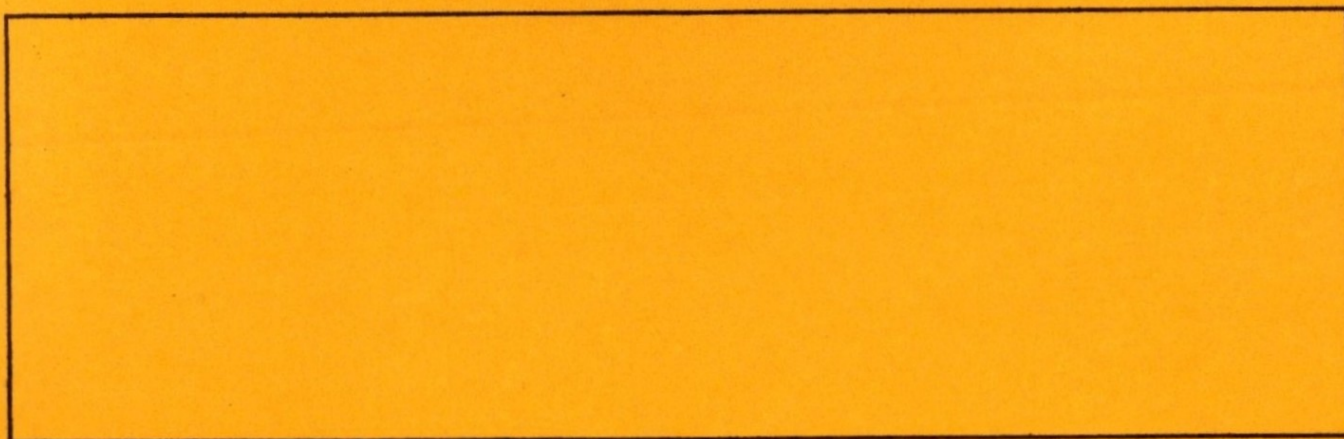
- Debemos evitar el "intercambio anecdótico" que solo sirva para admirar, negar o tratar de reproducir lo que otras y otros han hecho en otro lugar muy diferente al nuestro. Esto no ayudaría a enriquecer nuestro pensamiento.

- Debemos evitar en el futuro la separación de nuestra discusión teórica del bagaje práctico que poseemos, aunque el avance se haga más despacio. Lo contrario nos llevaría a construir en el aire, a separarnos de nuestras realidades.

En todo momento, en cada paso, vamos a sentir que nos inclinamos hacia un lado u otro; esto precisamente va a servir para que no abandonemos ninguno de los dos caminos. Sólo la *experiencia reflexionada*, como un elemento, no ya

propiedad de una determinada persona o grupo, sino entendida como un patrimonio de todas y todos, al servicio del cambio que nos proponemos, va a servir para hacemos avanzar a los MRP en consonancia con la realidad y, por tanto, nos va a permitir proponer cambios en la misma. Solo la dedicación suficiente de tiempo a ambos términos: conocimiento de las "experiencias" y "reflexión" posterior, nos va a permitir avanzar por ese camino. La cuantificación del tiempo dedicado a una u otra parte va a ser un elemento siempre conflictivo que debería fijarse en función de la situación de los colectivos: sus "vicios", su fortaleza o debilidad, su tendencia a la hora del trabajo colectivo etc. que deberemos siempre tener en cuenta.

Para más información, dirígete a la dirección que figura en el recuadro inferior (la que corresponde a tu comunidad), o bien a la **Secretaría Técnica estatal: Confederación de MRP, Lorenzo Hurtado, 8, 47014 Valladolid Tfno. 983-330016**



Organización:

**MESA ESTATAL DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Confederación de Movimientos
de Renovación Pedagógica**

Ciudad Escolar de la Comunidad
de Madrid, 1 al 3 de Diciembre de 1995