

# **Aportaciones de las MESAS ESPECÍFICAS**

## **1. Mesa de ESCUELA RURAL**

En las etapas de infantil y primaria no se encuentran, desde el punto de vista de la escuela rural, problemas demasiado exagerados: diversidad en cuanto a distintas capacidades intelectuales, procedencia social diferente...

Tal y como está diseñada la metodología de estas dos etapas en las escuelas rurales se consigue dar a la diversidad un respuesta más acertada que en los centros grandes, que en los centros urbanos, donde los grupos aula son más numerosos, hay homogeneidad en cuanto a la edad...

La situación que vivimos nos obliga a ello, y así, es algo frecuente y habitual: adaptarse a los intereses y necesidades del alumnado; en vez de usar el libro de texto como el catecismo que nos dice lo que debemos hacer adaptar el curriculum a lo que el alumno requiere; flexibilizar horarios, agrupamientos; utilizar materiales curriculares diversificados; atención personalizada a las familias y al alumnado; dar prioridad a la interacción de los alumnos y alumnas, ofreciendo la posibilidad de aprender entre ellos, lo cual ocurre más fácilmente debido a la mezcla de edades en una misma aula...

El gran reto, sin embargo lo encontramos en el paso que da el alumnado de educación primaria a secundaria. Y los problemas que pueden surgir son:

1. Cambio de centro y de entorno. En primaria se encuentran en centros pequeños, con más de un nivel por aula, grupos pequeños, con atención personalizada; en secundaria grupos grandes, con compañeros de igual edad, donde no tienen el modelo de los mayores, y pequeños que enseñar... Entorno conocido y controlado frente a otro más grande, con situaciones nuevas...
2. En primaria apenas hay libros de texto, los materiales curriculares los ofrece el entorno, los maestros planifican pensando en ello, hay flexibilidad en el horario, en la forma de enseñar y de aprender, la metodología se adapta a sus necesidades e intereses. En secundaria, ocurre bastante lo contrario, libros de texto, todos hacen todo al mismo tiempo...
3. Distancias largas entre la vivienda y la escuela. Cansancio añadido.

Problemas: Adecuación de la normativa  
Ratio  
Adecuación de espacios.  
Estandarizando a la baja.

## 2. Mesa de EDUCACIÓN INFANTIL

[Se entregarán durante el Encuentro]

C-ALMA.

## 3. EDUCACIÓN PRIMARIA

[Se entregarán durante el Encuentro. Dado que no existe Mesa de E. Primaria, Catalunya realizará una aportación sobre esta etapa]

## 4. Mesa de EDUCACIÓN SECUNDARIA

### **DIVERSIDAD SIN DESIGUALDAD EN SECUNDARIA**

Las consideraciones que os presentamos en este documento se corresponden, en gran medida, con las preocupaciones y contenidos trabajados durante los últimos cinco cursos en la Mesa de Secundaria y, de manera muy especial, en los cuatro encuentros organizados hasta la fecha.

Coincidimos, sin duda, en la mayoría de nuestros planteamientos con la visión de los problemas en cualquier otra etapa, puesto que las intenciones y el sentido global que otorgamos a la educación nos hace compartir muchas cosas. Y ésta es precisamente la primera idea que nos gustaría resaltar. Hemos de defender una educación secundaria que forme parte de un conjunto, en el que todos los elementos caminen en una misma dirección y se pongan al servicio de un mismo fin: el progreso individual y social por medio de la acción transformadora y emancipadora de nuestra intervención docente.

Sentado este principio (probablemente tan obvio como necesario), quisiéramos añadir otra precisión inicial: si algún asunto ha sido una constante en nuestro trabajo como Mesa, éste es, sin duda, el de la diversidad, con toda su extensión, complejidad y derivaciones.

