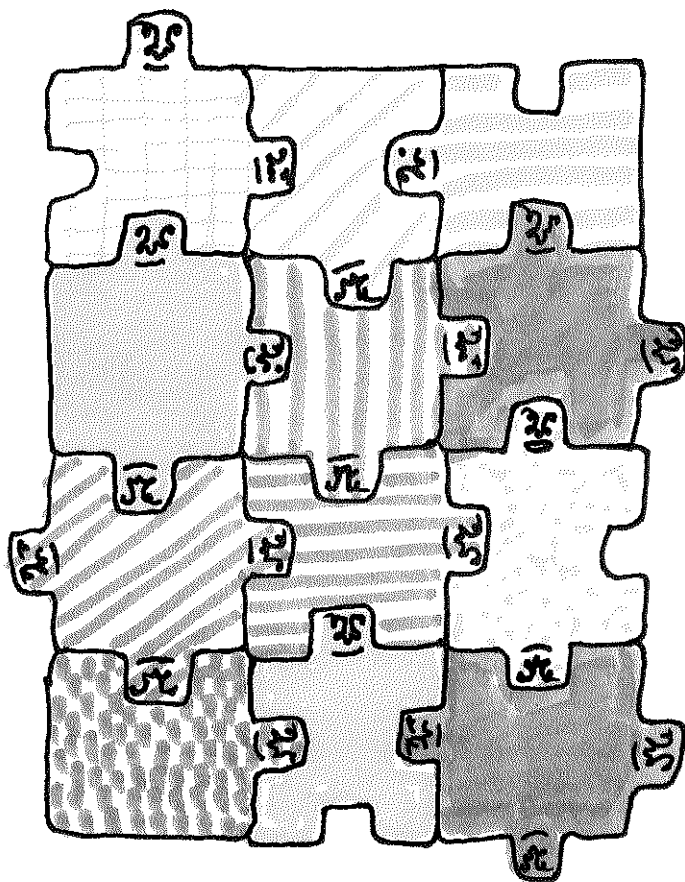


Repensar la enseñanza desde la diversidad

Esteban Rubio Rivera y Laura Rayón Rumayor (Coords.)



**Repensar la enseñanza
desde la diversidad**

Cuadernos de Cooperación Educativa/9

Otros títulos publicados:

Colección Colaboración Pedagógica:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. M. Alcalá, Toñi Corpas, ... (Agotado).
2. Una ventana abierta en la escuela. J. Lanuza y otros
3. La realidad entra en la escuela. F. Bastida y M. Gimeno
4. Método natural de aprendizaje: La escritura. Paul Le Bohec
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. Paul Le Bohec
6. Cooperar en clase. A. Campliglio y R. Rizzi
7. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. F. Carvajal y J. Ramos

Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. El método natural. VV.AA.
2. Cuando el caballito de cartón se mece. VV.AA.
3. El camino hacia una escuela coeducativa. 2ª edición J. Ramos.
4. La educación permanente como proceso de transformación.
Antonio Sánchez (Comp.)
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. José Turvilla (Comp.)
6. Hoy ya es mañana. Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán (Comps.)
7. Educación y Cultura Visual. Fernando Hernández.
8. Una escuela para la integración educativa. Ramón Porras Vallejo
9. Repensar la enseñanza desde la diversidad.
E. Rubio y L. Rayón (Comps.)

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión
y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas.
Mª Dolores Díaz Noguera
2. La cooperación en la educación. Rinaldo Rizzi
3. Cultura y Educación. Lawrence Stenhouse
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?
Michael Fullan y Andy Hargreaves
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación.
Th. S. Popkewitz
6. Los feminismos en la Educación. Una introducción. Gaby Werner
7. Innovación y cambio. Jean Rudduck*

* En prensa.

