



XVIII ENCUENTRO ESTATAL DE LA CONFEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA  
XVIII TROBADA ESTATAL DE LA CONFEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA  
XVIII ENCONTRO ESTATAL DA CONFEDERACIÓ DE MOVEMENTOS DE RENOVACIÓ PEDAGÓXICA  
XVIII BERRIKUNTZA PEDAGOGICOCO MUGIMENDUEN ESTATUKO BATZARREAN  
XVIII TROBATA ESTATAL D'A CONFEDERAZIÓ DE MOBIMIENTOS D'ESBIELLADURA PEDAGOXICA

G A N D I A

21, 22 I 23 DE MAIG DE 1999

# ÍNDICE

1. CONFERENCIA. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. RAMÓN FLECHA	11
2. DOCUMENTO MARCO	17
1. DIVERSIDAD E IGUALDAD. CLAVE PARA LOS NIÑOS	17
2. FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN	20
2.3. Superar la desigualdad	
3. LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA	23
3.1. Puntos de partida y orientaciones generales	
3.2. Líneas de actuación	
4. MAS ALLA DE LO PEDAGÓGICO	33
3. APORTACIONES POR ETAPAS	34
1. ESCUELA RURAL	34
2. EDUCACIÓN INFANTIL	35
3. EDUCACIÓN PRIMARIA	38
4. EDUCACIÓN SECUNDARIA	40
4. EXPERIENCIAS DE CENTRO	50
1. EXPERIENCIAS DE CENTRO	50
- Aprender a convivir	
- Tratamiento de la diversidad	
Los espacios	
Organizar	
- Los proyectos de vida	
- Los proyectos de vida	
2. EXPERIENCIAS DE CENTRO	73
- Programa de intervención	
- "Sempre endavant"	
- Hacia un tratamiento de la diversidad en el IES Galileo	
- Caminando desde la desventaja hacia la igualdad de oportunidades en un programa de Garantía Social	
5. CONCLUSIONES FINALES	94
6. RESOLUCIONES	98

## XVIII

### Encuentro Estatal de M.R.P.

## Gandía 99

*Trabajar con la diversidad,  
superar la desigualdad:  
claves pedagógicas.*

Resolución a favor de la Escuela Pública  
Resolución a favor de la paz en la Guerra de Kosovo

Edita: Confederación Estatal de M.R.P.  
Luis Velez de Gúevara, 8 - Madrid

Colabora: Ayuntamiento de Gandía. Valencia.

Imprime: Gráficas Minerva  
Ubeda

Depósito Legal: J - 14 - 2000

# ÍNDICE

<b>1. CONFERENCIA. APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. RAMÓN FLECHA</b>	<b>11</b>
<b>2. DOCUMENTO MARCO</b>	<b>17</b>
1. DIVERSIDAD E IGUALDAD: CLARIFICAR LOS TÉRMINOS	17
2. FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN	20
2.1. <i>Delimitar lo que rechazamos</i>	
2.2. <i>Lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme</i>	
2.3. <i>Superar la desigualdad</i>	
3. LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA	23
3.1. <i>Puntos de partida y orientaciones generales</i>	
3.2. <i>Líneas de actuación</i>	
4. MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO	33
<b>3. APORTACIONES POR ETAPAS / ÁMBITOS</b>	<b>34</b>
1. ESCUELA RURAL	34
2. EDUCACIÓN INFANTIL	35
3. EDUCACIÓN PRIMARIA	38
4. EDUCACIÓN SECUNDARIA	40
<b>4. EXPERIENCIAS</b>	<b>50</b>
1. EXPERIENCIAS CENTRADAS EN EL AULA	50
- <i>Aprendemos en cooperación con otros y otras</i>	
- <i>Tratamiento de la diversidad:</i>	
<i>Los espacios de juegos y los ambientes de aprendizajes en Educación Infantil</i>	
- <i>Organizar el aula para la participación de todas y todos</i>	
- <i>Los proyectos de vida adulta: un ajuste a la población escolar</i>	
2. EXPERIENCIAS DE CENTRO	73
- <i>Programa de intervención educativa coa poboación xitana</i>	
- <i>"Sempre endavant"</i>	
- <i>Hacia un tratamiento de la diversidad en el IES Galileo</i>	
- <i>Caminando desde la desventaja hacia la igualdad de oportunidades en un programa de Garantía Social</i>	
<b>5. CONCLUSIONES FINALES</b>	<b>94</b>
<b>6. RESOLUCIONES</b>	<b>98</b>

*Resolución a favor de la Escuela Pública*

*Resolución a favor de la paz en la Guerra de Kosovo*

# INDICE

11	CONFERENCIA APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. RAMÓN FLECHA
17	DOCUMENTO MARCO
17	DIVERSIDAD E IGUALDAD. CLARIFICAR LOS TÉRMINOS
20	FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Definir lo que entendamos</li> <li>2.2. Lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme</li> <li>2.3. Superar la desigualdad</li> </ul>
23	LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1. Puntos de partida y orientaciones generales</li> <li>3.2. Líneas de actuación</li> </ul>
23	MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO
34	APORTACIONES POR ETAPAS Y ÁMBITOS
34	ESCUELA RURAL
35	EDUCACIÓN INFANTIL
38	EDUCACIÓN PRIMARIA
40	EDUCACIÓN SECUNDARIA
50	EXPERIENCIAS
50	EXPERIENCIAS CENTRADAS EN EL AULA <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender en cooperación con otros y otras</li> <li>- Tratamiento de la diversidad</li> <li>- Los espacios de juegos y recreación</li> <li>- Organizar el aula para la participación de todos y todas</li> <li>- Los proyectos de vida adulta: un puente a la población escolar</li> </ul>
53	EXPERIENCIAS DE CENTRO <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de intervención social: "Escuela y Comunidad"</li> <li>- "Sempre endavant"</li> <li>- Hacia un tratamiento de la diversidad en el IES Galileo</li> <li>- Caminando desde la diversidad hacia la igualdad de oportunidades en un programa de Garantía Social</li> </ul>
54	CONCLUSIONES FINALES
55	RESOLUCIONES <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolución a favor de la Escuela Pública</li> <li>- Resolución a favor de la paz en la Guerra de Kosovo</li> </ul>

Imprenta Gráficas Minerva  
C/...

...

La sociedad que se asoma al tercer milenio está sometida a una profunda transformación en los modos y formas de producir, comunicar y gestionar que afecta a todos los países del mundo. Estas transformaciones, sin duda, también afectan al mundo de la educación, primero, porque sitúan a los procesos de formación del capital humano como primer activo de la economía productiva, y segundo, porque las nuevas variables de un entorno cambiante intervienen (modificando) el propio concepto de educar.

El proceso de mundialización de la economía ha afectado de igual forma al mercado de trabajo. Hoy se hace imprescindible un reajuste entre las necesidades de la demanda y la oferta de empleo y una formación adaptada a esas necesidades. Una formación variable y continuada a lo largo de la vida profesional que debe fomentarse desde la escuela.

Pero la mundialización, de la mano de los mass media, también está rompiendo las fronteras físicas y culturales. Los movimientos migratorios desde los países pobres hacia los países ricos son cada día más frecuentes y con ellos, la presencia de otras culturas se hace patente en la sociedad occidental y en las aulas.

Ambos retos, el de una nueva formación adaptada a las necesidades de la sociedad y el de la integración social respetando la diversidad, son dos de las principales apuestas de las sociedades avanzadas del próximo siglo, y también de los movimientos pedagógicos.

Es, en éste marco cambiante, donde los Movimientos de Renovación Pedagógica tienen más vigencia que nunca porque son

los colectivos más innovadores e investigadores de la acción educativa. Gandia fue un punto de partida, pero hay que continuar en el empeño. Por ello, debemos animar a los protagonistas a seguir trabajando, desde el diálogo permanente con la sociedad, en la profundización de los modelos y estructuras educativas que demanda la sociedad actual, pero no de una forma continuista y seguidista, sino con el protagonismo y el sentido crítico que debe acompañar a la comunidad educativa. Mucha suerte en el camino.

**Pepa Frau Ribes**  
**ALCALDESA DE GANDIA**

## ONGI ETORRIAK ( DENOK)

*Ongi etorriak Gandiara, ongi etorriak Valentziara...*

Negu goxoak dituen lurraldea, itsasora irekita dagoena; kultura asko erakarri duena, errealitate multietnikoa, loloretsua eta bizia sortuz. Dualtasun eternalaren lurraldea, batzutan inposatuago errealak baino, baina beti itsasora begira... Arrantzale-itsaso herrikoia...pirata eta kortsari itsasoa, beren belauntziak puzten dituzten ontzi abenturazaleen itsasoa. Belauntziak, sentimenduz beterik, askatasunaren bidean errealak eta beharrezkoak diren autopieruntz bultzatzen dutenak. Gaur abentura hauek gogoratu nahi ditugu. Hsasontzi berri batean eta gure errealitate anitza eta pluralaren aurkikuntzaren bila itsasoratuko gara. Bidai luzea da, jakinduraiz eta esperientziaz beterik; arrisku asko eta sirenotsak aurkituko ditugu. Aurrera egiteko lagunduko digun jakinduria bihurkorra metatzeko, bidaiak hau luzea izatea eta irantea behar dugu.

Eta gau iluna eta buka ezina hurbiltzen zaigunean Jaime Sisaren hitzak gogoratuko ditugu: « Edozien gauetan eguzkia aterra diateke» . Egunsentia ikusten dugunean hondartzare ailegatulo gara eta gure bizipenak trukatu ditugu. Soinuak pintakuko ditugu, usainak idatziko, argia dolatu eta hondarra goxoaren gainean, harearen garantxoaren bakardadea eta huskeria konpartituko. Eta hondartza osoa osatzen duten garantxoen milioien eraginaren indarra sentitu ahal izateko besarkatuko gara.

## BENVIDAS TODAS (AS PERSONAS)

Benvidos a Gandía, benvidos ó País Valencia... terra de invernos mornos e aberta ó mar, que acolleu moitas culturas, condicionando unha realidade multiétnica, colorista e vital. Terra da eterna dualidade, ás veces máis imposta ca real, pero sempre mirando ó mar... Mar de pescadores e do pobo... mar de piratas e corsarios, de naves aventureiras que inchan a velame... velame chea de sentimentos que empurran cara ás utopías reais e necesarias coma un camiño cara á liberdade. Hoxe queremos retomar esas aventuras, e nun barco aventureiro embarcámonos á procura e redescubrimiento da nosa realidade diversa e plural. A viaxe é longa, chea de coñecementos e novas experiencias, atoparemos moitos perigos e falsos cantos de sirena, pero mellor que dure e sexa longa, para acugula-la sabedoría reflexiva que nos fará chegar alén. E cando chegue a noite se vire escura e pareza que non remata máis, cumprirá lembrarmos aquelas palabras de Jaume Sisa *que calquera noite pode saí-lo Sol*. E cando saia o Sol, arribaremos á praia e sobre dela compartirémolas nosas vivencias. Pintarémolos sons, escribirémolos olores, labrarémola luz... e sobre a cálida area compartirémola soidade e a insignificancia do gran de area illado, e apreixarémonos para sentímo-la forza da interacción de millóns de grans que fan posible a existencia da area e da mesma praia.

*Benvidos a Gandía, benvidos ó País Valencià.*

## BENVINGUDES TOTES (LES PERSONES)

Benvingudes a Gandia, benvinguts al País Valencià... terra d'hiverns dolços i oberta al mar, que ha atret moltes cultures condicionant una realitat muliètnica, colorista i vital. Terra de l'eterna dualitat, de vegades més imposada que real, però sempre mirant al mar... mar de pescadors i del poble... mar de pirates i corsaris, de naus aventures que unflen el velam.... velam ple de sentiments que arroseguen cap a les utopies reals i necessàries com a camí cap a la llibertat. Avui volem reprendre aquestes aventures, i en un bon vaixell ens embarquem a la recerca i redescobriment de la nostra realitat diversa i plural. El viatge és llarg, ple de coneixences i experiències, trobarem molts perills i cants de sirena, però cal que dure i sigui llarg, per a acumular la saviesa reflexiva que ens farà anar més enllà. I quan la nit es faci fosca i sembla que no s'acabe mai, caldrà que recordem amb Jaume Sisa que *qualsevol nit pot sortir el Sol*. I quan el Sol surti arribarem a la platja i damunt d'ella compartirem les nostres vivències. Pintarem els sons, escriurem els olors, llaurarem la llum... i damunt la càlida sorra compartirem la soledat i insignificància del gra de sorra aïllat, i ens abraçarem per a sentir la força de la interacció de milions de grans que fan possible l'existència de la sorra i de la pròpia platja.

*Benvingudes a Gandía, benvinguts al País Valencià*

# BIENVENIDA

Bienvenidas a Gandía, bienvenidos al País Valencià ...tierra de cálidos inviernos y abierta al mar, receptora de múltiples culturas que han condicionado una realidad multiétnica, colorista y vital .Tierra de la eterna dualidad, a veces más impuesta que real, pero siempre mirando al mar .... Mar de pescadores, mar de piratas y corsarios, de naves aventureras que inflan con fuerza sus velas.... Grandes velas viajeras, llenas de sentimientos y esperanzas hacia la libertad. Hoy queremos retomar ese espíritu aventurero y en un barco velero embarcarnos hacia lo desconocido, redescubriendo en el camino nuestra propia realidad diversa y plural. El viaje es largo, lleno de conocimientos y nuevas experiencias; encontraremos, sin duda, muchos peligros y falsos cantos de sirena, pero mejor que dure y sea largo, que tengamos el tiempo necesario para reflexionar sabiamente sobre el futuro que hemos de construir. Y cuando llegue la oscuridad de la noche y parezca que nunca más veremos la luz, tal vez sea oportuno recordar aquellas palabras de Jaume Sisa cuando cantaba :» Cualquier noche puede salir el sol». Y cuando el sol salga, volveremos a la playa a compartir vivencias y sueños . Pintaremos los sonidos, escribiremos los olores, labraremos la luz y sobre la cálida arena intentaremos combatir la soledad de cada grano, fundiéndonos en un abrazo múltiple que nos haga sentir la fuerza de la interacción de millones de granos de arena que hacen posible la existencia de la arena y de la misma playa.

*Bienvenidos a Gandía, bienvenidas al País Valencià.*

# 1. CONFERENCIA

**Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.**  
*Ramón Flecha*

## De la superstición al trabajo científico en educación

En el mundo hay muchas experiencias escolares que están logrando aumentar el aprendizaje instrumental, disminuir las desigualdades, fomentar la solidaridad en las aulas e ilusionar al profesorado, alumnado y comunidad.

Desgraciadamente, las actuales planificaciones educativas oficiales no se han preocupado de conocer esas experiencias ni de analizar las teorías y prácticas en que se basan. En lugar de apoyarse en el trabajo científico lo han hecho en la superstición. Alguien hace una propuesta que “cree” que mejorará la situación. Si los demás le “creen”, hace que todo un centro o incluso un país tenga que prepararse durante años para llevarla a la práctica.

Cuando se pone en marcha, se ve que no mejora la situación y entonces el visionario o visionaria trata de mantener su inmerecido prestigio respondiendo que la propuesta es muy buena pero que el profesorado no está preparado. El montaje se mantiene hasta que la gente comienza a preguntarle dónde el inventor o inventora ha aplicado con éxito su “descubrimiento”. Por suerte, la situación está cambiando y podemos contribuir a que cambie aún más. Las tecnologías de la información y la internacionalización de nuestra sociedad ponen a nuestro alcance los criterios de la comunidad científica internacional. Cualquier profesora o profesor puede comprobar en unos minutos en ERIC o en SOCIOLOGICAL ABSTRACTS que las ciencias sociales eran constructivistas en los años sesenta, pero que son de orientación comunicativa desde los ochenta<sup>1</sup>. El aprendizaje significativo podría ser o no ser una propuesta avanzada en la sociedad industrial de los sesenta, pero en la sociedad de la información del siglo XXI debe ser englobado y superado por el aprendizaje dialógico<sup>2</sup>.

Ahora, se pueden desarrollar proyectos educativos que contribuyan a superar las desigualdades en lugar de limitarse a reproducirlas o aumentarlas (Ayuste 1994). Para ello, es necesario basarse en teorías más serias y actuales, así como en las prácticas que están logrando mejorar la situación.

## **Transformación de la sociedad industrial en sociedad de la información**

Desde mediados de los años setenta nos encontramos en un proceso de transformación de sociedad industrial en sociedad de la información que, a pesar de ser analizado por la comunidad científica desde principios de los ochenta, ha sido obviado por las planificaciones oficiales de nuestra enseñanza<sup>3</sup>. En educación interesan fundamentalmente dos elementos de esa transformación.

En primer lugar, la capacidad clave pasa a ser la selección y procesamiento de la información priorizada; el éxito o fracaso de empresas, instituciones y personas depende cada vez más de esa capacidad “educativa” y cada vez menos de los recursos materiales.

En segundo lugar, esa transformación ha sido aprovechada por determinados poderes para aumentar las desigualdades entre quienes acceden y no acceden a esa capacidad, logrando sustituir durante los años ochenta el objetivo de igualdad de muchos movimientos sociales y educativos por otros como la adaptación a la diferencia o diversidad. Desde los años noventa, todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en esas reflexiones.

## **Transformando escuelas en comunidades de aprendizaje**

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje supone una respuesta educativa igualitaria a la sociedad de la información. Con el presente sistema educativo, los centros de familias prácticas (cuyas personas adultas no tienen título universitario) tienen tendencia al aumento de la proporción de alumnado que no obtiene el nivel académico que la nueva sociedad requiere.

Las comunidades de aprendizaje parten de que todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo hay que transformar los centros educativos heredados de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje.

La orientación es la transformación del contexto (y no la adaptación) tal como proponía Vygotsky (1979) y como proponen las teorías sociales (Beck 1998; Giddens 1991; Habermas 1987, 1998) y educativas (Freire 1997) más referenciadas actualmente en el mundo. En ambas se basa el aprendizaje dialógico (que engloba y supera el significativo). Por este motivo, ya el primer paso, el sueño del nuevo tipo de escuela, es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos.

Las ilusiones que proponen Habermas y Freire son utopías posibles. Al sueño le sigue la selección de prioridades para los años posteriores. El consenso es fácil. Los profesionales y las profesionales nos regimos por el principio de que todas las niñas y niños tengan oportunidad de acceder a los mismos aprendizajes que queremos para nuestros hijos e hijas. Las personas magrebíes y gitanas expresan las mismas necesidades, a diferencia de lo que escriben de ellos y ellas diversos autores relativistas. Todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad tanto en la sociedad actual como en la futura.

Para poner en práctica el proyecto hay que transformar el contexto. Todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado deben participar en esa transformación. Si el claustro va por un lado, las familias por otro y el centro de tiempo libre por otro, en sectores sociales no privilegiados queda asegurado el fracaso de mucha gente y de la propia institución. Todos esos colectivos y personas hemos de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. Para ello, hemos de cambiar la forma de pensar centrándonos en promover el diálogo, y no en si los objetivos se han de redactar en infinitivo y los contenidos en sustantivo.

Si hay que hacer una biblioteca tutorizada, una campaña de ajedrez, un aula de Internet o una mejora de los lenguajes, puede constituirse una comisión mixta que la organice y movilice los recursos materiales y humanos necesarios para lograrla. Un conjunto de personas adultas que atienda directamente a cada niño/a o grupo de niños/as puede lograr un mayor y mejor aprendizaje que en las bibliotecas habituales. Si además, la niña o niño encuentra en casa alguien que le pregunta aquello que ha leído, el efecto aumenta. Del mismo modo, también puede estar más de una persona adulta en un aula. Ello puede incluso facilitar que no haya que sacar a algunas niñas y niños del grupo para refuerzos o por sus necesidades especiales.