Posiblemente diversidad y desigualdad sean dos caras de una misma moneda. Creemos que su reconocimiento y tratamiento es la clave que sostiene, para bien o para mal, todo el edificio cimentado en la universalidad, obligatoriedad y comprensividad de la etapa secundaria. El sencillo hecho de que hasta ahora no fuera así añade una dosis de dificultad a su construcción. Somos conscientes de que la escuela, por sí misma, no puede resolver un problema que tiene raíces profundas fuera de ella, ancladas en las diferencias socioeconómicas, de género, culturales... Nuestra aportación pasa por reconocer que la diversidad existe y actuar en consecuencia, favoreciendo lo que tiene de positivo y actuando contra ella siempre que suponga discriminación

Cuando hablamos de diversidad conviene detallar que no hablamos sólo de diferentes ritmos de aprendizaje. Estamos pensando también en diferentes entornos familiares y culturales, en distintos intereses y expectativas, en el desarrollo de otras dimensiones de la persona (afectivas, motrices, creativas...) más allá del ámbito cognitivo. Y nos planteamos, sin duda, un elemento determinante de la calidad de la enseñanza.

No vamos a extendernos más en cuestiones de principios, pues forman parte del marco ideológico de los MRP y, por tanto, estarán continuamente presentes en nuestros debates.

Pensando precisamente en las dificultades, os proponemos tres grandes líneas de reflexión y debate desde la visión de la diversidad en educación secundaria:

- La superación de los procesos selectivos que subyacen en numerosas intervenciones educativas.
- El fomento del carácter colectivo en los centros.
- La selección cultural y el establecimiento de lo básico en el currículum.

Aunque las implicaciones mutuas son evidentes, intentaremos hacer un análisis de cada uno de estos apartados, de manera que podemos diferenciar alguno de sus componentes pedagógicos.

### **Los problemas derivados de los procesos selectivos.**

Como marco general, podríamos trazar un continuo que situaría su punto máximo ideal en una efectiva atención a la diversidad de alumnado, en su punto medio implicaría actuaciones más o menos selectivas y su punto inferior entraría ya en planteamientos netamente segregadores.

Como cuestión de principio, sostenemos la idea de que vale más prevenir que curar; es decir, que el ámbito prioritario de atención ha de ser siempre el aula ordinaria. Aquí es donde adquieren clara relevancia los aspectos relacionados con la intervención didáctica (metodología, programación, evaluación), la acción tutorial, la coordinación, etc. Esto no nos impide reconocer que, en ocasiones, una parte del alumnado requiere una atención más específica. Creemos que separar no debe implicar, necesariamente, segregar. A partir de esta premisa, se nos plantea un primer reto pedagógico: la formación de grupos distintos del ordinario o de referencia.

¿Cómo hacerlo? ¿En grupos diferenciados?, ¿con apoyos específicos dentro del aula?, ¿en desdoblamientos parciales o temporales?, ¿en programas de diversificación?... No hay dogmas de validez universal y todo dependerá de las condiciones dadas. Para nosotros ha sido un tema controvertido en el que, con el paso del tiempo hemos matizado mucho las posturas. En este terreno hemos manifestado ya algunas precauciones básicas para evitar modelos selectivos en los agrupamientos:

- Es el centro quien tiene la responsabilidad de definir y afrontar las necesidades educativas de su alumnado, explicitando y concretando la opción que asume.
- Las actuaciones que el centro proponga no deben ir más allá de la necesidad creada; por tanto, deberán revisarse continuamente.
- Se debe explicitar claramente la finalidad que se persigue con el agrupamiento, ajustándose a la realidad del alumnado y del centro y no únicamente a una división por niveles de capacidad.
- Hay que tener claros los procesos de selección del alumnado, ajustados siempre a la finalidad de la actuación, evitando crear "bolsas" de alumnado problemático.
- Hemos de establecer proyectos asumidos y compartidos por los equipos.
- Se debe analizar y dar coherencia a las posibles salidas y trasvases hacia el aula normalizada.
- No crear reductos aislados, conocidos y trabajados por unos pocos, sin conocimiento e implicación general.
- Rechazar, por segregadores, aquellos planteamientos que esconden una simple diferenciación por niveles académicos, que se instauran y perpetúan al margen del tipo de alumnado que puedan recibir (sin que esto suponga un rechazo a su institucionalización).