Repensar la enseñanza desde la diversidad

Esteban Rubio y Laura Rayón

Coordinadores

Autores:

- | | |
|--|--|
| Miguel López Melero | Teresa Encina Sánchez |
| Jurjo Torres Santomé | Carmen Rocabert Blanco |
| Juan Manuel Álvarez Méndez | Elvira de Tena Platerra |
| M ^a . Soledad Guitián Domínguez | Alicia Arribas Veloso |
| Laura Rayón Rumayor | Begoña Huidogro Ayuso |
| Bernarda Galindo Moreno | Faustina Zapardiel Corregidor |
| Javier López Torrellas | Carlos Vázquez Bejarano |
| Jose Carlos Herrero Yuste | Francisca López Folgado |
| Rosa M ^a . Sanz Rodríguez | Pilar Morales Losa |
| Bernardo Cobo Catena | M ^a . Teresa Quintas González |
| Ángel Prieto Prieto | Dimas Carrera Moreno |
| M ^a . Paloma Fonseca Soriano | M ^a . Josefa Cabello Martínez |
| Ángel Pedro Soria Checa | Ana Hernández Ramírez |
| M ^a . Rosario Álvarez Pérez | M ^a . José Gómez Redondo |
| Elsam El Sayed Yussef | Sagrario del Valle Díaz |
| Francisco Rodríguez Alcántara | Fidel Alonso González |
| Dimas A. Rodríguez Perdomo | Luis Isidro Martínez Jiménez |
| M ^a . Jesús Serrano Palenzuela | Montserrat Blanco García |
| José Expósito Aranda | José M ^a . Herrera Fernández |
| Eva Jesús González Rebollo | Pablo Sánchez Antolín |
| M ^a . Begoña Herrero Sastre | Josefa Paloma Fernández |
| Ramón López Fernández | Pilar López Jiménez |
| Tomás Pinilla Martínez | M ^a . Elena Sanz Melcón |
| Jesús Baños Ortega | |

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Coordinadores Esteban Rubio Rivera
Laura Rayón Rumayor

Colaboradoras Bernarda Galindo Moreno
M^a. Soledad Guitián Domínguez

Directores de la colección: Joaquín Ramos García
Diego Navarro Núñez
Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón - Sevilla, Abril 1999

© de esta edición Kiklríki Cooperación Educativa

Apartado de Correos, 117

41.530 - MORÓN (SEVILLA)

Tel.: 689 960 473 (lunes a jueves de 17:30 a 19:30 h.)

Fax: 95 485 02 22

Email: joaquin1@arrakis.es

<http://www.arrakis.es/~joaquin1/>

Derechos reservados

Depósito legal: SE-1258-98

I.S.B.N.: 84-89042-19-5

Morón, Abril 1999

Ilustración de portada: Laura Traffi

Imprime: I. G. Morón Grafidós, S.L.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....9

PARTE I. ESCUELA, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

- Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización.....17
Miguel López Melero
- ¿De qué hablamos en las aulas?.....49
Jurjo Torres Santomé
- Diversidad y evaluación en educación71
Juan Manuel Álvarez Méndez

PARTE II. MANERAS DE ENTENDER EN LA PRÁCTICA UNA ESCUELA PARA LA DIVERSIDAD

Capítulo 1. Programas de diversificación curricular y programas de garantía social

- Los programas de Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social, entre segregar y promocionar.....103
Bernarda Galindo Moreno, M^a. Soledad Gutiérrez Domínguez y Laura Rayón Runayor
- Aprender viajando, viajar aprendiendo.....109
Javier López Torrellas y José Carlos Herrevo Yuste
- Una programación de ACT (ámbito científico tecnológico) centrada en proyectos de trabajo y en los ámbitos de salud y medio ambiente...121
Rosa María Sanz Rodríguez
- El huerto escolar en los programas de garantía social131
Bernardo Cobo Catena
- Centros de Interés en la Formación Básica139
Ángel Prieto Prieto
- Creación y funcionamiento de tu propia empresa.....147
M^a Paloma Fonseca Soriano y Ángel Pedro Soria Checa
- Un taller de bisutería y su implicación el área de formación básica...165
M^a Rosario Álvarez Pérez y Eissam El Sayed Yussef