Un proceso de este tipo exige una formación que se adecue a las actuales teorías sociales y educativas, es decir, que esté abierta a todas las personas adultas que se relacionan con el alumnado. Sabemos que la formación recibida por una madre o un padre repercute más que la del profesorado en el aprendizaje de sus hijas e hijos. Conviene crear en cada escuela e instituto un "CEP de familiares o de la comunidad".

Con estos procesos se logra un importante incremento del aprendizaje instrumental y dialógico, de la competencia y de la solidaridad.

### **De la concepción constructivista a la comunicativa**

Ya hemos señalado que las planificaciones oficiales actualmente vigentes se basan en una línea de mediocridad intelectual e insensibilidad social que lleva incluso a obviar totalmente a los autores que actualmente son más citados por las comunidades científicas de educación (Freire) y de ciencias sociales (Habermas). Las ciencias sociales desarrollan, ya, desde principios de los ochenta una orientación comunicativa que engloba y supera otras anteriores como la constructivista. Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico<sup>4</sup> como la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. Su importancia actual aumenta en una sociedad de la información en que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula ni sólo de sus conocimientos previos (Flecha 1997).

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
<b>BASES</b>	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
<b>EJEMPLO</b>	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
<b>ENFOQUE DISCIPLINAR</b>	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
<b>CONSECUENCIAS</b>	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

## Bibliografía

- Ayuste, A. et al. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1990).
- Castells, M. et al. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. 1997/98. *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol 3: El fin del milenio*. Madrid: Alianza. (p.o. en 1996/98).
- Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure. (p.o. en 1995).
- Giddens, A. 1994. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (p.o. en 1991).
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- Habermas, J. 1998. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático del derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).

## NOTAS

<sup>1</sup> En ERIC (la base de datos de educación con más influencia en el mundo, elaborada en USA) Freire tiene 203 referencias en los últimos diez años y Ausubel 20. En SOCIOFILE (base de datos de Ciencias sociales), Habermas tiene 1090, mucho más que cualquier otro científico social de la actualidad.

<sup>2</sup> Las ciencias sociales de los años sesenta eran funcionalistas-estructuralistas o constructivistas, éstas últimas centradas en la construcción de significados. Desde principios de los ochenta, las ciencias sociales (Beck 1998, Giddens 1994, Habermas 1998) son cada vez más reflexivas y comunicativas, centradas en el desarrollo del diálogo.

<sup>3</sup> A mediados de los ochenta se estaba elaborando el proyecto de una reforma de la enseñanza que pretendía adaptarla al contexto. El autor actualmente más referenciado a nivel mundial en el análisis de la sociedad (Castells 1994, 1998) había publicado, entre otras obras, un análisis de la sociedad de la información en España prologado por el entonces presidente de gobierno (Felipe González). Ello no fue suficiente para que el citado proyecto de reforma tuviera en cuenta el contexto al que decía querer adaptarse.

<sup>4</sup> El aprendizaje cooperativo es una parte importante del dialógico y, a diferencia del significativo, está haciendo aportaciones importantes a la superación de desigualdades. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo es una aportación igualitaria de la sociedad industrial que, en la sociedad de la información, debe incluirse como una de las dimensiones del dialógico.

## 2. DOCUMENTO MARCO

### 1. DIVERSIDAD E IGUALDAD: CLARIFICAR LOS TÉRMINOS

Dos conceptos resumen nuestros planteamientos, y los dos tienen un sentido positivo para nosotros/as: “diversidad” e “igualdad”; no los consideramos opuestos, sino que lo contrario de diversidad sería la “uniformidad” y el de “igualdad” no puede ser otro que el de “desigualdad:

- La igualdad es considerada en su sentido social, es decir, en tanto en cuanto supone no discriminación ni de hecho ni de derecho en el seno de una sociedad entre personas y entre los grupos sociales.

- Consideramos la diversidad como algo consustancial al género humano, pero también como un objetivo socialmente deseable (siempre que no incluya o enmascare la desigualdad).

En algunos casos, podemos considerar que un aspecto refleja claramente desigualdad social, como, por ejemplo, la diferencia económica entre unas personas y otras. En otros casos, determinadas preferencias personales suponen una diversidad enriquecedora y “sin riesgos” (sentir más afición por el cine o por la música, por ejemplo). Sin embargo, en una sociedad desigual como la que vivimos, muchos elementos que en principio significan diversidad se transmutan en factores de desigualdad porque son tratados como inferiores o suponen mayores dificultades de adaptación: la cultura dominante (y no necesariamente mayoritaria) se impone como única al resto, a través de múltiples mecanismos.

Así sucede también en la escuela: tan válido es, en principio, un razonamiento deductivo como uno inductivo, o el dominio de lo conceptual como de lo experiencial, pero el sistema escolar no trata igual a unos y a otros; de hecho, quienes tienen un pensamiento más ligado a lo práctico son con mucha más facilidad excluidos progresivamente de la educación. Como las diferencias entre personas tienen un componente social muy importante (no único) resulta que las mayores tasas de abandono, suspensos, etc., se concentran en

determinados grupos socioculturales (que suelen ser los más discriminados también económicamente).

Debemos decir, además, que este efecto se provoca también cuando se trata de forma homogénea situaciones diferentes (en el fondo, con un sesgo hacia una parte) o con “igualdad en lo que se ofrece” cuando las situaciones de partida son desiguales, pero también cuando se establecen metas diferentes según las expectativas que se tienen sobre determinados grupos sociales (se “rebajan objetivos” porque el contexto es “deprimido”...) o cuando, por un mal entendido respeto cultural se puede llegar a no habilitar a toda la población, sean cuales sean sus características, en aquello que resulta básico para no ser excluido socialmente.

La realidad es compleja, y, por tanto, cuando situamos en ella nuestros principios más genéricos, podemos encontrar contradicciones, o, al menos, una necesidad de matizar cada afirmación. No ha de extrañar, por tanto, que haya quien ha visto peligros en el discurso de la diversidad (como algo que puede legitimar la desigualdad) o quien, desde otro punto de vista, asocie la igualdad con la uniformidad. Quizá sea necesario aclarar más los conceptos y el discurso, ser conscientes de los debates que subyacen (modernidad y postmodernidad,...) y de las opciones implicadas (políticas, en cuanto a formas de participación, etc.). En todo caso, no cabe duda de que, sin demoras, debemos establecer cuáles son nuestras líneas clave de intervención pedagógica, explicitando, eso sí, tanto las experiencias que las desarrollan como las reflexiones que las fundamentan.

En conclusión, podemos asociar la “diversidad” a las diferencias personales y culturales respecto a cómo se es y la forma en que se vive, mientras que “igualdad” hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, de disponer de medios reales para vivir dentro de la estructura social y para intervenir en igualdad. Dicho de otra forma, todos debemos disfrutar de iguales derechos y posibilidades (legales y reales), pero no tenemos por qué tener conductas uniformadas. Por tanto:

1- La diversidad es lo habitual, es un hecho positivo y es enriquecedora (debe serlo, trabajándola adecuadamente); otra cosa

es que nos suponga retos a superar (en este sentido, a veces nos exige transformar cosas, y a veces puede causar “tensiones creativas”, pero no porque sea algo negativo, sino como parte de un proceso vital y profesional de avance).

2- La desigualdad es una realidad negativa, algo en lo que ponemos todo nuestro empeño en superar, desde las actuaciones más concretas de aula hasta las más estructurales y políticas (el hecho de que el sistema educativo no sea “el todo” en este tema no quiere decir que no tenga influencia).

Debemos denunciar como una manipulación del sentido de diversidad la utilización de ésta para segregar, para establecer jerarquías, para negar el derecho a aprender el máximo posible y con intención igualitaria. La llamada “atención a la diversidad” tendrá que sustituirse por una idea de educación integradora basada en los derechos de la persona, en una educación de calidad para todos y todas. Actualmente se da un gran contraste entre un discurso “blando” sobre la diversidad y una realidad “dura” de desigualdad, contraste que es necesario denunciar.

La diversidad y la igualdad son asuntos que competen a la sociedad, no sólo a la escuela. La escuela debe tener en cuenta que forma parte de la sociedad: ha de saber dónde está y lo que quiere conseguir:

1- Esto lleva a tener que incidir en las condiciones sociales generales desde la escuela. Hay que potenciar la capacidad de transformación en donde nace la propuesta de aprendizaje: el entorno social.

2- El ámbito social ha de entenderse en dos niveles: el más directo que rodea al alumno y alumna e incide en sus condiciones y el entramado social más general. Ambos deben tenerse en cuenta, tanto en lo más relacionado con el aula como mediante propuestas de desarrollo y participación comunitaria.

## 2. FUNDAMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN

### 2.1. Delimitar lo que rechazamos

A estas alturas, ha de quedar claro que no es por ilusionismo pedagógico por lo que este Encuentro se centra en las claves educativas en relación con la diversidad / igualdad: la institución escolar es en realidad un subsistema del sistema social, y, por tanto, no puede aspirar a conseguir fines sociales de forma autónoma. Sin embargo, también ha de hacerse la lectura contraria: en tanto en cuanto que subsistema, tiene cierta capacidad de actuación; son difusos sus límites estructurales, pero indudables sus efectos en las personas concretas y en sus entornos más próximos. Así, es necesario superar dos enfoques muy diferentes entre sí pero que tienen en común el restringir la actuación real de la escuela (aunque sus críticas y análisis tengan evidentemente que ser tenidos en cuenta) <sup>5</sup>:

1- El *reproduccionismo* estructuralista: si la escuela no hace más que reproducir la estructura social, la conclusión es que la escuela no puede hacer nada, debe limitarse a esperar cambios globales.

2- El *relativismo radical* postmoderno: los cambios aparentes no hacen más que perpetuar la dominación bajo nuevas formas, no hay unos valores comunes que perseguir... Así, la educación formal no es un campo prioritario, ni tampoco merece mucho la pena implicarse en transformarla.

Desde el punto de vista de las aulas y los centros, también debemos empezar por criticar dos orientaciones:

1- El *academicismo*: la escuela ofrece un saber igual para todos/as; este saber es universal y debe ser transmitido tal cual. Quienes fracasan en la escuela, por tanto, es debido a sus capacidades individuales: la escuela ya hace todo lo que puede hacer, o bien se trata sólo de “más de lo mismo”, en su versión blanda (“apoyos” sin cambiar la filosofía de actuación) o en su versión dura (suspender más). La relación con el sistema social suele negarse, pero se adapta a él en la realidad.

1- La diversidad es lo habitual, es un hecho positivo y es

<sup>5</sup> Según Ramón Flecha

2- El *didactismo / psicologismo*: cambiando superficialmente los métodos didácticos, sin cuestionar nada más, se puede superar el "fracaso escolar", la desigualdad, etc. Subyace una concepción individual, puramente psicológica, de las dificultades escolares y una "ingenuidad" respecto a las relaciones con el sistema social. Además de ser muy limitado en sus posibilidades, este enfoque tiene un peligro: cuando no tiene éxito, parece que ya se ha hecho todo lo que puede hacerse, que se trata de insuficiencias individuales.

## 2.2. Lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme

Todas las personas que convivimos en la escuela somos diferentes, venimos de una diversidad vivida y condicionada. La escuela es el foro donde se reúnen todas las culturas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Podríamos agrupar estas diferencias en tres grupos con múltiples interrelaciones:

- Las diferencias de sexo
- Las diferencias culturales
- Las diferencias psicofísicas.

En la escuela se da una diversidad de tipo personal en buena medida fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Ésta se traduce en diferencias de intereses y expectativas, de relaciones sociales, de autonomía personal, de afectividad; de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales...; de características y ritmos del proceso de aprendizaje, etc. Estas diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida del centro...

Así, el conjunto de familias, profesorado y alumnado forman un mosaico de características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

La diversidad es consustancial a la práctica docente, es el punto de partida "normal" del proceso enseñanza-aprendizaje y lo excepcional es lo uniforme. Por tanto:

- No hay alumnos/as irrecuperables, todos/as pueden progresar si tienen una atención adecuada. Hay que evitar el “etiquetar” y el rebajar expectativas sobre lo que son capaces de hacer.
- El progreso en el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, sino de la calidad y cantidad de los aprendizajes realizados.
- El aprendizaje es básicamente un resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Por eso es muy importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino también personales, relacionales y afectivos.

### **2.3. Superar la desigualdad**

No sólo existen diferencias personales y culturales (diversidad), sino que también encontramos unas desigualdades socioeconómicas que no pueden ser sino rechazables... En la escuela, por tanto, las diferencias pueden ser motivo de gran riqueza y, al mismo tiempo, de fuertes desigualdades, dado que estamos en una sociedad que se caracteriza por la división de clases sociales, el patrón masculino de comportamiento y el dominio de unos modelos políticos y culturales sobre otros.

Cuando se analizan qué grupos sociales obtienen menos provecho de la escuela (estadísticamente y no de forma determinista) resulta que son los menos favorecidos económicamente y los que sufren cierta exclusión social y cultural. Rechazamos la atribución de este hecho a sus características personales, así como el rebajar los objetivos educativos por su origen social y una actuación centrada exclusivamente en “compensar carencias” (aunque esto también haya que hacerlo). Hemos de desarrollar caminos para que las potencialidades de este alumnado encuentren un lugar en la escuela donde desarrollarse plenamente, cambiando la cultura y forma de funcionamiento escolar mediante la participación social.

### 3. LA ACTUACIÓN PEDAGÓGICA

#### 3.1. Puntos de partida y orientaciones generales

##### 3.1.1. Una *educación básica* para toda la población como objetivo escolar. Eliminar elementos discriminatorios.

En lo que se refiere a las actuaciones y elementos concretos, *rechazamos* enérgicamente:

1- Todo aquello que, en la práctica, va destinado a mejorar el aprovechamiento educativo sólo de quienes van superando todos los filtros, es decir, cuando se toma como objetivo de toda la educación el de una parte del alumnado (en extremo, el que irá a la universidad).

2- Todas las medidas que, a veces bajo nombres engañosos, optan por la segregación y los grupos homogéneos como medidas habituales, y por todas aquellas que producen, por los mecanismos que sean, un aumento de la segregación e incluso de la exclusión.

3- Todo aquello que tiende a la uniformización y/o propaga estereotipos de género o sobre grupos sociales, inferioriza a unos sobre otros, etc.

4- Todo aquello que favorece la desigualdad: por discriminar económicamente, por poner en situación ventajosa a unos sobre otros (también cuando “se les a todo el mundo lo mismo”, pero la situación de partida es desigual), por privilegiar una cultura sobre otra...

5- También rechazamos las “no medidas”, es decir, el dejar que las cosas sigan el curso aparentemente normal cuando se está constatando una y otra vez que el sistema educativo favorece o al menos certifica el fracaso.

Numerosos elementos actúan de forma segregadora en la escuela: el lenguaje utilizado, los modelos del profesorado, los contenidos, la metodología, la evaluación... (además de los que lo hacen a través de la política educativa aplicada o por la fuerte influencia del sistema social). Sin embargo, el eliminar elementos discriminatorios es una orientación limitada. Cuando intentamos actuar en positivo, constructivamente, e incluso cuando se trata de eliminar factores discriminatorios no evidentes, surge ya la necesidad de contar con enfoques y alternativas constructivas, partiendo de una idea de educación básica (diferente a

una educación “de objetivos mínimos”) para toda la población. *Es necesario considerar:*

1- El objetivo que debe tener una educación dirigida a toda la población (infantil, primaria y secundaria obligatoria) es que todas las personas alcancen, realmente, un aprendizaje que les posibilite crecer como personas, participar socialmente como ciudadanos/as e integrarse en el mundo laboral de forma adecuada. Las actuaciones cotidianas se organizan alrededor de lo que se pretende.

2- El aprendizaje no se circunscribe a lo académico, sino que éste se integra en el desarrollo cognitivo, social, afectivo y corporal.

3- Los objetivos educativos y la evaluación no se parcelan por áreas.

*Algunas condiciones necesarias:*

1- El Centro debe tener un PEC y un PCC que contemple : selección de contenidos, actividades de evaluación, promoción...., en el que hayan participado tanto las familias como el alumnado.

2- Cambio en la estructuración del curriculum en ESO.

3- Cambio en la formación inicial y permanente del profesorado.

*Potencialidades e interrogantes:*

1- Llevando esto a sus últimas consecuencias, todos/as deberían obtener una titulación no selectiva.

2- Permite trabajar desde una perspectiva globalizadora, más educadora que instructiva.

3- ¿Cómo se produce el paso a la postobligatoria?. Podría darse una desconexión entre el Centro y la realidad que perjudicase al alumnado.

### **3.1.2. Una educación intercultural y participativa**

La uniformidad frena el avance histórico; es imprescindible el aprender de y con otras culturas y el entrar en contacto con valores diferentes.

Si queremos una educación para toda la población y que no sea uniformizadora, necesariamente tenemos que hablar de una educación intercultural. Y para ello es *necesario:*

- 1- Organizar la escuela partiendo de la idea de diversidad cultural, de sexo / género, de clase social, personal, contexto rural-urbano...
- 2- Organizar el aprendizaje y la convivencia de acuerdo con la idea de que las diferentes formas culturales han de acogerse en pie de igualdad, estableciendo un diálogo crítico y persiguiendo un avance de todas las personas implicadas.
- 3- Valorizar las experiencias y “puntos fuertes” de los sectores discriminados socialmente. Contrarrestar las desigualdades sociales, de género...
- 4- Priorizar las necesidades inmediatas y sentidas por toda la comunidad escolar y actuar consecuentemente, de forma integral, participativa y concreta.
- 5- Considerar la comunicación y el diálogo como bases del aprendizaje.

*Algunas condiciones necesarias:*

- 1- Una buena selección de materiales curriculares.
- 2- Organización cooperativa del trabajo.
- 3- Recursos humanos y materiales que compensen desigualdades.
- 4- Poder real de decisión por parte de la comunidad educativa (en el centro y en el aula).

*Potencialidades:*

- 1- Aumenta la aceptación y la socialización positiva.
- 2- El intercambio enriquece y crea valores de tolerancia y solidaridad y ayuda a fomentar el juicio crítico.
- 3- Se producen aprendizajes más variados y por parte de los diferentes tipos de alumnado.
- 4- Los problemas no son de un sector de la comunidad educativa, sino del conjunto de ella, partiendo de una mejor situación para su resolución.

**3.1.3. Si en las aulas hay personas, esto tiene que notarse.**

Las personas tenemos necesidades: físicas, de protección, sociales, psicológicas y de autorrealización. La sociedad da importancia a los

valores. Cuando los valores se imponen a las personas sin tener en cuenta sus necesidades, el proceso educativo chirría mucho.

Si analizamos en qué situación se encuentra cada uno de los alumnos y alumnas de la clase podemos ver que alguien responde bien al modelo de conducta esperado, pero tiene dificultades psicológicas: timidez, no saber mantener sus propios criterios, etc ; hay alumnado con un cociente intelectual alto y sin embargo no estudia; otro no sabe leer y se siente perfectamente en el grupo... Al final del estudio podemos concluir que cada alumno o alumna presenta diversidad en relación con el resto; tiene una serie de necesidades resueltas y otras no.