Con respecto a los procesos de selección e integración cabría también otro tipo de consideraciones relacionadas con la distribución del alumnado por centros, que siendo de gran trascendencia, pueden escaparse a un análisis estrictamente pedagógico como el que estamos haciendo.

Un segundo elemento a considerar es el papel de la opcionalidad en la ESO.

Para los MRP, la opcionalidad es algo positivo en la medida que cubra un espacio de atención a la diversidad relativo a los intereses del alumnado. Entendemos que estos intereses no se restringen al ámbito meramente profesionalizante, sino que apuntan a algo mucho más global: la vida, el entorno, los problemas, las expectativas, los gustos, etc. de cada alumno y alumna.

El primer dilema a resolver es decidir si la oferta de optativas debe basarse en la demanda social o, por el contrario, en los criterios formativos establecidos por el Claustro. Una y otra respuesta tienen ventajas e inconvenientes. La primera opción puede dar lugar a una petición muy numerosa de determinadas materias, por influjo incluso de ciertas modas (informática, por ejemplo). La segunda corre el peligro de alejarse demasiado de los verdaderos intereses del alumnado. A favor de respetar la demanda social se puede argumentar que ya existe un currículo oficial que cubre numerosos aspectos y que se debe incorporar un espacio real de participación más liberado del "control" de los profesionales de la enseñanza. A favor de la segunda posibilidad se advierte sobre la necesidad de aminorar el riesgo de una optatividad muy sesgada e influida por el currículo oculto. El asunto es controvertido y no tenemos aún una respuesta muy definida.

En todo caso, la opcionalidad debería pensarse atendiendo a criterios como los siguientes:

- No prescindir de un modelo de grupos base heterogéneos.
- Entender la opcionalidad siempre como subsidiaria de la comprensividad. Nunca como una vía para la creación de itinerarios segregadores.
- No convertirla en un mecanismo de refuerzo en el currículo ordinario para tratar contenidos en los que se aprecian dificultades académicas
- La oferta, por otro lado, sí debe recoger criterios compensadores, de manera que favorezca la creación de espacios en los que colectivos desfavorecidos puedan demostrarse y demostrarnos que es posible llevar a cabo modos de hacer y aprender diferentes.
- Rechazar su utilización como un instrumento de defensa de intereses corporativos del profesorado.
- Garantizar que la elección por parte del alumnado se acompaña de un proceso de orientación tutorial y de información adecuados. Aquí habría que considerar aspectos como los criterios pedagógicos que inspiran cada una de las optativas, procesos de aprendizaje orientados a la toma de decisiones, etc.

Un tercer elemento es el relacionado con la evaluación y la promoción

Tenemos una permanente y no resuelta controversia relativa a los conceptos de titulación, promoción y evaluación. Se trata de valorar si debe haber separación absoluta entre ellos o no, es decir ¿evaluamos el proceso seguido por el alumno al margen de si promociona o adquiere el título, o bien el proceso de promoción y titulación está íntimamente ligado al de evaluación? Sería muy torpe ignorar que la vieja reivindicación de una ESO sin titulación al final está hoy totalmente perdida. En estos momentos la promoción y la titulación representan un condicionante de gran incidencia y pueden introducir elementos fuertemente distorsionadores.

Reconocemos que éste es un debate poco desarrollado, cuyas conclusiones nos pueden llevar a variar nuestras líneas de trabajo.

Algunos principios básicos a tener en cuenta serían éstos:

- El proceso de evaluación debe hacerse en función de las capacidades que marque el centro sobre el perfil a conseguir en el alumnado y no basarse en las notas de las áreas tomadas de forma aislada y parcial. ¿Es posible que un equipo docente lleve a cabo un proceso coordinado de evaluación por capacidades con cada alumno o alumna si se comienza decidiendo sobre la base de aprobados y suspensos de áreas, aun cuando luego se pueda matizar con otras anotaciones?
- La evaluación debe ser individualizada, en el sentido de estar referida a la evolución del proceso de aprendizaje de determinada persona, considerando sus circunstancias, sus

características, etc. Como consecuencia de éstas, es rechazable que se haga mediante la comparación con otras personas que tienen situaciones y características diferentes y, por tanto, otras formas de evolución en el aprendizaje.