Capítulo 2. Agrupamientos

- Matemáticas, diversidad y agrupamientos. Una propuesta de trabajo y reflexión.....177
Francisco Rodríguez Alcántara

• Alternativa al agrupamiento de alumnos/as de 2º de E.S.O.....	185
<i>Dimas A. Rodríguez Perloño</i>	
Capítulo 3. Multiculturalidad	
• Con mucho gusto compartiendo culturas a través de la gastronomía ...	195
<i>María Jesús Serrano Palenzuela</i>	
• La educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales.....	205
<i>José Expósito Aranda, Eva Jesús González Rebollo, M^o Begoña Herrero Sastre, Ramón López Fernández y Tomás Pinilla Martínez</i>	
Capítulo 4. Necesidades Educativas Especiales	
• Optimización de recursos y colaboración entre el el centro de E. Especial, centros ordinarios y equipos psicopedagógico de sector.....	219
<i>Jesús Baños Ortega, Teresa Encinas Sánchez y Carmen Rocabert Blanco</i>	
• Terapia con animales de compañía	229
<i>Elvira de Tena Platero, Alicia Arribas Veloso, Begoña Huidobro Ayuso, Faustina Zapardiel Corregidor, Carlos Vázquez Bejarano</i>	
• Búscate la vida	239
<i>Francisca López Folgado y Pilar Morales Loza</i>	
• Individualización y optimización de recursos a través de las nuevas tecnologías en centros con A.C.N.E.E.....	245
<i>M^o Teresa Quintas González</i>	
• Diseño y decoración de artefactos.....	253
<i>Dimas Carrera Moreno</i>	
Capítulo 5. Investigación	
• Prácticas, teorías e investigaciones: descubriendo lo que es posible ...	263
<i>María Josefa Cabello Martínez</i>	
• Experiencia dialéctica en tutoría.....	267
<i>Ana Hernández Ramírez, M^o José Gómez Redondo, Sagrario del Valle Díaz, Fidel Alonso González y Luis Isidro Martínez Jiménez</i>	
• Alfabetización de personas adultas: Diversidad y cooperación local....	285
<i>María Josefa Cabello Martínez, Montserrat Blanco García, José María Herrera Fernández y Pablo Sánchez Antolín</i>	
• De la atención a la diversidad como discurso al reto de vivir la fuerza de la diversidad presente en un aula.....	301
<i>M^o. Josefa Cabello Martínez y Laura Rayón Rumayo</i>	
Capítulo 6. Orientación y tutoría	
• Una forma práctica de enfocar la acción tutorial en la E.S.O.	321
<i>Josefa Paloma Fernández</i>	
Capítulo 7. Formación y perfeccionamiento del profesorado	
• Formación permanente y diversidad, una experiencia necesaria	335
<i>Pilar López Jiménez y M^o Elena Sanz Melcón</i>	

Introducción

"Me encuentro con ánimo renovado para volver a empezar". Así se expresaba un participante al finalizar las jornadas "Repensar la enseñanza desde la diversidad" que celebramos en Leganés (Madrid) en mayo de 1998.

En el marco de estas Jornadas los que allí participamos pudimos reflexionar, exponer y compartir experiencias y planteamientos que permitan abordar, desde posiciones no sólo intelectuales sino también desde las prácticas sociales compartidas, y en consecuencia desde el compromiso social y ético con la diversidad en la escuela pública. Durante este tiempo pudimos constatar también que numerosos maestros-as y profesores-as se encuentran inmersos en una acción comprometida para romper las inercias del sistema.

La diversidad vista desde las implicaciones de la evaluación, el currículum oculto o la ideología, junto a un conjunto variado de experiencias educativas que abarcan a los distintos niveles del sistema educativo nos dan una visión detallada de la riqueza de lo tratado en estas jornadas en las que se retoman planteamientos, con cierto sabor a añejo y un tanto olvidados en la actualidad, con fuerza e ilusión. Principios orientadores como la cooperación en el aula, la implicación del alumnado en la toma de decisiones, el desarrollo y elaboración de proyectos de trabajo, la importancia de los intereses de los alumnos, o el papel relevante de éstos y el docente en el diseño y desarrollo del currículum cobran plena actualidad. Con el firme convencimiento de que podemos y debemos seguir trabajando comprometidamente y con renovada ilusión -como manifestaba el compañero citado anteriormente- recopilamos en este libro lo que allí se trató.