Aunque no podemos considerar que las diferencias sean exclusivamente de cariz individual y que la calidez de las relaciones en el aula sea suficiente, es obvio que cada persona, y por tanto cada alumno/a y cada profesor/a, interpreta lo que le acontece según se ve a sí mismo/a y según cómo se sitúa respecto a los demás. Lo socioafectivo es suficientemente importante por sí mismo, pero, además, el tener bloqueado ese campo entorpece e incluso impide el desenvolvimiento intelectual y académico. Por todo ello, tenemos que *promover*:

1- La autoestima tanto del profesorado como del alumnado. Precisamos entrenamiento para ver los aspectos positivos de las personas, situaciones y cosas. Saber leer en positivo ayuda a que afloren las partes más brillantes de las personas, se crean más posibilidades, se fomenta la motivación y hay mayor desarrollo de la inteligencia.

2- El respeto, entendido como tener en cuenta al otro en sus necesidades. Cada uno está en una situación concreta y no mira más que de resolver sus necesidades. Por tanto, necesitamos dejar las relaciones de dominio y sumisión y llegar a pactos con los demás.

3- Una actitud de incondicionalidad, distinguiendo al niño/a de su conducta. Cada persona tiene la consideración de valiosa. A veces se presentan conductas que precisan modificarse, pero sin poner en cuestión a la persona. Por tanto no resulta adecuado decir "eres un vago", sino "hoy no has hecho las tareas". A esto añadimos que se requiere hacer sentir afecto a los chicos/as, si no resulta posible educar de manera constructiva.

4- Permitir y proteger a las criaturas. Nuestra labor como educadores y educadoras está en dar posibilidades, tener expectativas altas, esperar

lo mejor de cada cual, aprender a cuidar y a cuidarnos, a poner límites adecuados por medio de pactos.

### **3.1.4. Trabajar con la diversidad y contra la desigualdad en las agrupaciones y actividades ordinarias.**

Siendo necesario recurrir a veces a medidas complementarias e incluso extraordinarias de atención a la diversidad, éstas han de decidirse para objetivos concretos, revisables y cambiables (no dando por supuesto que siempre existirán, y con sus mismas formas), y nunca generar rutinas que hagan que se busque alumnado para medidas que existen previamente. Además, ha de mantenerse el grupo ordinario como lugar de referencia, y, en todo caso, definir con mucho cuidado sus excepciones o alteraciones. En este sentido, las líneas de intervención que se proponen han de respetar este criterio como norma general, e incluso promover actuaciones que expandan al máximo las posibilidades de la actividad habitual para trabajar con la diversidad y combatir la desigualdad.

### **3.1.5. Considerar que el aprendizaje es siempre posible y se genera en contextos de comunicación y participación**

Se ve la necesidad de profundizar en el debate alrededor de algunas ideas sobre las que no existe un acuerdo claro, y que de forma provisional podríamos resumir así:

- Es necesario ir sustituyendo la idea de “enseñanza” (unidireccional) por “aprendizaje” (multidireccional). Para que haya avance, debe haber comunicación entre las personas implicadas (entre el alumnado, de éste con los adultos...).

- Hay que hacer frente a la resignación de que la cuarta parte o más de la población no va a conseguir nada. No podemos anticipar el fracaso: hay que mantener expectativas elevadas.

- La actuación basada solamente en la idea de compensar carencias es limitada. Hay que compensar deficiencias mediante mayores dotaciones, pero el progreso en el aprendizaje debe partir de potenciar

las habilidades que ya se tienen (valorándolas previamente y dándoles cabida en el proceso escolar) con objetivos no restrictivos de antemano.

- Complementariamente, hemos de asegurar que habilitamos en lo que resulta imprescindible para integrarse socialmente y para ser competente en los diferentes ámbitos del presente y del futuro. Son imprescindibles la sociabilidad y la autoestima, pero han de incluirse en un proceso de aprendizaje en todos los ámbitos.

- Es necesaria una “red social” para el aprendizaje en los centros (y una red de grupos de renovación para los/as profesionales).

### 3.1.6. Actuar como centro

El centro debe tener un carácter global, no parcelado, y esto es especialmente cierto cuando nos referimos a cómo se tiene en cuenta la diversidad del alumnado. El centro debe revisar y adecuar su actuación general para dar respuesta a una población diversa en los siguientes elementos:

- *Evaluación*. Actualmente no se percibe a partir de las necesidades. Es un elemento concebido rígidamente para insertar en un sistema igualmente rígido.

- *Organización*. Debe entenderse en función de las necesidades del alumnado y su entorno.

- *Autonomía*, entendida como forma de atender a las necesidades del alumnado desde el mismo centro en el momento preciso. Debe servir para enriquecer culturalmente el entorno. No caben opciones segregadoras que atenten contra los derechos educativos de la población.

- *Proyectos de centro*. Entendidos de tres formas:

- El centro como entidad con proyecto propio de respuesta a sus necesidades.

- Como ámbito de actuación del profesorado poniendo en marcha proyectos de trabajo que sirvan de modelo, de avance y de contraste.

- Los proyectos de centro pertenecen a la comunidad, así pues deben realizarse con ella y teniendo en cuenta sus necesidades.

- *Actuaciones específicas*. Nunca deben servir para desviar los problemas hacia recursos técnicos.

## 3.2. Líneas de actuación

Urge recuperar la educación como derecho. Es necesario plantear la propuesta cultural del centro en otros términos: un curriculum para la construcción de una ciudadanía participativa y democrática, educar para reclamar el derecho a decidir sobre nuestra propia vida, con sentido crítico y rebeldía cívica.

Somos críticos ante aquellos que, aunque a corto plazo produzca algún resultado, a medio y largo plazo genera dependencia, y, por tanto, bloqueo ante el aprendizaje y la intervención real, fuera de los ambientes más "protegidos". Así mismo, hay que estar alertas ante una visión que equipara trabajar con la diversidad a "individualizar": es positiva la personalización del aprendizaje y es necesario que todo el mundo sea atendido, pero no desde la concepción de que se aprende aislado de los demás.

### 3.2.1. La participación comunitaria.

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
<p><b>Establecer condiciones para el diálogo y la participación igualitaria de familias y alumnos/as.</b></p> <p><b>Transformar el contexto, no adaptarse a las desigualdades.</b></p> <p><b>Abrir el centro al entorno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ligarse con organizaciones y personas del entorno.</li> <li>- Orientar la actividad extraescolar como elemento intermedio entre aula y sociedad.</li> <li>- Concretar proyectos, recursos y condiciones para poder abrirse.</li> <li>- Constituir "comisiones" mixtas escuela-sociedad.</li> </ul> <p><b>Desarrollar "comunidades de aprendizaje".</b></p>	<p>Establecer un Plan de Acción Tutorial y de relación con las familias en todos los ámbitos de la vida del Centro.</p> <p>Crear espacios de comunicación y de transmisión de la información entre todos los miembros de la CE.</p>	<p>Mejora el clima de convivencia y la resolución de conflictos</p> <p>Aumenta la participación e Implicación de toda la C.E.</p> <p>Se generan dinámicas de participación-socialización añadidas.</p> <p>Se impulsa la reivindicación .</p> <p>Se multiplican las propuestas</p> <p>Hay que estar "empezando" casi continuamente.</p>

### 3.2.2. Enriquecer la actividad ordinaria.

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
<p><b>REORGANIZAR PARA TODOS Y TODAS:</b></p> <p><b>A) LOS OBJETIVOS</b></p> <p>Optar por el desarrollo de capacidades.</p> <p>Asegurar que todo el mundo adquiere unas competencias que se consideran básicas socialmente.</p> <p>Considerar el bienestar afectivo y las relaciones personales como objetivo y como condición necesaria para el aprendizaje.</p> <p><b>B) EL CONTENIDO</b></p> <p>Trabajo con contenidos cercanos, vitales... (en relación con los más globales).</p> <p>Considerar contenidos de aprendizaje no sólo los conceptuales.</p> <p>Delimitar el núcleo básico de contenidos abarcable por la inmensa mayoría del alumnado y trabajar de forma prioritaria en torno a él (no con la idea de "rebaja").</p> <p>Presentar una realidad múltiple con diferentes formatos y lenguajes.</p> <p>Remarcar los aprendizajes más funcionales.</p> <p>Considerar los conflictos como una ocasión para el encuentro de diferentes puntos de vista, valores... y una forma de aprender a regularlos.</p> <p><b>C) LA METODOLOGÍA</b></p> <p>Métodos de trabajo globalizadores, por proyectos... que supongan diferentes formas de integrarse en la actividad del aula.</p> <p>Actividades globales con sentido personal y social.</p> <p>Contemplar diferentes formas de aprendizaje (deductivas e inductivas, verbales e icónicas...), de ritmos, de ideas y experiencias, de estilos de relación... Asegurar espacios de protagonismo para todos y todas.</p> <p>Diferentes tipos de actividades a lo largo del tiempo (no todas "lápiz y papel", formalización...) y que pongan en juego diferentes habilidades.</p> <p>Variación de la dinámica de trabajo: gran grupo, parejas, individuales,... cooperación, interacción... Resaltar la importancia del trabajo cooperativo.</p> <p>Considerar el contacto con los/as compañeros/as de igual y diferente edad como fuente de aprendizaje.</p>	<p>La idea y la realidad de "aula y actividad ordinaria" debe cambiar, de tal manera que se adecuen a lo que se pretende, y no al contrario.</p> <p>Hay que potenciar la interdisciplinariedad en la estructuración del currículo.</p> <p>El profesorado debe tener una formación polivalente y no tan especializada, a la vez que una actitud de compromiso social y político, transformadora del entorno inmediato</p> <p>Cambiar la organización espacio-temporal, el papel del adulto, la utilización de materiales curriculares...</p> <p>Es necesario cambiar la estructura organizativa de los IES (horarios, espacios ...)</p>	<p>Se trata de la vía que debe ser normal para atender a la diversidad y tiene potencialidades enormes, siempre que se vaya cambiando todo lo necesario.</p> <p>Aumenta la significatividad de los aprendizajes y en consecuencia el interés del alumnado.</p> <p>Permite diferentes niveles de participación, lo que facilita la socialización y colaboración mutuas.</p> <p>El profesorado tiene miedo a perder el control del aula. Le faltan formación y recursos.</p> <p>La estructura organizativa de los centros dificulta su puesta en práctica.</p> <p>Puede suceder que el alumnado con más dificultades pase desapercibido y funcione por mimetismo, sin progresar, por una excesiva cobertura del equipo.</p>

<p><b>Propuestas abiertas, actividades que partan de temas del interés del alumnado.</b></p> <p>Reconsiderar el "esfuerzo": es algo necesario para el aprendizaje, pero sólo hay esfuerzo provechoso cuando se le encuentra sentido.</p> <p>Dar importancia al uso social de los aprendizajes: funcionalidad extraacadémica, formatos que prioricen la utilización real...</p> <p>No sobreproteger, no tapar las limitaciones, pero sí aprender a desenvolverse con ellas y a ir las superando.</p> <p>Trabajo práctico-teórico.</p> <p>Trabajar la vida interna del grupo clase: lo relacional, lo afectivo, la autoestima e imagen de los individuos...</p> <p>Promover la planificación de la actividad escolar por parte del alumnado.</p> <p>Impulsar, potenciar, en lugar de compensar.</p> <p>Enfoque comunicativo del aprendizaje.</p> <p><b>D) EL USO DE RECURSOS DE APRENDIZAJE</b></p> <p>Ampliar la idea de fuente de información y recurso de aprendizaje: los compañeros como apoyo al aprendizaje, a adultos diferentes al profesor/a..., las fuentes de información orales, las imágenes, los medios de comunicación..., lo que se sabe por la vida cotidiana...</p> <p><b>E) LA EVALUACIÓN</b></p> <p>Diferentes formas de acceder al "aprobado".</p> <p>Evaluar de forma real lo que se trabaja habitualmente.</p> <p>Evaluar por capacidades que se desarrollan en relación con los contenidos específicos, y no solamente estos últimos.</p> <p>Coherencia de la forma y contenido de la evaluación con el resto de aspectos.</p>		
---	--	--

### 3.2.3. Electividad / optatividad.

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
<p>Elección por parte del alumnado de algunas actividades (ayudando a personalizar su aprendizaje y a progresar en la toma de decisiones).</p>	<p>Las opciones pueden establecerse entre posibilidades diferentes pero de igual valor académico y social.</p>	<p>Permite que diferentes tipos de alumnado encuentren más acomodo dentro de la escuela.</p>
<p>Elección entre opciones dentro de un área (todo el alumnado está en el mismo grupo y cursa la misma área)</p>	<p>Las decisiones no deben ser irreversibles, ni limitar las opciones futuras, ni conducir a titulaciones diferentes.</p>	<p>Puede suponer una acentuación de la desigualdad porque las opciones que se toman están mediadas socialmente y refuerzan las expectativas que se tienen (chicos / chicas, sectores sociales...).</p>
<p>Elección de ciertas áreas / créditos por cada alumno/a.</p>		

### 3.2.4. Compensación de recursos

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
Mayor esfuerzo educativo en cuanto mayores son las dificultades educativas: mayores presupuestos, menor número de alumnos por grupo / profesor, mayores apoyos externos, más de un profesor/a en la misma aula...	<p>Esfuerzo global y mantenido, con fines claros y medios adecuados.</p> <p>Cambios en la filosofía de actuación que vayan provocando cambios en "lo ordinario" y no simplemente "más de lo mismo".</p> <p>Actuaciones socioeducativas y no sólo escolares.</p>	<p>Son necesarias medidas compensadoras para afrontar las situaciones con más dificultades de partida, pero no desde la idea de "inferioridad cultural".</p> <p>Existe el peligro de considerar que se trata sólo de "déficit" y enfocarlo desde ese punto de vista: Bajas expectativas, bajos resultados y refuerzo mutuo.</p>
Colectivizar el uso de recursos personales como forma de compensación de condiciones desiguales.		

### 3.2.5. Agrupaciones especiales / itinerarios

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
<p>Agrupaciones de determinados tipos de alumnado (grupos flexibles, grupos de diversificación curricular en la ESO,...)</p> <p>Diferentes itinerarios para dar respuesta a diferentes tipos de alumnos (en situaciones concretas, no definidos de forma genérica y permanente).</p>	<p>Finalidad integradora. No son una simple "bolsa" para quitar problemas de otros grupos.</p> <p>No a grupos nivelares y no al aula homogénea como ideal. No a grupos "de repetidores", etc.</p> <p>Mantener un grupo "normal" como referencia básica, real y no sólo nominal</p> <p>Deben plantearse con fines concretos, revisados cada año.... No deben ir más allá de la finalidad creada. Son algo "excepcional".</p> <p>No se trata luego de hacer "lo mismo" a menor nivel.</p>	<p>No pueden considerarse una vía ordinaria de atención a la diversidad.</p> <p>Aparentando (o empezando con) finalidades integradoras fácilmente suponen vías marginadoras.</p> <p>Pueden suponer mayor libertad para hacer cambios curriculares, más medios, menor número de alumnos... aprovechables educativamente. En determinadas circunstancias, pueden ser facilitadores del éxito escolar.</p> <p>Tendencia a rutinizarse y a "marcar" al alumnado.</p>
Grupos que se forman buscando gran heterogeneidad (edad, capacidad, intereses, nivel de conocimiento...)		Las agrupaciones interredadas (que se dan de forma obligada en las escuelas unitarias) podrían utilizarse para aprovechar sus ventajas educativas.

### 3.2.6. Individualización.

Actuaciones posibles	Algunas condiciones necesarias	Algunas potencialidades y limitaciones
<p>Apoyos individuales, dentro o fuera del aula</p> <p>Adaptaciones curriculares individualizadas</p>	<p>Limitar el tiempo y la finalidad; en último término, deben tener como objetivo ser "liberadores", no aumentar la dependencia</p> <p>El apoyo no puede consistir en "más de lo mismo" ni en una simple reducción de expectativas</p>	<p>Aunque justificada en ciertos casos y momentos, no puede considerarse la vía normal de trabajo con la diversidad: por limitaciones prácticas y por lo limitado del enfoque.</p> <p>Generalmente, se obtienen resultados muy reducidos y existen riesgos de "acostumbrarse", reduciendo el esfuerzo y la iniciativa, quedar muy señalados/as...</p>

## 4. MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO

Este encuentro se ha centrado en las claves pedagógicas en torno a la "Diversidad / Desigualdad". Es evidente que no se agota aquí el tema: habrá que empezar a cuestionar la misma función selectiva de la escuela, además de considerar la política educativa que se aplica y la misma organización del sistema educativo y la red escolar. Y todavía hay más: no podemos desligar nuestra preocupación educativa, y en este tema de forma especial, de la realidad social que vivimos y hacia la que nos orientamos. Determinadas actuaciones sólo si son sociales a la vez que escolares pueden tener margen para el éxito duradero y, una vez más, sólo transformando a la vez las estructuras sociales podremos aspirar a que la educación cumpla, de forma generalizada, un papel igualador y a la vez potenciador de las diferentes identidades, no permitiendo que el conservadurismo social se esconda detrás de las palabras que otorgan finalidades bienintencionadas a la escuela.

Creemos que antes incluso que otros aspectos la diversidad. El gran reto sin embargo lo encontramos en el país que es el que nos rodea. Y los problemas que plantea son de diversa índole: tanto a los niños y niñas como a los adultos que compartimos un espacio educativo.

Cambio de centro y de entorno. En primera se encuentran en el ámbito de diversidad en el que se encuentran los centros pequeños con más de un nivel por aula, grupos pequeños, atención personalizada en secundarias grandes, con compañeros...

### 3. APORTACIONES POR ETAPAS / ÁMBITOS

#### 1. ESCUELA RURAL

##### *Mesa Específica 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 una 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.

## 2. EDUCACIÓN INFANTIL

### *Mesa Específica de Educación Infantil*

Nos parece que nuestra reflexión podría tenerse en cuenta como algo que no sólo atañe a esta Etapa Educativa sino al hecho mismo de educar e implicaría dar relevancia a algo que está en la base de toda acción educativa y educadora: **la atención a la diversidad emocional y afectiva.**

Desde la Mesa de Ed. Infantil, se quiere hacer un llamamiento en torno a una reflexión que entendemos debería tenerse en cuenta como algo transversal, en cuanto que impregna a todos los aspectos que se desarrollan en el Documento en torno al tema que nos ocupa.

Partiendo de nuestra práctica cotidiana, y desde nuestra posición como colectivo, creemos necesario incidir en **el aspecto afectivo y emotivo como algo determinante en el desarrollo de la persona.**

Creemos que antes incluso que otros aspectos, la diversidad emocional está implícita en el hecho mismo de ser personas, y por tanto **no afecta sólo a los niños y niñas sino también a los adultos que compartimos un espacio educativo.**

Desde ahí, entendemos que hay un ámbito de diversidad en el que habría que insistir siempre, pero que se hace palpable cuando trabajamos con los más pequeños:

*Sentimos distinto, necesitamos distinto, actuamos distinto.*

Plantearse que el matiz emocional es el primer eje en cuanto a la diversidad como enriquecimiento, y no como barrera, implica el partir del **respeto a nuestra propia diversidad** emotiva (todos y todas; niños y adultos), y paralelamente implica la necesidad de encontrar **contextos de comunicación** y modelos educativos que favorezcan **un clima afectivo** en el que nuestra actuación pueda ser elaborada teniendo en cuenta también los sentimientos. De ahí que no se trate sólo de descubrir *qué* sentimos – un primer paso – sino de *qué hacemos* nosotros con eso que sentimos.

Al referirnos a “contextos de comunicación”, nos parece que no debería olvidarse en ningún momento que la atención a la diversidad emocional de los más pequeños pasa por la atención a otros muchos lenguajes que no son exclusivamente el lenguaje oral. Lenguajes que se manejan a través de múltiples códigos que no pueden ser ajenos a la escuela: la mirada, la sonrisa, el llanto, un gesto,... encierran con frecuencia mensajes que esperan respuesta.