- La evaluación no es un hecho aislado, sino que debería estar ligada al proceso de recuperación que se diseñe en el centro y al trabajo a desarrollar en las aulas.

Sin duda se nos quedan otros aspectos sin exponer, aunque creemos que lo dicho hasta ahora es parte fundamental en la prevención de los procesos selectivos dentro de la educación obligatoria.

### **Los problemas derivados de la consideración del centro como una empresa colectiva.**

Abordamos un aspecto que tiene sobrados y conocidos análisis, al menos en forma de diagnóstico. Los institutos han pecado siempre de compartimentación, fragmentación, jerarquización.... Sabemos que estos defectos repercuten muy negativamente y obligan a superar, siempre con esfuerzo, una tradición arraigada y, en ocasiones, beligerantemente inmovilista. Pero sabemos también que se van rompiendo barreras y que la necesidad de reconocer en la Secundaria su carácter netamente integrador hace que se aprecie el valor de una intervención conjunta y compartida.

Cuando hablamos del sentido colectivo de los centros estamos pensando en cuestiones enormemente variadas. Algunas incluso aparentemente lejanas al asunto; otras de contenido reducido, casi insignificante, pero con gran potencial de arrastre a medio y largo plazo. Prácticamente no hay propósito que no repercuta en esta pretensión y no hay pretensión pedagógica que no se vea afectada por el modelo de centro en el que nos desenvolvemos.

Puestos a seleccionar algunos referentes decisivos de cara a la mejora del sentido colectivo en los centros, señalaríamos los siguientes:

- Las estrategias para la resolución de conflictos, la negociación y la búsqueda de acuerdos.
- La renovación de la cultura profesional docente.
- El fomento de la participación y la corresponsabilidad, con especial énfasis en el ámbito de la evaluación.
- Los diferentes niveles de coordinación, tanto horizontal como vertical.
- La incidencia de la orientación y la tutoría.
- La intervención conjunta en la elaboración de materiales de área.

Cada uno de estos apartados tiene tras de sí una enorme complejidad y supondría en su desarrollo auténticas monografías pedagógicas. Los citamos pues como una sencilla sistematización. Probablemente sea esta cuestión la que más ligada esté a los requerimientos legales y los marcos organizativos e institucionales que ellos determinan. Por esta razón, el debate pedagógico sobre el asunto corre siempre el riesgo de desviarse hacia la discusión de la política educativa del momento.

Por último, señalar que la construcción colectiva del centro educativo desborda los límites estrictamente docentes, proyectándose hacia un concepto más global, como es el de comunidad educativa. Las implicaciones pedagógicas de este otro ámbito son también evidentes y en los centros de secundaria casi nos atreveríamos a decir que imprescindibles, por escasas.

### **Los problemas relacionados con la selección cultural y la determinación de lo que es básico en el currículo.**

Los MRP hemos defendido un concepto de cultura básica para la formación general y obligatoria muy centrado en el propio patrimonio cultural del alumnado, como referente y como objeto posterior de intervención crítica por parte de este mismo alumnado. La cultura del medio, los conflictos y vivencias personales, la vida cotidiana proporcionan un núcleo temático dotado de potencialidad para aprender y una importante orientación para la selección de objetivos y contenidos. La realidad contemplada pues como dominio educativo básico; pero con una visión pluridimensional (no enlatada en materias), en la que los aprendizajes funcionales, al servicio de la mejor comprensión/intervención en esta realidad, son prioritarios y el desarrollo de la autonomía personal u objetivo permanente.

Hemos defendido también que esta cultura básica, además de su carácter general, presupone también una formación profesional de base y debe proporcionar, por medio de procesos personales y colectivos de autoconocimiento, contraste y toma de decisiones, una orientación personal, académica y profesional que permitan optar con autonomía.