No voy a entrar en cuestiones ni detalles sobre el contenido de este libro, que el lector-a tendrá la oportunidad de juzgar y valorar. Quiero hacer algunas reflexiones que permitan comprender el sentido y significado de las Jornadas, y en consecuencia de la obra que presentamos, al hilo del proceso seguido hasta ver impresas en estas páginas la diversidad y pluralidad de experiencias y reflexiones que se abordaron en este evento, en el que participaron alrededor de 300 docentes.

Considero importante señalar que las Jornadas, contexto y texto de esta publicación, son fruto de la reconversión de las dos inicialmente previstas desde esta Asesoría de Educación Especial/Orientación y Tutoría. Unas iban a versar sobre Audición y Lenguaje, las otras sobre el intercambio de experiencias en el ámbito de la Integración Escolar y la Tutoría

y Orientación. Esta previsión se modificó para no limitar el enfoque a un tema monográfico y abrir las puertas de las jornadas a debates más complejos en los que aquellos quedaban implicados. Esto nos permitió establecer un marco más amplio desde donde analizar y reflexionar en torno a la diversidad, y consecuentemente, evitar el riesgo de reforzar el discurso reduccionista que se hace con frecuencia de la misma.

Como se puede apreciar en la lectura de los trabajos aquí reunidos, conferenciantes y ponentes de experiencias, de todos los niveles educativos y diferentes ámbitos de trabajo, han otorgado otra dimensión y otro "texto" a este discurso reduccionista al que antes me refería, que identifica la diversidad con el alumnado con necesidades educativas especiales o el perteneciente a minorías étnicas.

En estas jornadas de trabajo hemos comprobado una vez más que hablar de atención a la diversidad exige necesariamente el hablar de modelos de escuela y modelos de enseñanza, sin obviar los modelos de sociedad en los que éstos se sustentan y adquieren sentido.

Tal vez necesitemos más que nunca recuperar el entusiasmo y el compromiso por el servicio social y formativo que la escuela pública está llamada a prestar, en contra de esta ola sutil, pero manifiesta, de pesimismo que recorre la escuela. Frente al discurso reduccionista desde el que se racionalizan las opciones y las prácticas educativas, necesitamos recuperar un espacio donde la enseñanza sea entendida desde posiciones más amplias, que nos permitan establecer una relación más clara y comprometida entre escuela y sociedad. Porque hablar de diversidad en la enseñanza exige plantear el problema en términos que vayan más allá de argumentos técnicos que ocultan los criterios sociales y éticos que están siempre presentes -aunque no siempre explícitos- en los planteamientos y prácticas educativas que tratan de dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado.

Como Juan Manuel Álvarez Méndez nos dice, la diversidad en la escuela debe ser entendida y abordada más allá de las diferencias sociales, culturales, étnicas y de género ya dadas; porque como señala este autor existe otra diversidad más sutil, pero no menos importante, aquella que se gesta y emerge en la propia escuela cuando el conocimiento no se distribuye a todos por igual porque no se parte de las necesidades de los alumnos, porque no se enseña con la finalidad social de formar ciudadanos que participen y disfruten de los bienes culturales y de un lugar digno en el

contexto socio laboral.

A pesar de mis deseos manifiestos, me ha costado imaginar terminados estos trabajos que se exponen a continuación. Quizás estamos acostumbrados a que unos escriban y otros lean, unos piensen y otros actúen, unos diseñen y decidan y otros ejecuten. Confío en que sea bien venida esta publicación para todos aquellos y aquellas que se sienten comprometidos con la práctica de la enseñanza y nos sirva de acicate para iniciar nuevos senderos en los que el saber y el saber hacer, la teoría y la práctica, vayan de las mismas manos, o al menos, de la unión de éstas y al mismo tiempo.