Cuando hablamos de la **necesidad de ir creando un clima afectivo** que facilite todo esto, hay algunos aspectos que nos parecen importantes y que serían un buen punto de partida para el trabajo educativo en todas las etapas:

Por una parte, el favorecer que haya un **ambiente de serenidad y calma**. *C/alma* (transcrito intencionadamente de esta forma) refiriéndonos al **ÁNIMO** colectivo, a esa sensación de bienestar que parte del descubrimiento progresivo de las necesidades de todos y cada uno para modificar lo que vaya siendo necesario.

Por otra, el **llegar al con/senso** en cuanto a la necesidad de “*sentir con*” el otro. Desde la diversidad y la intención de “*ser sensible al otro*” se puede empezar a pensar en un trabajo que llegará en algún momento a ser algo compartido pero que ha surgido desde la realidad individual de quienes formamos el grupo.

Esto es **aplicable además al propio equipo y a la elaboración de Proyectos Educativos que respondan verdaderamente a nuestra**

**propia diversidad también como centro.** De ahí que insistamos también en el peligro de vernos despojados del significado real de términos que manejamos a los que se les vacía de contenido (consensuar empieza a ser algo que se utiliza como algo obvio, algo que oficialmente se da por hecho: “los Proyectos Educativos partirán del consenso...” ¿de qué consenso? )

Y por otra más: todo el tema de **diversidad cultural** como algo que se está dando en la realidad, **va estrechamente ligado al tema de la diversidad afectiva.** La integración de diferentes culturas no puede estar asociada al concepto de asimilación/adaptación por parte del que llega y se incorpora a la norma cultural establecida. Sólo si se plantean **cauces de participación y de interconexión entre las diferentes maneras de vivir, celebrar o mirar la vida,** podemos avanzar en el mestizaje que a todos los niveles supone el educarnos juntos. Habría por tanto que encontrar fórmulas para que en el aula no aparezca un modelo único de interpretar el mundo como exclusiva verdad.

La Educación Infantil tiene la responsabilidad primera, como en muchas otras cosas, de **educar en la diversidad no como un adorno transversal del currículum sino como una realidad a la que atender con urgencia y de forma inmediata.**

Todo esto se plasmaría en la **revisión de algunos aspectos que inciden de forma directa en la atención a las emociones y en el favorecimiento del clima afectivo** al que nos hemos referido:

- El reconocimiento de las diferencias de todos, de las necesidades de cada uno, lleva a la aceptación de que necesitamos también respuestas diferentes.

- Partir del reconocimiento de lo que sentimos –niños y niñas y adultos– como un punto de partida para atender al resto de aspectos diversos que conforman a la persona.

- Generar contextos de comunicación en los que intervengan todos los lenguajes.

- Garantizar las condiciones en cuanto a adecuación de espacios, ratios, recursos humanos... que permitan una atención ajustada a todas las necesidades educativas de los más pequeños.
- Respeto al currículum propio de la etapa salvando las situaciones que se están dando de forma alarmante al plantearse una escolarización "a la baja" que implica la asimilación de objetivos de primaria a la etapa de Educación Infantil.
- Favorecer espacios de protagonismo dentro del grupo en el que cada cual pueda tener un tiempo propio de reconocimiento personal. Expresar lo que sentimos, lo que nos gusta o nos desagrada, lo que nos interesa... es permitir que nos conozcamos más para querernos más, para poder ponernos en el lugar del otro y desde ahí respetarle y respetarnos en lo que nos diferencia y en lo que nos une.

Porque...

**Podemos querernos tal como somos.**

Por supuesto que sí.

### **3. EDUCACIÓN PRIMARIA**

*Federación de MRP de Catalunya*

Si nos situamos en 1997, cuando estábamos viviendo la implantación de la Reforma educativa, la atención educativa se centraba en la secundaria obligatoria. Era de esperar, pues era un gran reto de la LOGSE, tanto desde la forma estructural como curricular.

Nosotras/os como maestros/as de primaria estamos convencidas/os de que las personas que trabajamos en esta etapa nos encontramos delante de un gran reto. Cualquier cambio provoca desequilibrios, pero los conflictos que generan acostumbra a ser positivos porque obligan a replantear nuevas situaciones y a buscar líneas de actuación que generalmente se traducen en propuestas de avance. Así, nos planteamos reflexionar sobre:

- el alumnado
- el profesorado
- los centros

La nueva estructura de la educación 3-12 años potencia la estabilidad en los centros, se incrementa la homogeneidad de las edades, el alumnado es menos conflictivo. Esta estabilidad, que en principio parece una mejora en la calidad del trabajo, puede ser peligrosa si se va cerrando en sí misma. Hace falta hacer una escuela en la que se pueda atender de manera más personalizada a los niños y niñas, a la vez que permita unas dinámicas de funcionamiento más participativas y con más implicación de los padres y las madres.

Tenemos que encontrar un equilibrio entre la necesaria globalización y la especialización ya que progresivamente se han ido incorporando a la educación infantil-primaria los especialistas LOGSE y eso supone que un/a niño/a tenga diversos profesores/as desde los primeros niveles de la escolarización.

De esta nueva configuración de las plantillas se extrae la necesidad (en algunos casos) de que el profesor especialista asuma una tutoría, constatando la necesidad de buscar elementos organizativos que permitan ejercer correctamente esta tarea y faciliten un planteamiento globalizador.

Creemos relevante el papel dinamizador de los equipos directivos; el trabajo en equipo va muy relacionado con la participación real que se da en los centros. Hace falta reforzar la participación a diferentes niveles para que el trabajo en equipo sea una práctica habitual, sabiendo que el trabajo en equipo requiere de una organización del tiempo de permanencia en el centro del profesorado y que se permitan espacios de reflexión y evaluación, en un clima dinámico-organizativo que permita su desarrollo.

Tenemos el deber de ir configurando una coordinación real que permita un intercambio de información de los alumnos/as, el grupo y del centro. Las visitas al centro de secundaria, la asistencia de los tutores/as de 1º de ESO a las evaluaciones de sexto, el traspaso de documentación amplia del alumnado, se apuntan como elementos sobre los cuales hace falta seguir profundizando para dar continuidad a la educación obligatoria.

Debemos continuar el debate y reflexionar, sobre el curriculum (¿en qué aspectos hemos de trabajar fundamentalmente en la primaria?) las relaciones con la comunidad (¿Cómo tenemos que vivir en la actualidad las relaciones de la escuela con toda la comunidad?) y el sistema educativo (¿Qué aspectos del sistema educativo condicionan o se deben cambiar para que mejore la situación de las escuelas de primaria?).

#### **4. EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*Mesa Específica 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 M.R.P. 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:

1- La superación de los procesos selectivos que subyacen en numerosas intervenciones educativas.

2- El fomento del carácter colectivo en los centros.

3- 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 M.R.P., la opcionalidad es algo positivo en la medida que cubra un espacio de atención a la diversidad y con relación 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

A 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:

- 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 relacionados con 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 M.R.P. 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 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?

do - 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?.

co - 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?

el - ¿Existen contenidos que deben darse "por encima" de todo lo anterior?

te - La presencia de otros ámbitos educativos más allá de la Escuela, pero con incidencia creciente en ella.

er - Los medios de comunicación y en especial la televisión y la publicidad.

io - Los contenidos-consumo (inglés, karate, 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, o no debe asumirlos en ningún caso?

- La renovación de la cultura  
- 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:

1- La formación afectivo-sentimental, desde su importancia como contenido y como condicionante del proceso de aprendizaje.

2- 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).

3- 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 más 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 afectivo-sentimentales, 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.

## 4. EXPERIENCIAS

### 4.1. EXPERIENCIAS CENTRADAS EN EL AULA

#### 4.1.1 Aprendemos en cooperación con otros y otras

Contacto: CEIP Avinyonet del Penedès (Barcelona), Tfno: 938970443.  
CEIP Montanyans (Barcelona), Tfno: 938918486

#### Tipo de participantes

Profesorado y alumnado de las 2 Zonas Escolares Rurales a las que pertenecen los CEIP anteriores.

#### Nivel o etapa

Educación Primaria

#### Tipo de centro

Rural

#### Ambito de aplicación

Agrupamiento interciclo en aula ordinaria.

#### Profesor/a o colectivo

Equipo de profesores: tutores y maestros de apoyo.

#### Localización

- CEIP Avinyonet del Penedès, Casa de la Vila, s/n, 08793 Avinyonet del Penedès. Centro perteneciente a la Zona Escolar Rural "Font del Cuscó".

- CEIP Montanyans.

#### Origen e intenciones

Favorecer el aprendizaje cooperativo entre niños y niñas de diferentes edades cronológicas.

#### Descripción de la experiencia

Expresión escrita: diálogo.

Con la presentación de esta pequeña experiencia se pretende dar a conocer de qué manera a través de las agrupaciones de alumnado de edades diferentes que se dan en las escuelas rurales se puede dar una respuesta a la diversidad.

El hecho que en un mismo grupo convivan niños y niñas de edades diferentes obliga a la persona educadora a realizar propuestas de actividades lo suficientemente abiertas como para que todos y cada uno de los niños y niñas que pueblan la clase pueda realizarla, partiendo de lo que sabe y de lo que es, sin que por ello se sienta recriminado, discriminado, minusvalorado...

Las interacciones que se dan en la realización de la actividad hace que se potencie el aprendizaje en ellos de tal manera que los pequeños aprendan de los mayores, y éstos a su vez aprendan, enseñando, explicando, ayudando... a los compañeros más jóvenes del grupo. En estos grupos la maestra no es la única que sabe, quien posee todo el conocimiento, y la única referencia a la hora de solicitar ayuda. El resto de los compañeros y compañeras del aula pueden suplir ese papel, y cumplirlo de buenas maneras.

Para el mayor, que ayuda y explica, le supone además del aprendizaje cognitivo, una mayor autoestima y confianza en sus posibilidades, ya que tiene conocimientos suficientes para transmitir a otro igual. Para el pequeño conlleva una mayor facilidad de acercamiento, un mayor entendimiento con un amigo, y no necesariamente con la persona adulta. En definitiva, llega a darse un verdadero aprendizaje cooperativo, conociéndose, aceptándose entre ellos tal y como son y con lo que cada uno sabe.

La realización de cualquier actividad, la resolución de cualquier tipo de problemas, conllevará, asimismo, un ponerse de acuerdo, una planificación por parte del alumnado implicado, creciendo de esa manera en autonomía, ya que dicha planificación conlleva el que cada niño sabe qué tiene que hacer, cuándo y con quién.

Cuando mezclamos niños y niñas de distintos niveles, edades, en una misma propuesta no podemos dejar de lado la necesidad de una organización espacio-temporal determinada, la utilización de unos u

otros materiales curriculares, así como la actuación determinante de la persona educadora.

El horario de clase ha de ser lo suficientemente flexible como para dar tiempo a realizar las tareas según el ritmo de quien las ejecute. Flexibilidad que se da de bruces con los que habitualmente tenemos en los centros: una hora para cada área, y que entre el siguiente profesor.

El espacio debe estar diseñado de tal manera que facilite el trabajo autónomo, las agrupaciones diversas, las interacciones entre el alumnado, la elección, el poder hacer otra cosa sin que medie el adulto, esto es centrado en el niño y la niña y no en el adulto que sabe y explica.

Los materiales diversos, variados, de utilidad en la vida diaria, y no centrados en el libro de texto. Si las edades del grupo van a ser diferentes ¿el libro de texto de qué nivel será? ó acaso ¿necesitaremos libro de texto?.

El perfil de la persona educadora también ha de responder a todos estos parámetros.

- Ha de ser una persona capaz de ponerse de acuerdo con sus colegas. Si no hay libros de texto, comparto aula con otra maestra, hay niños de quien se es tutora y otros que no... con todo ello es necesario programar previamente, decidir qué hacer y cómo lo voy a hacer, qué tipo de intervenciones vamos a tener...

- Ha de tener una actitud positiva frente a la diversidad, y que esta manera de enfocar el trabajo escolar va a ser respetuosa con ella, y que, a la vez, permitirá el aprendizaje de todas y cada una de las criaturas que se encuentra en el aula.

- Ha de saber y creer que ella no es la única que sabe, la única que puede enseñar, sino que entre todos y todas vamos a ser capaces de aprender.

- Ha de ser capaz de crear en el aula un clima de calma, de querer aprender, investigar, ayudarse entre ellos, de cooperación.

- Ha de ser capaz de intervenir mediante propuestas abiertas, de manera que todos puedan decir, hablar, proponer, descifrar... aceptando cada respuesta que se dé, valorando todas ellas como válidas.

Primera y segunda sesión:

Una vez agrupados los niños y las niñas de Ciclo Medio y Superior la maestra explica a todo el grupo el tradicional cuento de la Caperucita Roja, haciendo especial énfasis en el diálogo entre los personajes. A continuación nos centramos, en concreto, en el diálogo entre el lobo y Caperucita en el bosque.

Averiguamos los conocimientos previos que los niños y niñas tienen con relación al tema que nos ocupa: el diálogo como expresión escrita. Las respuestas dadas varían en función de las edades: un diálogo aparece cuando hablan los personajes, debemos colocar un guión cuando ello ocurre, y un punto y aparte cuando se inicia otro comentario, pregunta o respuesta, por parte de quien habla, etc. También se les pregunta a los niños y niñas en qué otros textos escritos, aparte de los cuentos, aparecen diálogos. Las repuestas también son diversas según las edades, pero predominan, en el teatro y especialmente, en los cómics.

Por parejas, formadas por un alumno de Ciclo Medio con un compañero de Ciclo Superior, elaboran un diálogo basado en el encuentro entre Caperucita Roja y el lobo en el bosque. Se lo preparan y a continuación lo leen en voz alta, delante de todo el grupo.

Tercera sesión:

En esta sesión se dedica la mayor parte del tiempo en una actividad basada en la ilustración en la que aparecen dos personajes en situación comunicativa; los niños y las niñas, también por parejas, deben inventar el posible diálogo entre estos personajes. Una vez terminado, deben leerlos en voz alta, ante el grupo.

Y por último se reflexiona, entre todos, sobre qué han aprendido del tema trabajado y especialmente qué habrán aprendido los unos de los otros.

## Organización del aula:

- Espacio: dado que las aulas de las que disponemos son reducidas para dar cabida a los dos ciclos, la explicación del cuento se desarrolló en una clase. En el trabajo posterior por parejas, se utilizaron dos aulas comunicadas, y los niños y las niñas podían escoger el aula en la cual querían desarrollar su actividad.

- Tiempo dedicado: 4 sesiones de 1 hora de duración, aproximadamente, por las mañanas después del recreo.

- Materiales: Cuento de la Caperucita Roja y ficha-ilustración para inventar el diálogo.

- Papel del maestro: Actitud positiva para favorecer en los niños y las niñas la cooperación entre ellos y su participación.

## Valoración

Dado que los niños y las niñas de nuestras escuelas ya están acostumbradas a realizar actividades conjuntas de lenguaje y matemáticas, el trabajo realizado se desarrolló con normalidad. Por lo general aceptan con naturalidad las diferentes agrupaciones propuestas, ya sean por edades, por intereses, capacidades o nivel de conocimiento.

En cuanto al trabajo en concreto sobre el diálogo, su elaboración era el producto de la interrelación entre niños y niñas de diferentes edades.

## Aspectos generalizables y cuestiones a debate

Esta propuesta que hacemos parece que solo es viable en las escuelas rurales, pues el número de alumnos y alumnas por nivel es bajo y no da oportunidad de un aula por nivel. Nuestra intención no es esa. Pensamos que lo que, por necesidad, ocurre en una escuela rural, puede ocurrir en otro tipo de escuela con mayor número de alumnado, pero por intencionalidad del profesorado, por apuesta por el respeto a la diversidad.

Esta propuesta no solo es válida para niveles bajos, o como mucho para la educación primaria ¿Es válido para la secundaria obligatoria?

#### **4.1.2. Tratamiento de la diversidad: Los espacios de juegos y los ambientes de aprendizajes en Educación Infantil**

Tutora: M<sup>a</sup> José Rey Rodríguez. Maestra de Educación Infantil.  
Miembro del MRP "Marcos López". Secretaría Técnica de F.E.M.P.R.A.  
Dirección particular: c/ Plaza del Rosario, nº 3 . 14800. PRIEGO DE CÓRDOBA (CÓRDOBA). Teléfono de contacto: 957701310.

##### **Tipo de participantes**

Alumnado (9 de 3 años, 11 de 4 años y Francisco que padece el Síndrome de D.).

##### **Nivel o etapa**

Educación Infantil.

##### **Tipo de centro**

Mi centro tiene cinco unidades (Castil de Campos) y está integrado en el CPR Tiñosa junto a 10 aldeas más. Cuatro son Unitarias; dos tienen dos tutores (Infantil y Primaria); tres tienen tres tutores cada una. Mi aldea es la que tiene mayor población (unos 900 vecinos). Disponemos de unos pasillos de 30 kilómetros por los que diariamente se pasean los especialistas de Inglés y Educación Física. No disponemos de profesorado de Ayuda a la Integración. Es uno de los mayores de Andalucía.

La mayoría de los padres trabajan en las labores agrícolas (olivo) y en la emigración hotelera en Baleares y Cataluña. Un 25 % del alumnado se ausenta del colegio más de dos meses, al inicio y al final del curso escolar y tampoco en el lugar de llegada asisten al colegio porque no dominan el idioma. Suelen quedarse al cuidado de los mayores y/o familiares. En el periodo de la recogida de la aceituna la mayoría de ellos va a la guardería temporera (nueve a seis de la tarde) durante unos tres meses. Esta situación para un grupo es angustiosa y se detecta en sus comportamientos más estresantes.

## **Ámbito de aplicación**

Tutoría en el aula ordinaria. No tengo ningún apoyo didáctico.

## **Localización**

CPR Tiñosa de Priego de Córdoba (aldeas). La experiencia se lleva a cabo en la aldea de Castil de Campos. Este es el cuarto curso de la experiencia de trabajo en Espacios de juegos y Ambientes de aprendizajes pero el primero que se desarrolla con un alumno con necesidades específicas (Síndrome de D.)

## **Origen e intenciones**

Desde el inicio del curso he ido observando que es una estrategia de organización del aula adecuada a las necesidades específicas del alumnado, ofertando diferentes actividades de juego y de aprendizaje. Este año Francisco acude al aula a diario y se lo pasa bien y evoluciona en su desarrollo social y afectivo. El espacio más utilizado por él es el corcho por estar más alejado de las mesas. Utiliza materiales elaborados con plásticos de diferentes colores y texturas, telas, cojines, muñecos y peluches, encaballes de gran tamaño, hojas gigantes de cuentos e imágenes, etc. También el espacio adaptado para el desarrollo sensorio-motor ha sido básico en su desarrollo motor. Tiene un nivel de unos 11 meses aunque su fuerza sea en la actualidad de cuatro o cinco años. El lenguaje se reduce a la emisión de tres fonemas. El alumnado que acude a jugar a la zona citada suele atenderle, ayudarle y jugar con él. El lenguaje de los más pequeños se ha desarrollado al repetirle los nombres de los diferentes objetos. Por ello, el desarrollo curricular puede llevarse a cabo con relativa facilidad.

## **Descripción de la experiencia**

El proyecto curricular se desarrolla en los Espacios de juegos y Ambientes de aprendizaje: El aula de Educación Infantil debe de invitar al juego y a la comunicación total. Ésta, se orientará desde la espacialización, para crear ambientes de aprendizaje en los que puedan aprender jugando.