Los elementos clave en la discusión sobre la cultura básica podrían ser:

- La dificultad de equilibrar lo académico y la realidad a la que hemos aludido.
- Problemas no sólo de tipo pedagógico, sino también social, en el sentido de que lo académico, paradójicamente, suele recibir una valoración más positiva, incluso cuando se fracasa, que otras actividades. ¿Habría que implicar más a lo real en lo académico, dándole importancia en la evaluación?
- El sentido que otorgamos al concepto de funcionalidad. ¿Cubrir expectativas como bien de consumo, por ejemplo inglés tipo academia?, o bien aquello que afecta a una parte de la vida y la experiencia presente y futura del alumnado?
- Definir los ámbitos culturales con sentido para el alumnado. ¿Lo inmediato y cercano, el interés "subjetivo", apegado a lo concreto y actual del alumnado, o bien algo más "objetivo" valorado desde la perspectiva de los objetivos educativos que perseguimos?
- ¿Existen contenidos que deben darse "por encima" de todo lo anterior?
- La presencia de otros ámbitos educativos más allá de la Escuela, pero con incidencia creciente en ella.
- Los medios de comunicación y en especial la televisión y la publicidad.
- Los contenidos-consumo (inglés, kárate, danza, informática...) y la necesidad de que la Escuela encuentre su papel frente a esta oferta consumista. ¿Debe asumir estos contenidos, en que grado y manera, no debe asumirlos en ningún caso?
- La formación completa de la persona

Además del concepto de formación integral, ampliamente utilizado y, en ocasiones, no muy bien concretado llamaríamos la atención sobre tres elementos de gran relevancia en la educación obligatoria que con frecuencia se olvidan:

- La formación afectivo-sentimental, desde su importancia como contenido y como condicionante del proceso de aprendizaje.
- El aprender a optar, considerado como un contenido curricular y no sólo como un componente de la acción tutorial. La elección individual y el proceso que conlleva antes, durante y después de la misma (buscar información, argumentar, debatir, acordar, aprender del error...), referida ésta a todos los ámbitos de la persona (no sólo al profesional).
- La construcción de una cultura democrática dentro de la Escuela.

La plasmación en el aula de estos planteamientos teóricos debería guiarse por un principio fundamental: *"los aspectos que consideremos básicos deben ser generales"*.

A partir de este principio nos surgen numerosos interrogantes:

- ¿Se reducen estos aspectos de cultura básica a las optativas? ¿Cómo extenderlos a otros ámbitos del currículo?

- ¿Diseñamos currículos de área y después nos planteamos su relación con la realidad o, lo que sería mas coherente, partimos de un producto o realización final sacado de la realidad y, desde él, establecemos las actividades y los contenidos?
- ¿Cómo ligamos el interés concreto y "subjetivo" con el interés vitalmente objetivo? ¿Nuestros proyectos son productos finales de ejecución real e implicación social o son simulaciones?
- ¿Determinados contenidos, por ejemplo de afectivo-sentimental, requieren la presencia de especialistas?
- ¿Utilizamos "expertos" sociales, extraídos de la misma realidad en la que viven sus experiencias como una forma de conectar lo personal-escolar con lo social?

\*

Evidentemente dejamos temas por tratar, que no incluimos en estas notas por ser quizás más manidos y, también, porque hasta el momento no han sido objeto de debate en la Mesa.

Terminamos reiterando lo que ya dijimos al principio: el gran reto (y por ello el gran riesgo de fracaso) que tiene la ESO es precisamente su capacidad para responder a las demandas sociales y personales de todas y todos. En la medida que nuestra práctica docente se acerque a este objetivo haremos una enseñanza renovadora, socialmente progresista y pedagógicamente coherente con las necesidades de nuestro alumnado. Los tiempos y las inercias no parecen que vayan a ayudarnos mucho; pero en estos temas la perspectiva ha de ser siempre la del tiempo largo. Y el consuelo.