La fusión que se ha dado en estas Jornadas entre el exponer y el enseñar, escuchar y hablar, aprender y crear, compartir y debatir, nos invita a todos a adquirir un serio compromiso: la necesidad de generar proyectos colaborativos de actuación en los que la investigación educativa no resulte ajena a la docencia.

Estas jornadas se hicieron para tratar de la diversidad y desde la diversidad la relación ineludible entre el quehacer y el pensar en la enseñanza. Y sólo una meta común y compartida une a los numerosos firmantes aquí reunidos: la mejora del sistema educativo elaborando y compartiendo problemas, inquietudes, dudas y proyectos de actuación que introduzcan nuevos aires en el quehacer cotidiano. Desde esta meta compartida tenemos que buscar la imprescindible coherencia a esta publicación.

Conviene advertir que la distribución de experiencias en el libro se ha realizado en función de determinados criterios temáticos como el lector-a tendrá oportunidad de comprobar. Hemos optado por esta alternativa por razones de organización que faciliten la consulta y mejor comprensión de la obra. Pero somos conscientes de que la distribución de las experiencias podría haberse realizado en función de otros criterios. Es más, en coherencia con los planteamientos y alternativas que se recogen en el libro en relación con la escuela, la enseñanza y la diversidad como eje transversal, no tendríamos que haber utilizado ningún criterio clasificatorio. No obstante, después de discutir y analizarlo detenidamente no hemos podido resistirnos a emplear el criterio temático como eje flexible y vertebrador de los documentos de trabajo presentados en las Jornadas, a pesar de que para determinadas experiencias no se establece una relación unívoca con el agrupamiento consecuente por las múltiples dimensiones que concurren en ellas.

Igualmente es conveniente señalar que desde el sentir de numerosos compañeros y compañeras, pretendemos que este libro no sólo signifique el final de una etapa sino el comienzo de otra más ilusionante en la que establezcamos canales de comunicación para conocernos, olvidemos los status artificiales a los que estamos sometidos y busquemos esos puntos de encuentro: responsabilidades conjuntas y compartidas y el compromiso con una escuela más justa que tenemos todos los docentes de cualquier nivel del sistema educativo. Porque más allá de las jerarquías artificiales e inventadas no podemos olvidar que somos personas que necesitamos encontrarnos y trabajar en equipo para comprender mejor la realidad de nuestras pequeñas parcelas de actuación desde planteamientos consensuados y compartidos.

La enseñanza es una práctica social que exige un compromiso y responsabilidades más allá del papel y las funciones que como docentes desempeñamos en una determinada área de conocimiento y nivel educativo. Si anteponeamos nuestra condición de ciudadanos a la de docentes nos será más fácil comprender y desarrollar nuestra práctica desde posiciones comprometidas con un modelo de escuela y sociedad, donde la diversidad adquiere pleno sentido y significado.

Por último, queda agradecer a todos aquellos-as que colaboraron con esfuerzo y entusiasmo en la organización de estas Jornadas. Y también a todas aquellas personas que con sus conferencias, ponencias y su asistencia permitieron construir un tiempo y un espacio donde compartir su saber y plantear sus dudas e inquietudes para seguir trabajando por una escuela más justa y democrática.

No quisiera terminar sin hacer un reconocimiento especial a Encarna Rosillo, asesora de formación del CPR de Getafe, por su colaboración desinteresada en la organización de estas jornadas. También a Arsenio García, por su entusiasmo y disposición a colaborar a lo largo de estos meses. Y para terminar, hacer una mención a Jesús Chocano por su ayuda inestimable en las arduas tareas informáticas, pero imprescindible para la organización y gestión de los documentos de trabajo. A todos y a todas nuestro reconocimiento y con él nuestro agradecimiento.