Con este modelo se potencia una Escuela Comprehensiva y se favorece un Diseño Curricular Único con respuestas adecuadas a las diferencias y características de los alumnos y alumnas, tanto en relación con los aspectos personales como sociales o culturales. Se trabaja con la diversidad de las personas.

Para desarrollar este Diseño se necesita una *Organización cooperativa del aula* que:

- Desarrolle la autonomía de la persona.
- Se favorecerá el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma del individuo.
- Construya el conocimiento de la persona.
- Facilite la Interacción educativa en el aula y en el centro.
- Propicie el *aprendizaje significativo*.
- Amplíe la *zona de desarrollo potencial*.
- Favorezca el *pensamiento divergente* de las personas.

La organización del aula favorecerá:

- La *comprensividad con el uso de unos procedimientos*: currículo único.
- La *flexibilidad* en los agrupamientos del alumnado.

El uso de *métodos diversos*: espacios y ambientes; talleres: Psicomotricidad, lenguaje total, grafomotricidad, creatividad, lógica matemática, etc.

- El trabajo cooperativo.
- La comunicación.
- La diversidad de ritmos de aprendizaje e intereses.
- La interacción educativa. Entre los iguales y los adultos para ir creando un ambiente cálido y acogedor en el que puedan sentirse queridos y confiados.
- La actitud investigadora del alumnado.
- El material didáctico que se usa en el aula y su organización espacio-temporal, facilitarán el desarrollo de unos objetivos y unos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) propios de la etapa de Ed. Infantil.

La mayor parte del tiempo lo suelo invertir en ir preparando el material que demandan y en observar cómo se relacionan entre ellos y conmigo.

Al final de la sesión es cuando intervengo con propuestas concretas, desarrollando la actividad conceptual apropiada.

## Valoración

Después de estos últimos cuatro cursos en el medio rural y con esta dinámica de trabajo puedo decir que los resultados curriculares, afectivos y sociales son muy positivos. Los padres detectan que sus hijos se divierten y aprenden muchas cosas más. Por ello creo que es una buena estrategia de trabajo en un aula con muchas variables, ya sea por razones culturales, étnicas o sensoriales/ intelectuales. Cada persona puede ir marcando su ritmo personal con más flexibilidad.

## Aspectos generalizables

Puede adaptarse a otros contextos, situaciones y edades:

- . Centros ubicados en zonas marginales y por dificultades culturales y económicas.
- . Centros rurales con diferentes niveles (unitarias, agrupamientos por Ciclo)
- . Aulas con personas de diferentes culturas e idiomas.
- . Aulas con alumnado con dificultades específicas concretas.
- . Aulas con alumnado diverso en sus capacidades intelectuales.

## Algunas cuestiones para un debate

¿Se suele tener en cuenta los intereses del alumnado en los juegos, los cuentos, canciones, ambientación y organización del espacio escolar y mobiliario en el aula de educación infantil?

¿Por qué se suele iniciar el día con actividades conceptuales sin pasar previamente por las manipulativas y las de observación y reflexión?

¿Ofrecemos la posibilidad de que experimenten, saquen conclusiones y después, conceptualicen?

¿A primera hora se le ofrecen actividades espontáneas o dirigidas?

¿Por qué?

¿Ponemos las bases para desarrollar la conciencia moral del alumnado?

¿Puede organizarse el aula en Espacios / ambientes y utilizarse el material impreso de una editorial cualquiera?

¿Se les da la posibilidad de elección de fichas y dibujos en las actividades espontáneas y en las dirigidas? ¿Ficha única o 30 para elegir?

¿Las editoriales tienen en cuenta la diversidad en su amplitud?

El ritmo de la clase ¿quién lo marca? ¿El alumnado o la editorial de turno?

Los Equipos de Ciclo ¿para qué sirven realmente?

El profesorado de Educación Infantil, ¿quiere pasárselo bien en el aula o, simplemente cumplir con la normativa?

¿Qué centro no puede llevar a cabo una dinámica similar? ¿Qué motivos tiene?

## Otros materiales

Artículo publicado en la revista que edita la Consejería de Educación de Andalucía, en el número 11 de Noviembre de 1998.

Material didáctico de elaboración personal para el desarrollo de actividades espontáneas y dirigidas junto con sus Unidades didácticas. Cintas de vídeo de los últimos tres años y fotografías de escenas de trabajo / juego del alumnado. Material elaborado por el alumnado (juegos, dibujos, móviles, pulseras, animales, caretas, etc.)

### 4.1.3 Organizar el aula para la participación de todas y todos.

Contacto: Miguel Calvo Soto. C. P. "Miguel Servet". Villanueva de Sijena (Huesca). Telf. 974 578420. Aula Libre. Apartado de Correos 88, Fraga (Huesca).

## Tipo de participantes

Alumnado, el profesorado del Centro y las familias de ese alumnado, ocasionalmente alumnado de otros centros y otras personas invitadas a participar.

## **Nivel o etapa**

1º ciclo de E. Primaria. Anteriormente, la experiencia, con variaciones, ha sido también llevada a cabo en una unitaria y en otros centros distintos con alumnado de 6º a 8º de E.G.B.

## **Tipo de centro**

C.P. de I. y P. de cuatro unidades, enclavado en un núcleo rural de 600 habitantes. El aula está constituida por 13 niñas y niños de 1º y 2º “nivel” de Primaria, dos “repiten curso” en este ciclo, tres reciben ayuda especializada, uno de ellos acaba de ser diagnosticado de ACNEE. La diversidad del grupo no está marcada en exclusiva por estas tres personas, sino que admitimos la diversidad como riqueza e intentamos aprovecharla como recurso educativo, las diferencias de competencia escolar son extraordinariamente divergentes.

## **Ámbito de aplicación**

Se trata de la organización del aula, de los espacios, materiales, tiempos, agrupamientos, contenidos, actividades, apoyos,...

## **Colectivo**

Tutor del 1º ciclo con el apoyo del resto del profesorado del centro, la participación del alumnado y de las familias, así como otras colaboradoras de forma ocasional (alcalde de la localidad, profesionales concretos, alumnado de otros centros, profesorado del CPR,...)

## **Localización**

Colegio Público “Miguel Servet”. Villanueva de Sijena (Huesca). Segundo curso de experiencias, con la incorporación de algunas modificaciones. Pero el origen no está en el curso 97-98 sino que la experiencia nació en el colectivo de Aula Libre durante el año 83 y en dos colegios distintos, una unitaria y en 7º y 8º de EGB de otro centro cercano. Desde aquella lejana fecha, se han ido experimentando, en distintos tipo de centros y con alumnado diverso, experiencias semejantes.

## Origen e intenciones

Se trata de organizar los espacios, los materiales, los tiempos, los contenidos, los agrupamientos, las actividades, los distintos recursos,... para que todo el alumnado encuentre motivación para participar desde su individualidad y en grupo. Queríamos encontrar cauces para cuestionar la obediencia y ayudar a la responsabilidad de forma que todas y cada una de las personas del aula adquirieran protagonismo, evitando comparaciones valorativas y diversificando las propuestas para que el alumnado pueda optar según sus necesidades e intereses en un clima de seguridad y ayuda. La clase ofrece multitud de recursos de expresión, facilita la creatividad y está llena de estímulos y propuestas que intentan aprovechar la curiosidad y las ganas de hacer del alumnado. La funcionalidad, el descubrir la capacidad que tiene la escuela para aportar servicio a la comunidad, la participación de la comunidad educativa en la labor docente, completan las intenciones de este programa integrado.

## Descripción de la experiencia

La clase está organizada de forma que se convierte en una fuente de **motivación permanente**. Organizada por espacios de actividad: Biblioteca, Rincón de las palabras, Medir y Contar, Juego Matemático, Tienda, Oficina, Laboratorio, Taller, Teatro, Mural, Materiales, Tiempo, Rincón de las Emociones, Mininín... y otros que pueden ponerse de forma temporal: exposiciones, museos, decorados,... Todos los espacios están llenos de propuestas y sugerencias, además de invitaciones y provocaciones. También cuentan con listados y documentos de seguimiento para rellenar por el alumnado. Carteles y murales por todos los lados, papeles de diversos tamaños y colores, lapiceros y rotuladores a su disposición para que el alumnado sienta la necesidad de comunicarse con fórmulas distintas,...

La mayor parte de las actividades son realizadas por el alumnado, así existen **responsabilidades** que se cubren de forma rotativa: Moderador, secretario, contabilidad, encargado de la tortuga, de las plantas, de cada uno de los rincones, de pasar lista, de controlar el calendario y el tiempo meteorológico, de vender el periódico,...

El tiempo está regulado por una serie de actividades comunes y por otro de libre utilización para realizar el **plan de trabajo individual**. En este plan, el alumnado puede elegir entre varias propuestas las actividades que va a realizar en un tiempo determinado, de forma que el alumnado no hacen todos lo mismo y a la vez, sino que se diversifican las actividades y el momento de realizarlas.

Las **actividades** están diseñadas para que todo el alumnado pueda aportar según su nivel de desarrollo personal: Periódico, radio, asamblea, la hora del cuento, el diablo de los números, jugamos con las palabras, correspondencia, cooperativa y contabilidad, juegos colectivos, proyecto de trabajo, actuaciones, talleres y rincones, convivencias, atención individualizada, la hora de los invitados, reunión con familias,... Se busca que todas las actividades tengan una funcionalidad por eso se potencia la radio y el periódico diario como instrumentos de comunicación en la que todas y todos pueden participar con entusiasmo, convivencias en las que se realiza una actividad para la comunidad y que tienen repercusiones antes y después de esas fechas, libros y documentos, recopilación etnológica,...

Parte de las actividades propuestas están clasificadas por dificultad de **contenidos**, los colores identifican esa dificultad. Los distintos tipos de **agrupamientos** permiten actividades colectivas, otras incluyendo alumnado de otros centros, realizamos actividades de pequeños grupos y el plan de trabajo individual facilita el trabajo personal a la vez que admite que el tutor pueda prestar atención individualizada. Los agrupamientos responden a distintas intenciones por lo que van variando según los objetivos de cada uno de los trabajos que se realiza. Resulta especialmente valioso el aprendizaje vicario. La **evaluación**, coevaluación y la autoevaluación representan otra ayuda importante en el aprendizaje

### **Valoración**

La experiencia aporta autonomía del alumnado, permite ejercitar su responsabilidad y que cada uno se desarrolle según sus posibilidades a la vez que anima la participación de la comunidad educativa, dándole otro valor a lo que supone la participación. Hemos visto como es posible atender a la individualidad sin sobreproteger y sin recurrir a la coacción

y el miedo. Por supuesto que en nuestra experiencia queda mucho por recorrer, pero nos hemos demostrado que desde la sencillez, el sentido común y la participación, podemos superar prejuicios e inercias, de antaño, vigentes todavía..

### **Aspectos generalizables**

Necesitamos dar la vuelta al tipo de organización escolar, buscando que se parezca al resto de actividades sociales y productivas. Necesitamos encontrar modelos organizativos para la educación que asuman la diversidad como riqueza y acepten la responsabilidad de atender a todas y cada una de las personas a nuestro cargo potenciando al máximo sus propias capacidades. Sólo si somos capaces de superar los modelos clasificadorios, uniformadores y coercitivos, habremos dado un paso hacia una educación en la que sea posible atender a la diversidad. La motivación, la participación, la optatividad, la educación emocional, la funcionalidad, pueden convertirse en herramientas fundamentales en el cambio educativo.

#### **4.1.4. Los proyectos de vida adulta: un ajuste a la población escolar**

Contacto: Elisa Gutiérrez Osés y Miguel Angel Aragón. IES Galileo. Valladolid. Concejo Educativo de C y L - Tlf y fax 983470852. Correo electrónico: [concejo@autovia.com](mailto:concejo@autovia.com)

#### **Tipo de participantes, nivel o etapa y tipo de centro**

La experiencia que se presenta se desarrolla dentro del segundo ciclo de la ESO en el IES Galileo de Valladolid.

El IES Galileo es un centro de unos 1300 alumnos y alumnas que cuenta con tres líneas de ESO, ciclos de grado medio y superior de tres familias profesionales cercanas en dos de los casos a las ramas industriales, dos tipos de bachillerato y una adaptación a una tercera modalidad y dos cursos de garantía social. Es además un centro de integración en general y específicamente de personas sordas. Es decir es un centro muy complejo donde existe una gran variedad de alumnado.

Está situado en el extrarradio de Valladolid y en una zona, “obrera-marginal” en la que existe, por ejemplo, un problema de distribución de droga que afecta aunque no indirectamente a la vida del centro en cuanto a la actitud del alumnado que acude él.

### **Ámbito de aplicación y profesorado que la lleva a cabo**

Se ha venido aplicando y reformando a lo largo de cinco años, por un equipo de tres personas, enmarcada en los Programas de Diversificación Curricular, tanto en el de dos años como en el de uno. Eso no quiere decir que lo que aquí se recoge sea una propuesta para llevar a cabo en dichos cursos sino que trata buscar líneas de trabajo para la ESO y el alumnado de la enseñanza obligatoria en general.

Los ámbitos incluidos son el Socio-lingüístico, Científico-técnico y lo que podríamos llamar Técnico-plástico.

### **Origen e Intenciones**

Existen dos formas de abordar la enseñanza obligatoria, que se ve reflejada con más claridad en la etapa secundaria, pero que seguramente no es característica sólo de ella:

1ª: el sistema educativo es un “bien de uso, cuasi-económico” privado y personal en el sentido de cambiable, por ejemplo a través de un título que se consigue con él y si es de “prestigio social” mejor.

2ª: el sistema educativo es un “servicio público que debe ser útil a toda la población, tratando de hacer que esta pueda participar e intervenir en condiciones de igualdad en la sociedad en la que va a vivir.

La primera línea desarrolla un concepto de enseñanza básica cuya finalidad es la de preparar hacia mayores titulaciones, estudios posteriores (sigan siendo básicos o no), para sobresalir “del resto”; se corresponde con una sociedad individualista y competitiva. La segunda, conlleva una idea de enseñanza básica colectiva de implicación con la sociedad para la que está preparando, de cambio y compromiso con la misma. Se corresponde con un intento de mayor democracia y “hacer colectivo”. En esta última se enmarca la experiencia que aquí se recoge.

Actuar con poblaciones marginales conlleva no obstante algunos peligros como es el de dejar encerrados unos fines, un modelo educativo en una población "marginal" dejando otras líneas más selectivas como las que tiene importancia porque se llevan a cabo con la población "normal" o, como por ejemplo, el peligro de ayudar a que se siga seleccionando en base a que existe la alternativa que nosotros estamos desarrollando. Por estas razones entre nosotros, entre los MRPs, etc., debemos hacer un esfuerzo para que las alternativas llevadas a cabo con población específica sirvan como fuente de aprendizaje para el desarrollo de modelos educativos generales, por un lado, y por otro supone una actuación, en principio, desfavorecida al menos en lo que al sistema escolar se refiere y en la que será más importante procurar que avance hacia los logros que nos proponemos si realmente creemos en ellos.

Concretando en la propia experiencia, tratamos de "insertar" en aspectos de la realidad al alumnado, hacerle llevar el aprendizaje a situaciones lo más reales posibles, tanto a nivel personal, como social, de forma que: conozca y se familiarice con esta realidad, actúe y tome decisiones conscientes... Se entiende que realidad es todo aquello que está vivenciando el alumno o la alumna: directamente o a través de su entorno, ahora, en el pasado o en el futuro. Se incluye en la "inmersión consciente" en esta realidad vivenciada, por tanto, no solo lo que subjetivamente el alumno o alumna siente que le afecta en ese momento sino también lo que le ha afectado o lo hará en el futuro. Habrá, eso sí, que tratar de ligar ambas cosas.

Para esa "inmersión" en la realidad se parte de que "no estamos solos", es decir, que hay muchas otras personas y elementos en la sociedad que les pueden enseñar, que proponen soluciones y que ambas cosas las hacen desde perspectivas a veces diferentes a la nuestra (en el lenguaje, en los planteamientos, etc.). Será necesario conjugar nuestra visión con esa otras que también existen en la sociedad y, por tanto, nuestra pretensión es llegar a proyectos de colaboración conjunta a llevar a cabo en diferentes ámbitos sociales (no sólo el escolar) con las que llamamos personas "expertas" de fuera del ámbito escolar.

Con todo el planteamiento anterior se están desechando planteamientos educativos bastante arraigados en el ámbito escolar como: suponer que éste es el único responsable de la educación, o por el contrario que sólo debe servir para informar, pero no educar, que debe ser un sistema aislado y endogámico, que el saber escolar es universal, etc.

Esta intención, en opinión de quienes llevan la experiencia a cabo, tiene una fuerte relación con el trabajo y la actitud a tener con la diversidad de población. Se hace necesario implicarse en la vida del alumnado y por tanto actuar desde su realidad, valorar todas las realidades, etc. La aceptación social de unas formas de actuar sobre otras, es una de las formas de diferencia social sobre las que habrá que intervenir desde la Escuela.

Se trata de desarrollar, por tanto, el compromiso con el contexto en el que vivimos: conocer los problemas, contrastar y dar alternativas. Paralelamente será necesario plantearse, especialmente, el enriquecimiento de las vivencias y el horizonte de aquel alumnado que se desenvuelve en un ambiente. Este último es quizá otro de los factores de diferencia social hoy en día (aunque esté producido por causas diversas).

En todo lo anterior se opta por una línea de compromiso y cambio con lo cercano a la vez de mayor aprendizaje personal más que compensación en el sentido que se entiende otras veces (aceptación de un modelo único)

Por último es intención de los que llevan a cabo esta experiencia no huir de que haya que dar contenidos conceptuales. Son necesarios, hay determinadas habilidades que habrá que aprender pero también determinadas referencias que habrá que poseer. Se trata de que dicho contenido sea un instrumento de los objetivos que nos planteamos, marcar un criterio que le haga ser instrumento y no finalidad.

## Descripción de la experiencia

A lo largo de dos años, durante dieciocho horas semanales cada uno, desarrollamos proyectos de trabajo que puedan tener sentido.

Los proyectos parten de un producto alrededor del que gira todo: los agrupamientos, la distribución de tareas, la selección de contenidos...

### El primer año (3º de ESO)

La intención es llegar en este curso a que tengan un desenvolvimiento personal aceptable, para buscar información allá donde vayan, escrita y oral, para que sepan pedir, preguntar exponer en público. Por esta razón todo el contenido trata de estar personalizado en ámbitos de vida en los que les va a ser necesario actuar en el futuro y ahora mismo (en cierto grado): mi vivienda, mi salud, mi dinero, mi alimentación, me sitúo en la ciudad (último proyecto del año que recoge lo anterior y sirve para introducción en el segundo año). Son proyectos de relativamente poca duración: 3 semanas.

Cada uno está diseñado en base a un producto final que lo organiza y que trata de tener un carácter académico-social: una consulta médica “consciente”, la preparación de una merienda “mediterránea” para las familias, una exposición conjunta con otro curso, etc. Para llegar a él hay todo un rosario de producciones parciales que le sirven de apoyo.

Los contenidos se articulan en relación a la consecución de dichos productos y se entregan al alumnado un “libro del alumno/a” que sirve de referencia. Siempre se incluyen elementos de contraste: la alimentación en otras zonas del mundo, la salud en la vida de vuestros padres - madres, etc., que sirvan para dar una visión más amplia de lo que se está estudiando.

En todos los proyectos existe alguna actividad de exposición a terceros (familia, otros cursos...), que haga que el alumnado intervenga en el contenido “de otra manera” y lo asimile mejor.

La realización de dichos proyectos y las actividades que conlleva requieren de determinadas habilidades: expresarse oralmente de forma personal y en público, llevar a cabo determinados cálculos, interpretar

o hacer estudios estadísticos, etc. Tratar de alcanzar estas habilidades a lo largo del desarrollo del proyecto supondría perder la visión del mismo. Por esta razón se incluye un periodo anterior del curso, de aproximadamente la misma duración que se denomina “talleres” dedicados a aprendizaje procedimental de todas las habilidades que después será necesario poner en práctica.

Al final de cada uno de los proyectos se incluye el llamado “proyecto personal” que trata de ligar lo aprendido de forma colectiva con un ámbito personal ajeno a la vida del centro pero que se trata de ligar a ella: preparar una comida en casa con todo lo que conlleva y un menú equilibrado, llevar a cabo un proyecto (arreglo, instalación...) en su casa y negociando con su familia, etc.

## **Segundo curso ( 4º de ESO)**

Este es un año de carácter terminal, es decir que en él debe ir incluido el aprendizaje que consideramos básico para que el alumnado comience su vida de persona más autónoma, capaz de tomar decisiones personales.

La finalidad se centra ahora en que sepan: organizarse y saber opinar e intervenir de forma colectiva. Argumentar con datos como herramienta a utilizar (lo que lleva consigo saber buscar los datos, analizarlos etc.) y en función de un fin que nos propongamos

Se conserva en este año el carácter de división del tiempo del curso en “tiempo de proyectos” y tiempo de “talleres” que sirven para la preparación de los anteriores de manera fundamental. Aunque, ahora, los proyectos se alargan y adquieren un carácter más social de implicación en algunos ámbitos de la vida social. Se incluyen solo dos cuya referencia sería:

Los ámbitos de referencia y los proyectos ya son de carácter más social:

### **1- Ámbito del grupo-clase:**

Producto final: asamblea del curso. En ella se incluyen distribución de tareas tanto específicas de la asamblea como elemento organizativo (actas, orden del día, colocación, etc.) así como aquellas en las que

cada grupo se comprometa a una tarea para el grupo: participar en la radio o el periódico del centro, conservación del aula, gestiones externas, representantes ante el profesorado, etc.

Apenas incluye contenido. Es un periodo corto de tiempo, que sirve de introducción al grupo

## **2- Ámbito profesional, algo más que el trabajo**

El producto final: Cooperativa de papel reciclado (duración 2 meses):

El grupo se organiza en equipos de trabajo: elige el producto, analiza el mercado, elabora la campaña de promoción, se constituye en asamblea de cooperativa según las normas aprendidas., se informa con empresas alternativas a las que acuden y nos visitan, piden un crédito y abren un “depósito” con las ganancias en el centro, convertido éste en entidad de “crédito y ahorro”, pasan por un periodo de aprendizaje de elaboración del producto (en este año libretas de papel reutilizado y reciclado), así como por una semana de producción (en el que solo “fichan” y trabajan en el taller-fábrica que han montado) o de promoción y venta del producto. La asamblea decidirá sobre qué hacer con las ganancias si las ha habido.

El contenido se articula en razón a las diferentes tareas que requiere la cooperativa tratando de comparar con la realidad o las realidades que existen, de que lleguen a ver qué significa cooperar para la sociedad, reciclar, qué se impone, qué derechos laborales existen aquí y en otras partes del mundo, etc. Todo el contenido está organizado en conflictos, Cada uno constituye lo que podríamos llamar un capítulo o un tema dentro de la unidad. A ellos deberán dar una respuesta inicial intuitiva y otra final argumentada después de conocer los datos estudiados en todas las áreas

Al final y como otra parte de la evaluación el alumnado deberá cumplimentar una serie de informes: técnico, económico, de impacto ambiental y de impacto social.

El proyecto personal en este caso será el estudio de una empresa alternativa o no, elegida por cada cual, que deberán hacer

individualmente o en grupo, pero que defenderán ante el profesorado constituido en "tribunal".

### **3- Ambito de la sociedad organizada:**

Producto final: Nuestra asociación (duración alrededor de dos meses)

Se trata de que ahora se organicen en colectivo para actuar fuera ya del ámbito del Instituto. En concreto dentro de la semana del barrio organizada por todos los colectivos que existen en el mismo y convocada por la asociación de vecinos. Ellos deberán constituir la asamblea de la asociación, a la que darán nombre, deberán acudir a las reuniones organizativas con las demás asociaciones, llevar allí las propuestas discutidas y traer a su asamblea los acuerdos adoptados. Propondrán una actividad a llevar a cabo en el barrio, por ejemplo: charlas, debates, feria de asociaciones, propuestas urbanísticas del barrio de actividad económica, culturales etc. para el futuro, programa especial de radio con las asociaciones del mismo. Todas se acompañan con elementos de apoyo como carteles de información a peatones para distribuir por el barrio, maqueta de algún proyecto a realizar o que reclaman los vecinos, etc.

Se establecerá contacto con diversas organizaciones de carácter social que acaben dando un modelo de lo que puede ser una asociación comprometida, que deberán trasladar a la suya propia.

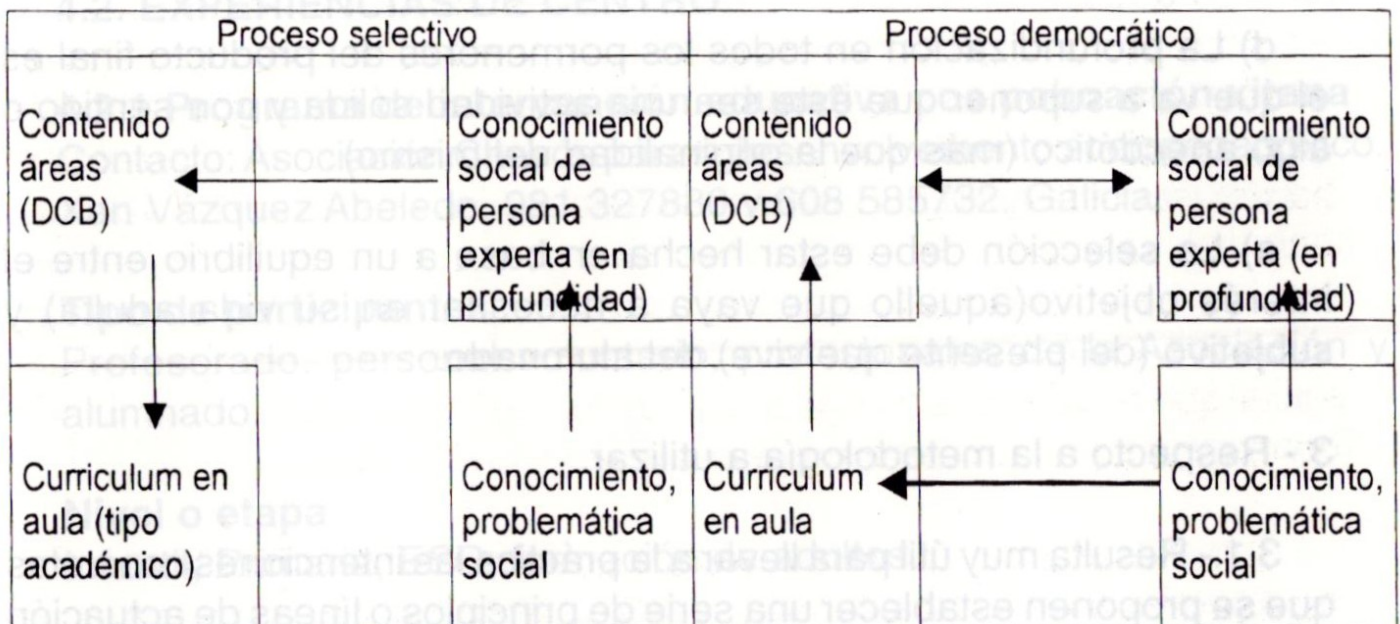
El contenido como en el anterior esta organizado en conflictos que hacen referencia, no solo a la problemática del barrio sino a la de la ciudad en general, entendida como ecosistema urbano y en contraste en diferentes partes del mundo y de la historia.

El proyecto personal consistirá en el estudio de una asociación. Esta vez deberán defender su estudio ante el resto del alumnado y profesorado en forma de debate.

## Aspectos generalizables y cuestiones a debate

### 1.- Respecto a la selección del contenido:

El contenido puede transformarse en un instrumento del aprendizaje de la realidad. Para ello es mucho más lógico y asequible *comenzar por elegir la actividad, procedimiento, etc., social que queremos que aprenda todo alumnado*, (para ahora y para su futura ciudadanía) para, a partir de él seleccionar los contenidos más “sociales” y en última instancia los curriculares de áreas, etc.. Hacerlo a partir de contenido curricular muy estructurado, aunque este esté conectado con la realidad supone acudir a una “realidad de alto nivel”, a la que quizá no llegue todo el alumnado por lo que resultaría claramente selectivo y dirigido precisamente a ayudar a aquel alumnado que sí va a llegar (generalmente ya favorecido). podría corresponder a un esquema como:



### 2.- Respecto al diseño de la unidad didáctica:

La existencia de lo que desde la experiencia se llama “producto final”:

- Posibilita el ajuste entre contenido y aprendizaje social.
- Da mayor sentido para el alumnado al contenido al tener un fin concreto y no una etapa en el programa.
- Ayuda a un mayor “enganche afectivo” del alumnado.

Para que todo lo anterior se cumpla el “producto final” debe reunir una serie de condiciones como:

- a) Debe suponer una traducción de las intenciones a la práctica.
- b) Debe ser el primer paso a decidir, dejando para concretar a posteriori, los productos o actividades parciales, actividades, etc., hasta acabar en la selección de contenidos curriculares.
- c) Es necesario entenderlo como que el alumno o alumna está en periodo de “aprendiz de ciudadano/a”, es decir ejercitándose en actividad social y educativa que desarrolla en compañía de personas adultas (de esa forma el papel del profesorado, por ejemplo cambia y pasa a ser aquella persona que lleva a cabo el proyecto desde el papel de “maestro de aprendiz”).
- d) La profundización en todos los pormenores del producto final es el que va a suponer que éste sea una actividad sólida y con sentido o algo anecdótico (más que la originalidad del mismo)
- e) La selección debe estar hecha en base a un equilibrio entre el interés objetivo(aquello que vaya a necesitar en su vida adulta) y subjetivo (del presente que vive) del alumnado.

### 3.- Respecto a la metodología a utilizar.

3.1.- Resulta muy útil para llevar a la práctica las intenciones concretas que se proponen establecer una serie de principios o líneas de actuación que concreten la forma de actuar y sirvan a la vez de criterio de evaluación de la actividad desde una perspectiva socioeducativa. Algunos de los utilizados en este tipo de experiencia desde Concejo Educativo son: explicitación de intenciones del profesorado, forma de conexión con interés del alumnado, grado y forma de intervención del alumnado, forma de interacción en el aula(entre iguales y con personas adultas), forma de materialización de la actividad (producto), forma en que se comunicará lo que se esté haciendo al exterior, qué procedimientos se piensan utilizar, en qué aspectos se tratará de buscar alternativas, como conectará con la realidad en contenido y con personas u organizaciones.

3.2.- Tener como intención el que el alumnado “haga” y no solo “reciba” o entienda” (aunque se base en teorías como el constructivismo). Ofrece:

- Una serie de posibilidades de ayuda al trabajo con población heterogénea en el aula como: la posibilidad de diversificación del trabajo si se quiere, la intervención real y exteriorizada de cada alumno o alumna, con su forma específica de hacer, la posibilidad de hacer personas expertas a quien más lo necesite, de establecer vías diferenciadas o convergentes, establecer el trabajo en equipo con fines concretos...

- Un cambio en la actitud del alumnado respecto a la tarea escolar que puede virar si cuidamos de hacerlo así, hacia la asunción de responsabilidad en su propio proceso, hacia una mayor seguridad si hemos cuidado las tareas a realizar y los “éxitos” obtenidos. Este es un elemento difícil de conseguir aunque fundamental cuando el alumno o alumna actúe en cualquier ámbito social, profesional o personal.

## **4.2. EXPERIENCIAS DE CENTRO**

### **4.2.1. Programa de intervención educativa coa poboación xitana**

Contacto: Asociación Chavós para o desenvolvemento sociopedagóxico. Xan Vázquez Abeledo. 981 327880 y 608 585732. Galicia.

#### **Tipo de participantes**

Profesorado, personal voluntario, profesionales de la Asociación y alumnado.

#### **Nivel o etapa**

Infantil, Primaria, ESO, formación de adultos.

#### **Tipo de centro**

Asociación para la promoción sociocultural del pueblo gitano, de ámbito autonómico.

#### **Profesor/a o colectivo**

Profesoras/es, trabajadora social, monitores y asesores de la Asociación.

#### **Localización**

Asociación Chavós, Ferrol. A Coruña

## **Origen e intenciones**

La Asociación Chavós nació a principios de la década de los 80 y se constituyó legalmente en el año 1986. Como gran parte del movimiento asociativo gitano, la asociación tuvo su origen en las escuelas puente: surgió del claustro de profesoras y profesores del C.P. Chavorré Calé de Ferrol.

Las causas que motivaron la puesta en marcha de la asociación fueron dos fundamentalmente:

Imposibilidad de desarrollar un trabajo educativo efectivo con los recursos económicos y humanos aportados por la administración (Xunta de Galicia) y el patronato (Apostolado Nacional Gitano). Las características específicas del alumnado (100% chabolista), hacia necesaria la puesta en marcha de actividades complementarias compensatorias de las carencias ambientales y socioeconómicas de las familias, así como la necesidad de realizar una intervención sociocultural con las familias.

Transformar la política oficial de escolarización de la comunidad gitana chabolista, favoreciendo el paso del alumnado gitano de las escuelas puente, a los centros educativos ordinarios, a fin de acabar con la segregación educativa.

## **Descripción de la experiencia**

La intervención educativa de la asociación se estructura en dos subprogramas de actuación: Apoyo a la formación reglada (menores) y Formación permanente (adultos).

El apoyo a la formación reglada abarca desde el primer nivel de educación infantil (0 a 3 años) hasta la educación secundaria. Está dirigida a apoyar la inserción de los niños y niñas gitanas en las redes educativas y potenciar su rendimiento mediante la compensación de aquellas carencias que, por el bajo nivel formativo de sus padres, por la falta de recursos en su entorno familiar o por la falta del marco escolar adecuado a sus necesidades, suponen una desventaja frente a sus compañeros y compañeras.

El apoyo a la formación reglada se realiza en colaboración con los centros educativos y las familias de los alumnos y alumnas, impartiendo las clases de apoyo en los locales de la asociación.

La formación permanente de adultos y mujeres gitanas incluye tanto la formación compensatoria (alfabetización, obtención de títulos académicos) como la formación continuada (preparación de oposiciones, mejora de la cualificación laboral).

La intervención educativa se complementa con la elaboración de materiales didácticos de carácter intercultural y campañas de sensibilización y difusión de la cultura gitana en el ámbito educativo.

### **Valoración**

La intervención educativa de la asociación una vez consolidada su aceptación mayoritaria por parte de la comunidad gitana local, se orienta hacia la mejora de la calidad de la atención a los usuarios. Para lo cual se está intentando ampliar los recursos materiales y de personal de la asociación, a la vez que se está revisando los materiales y la metodología empleados,

La edición de nuevos materiales interculturales facilitarán que la cultura y la realidad gitana este presente en el mundo escolar y favorezca una escolarización más real y positiva del pueblo gitano.

#### **4.2.2 “Sempre endavant”**

Contacto: CP VÍCTOR OROVAL. Carcaixent Tn 96 243 17 43.

<http://www.iponet.es/~victor> E-mail victor@iponet.es

diego gómez garcía e-mail anna@ctv.es

josep vicent bataller e-mail coderi.fmrppv@xarxaneta.org

### **Tipo de participantes**

La experiencia abarca todo el centro, implicando en diferentes grados a todos los sectores de la Comunidad Educativa del centro: profesorado, personal no docente, equipo psicopedagógico, madres y padres, alumnado...

## **Nivel o etapa**

Afecta a todo el centro: E. Infantil, E. Primaria y 1<sup>er</sup>. ciclo de ESO.

## **Tipo de centro**

Centro público de enseñanza en valenciano, con E. Infantil, E. Primaria y 1<sup>er</sup>. ciclo de ESO. Se trata de un centro periférico dentro de una ciudad de unos 20.000 habitantes. En el barrio donde se ubica el centro existe un colectivo importante de emigrantes, inmigrantes, minorías étnicas (gitanos, magrebíes...) y familias necesitadas de acciones compensatorias y ayuda social. La integración de estos colectivos dentro de un contexto educativo de cultura autóctona y nacionalista, junto con la idiosincrasia del centro han determinado un trabajo constante de atención a la diversidad y a la integración a lo largo de la vida del centro.

## **Ámbito de aplicación**

El ámbito de aplicación es todo el centro, entendido como un todo y no como suma de unitarias, desde la perspectiva de un colectivo que comparte ideales, inquietudes, necesidades y proyectos.

## **Profesor/a o colectivo**

El proyecto se viene impulsando a lo largo de los diez últimos años desde el claustro y el AMPA del centro.

## **Localización**

CP Víctor Oroval. C/Cándido Hernández 70 46740 – Carcaixent – VALÈNCIA

## **Origen e intenciones**

El proyecto nace hace diez años como necesidad de dar respuesta a la gran diversidad de profesorado, alumnado y familias que asisten al centro. Ante el alarmante nivel de problemática convivencial y de fracaso escolar el centro se plantea, primero de forma parcial y finalmente de

forma global, diversas estrategias, caminos y proyectos tendentes a dar respuesta al fuerte deterioro educativo e instructivo que vive el centro.

### **Descripción de la experiencia**

El proyecto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En una primera fase en la que se optó por la elaboración y realización de múltiples proyectos que tratan de acercar al alumnado a la vida real, partiendo de sus necesidades, intereses e inquietudes: enseñanza en valenciano, elaboración de materiales propios adaptados al entorno, proyectos de transición a la vida activa, de miniempresas, de cooperativismo, medioambientales. Actualmente hemos llegado a un planteamiento más global de centro en que se trata de dar respuesta a la diversidad e integración a partir de vertientes organizativo-pedagógicas (compromiso con la lengua y la cultura, participación y democratización, innovación y renovación pedagógica, la educación ambiental, y la educación en valores), y de la realidad del día a día (actividad docente, diversidad e integración, actividades complementarias, la reflexión y la autocrítica a partir de la práctica cotidiana).

### **Valoración**

El proyecto se ha convertido en una filosofía de centro que impregna la vida y el quehacer cotidiano, llegando a influir profundamente en las personas que viven en él. En la actualidad el centro mantiene un nivel de convivencia muy satisfactorio que basa su éxito en la resolución de conflictos a partir de la participación, del trabajo cooperativo y de la negociación y consenso. La educación en valores es un referente permanente estructurado a partir de proyectos globales y comunes de centro que ayudan a desarrollar la línea pedagógica que marca nuestro proyecto educativo.

### **Aspectos generalizables y cuestiones a debate**

Entendemos que la experiencia es generalizable en la línea de propiciar un tratamiento de los conflictos, de la integración y de la diversidad a partir de la participación, de la negociación y del consenso, potenciando la educación frente a la instrucción pura y dura. Por otra parte, y como elementos limitadores y obstructores de la experiencia hay que reseñar

el alto nivel de implicación y de voluntarismo que sería exigible a toda la comunidad educativa, lo que en la práctica limita su generalización, aunque sí que serían generalizables muchos aspectos puntuales.

### **Otros materiales**

La experiencia está escrita con toda clase de detalles (200 páginas) y cuenta con un anexo fotográfico y documental muy exhaustivo e ilustrador.