Esteban Rubio Rivera
Asesor de Formación del CPR de Leganés

Parte I

ESCUELA, DIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN

IDEOLOGÍA, DIVERSIDAD Y CULTURA: UNA NUEVA ESCUELA PARA UNA NUEVA CIVILIZACIÓN

Miguel López Melero *

"...Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y en derechos y todos forman parte integrante de la Humanidad".

"Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales..."

(Declaración de la UNESCO).

1. IDEOLOGIA, DIVERSIDAD Y CULTURA

Al aceptar la invitación a participar en este encuentro entre enseñantes me comprometo a explicitar mis preocupaciones intelectuales, mis reflexiones sobre el sentido de lo humano, mis sentimientos, mis conflictos emocionales, personales y sociales, mis dudas y mis convicciones... y mis creencias sobre la necesidad de la construcción de una nueva cultura que acepte, conozca, comprenda y respete a cada ser humano cómo es y no como nos gustaría que fuera. Como dice BERGER y LUCKMAN (1967): *"Los modos de llegar a ser humano, y ser de hecho, humano son tan numerosos como las culturas del hombre"*.

Estoy expresando, queridas colegas y queridos colegas, mi ideología; o sea, esa actitud que tengo ante la vida de creer en lo que hago y en cómo lo hago, como algo que vale la pena. Sencillamente es creer en el ser humano como ser humano... Sólo cuando esto se comprende, se actúa; porque la ideología *"se configura como un sistema de creencias y valores que proporcionan el camino para la acción y el comportamiento"* (APPLE, 1986, p 34). Mi ideología, como producto de mi pensamiento, lo

* Universidad de Málaga.

inunda todo; no es algo separado e independiente del resto de mi vida ya sea lo político, lo social o lo emocional, sino que todo ello le da sentido a todo lo que hago. Ideología y diversidad es mi propia vida.

Mis palabras son, por tanto, una invitación al diálogo como única vía para la construcción de un discurso compartido entre ustedes y yo, para que nos unamos en un sentimiento común que propicie un cambio profundo en nuestro pensamiento y en nuestra acción como docentes comprometidos (pensamiento y acción compartida = ciencia) y nos emocione en la construcción de la cultura de la diversidad con un pensamiento claro de lo que entendemos por "cultura de la diversidad". Probablemente aquí, en lo conceptual, radique una de las grandes dificultades para entender que la cultura de la diversidad es un discurso eminentemente ideológico y, se entienda más como un slogan de moda de la innovación educativa y no como una verdadera transformación en el pensamiento y en la práctica pedagógica que exige otro modo educación considerando la diferencia como valor en el ser humano.

Por todo ello mi gratitud a los organizadores por ofrecerme esta oportunidad de compartir con todos ustedes estas reflexiones con el firme convencimiento de que ello nos va a unir en un compromiso permanente para buscar la verdad, la belleza y la bondad de la vida. Acaso en estos consista el sentido de nuestra propia existencia.

Hay que comprender que el discurso de la diversidad es el discurso de la legitimidad de la otra y del otro, hasta que esto no se comprende no se compromete uno con lo que hace. Por eso mi vida es un compromiso con la acción. Todo lo que le da sentido a mi vida, como una idea coherente conmigo mismo, en un intento de hacer realidad mi pensamiento ideológico (mundo de las ideas), epistemológico y metodológico de lo que entiendo por realidad, por ciencia, por cultura, por ideología y por diversidad, es precisamente el hacer consciente a la mujer y al hombre de que hay una clase social que opera de manera dominante (deshumanizando) sobre otra. Pero el discurso es siempre el mismo de dominadores y dominados, como muy bien nos recuerda FREIRE: "La verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse" (1990, p.188).

Al plantear la emoción como base del conocimiento para la construc-

ción de esta nueva cultura, lo hago convencido que la comprensión de lo que significa ideológicamente la cultura de la diversidad nos permitirá comprender las dos grandes crisis en las que nos encontramos la Humanidad a finales de siglo para que, desde esa concienciación crítica iniciemos proyectos de cambio para la reconstrucción de la crisis de la civilización y de la crisis ecológica. Crisis de civilización y crisis de la Naturaleza en la que nos hemos visto envuelto por un lado, por el desarrollo desenfrenado de la Ciencias Físicas y Naturales de los siglos XIX y XX y, por otro, por los intereses científicos-técnicos y económicos de finales de siglo XX. Sólo desde este planteamiento se comprenderá que la cultura de la diversidad es, principalmente, un discurso ideológico.