#### **4.2.3 Hacia un tratamiento de la diversidad en el IES *Galileo***

Contacto: Jefatura de estudios IES *Galileo*.

Crta Villabáñez s/n Valladolid. Tlf 983-205640. FAX 983-205610.

Correo electrónico: [secre.galileo.ies@adenet.es](mailto:secre.galileo.ies@adenet.es)

#### **Tipo de participantes. Nivel o etapa. Ámbito de aplicación**

El proyecto que se presenta se ha venido llevando a cabo en el IES *Galileo* de forma más o menos parcial a lo largo de varios años. En el último curso ha adquirido un carácter más generalizado y establecido, pasándose a debatir su funcionamiento por parte de todo el equipo docente de la ESO para llegar a una propuesta más definitiva y estable a partir del próximo curso. Se aplica por tanto en toda la etapa, aunque algunas de las actuaciones estén centradas en el primer ciclo

#### **Tipo de centro**

El IES *Galileo* es un centro de unos 1300 alumnos y alumnas que cuenta con tres líneas de ESO. Todo la etapa es impartida dentro del mismo edificio. Tiene además ciclos de grado medio y superior de tres familias profesionales cercanas en dos de los casos a las ramas industriales, dos tipos de bachillerato y una adaptación a una tercera modalidad y dos cursos de garantía social. Es además un centro de integración en general y específicamente de personas sordas. Es decir es un centro muy complejo donde existe una gran variedad de alumnado.

Este centro está situado en el extrarradio de Valladolid y en una zona, "obrera-marginal" en la que existe, por ejemplo, un problema

específico de distribución de droga que no afecta directamente a la vida del centro, pero sí a la actitud del alumnado a la hora de acudir a él, sí a través de determinado alumnado que acude al mismo etc.

### **Origen e intenciones**

La situación del IES Galileo ahora y cuando era un centro de F.P., ha sido siempre compleja, aunque de carácter muy diferente, que ahora no se entra a analizar. Siempre ha existido un alumnado de una gran heterogeneidad y dentro de ella una parte importante con problemas de aprendizaje por sus dificultades personales, su forma de enfrentarse a los estudios, su actitud con el resto de las personas, etc. En la historia del centro siempre ha existido una sensibilización hacia este tipo de problema entendiendo, frente a otras concepciones más academicistas y selectivas que:

- El éxito en el ámbito educativo es fruto de un proceso que se crea desde el centro y no es responsabilidad única del alumnado.
- En el éxito académico intervienen muchos factores que van desde el ambiente del centro, el tipo de actividad propuesta, hasta factores familiares y otros ambientales, además de los meramente personales.

Dentro de la responsabilidad personal del alumno o alumna hay que tener en cuenta que existen estilos diferentes.

Son varios los tipos de intervención que han tratado de hacerse respecto al tratamiento de la diversidad dentro del ámbito de la ESO. En general se ha tratado de incidir en mayor o menor medida en los aspectos que se señalan a continuación.

- La optatividad: dando suficiente posibilidades, tratando de que ésta no supusiera una real división por niveles, sino que se conservaran grupos heterogéneos o marcando el sentido global que debiera tener ésta en cada nivel y especialmente en 3º y 4º. Algunos de estos planteamientos han quedado estancados y otros, como el deseo de mantener la heterogeneidad, están presentes aún en los horarios.

- En este sentido, el centro o el equipo del centro ve en esta línea de actuación una forma de preservar el avance del alumnado de forma

más personalizada frente a quien ve en la posibilidad de opción una vía para la separación en niveles.

- El trabajo en equipo: de una u otra forma en el IES Galileo se ha tratado siempre de llegar a planteamientos más globales, de todo el equipo de cada curso y de criterios generales en todos los cursos (aunque aplicados de forma específica). Algunas de las actuaciones se conservan hoy en día y otras no. Entre las primeras el planteamiento de una tutoría planificada coordinada y de cierto peso en el proceso del curso, el sistema de evaluación que luego se menciona o alguna actuación específica como la del curso adaptado a la que también se hace después referencia. Otras han quedado anuladas por diversas razones, presiones, etc.

- La evaluación del alumnado como un elemento fundamental, dirigido a cubrir una serie de capacidades entre todas las áreas y todo el equipo de profesorado que le imparte clase en contra del planteamiento de la acción independiente e individual de cada área utilizable para poder detectar las dificultades y necesidades que presenta cada alumno y alumna y poderla cubrir desde el centro, frente a una evaluación meramente sumativa y final cuya única finalidad sea marcar el nivel.

- Un plan de “recuperación” de las dificultades ligado al sistema de evaluación en la forma que antes se ha dicho. Esto lleva a plantear que la opciones que un alumno o alumna tenga tras un curso, por ejemplo, van a estar condicionadas por la “oferta” que el centro sea capaz de darle. Se vuelve a rechazar aquí el planteamiento de que sea el alumno o alumna la que debe enfrentarse por su cuenta y se asume que es el centro el responsable de que exista esa oferta o no.

Dentro de las líneas defendidas hasta ahora en las propuestas y actuaciones a llevar a cabo recogidas en la documentación aprobada en el Instituto cabe destacar en este campo:

- a) La idoneidad del trabajo en grupos heterogéneos, por la riqueza que supone y por la imposibilidad de llegar a agrupaciones homogéneas.

- b) La asunción de las dificultades que existan y la necesidad de enfrentarlas. En este sentido la heterogeneidad de cada grupo debe

ser abarcable y no debe conservarse a costa de que la problemática que exista en ella quede sin “tratar”.

### **Descripción de la experiencia:**

La experiencia que aquí se describe es la que hace referencia al actuación frente a las dificultades educativas bien por problema de capacidad o de actitud.

#### **1º ESO**

El proceso educativo comienza en 1º de ESO con grupos heterogéneos y una serie de recursos preparados, pero sin actuar al inicio, sino utilizados como apoyo para la detección de problemas. Se utiliza en este periodo la información recibida de los centros de Primaria, a veces desigual o escasa y otras veces más completa.

El equipo de cada curso se reúne de forma ordinaria cinco veces al año con el siguiente propósito variable dependiendo de cada curso:

1ª.- (Noviembre): detección de las dificultades y primeras propuestas con los problemas considerados de mayor gravedad.

2ª (Diciembre). Evaluación individualizada en la forma en que después se comenta. De ella deben salir las actuaciones y que se refieren a: las medidas educativas que llevará a cabo cada área en determinados casos, las adaptaciones individuales que serán necesario hacer para todas o un gran número de áreas (especialmente en primer ciclo), los seguimientos individualizados que se van a poner en marcha. También las medidas globales para el curso que se ven más convenientes.

En el primer curso la posible oferta a llevar a cabo a lo largo del curso es:

- Medidas educativas dentro de cada área.
- Adaptación en un gran bloque de áreas mediante el uso de algunas horas fuera del aula, con material preparado y bajo responsabilidad del profesorado de referencia. Ésta actuación lleva consigo una evaluación paralela del progreso del alumno o alumna. En ella pueden encontrarse

tanto alumnado con grandes dificultades por sus capacidades generales (“PT”), o en relación a su problema de sordera (personal específico) o por su falta de aprendizaje anterior o desmotivación (“compensatoria”).

- Seguimiento personalizado del alumno o alumna, con una persona que le tutora de forma individual. En este apartado pueden estar aquellas personas que necesitan una mayor organización, planificación, etc. Esta actuación conlleva un informe específico para la evaluación.

- Seguimiento disciplinario: supone un “contrato” a llevar a cabo con la instancia del centro correspondiente (jefatura). En dicho contrato el alumno se compromete y puede pedir condiciones a cambio, pero siempre supone una forma rígida de seguimiento del mismo. Deberán ser estos casos muy extraordinarios por suponer una gran distorsión para el resto del grupo.

- Personas absentistas: supone un segundo seguimiento más personalizado con una persona, (asistente social) que hace de mediadora. Actuación apenas iniciada en estos dos últimos años que trata de variarse hacia un programa específico a llevar a cabo.

3ª. (Febrero): seguimiento de las medidas aplicadas. Variaciones más importantes.

4ª. (Marzo): evaluación individualizada. Revisión de las medidas hasta el final de curso. Previsiones de lo que será necesario para el siguiente año.

(Mayo): entrega de una evaluación final provisional. No se reúne el equipo y sólo se utiliza para poder preparar con tiempo todas las actuaciones a hacer el siguiente curso.

5ª (Junio): evaluación final definitiva y definición de la medida a tomar con cada alumno y alumna en el curso siguiente, según el “catalogo – oferta” ya preparado por el centro.

## 2º ESO

El alumno o alumna en el 2º año puede ya estar en un grupo heterogéneo continuación del anterior o en casos muy extraordinarios haber entrado en:

1º.- el llamado *grupo adaptado*. En él están las personas con dificultades educativas, pero en las que su grado de desmotivación no les lleva al rechazo escolar. Este proyecto es el primer año que se pone en marcha.

2º.- el grupo inicialmente pensado como "*pre-profesional*", planteado también para poner en marcha en este curso, pero que no ha sido necesario al no existir alumnado ni recursos. En él estarían aquellas personas que tienen un rechazo escolar absoluto que les hace rechazar cualquier planteamiento incluso el hecho de la secuencia horaria que se plantea.

El curso "adaptado" consiste de forma muy general en :

Unir en un mismo curso dos mitades. La primera seleccionada entre las que tenga dificultades y necesitan una adaptación muy significativa y la otra (más numerosa) de alumnado heterogéneo.

Este alumnado permanece aproximadamente la mitad del tiempo en el mismo grupo con dos profesores ("doblaje") y la otra mitad separado uno con cada profesor("desdoble").

En la parte de doblaje se trata de desarrollar al máximo la integración de este alumnado de forma que ninguno pierda. Es decir es necesario hacer una actividad específica que tenga sentido en sí misma y en la que pueda darse incluso diferencia de actividad entre unas personas y otras. Esto se trata de hacer mediante proyectos planteados de forma conjunta con todo el alumnado.

En el tiempo de desdoble se trata de hacer una adaptación del contenido al alumnado. El mismo profesor está con el grupo "adaptado" y el "normalizado". Este periodo puede servir para que el alumnado adaptado adquiera los conocimientos concretos que le lleven a tener éxito en la fase en que están integrados con todo el grupo.

La forma de conseguir que se pueda hacer el desdoble y doblaje es en base a "emparejar áreas", de forma que estas tienen horarios paralelos y pueden estar trabajando conjuntamente o por separado.

El alumnado del grupo adaptado lleva una evaluación de progreso además de la de nivel. Si el nivel que se consigue es suficiente promocionarían a un curso “normal” – heterogéneo al año siguiente. Si este nivel es insuficiente pero ha progresado adecuadamente pasarían a un curso donde exista la adaptación necesaria.

### **3º ESO**

En el nivel de 3º de ESO, se conservan las actuaciones de seguimiento individualizado, apoyo a personas sordas, contratos, y curso Adaptado. Desaparecen las de adaptación individualizada y absentistas (al menos en este curso). Por el contrario aparece la de Diversificación de dos años que ahora no se comenta. Además del curso Adaptado y de Diversificación existen lógicamente los grupos heterogéneos ordinarios, en los cuales se aplican las otras medidas mencionadas según cada caso.

### **4º ESO**

En el nivel de 4º de ESO, además del uso de la opcionalidad y de la recuperación de los aspectos de contenido de algunas áreas para materias pendientes (las capacidades se supone que se recuperan en las áreas de 4º) existe en este año la Diversificación de un año, el seguimiento individualizado y el contrato. Habrá que prever para el próximo la salida a dar al curso 3º Adaptado.

### **Valoración**

Hasta final de curso no se podría hacer una valoración de lo conseguido ya que es este año cuando se está llevando a cabo de forma más debatida y sistemática. De todas formas habría que hacer algunos apuntes, unos positivos y otros a mejorar:

- La intención de atender al alumnado según su problemática lleva a hacer actuaciones más ajustadas a los problemas, “se acierte o no”.
- Existe mucho menos abandono de lo que podría existir si no se hiciesen esas actuaciones.

- Hay campos, como el del alumnado absentista, que no están cubiertos satisfactoriamente.

- Centrarse solo en las dificultades para tratar la diversidad puede llevar a problemas de muy distinto carácter. Por una parte, el centro puede convertirse en la referencia de “recuperación” de la zona y concentrarse en él un excesivo número de alumnado con dificultades, lo que alejaría del planteamiento de trabajo con toda la población, además de suponer otros problemas en el futuro. Por otra se está distorsionando el concepto de diversidad como algo positivo convirtiéndolo en un problema a solucionar.

#### **4.2.4 Caminando desde la desventaja hacia la igualdad de oportunidades en un programa de Garantía Social**

Contacto: José Luis Gordo Blanco / jlgordo@arrakis.es

Talleres de Garantía Social “Puerta Bonita”

C/Padre Amigó nº 5 28025 Madrid Tfno. 915251402

##### **Tipo de participantes**

Profesorado y alumnado del Centro

##### **Nivel o etapa**

Garantía Social

##### **Tipo de centro**

Es un Programa público dependiente de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Atiende a jóvenes en situación de desventaja social.

##### **Ámbito de aplicación**

9 módulos de Garantía Social en los perfiles profesionales de jardinería, carpintería y cocina en las modalidades de Iniciación Profesional y Talleres Profesionales.

## **Profesor/a o colectivo**

Equipo educativo del centro.

## **Localización**

Talleres de Garantía Social "Puerta Bonita". Curso 97-98 y 98-99.

## **Origen e intenciones**

Dotar a jóvenes que presentan una situación de clara desventaja social de los instrumentos educativos y formativos necesarios para su inserción social y laboral

## **Descripción de la experiencia**

El programa de Garantía Social **Puerta Bonita** dependiente de la Comunidad de Madrid se desarrolla en las modalidades de Iniciación Profesional y Talleres Profesionales. Atiende a 110 jóvenes distribuidos en 9 grupos. Los perfiles profesionales que se imparten son los de Ayudante de Cocina, Operario de mecanizado de la madera y Operario de viveros y jardines.

Una de los aspectos novedosos de la experiencia es el hecho de que funcione como un centro de garantía social , aunque no tenga la condición formal de tal ya que orgánicamente depende del programa de garantía social de la Consejería de Educación y Cultura, con un claustro de 18 profesores y profesoras..

Esto permite la configuración de un modelo de garantía social bastante desarrollado a través del trabajo en departamentos, equipos de modalidad y claustro con una acción educativa dirigida a dar respuestas pedagógicas a un alumnado que presenta una situación de desventaja y graves carencias.

## **DESTINATARIOS**

Este programa se dirige prioritariamente a jóvenes de 16 a 18 años, en situación social especialmente desfavorecida, sin familia, acogidos

a la protección de la Comunidad de Madrid, en seguimiento judicial o desescolarizados en situación de riesgo social.

## OBJETIVOS

La finalidad de este programa es la de posibilitar la inserción de los jóvenes destinatarios en el mundo laboral por medio de la capacitación en un oficio concreto y de su incorporación a una empresa del sector para la realización de prácticas o con contratos de formación. También la de posibilitar la reincorporación al sistema educativo reglado a aquellos alumnos que muestren interés y capacidad para ello.

## ESTRUCTURA

- El proceso educativo se organiza de la siguiente manera:

- Una **Primera Fase** de formación y preparación para la inserción laboral. Dicha fase comprende los siguientes periodos:

a) **Periodo de prueba**: Durante los primeros quince días el/la joven seguirá un proceso de conocimiento y habituación al programa facilitando la adaptación al mismo. Este será evaluado junto a los profesores tutores al final del mismo. Si el resultado es positivo se firmará el contrato pedagógico de primer ciclo. En caso negativo se podrá abrir un nuevo periodo de prueba que determinará el equipo educativo.

b) **Primer ciclo**: Periodo que durará en torno a un año con el fin de aprender las técnicas básicas del oficio, así como los hábitos, actitudes y habilidades básicos que posibiliten su futura inserción laboral y social. Durante este periodo se podrán hacer salidas prácticas de trabajo.

c) **Segundo ciclo**: Periodo en el que cada joven debe consolidar los aspectos anteriores y aproximar los ritmos de trabajo, la capacidad de trabajo en equipo y las capacidades y competencias profesionales que le permitan aproximarse a las exigencias del mundo laboral. En este periodo se realizarán ensayos laborales mediante **Proyectos de Producción** por medio de los cuales se intentará reproducir lo más fielmente posible las condiciones de un puesto de trabajo productivo.

- Una **Segunda Fase** de *inserción laboral* mediante:

a) **Prácticas en centros de trabajo.**

b) **Contratos de Formación.**

Para la consecución de los objetivos propuestos en esta fase se cuenta con la figura de un tutor de inserción laboral, que junto a los tutores de los jóvenes y a la coordinación de inserción y prácticas realiza la búsqueda de la empresa que mejor se adapta a las características y capacitación de cada joven, así como el seguimiento del alumnado en las empresas.

- Una **Tercera fase** de orientación socio-laboral y de búsqueda de empleo para aquéllos jóvenes que han concluido la fase anterior y se encuentran sin empleo.

## **METODOLOGÍA**

La metodología que desarrollamos está condicionada por el hecho de ser un programa educativo encaminado a conseguir la inserción laboral de unos jóvenes que parten de una clara situación de desventaja con respecto a la mayoría de jóvenes de su edad. Ello nos ha llevado a abordar el programa como un proceso educativo con una clara vinculación con el mundo laboral.

Debido a esto aparecen en nuestro proceso dos tipos de elementos. Por un lado los educativos entre los que cobran gran importancia al comienzo del proceso la recuperación de la autoestima, la mejora del autoconcepto y la consecución de la motivación. Junto a estos aparecen otros elementos fundamentales para la incorporación al mercado de laboral por medio de los cuales intentamos simular las condiciones de trabajo de empresas del sector. Esto se ve reflejado en la introducción de elementos propios del mundo laboral como son los relojes de fichar que permiten hacer un seguimiento exhaustivo de la asistencia y puntualidad, así como la realización de **proyectos de producción** que están definidos como ensayos laborales y que conllevan un proceso de planificación en el que se determinan tiempos, ritmos, responsabilidades y exigencia de trabajo en equipo parecidos a los que se van a encontrar en una empresa.

Nuestra metodología a nivel general estaría definida en la siguiente afirmación: los estilos de aprendizaje de cada alumno, en cada contexto educativo, son peculiares.

Esto es lo que viene a plantear el MEC con respecto a las adaptaciones curriculares: *las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a las características de cada aprendizaje.*

De esta sencilla y a la vez rotunda premisa se desprenden dos elementos educativos cuyo conocimiento resulta previo a la hora de diseñar la estrategia metodológica que llevamos a cabo con nuestro alumnado: CÓMO SON LOS ALUMNOS (PERFIL DEL ALUMNADO) Y CÓMO APRENDEN.

A estos dos elementos añadiríamos un tercero, fundamental y prioritario: CUÁLES SON LOS OBJETIVOS, LOS FINES EDUCATIVOS DE NUESTRO PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL y un cuarto relativo a las peculiaridades del perfil profesional que cursa el joven.

El **método** con el que organizar el trabajo educativo, en cualquiera de las áreas formativas, es una herramienta que elaboramos buscando la que le resulta más adecuada al alumno en cada momento.

Igualmente tenemos en cuenta como **estrategia de aprendizaje** el hecho de que estos jóvenes debido a su experiencia escolar y a sus características necesitan de **adaptaciones curriculares** basadas en aprendizajes significativos directamente relacionados con la componente profesional (el trabajo taller) por el hecho de ser el elemento más motivador. Necesitan, además, aprender procesos completos, con un resultado cuantificable y a poder ser inmediato, dada su experiencia de fracaso escolar y de baja tolerancia a la frustración. Así, se plantearán procesos de aprendizaje completos, con un resultado a su alcance que favorezca su autoestima. Por otra parte, dada su negativa experiencia en lo escolar, estos alumnos llegan mucho mejor a lo cognitivo desde lo manipulativo que viceversa. Es decir del trabajo, del oficio, de la práctica laboral se irán extrayendo todos aquellos aspectos formativos que necesitan saber para hacer bien su trabajo y para mejorar su nivel cultural.

De la misma manera damos mucha importancia y trabajamos sistemáticamente la formación de aquellos aspectos que, según recientes estudios, plantean lo que los empresarios piden a los jóvenes aprendices que se incorporan a sus empresas. Esto es que tengan adquiridos los hábitos laborales básicos (asistencia, puntualidad, ...), las actitudes más elementales (interés, presencia, trato, responsabilidad, afán de superación) y que estén acostumbrados a realizar trabajos con un ritmo adecuado; posean los más elementales conocimientos técnicos y tengan buena disposición para aprender.

Para ello:

- Planteamos el trabajo de manera que articulemos los procesos educativo y formativo con el objeto de que confluyan para facilitar que el alumnado adquiera los **conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes** necesarios que le capaciten para el desarrollo de una actividad laboral, siendo deseable que ésta esté asociada al perfil profesional que cursa, pero sin olvidar la versatilidad necesaria para incorporarse al mercado laboral.

- Llevamos a cabo un proceso educativo que estimule el crecimiento personal, favoreciendo **su autoestima, reforzando sus valores positivos**, ayudándole a conseguir resultados que incidan en la confianza en si mismo.

- Fomentamos **el dialogo y la comunicación, la comprensión y el razonamiento**, en aras de su **buen desarrollo personal** y la **adquisición de capacidades**, así como la creación de un **adecuado clima de trabajo** basado en **la confianza mutua, la responsabilidad, el trabajo cooperativo, el respeto, la solidaridad y la tolerancia**

- Planteamos **aprendizajes significativos** relacionando lo que aprenden con lo que saben, para ello interrelacionaremos todas las componentes formativas y fomentaremos la transferencia de los aprendizajes a contextos lo más reales posibles.

- **Individualizamos** el proceso educativo de cada joven en función de sus necesidades llevando a cabo un seguimiento educativo y tutorial por medio del cual se va constatando la evolución de cada alumno/a.

Para ello se realizan entrevistas periódicas planificadas a lo largo de todo el proceso y otras puntuales en aquellos momentos en que se considera oportuno. A través de este proceso, recogido en el Plan de Acción Tutorial, pretendemos que cada alumno/a sea consciente de su evolución, marcar metas a conseguir y llegar a pactos que nos lleven a la consecución de los objetivos propuestos.

- Planificamos para cada joven la realización de **procesos de aprendizaje completos**: planificación, desarrollo, ejecución y análisis de los resultados.

- Hacemos que cada joven sea consciente del desarrollo de su proceso educativo mediante la evaluación continua haciendo especial hincapié en transmitirle en los logros y avances conseguidos como elemento motivador, así como en pactar las metas a conseguir en el siguiente periodo.

- Facilitamos la participación responsable del alumnado mediante la colaboración en la toma de decisiones y el fomento del diálogo intentando ir más allá del desarrollo de los modelos de representación formal. Esto se ve reflejado en las asambleas semanales que realiza cada grupo-clase, en las asambleas conjuntas por perfiles profesionales y en las reuniones mensuales de delegados. También planteamos, al menos, tres proyectos conjuntos al año, en los que participa todo el centro que ellos planifican con ayuda y apoyo del profesorado y se erigen en protagonistas en el desarrollo de los mismos.

- Establecemos **contratos o compromisos educativos** mediante los cuales el programa se compromete a ofrecerle una formación adecuada poniendo a su servicio todos los medios materiales y humanos necesarios para ello mientras que el/la joven se compromete a poner de su parte los elementos necesarios para conseguirlo (interés por aprender, respeto a las normas, trabajo en equipo, responsabilidad, cuidado de instalaciones y útiles de trabajo, ...). Este contrato debe ser revisado periódicamente debiendo reseñar en cláusulas adicionales los logros conseguidos y las metas que se proponen para el próximo periodo de tiempo.

## Valoración

Podemos decir que los resultados son bastante satisfactorios debido a:

- La intervención educativa que se está realizando con un equipo educativo estable.
- A la configuración como un centro específico de garantía social dependiente de un programa de la Consejería de Educación y Cultura.
- A los recursos estructurales y económicos que la administración está poniendo al servicio del centro.
- A la adecuada ratio (tres profesores por cada veinte alumnos/as en la modalidad de talleres profesionales y dos profesores por cada quince alumnos/as).
- Un profesor de F.O.L. que a su vez hace el seguimiento, junto al tutor/a.
- Alumnado que se incorpora al mundo laboral.
- A la alta motivación del equipo educativo para llevar a cabo la experiencia.
- A la flexibilidad para distribuir el periodo lectivo diario marcado legalmente, lo que permite el desarrollo de cada alumno/a en función de sus necesidades.
- A la posibilidad de llevar a cabo el proceso formativo de cada alumno/a en el plazo de dos años en función de su desarrollo personal y de sus necesidades. Este factor es muy importante dada la situación de partida de nuestro alumnado.
- Al desarrollo del plan de acción tutorial que permite un seguimiento individualizado y exhaustivo de cada joven.

- A la recuperación de la autoestima, el autoconcepto positivo y la motivación que se produce en el alumnado al considerarse útiles, capaces de aprender, valorados, integrados en un proyecto que hacen suyo y participando en la toma de decisiones que llevan a la construcción de su futuro.

## Aspectos generalizables y cuestiones a debate

- ¿Es posible prestar una atención acorde a sus necesidades a este tipo de alumnado dentro de los IES?

- ¿Es más segregadora la permanencia en los IES que la intervención fuera de los mismos para alumnado con un rechazo frontal a la institución escolar?

- ¿Debería crearse el marco legal para el desarrollo de centros específicos de iniciación profesional versus garantía social?

- ¿Es segregador el termino garantía social?

- ¿Está siendo la garantía social la medida extrema de atención a la diversidad o, por el contrario, no se están desarrollando éstas?

- ¿Es posible el acceso real a los ciclos formativos de grado medio del alumnado de garantía social?

- ¿Es adecuada la titulación que se da al finalizar los módulos de garantía social?

- ¿Debería tener la garantía social equivalencia con alguno de los módulos de graduado en ESO para personas adultas?

## Otros materiales

- Vídeo de presentación del Programa
- Dípticos
- Carteles

## 5. CONCLUSIONES FINALES

Constatamos que, bajo un lenguaje presuntamente progresista, los términos diversidad, atención a las necesidades especiales, etc., enmascaran situaciones de desigualdad y actuaciones segregadoras. Debemos atender y dar respuestas a las diferencias y combatir las desigualdades.

La realidad diversa y plural es enriquecedora; la desigualdad es excluyente. Si lo que reconocemos como problema es la desigualdad, contra ella debe actuar la educación, aún sabiendo los límites que existen dentro de una sociedad profundamente injusta y poco igualitaria.

1. Consideramos un objetivo básico de los M.R.P., como movimientos sociales que pretenden transformar la realidad, buscar líneas de intervención que permitan evidenciar que la desigualdad es un problema de toda la comunidad educativa, de toda la sociedad.

2. Para conseguir este objetivo, debemos propiciar debates rigurosos en la comunidad educativa y en la sociedad, habilitando los espacios y los tiempos necesarios. Para ello nos parece necesario que cambie la cultura profesional del profesorado y se promuevan las políticas de formación que lo hagan posible.

3. Los M.R.P., deben promover cambios en las estructuras de los centros educativos para superar la jerarquización, fomentando la participación colectiva y el reparto de responsabilidades. Consideramos que la organización debe ser flexible y responder a las necesidades del proyecto del centro, permitiendo y potenciando la coordinación horizontal del profesorado. Los equipos docentes constituirán los núcleos centrales de la organización propuesta.

4. Consideramos necesario retomar la idea de educación desde una perspectiva global, evitando parcializaciones tecnocráticas.

5. El objetivo básico de la escuela es la educación integral de las personas, la formación para la participación democrática y el ejercicio de los derechos de ciudadanía responsable y crítica en condiciones de igualdad.

6. No podemos aceptar la actual función propedeútica o selectiva de la educación obligatoria. Al contrario, potenciaremos una concepción de la evaluación como proceso completo dentro de una cultura democrática, redefiniendo el fracaso escolar bajo parámetros de socialización, identidad y participación, evitando su utilización como elemento de exclusión social.

7. Consideramos necesario recuperar el concepto de que la asistencia a los centros educativos sea la satisfacción del derecho a la educación y no el cumplimiento de un penoso deber.

8. Los M.R.P., deben caracterizarse por ofrecer posibilidades de cambio; por sus ganas de actuar para propiciar cambios en la realidad, con propuestas viables con posibilidades de éxito. El optimismo pedagógico debe ser un valor entre nosotros y nosotras.

9. La cultura no-alienadora supone el reconocimiento individual y social de la desigualdad, la reconstrucción de la propia identidad desde una perspectiva liberadora. La escuela según su papel social debe contribuir a este fin, con actuaciones transformadoras.

10. Es necesario el ejercicio del análisis para la identificación de los problemas y su resolución. Compartir los diagnósticos y corresponsabilizarse en la toma de decisiones permite reconvertir los problemas en proyectos de trabajo gratificantes.

11. Cada centro debe construir un proyecto propio que dé respuesta a las necesidades y problemas del centro. Los recursos externos deben estar al servicio del mismo.

12. La participación de especialistas en los centros para atender a la diversidad debe servir para aumentar los recursos de los mismos en esta tarea, nunca para sustituir el discurso pedagógico propio de la

comunidad educativa. Las actuaciones de los especialistas deben ayudar a la integración y la construcción del proyecto pedagógico sin que, en ningún caso, pueda contribuir a acentuar las desigualdades.

13. Constatamos que la sociedad no es igualitaria y la desigualdad es un tema transversal y común en todos los ámbitos de la vida. Por ello consideramos que el centro, por sí solo, no puede resolver todas las situaciones. Es necesario trabajar en colaboración con el entorno social a través de instituciones, personas implicadas y otros sujetos sociales.

14. Asimismo instaremos a la Administración para que asuma sus responsabilidades en cuanto al tratamiento de la diversidad y, especialmente, a la compensación de desigualdades. Consideramos denunciables las políticas de exclusión, tales como la utilización de los criterios de matriculación o la creación de centros específicos de integración, que tienen como resultado la segregación del alumnado en función de sus diferencias o desigualdades.

15. Consideramos que no todas las posibles líneas de actuación tienen el mismo valor. Algunas de ellas necesitan matizarse, y otras son claramente rechazables:

- Denunciamos aquellas que, bajo el nombre de atención a la diversidad, buscan en el fondo segregar a determinado alumnado e incluso a ciertos grupos sociales de las agrupaciones ordinarias. Nos pronunciamos en contra de la formación de grupos homogéneos (que, además, nunca pueden llegar a serlo): suponen una injusta clasificación del alumnado y un empobrecimiento de los grupos humanos.

- Consideramos inadecuadas las vías de actuación que, bajo la justificación de la adaptación al contexto, mutilan de antemano y rebajan las expectativas educativas de las clases populares. Tampoco es admisible que para determinados alumnos sea suficiente la resignación a su suerte y el bienestar afectivo.

- Entendemos que las actuaciones especiales deben restringirse y realizarse siempre bajo determinadas condiciones (objetivos concretos, pretensiones integradoras, limitación en el tiempo...).

- No deben utilizarse los apoyos individuales de forma generalizada como la vía normal de atención a las diferencias: sus resultados suelen ser escasos, pues parten de una concepción restringida y equivocada del aprendizaje. Su uso indiscriminado suele constituir un motivo de segregación y un tratamiento inadecuado para atender a la diversidad.

16. Otras líneas de actuación pueden, en cambio, potenciar el desarrollo educativo de la población escolar:

- Necesitamos potenciar la participación comunitaria (alumnado, profesorado, familias, asociaciones,...) como forma de afrontar mediante la implicación colectiva los problemas actuales de los centros y las aulas. Los proyectos y la organización de centro deben estar en función de las necesidades de aprendizaje de todo su alumnado y en relación con el entorno social para potenciarse mutuamente.

- Como siempre hemos defendido, enriquecer la actividad ordinaria dentro de los agrupamientos habituales ha de ser la vía normal de atención a las necesidades de todo el alumnado. Este enriquecimiento, que dé cabida y haga avanzar a todos y todas, implica dar respuesta a las necesidades afectivas en los centros y reorganizar los contenidos, la metodología, la utilización de recursos y la evaluación en función de toda la población y no de la rutina académica. Consideramos una alternativa el trabajo mediante proyectos con sentido personal y social (y con sentido de presente y de futuro) en función del alumnado concreto con el que trabajamos, manteniendo siempre que lo que han demostrado hacer es sin ninguna duda menos de lo que pueden llegar a hacer.

- La posibilidad de elección por parte del alumnado (entre opciones de igual valor), por un lado, y la debida compensación de recursos (superando cierta concepción del “déficit cultural”), por otra, son también líneas de actuación necesarias.

- Dentro del marco de las anteriores orientaciones, pueden tener sentido determinadas actuaciones de atención individual e incluso agrupamientos temporales distintos a los habituales (incluyendo aquellos que aprovechan las diferencias como factor de aprendizaje).

## 6. RESOLUCIONES

### **Resolución a favor de la Escuela Pública**

Denunciamos las políticas neoliberales y sus continuas agresiones a la Escuela Pública, favoreciendo, mediante el desvío de fondos públicos, a la red privada y dificultando, una vez más, un proyecto de Escuela Pública laica, solidaria, democrática, no segregadora y compensadora de las desigualdades, que contribuya a la construcción de una sociedad más justa.

### **Resolución a favor de la paz en la Guerra de Kosovo**

Tiempos de Encuentro,

Tiempos de debate,

Tiempos de acción, de lucha contra las desigualdades que nos conducen a la denuncia de un sistema injusto de distribución de la riqueza, el poder, la poesía y la esperanza.

Tiempos de guerra por ordenador y bombas que matan personas, árboles, espacios y caminos nuevos de búsqueda de otra manera de resolver problemas. Kosovo;

Que paren la guerra y busquen la vida.

Que las diferencias de los pueblos no se transformen en desigualdades.

Que la palabra pensada manifieste la rabia y la fuerza en el encuentro de nuevos caminos.

## DESPEDIDA. GANDÍA 1999

Y como siempre el viaje continua.... En estos días densos y festivos hemos vuelto a encontrarnos como grupo humano diferenciado. Un grupo humano, "un pequeño pueblo», celebrando todo aquello que le define como tal, redescubriendo la identidad compartida, reencontrando la ilusión y buscando nuevas maneras de proyectarse al futuro con esperanza .

Un grupo de gente, de buenas personas como decía Machado. Buenas personas de corazón generoso, aunque a veces un poco desorientadas, desbordadas, cansadas y siempre críticas, como corresponde a quiénes buscan superarse continuamente, a quiénes pretenden ser referentes y quieren participar activamente en el cambio y mejora de la sociedad.

Después de tantos años de presencia pública, se hace necesario rendir un cálido homenaje a todos los compañeros y compañeras que desde el primer día hasta hoy, han mantenido con su esfuerzo y dedicación, los diferentes Movimientos y su actividad más emblemática: "Las Escuelas de Verano" .

Sucede que, a veces, nos cuesta valorar y reconocer, el importante papel que la Renovación Pedagógica ha tenido en la configuración de la idea de escuela pública, gratuita, laica, compensadora ... y como esta idea que hoy parece cuestionada, ha propiciado avances cuantitativos en la mejora de la práctica pedagógica general.

Por eso, hoy aquí en Gandía, queremos felicitar a y todas las personas que se mantienen desde las primeras épocas, a los que todavía no han renunciado, a los que siguen empeñados en compartir y mejorar este espacio de la Renovación Pedagógica, pese a las inclemencias de los tiempos y las personas. Animarlos a seguir, a que nos hagan cómplices de sus conocimientos, experiencias y sabiduría, para no perder nunca la perspectiva de quiénes somos y qué pretendemos.

Y aquí seguimos, intentando encontrar respuestas a una realidad que cambia, al menos en apariencia, rápidamente. En la realidad cotidiana, a menudo, los árboles nos impiden ver el bosque. Frecuentemente dedicamos demasiados esfuerzos y horas a resolver infinidad de conflictos cotidianos que nos exigen respuestas inmediatas. Pero nos cuesta mucho más teorizar estas prácticas, intercambiarlas, generar pensamiento colectivo, que nos permita intervenir de una manera más contundente y clara en los sucesivos debates públicos sobre el mundo educativo.

Todavía no hemos aprendido a rentabilizar al máximo las posibilidades que tenemos, pero sin duda, podemos enorgullecernos de continuar aportando una práctica de funcionamiento democrático, de pensamiento crítico, de honestidad, de ser un referente importante en cada uno de nuestros centros, pueblos y comarcas.

Sin caer en la autocomplacencia e intentando conjugar la crítica con nuevas propuestas de actuación, hemos de aceptar las dificultades y deficiencias de un modelo de funcionamiento como el nuestro para evitar caer en el desánimo y posibilitar lecturas racionales de cada situación.

El trabajo y la lucha por la igualdad, por la justicia social, no acaba ni empieza en nosotros y nosotras.

Saramago finalizaba su discurso ante la Academia Sueca diciendo;

«El aprendiz pensó ¡estamos ciegos ! y se sentó a escribir el Ensayo sobre la ceguera para recordar a quién lo leyera que usamos perversamente la razón cuando humillamos la vida, que la dignidad del ser humano es insultada todos los días por los poderosos de nuestro mundo, que la mentira universal ocupó el lugar de las verdades plurales, que el hombre dejó de respetarse a si mismo cuando perdió el respeto que debía a su semejante. Después el aprendiz como si intentara exorcizar a los monstruos engendrados por la ceguera de la razón, se puso a escribir la más simple de todas las historias: Una persona que busca a otra persona sólo porque ha comprendido que la vida no tiene nada más que pedir a un ser humano”..

Continuar rebelándonos contra la desigualdad y la injusticia, enseñar a compartir, a convivir, a afrontar con valentía los conflictos buscando su resolución pacífica, a participar política y socialmente, forman parte sin duda del quehacer educativo de todos nosotros. Pero es en la cotidianidad, mediante la coherencia en la práctica diaria, donde transmitimos modelos de conducta, humanidad. Siempre de alguna manera a todos /as los que nos sentimos maestros nos gustaría que dijeran de nosotros:

“La forma en que mi maestra tenía de mostrarse muy enfadada era el silencio.

-Si vosotras no calláis tendré que callarme yo.

Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después pasar por el Amazonas y la sistole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando la maestra se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine REX.

Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por primera vez el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribíamos canciones de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata “. Manuel Rivas “El lapiz del carpintero.- Alas de mariposa”.

Que algo de este espíritu mágico se respire en nuestras aulas, que sepamos llenar el espacio en que nos movemos de ideas para luchar, de ganas de trabajar, de ira ante la injusticia y de ganas de transformarla y hacerla más justa.

Quedará de nosotros algo más que el gesto o la palabra, ese deseo candente de libertad, esa intoxicación se contagia. Eduardo Galeano

Nada está definitivamente perdido y todo es posible.

Hasta la próxima y que nos vaya bonito.

*M, Ángeles Llorente Cortés. Federació MRPs del País Valencià.*

**CONFEDERACIÓN DE MRP**



AJUNTAMENT DE GANDIA