La verdad es que históricamente todos los esfuerzos para llevar a cabo cambios sociales y culturales han venido precedidos por visiones generales acerca de la naturaleza de la humanidad y de la sociedad; por una concepción de la sociedad, la mujer (del hombre) y una concepción del cambio social y educativo. Ese también es mi planteamiento a la hora de abordar el discurso de la cultura de la diversidad frente al discurso de la cultura del handicap en la escuela pública.

Pero, ¿cómo llevar a cabo los cambios y transformaciones que requiere la cultura de la diversidad en un sistema educativo que, por definición y por ley así se debe desarrollar (LOGSE) y, sin embargo, en estos momentos está condicionado por una política conservadora? El sistema político, económico, social y educativo es conservador, y el subsistema que conlleva la cultura de la diversidad es eminentemente progresista y transformador. ¿Cómo desarrollar la cultura de la diversidad, que es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética, de la democracia... y del amor; desde un sistema neoliberal que es competitivo, insolidario, discriminador, sectario, racista, machista, consumista, oportunista, narcisista...?

Mi hipótesis en este ámbito concreto, desde el punto de vista de la Ciencia y de la Tecnología, es que se está creando una relación biunívoca muy peligrosa. Una *"ideología de la ciencia neoliberal"* (cientifismo) muy peligrosa, de tal manera que se le otorga a *"la ciencia"* el papel de proponer objetivos de aplicación de su producto y a la tecnología el papel de aplicar los principios de la ciencia y en esta dependencia mutua, ejercen su poder para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales que van a operar de un modo muy sutil para silen-

ciar activamente a la persona. Esta forma de entender la ciencia o mejor dicho el cientifismo, es, a mi juicio, la ideología más peligrosa y más poderosa de la sociedad neoliberal y postmoderna –aunque generalmente no haya sido reconocida como una ideología peligrosa en sí misma–, porque no se crea nada nuevo ni se produce un desarrollo de la imaginación del ser humano, tan sólo nos mantiene en el “limbo” científico permanentemente. Y ya sabemos que el estado límbico es el más cercano al conservadurismo y se nos quiere hacer olvidar (algunas compañeras y algunos compañeros caen en ese éxtasis deslumbrante casi mesiánico del limbo y se ven atrapados por esa araña neoliberal) que bajo esa sociedad de “cartón piedra” neoliberal y postmodernista hay una dominación de la clase hegemónica y poderosa. Este cientifismo es la nueva religión intelectual para que permanezcamos en ese estado límbico, sin reflexión ni compromiso, siendo unos meros instrumentos instrumentalizados de la cultura hegemónica.

¿La ciencia de la ideología o la ideología de la ciencia? La ideología reinante en la sociedad postmoderna (neoliberal), considerada como sistema de ideas propio de la clase dominante (cientifismo), sólo puede desaparecer si el científico sabe superar esa relación de dependencia entre la ciencia y la tecnología evitando, con este comportamiento, ser un esclavo del poder.

El ejemplo más claro de este científico lo tenemos en la Universidad (ejemplo por excelencia de comunidad científica) donde el conocimiento intelectual adquiere el rango de virtud (objetivo, independiente, desinteresado, apolítico,...) y el profesorado (docente e investigador) es un hombre o una mujer de ciencia (asexualado, dócil, obediente, sin mancha, impoluta,...) ejemplo “*in vitro*” de la ciencia postmoderna.

Tenemos que estar muy alertas para no caer en ese nuevo poder de la ciencia al servicio del neoliberalismo que convierte el hacer científico en una mera mercancía. Hemos de evitar que la ciencia sea la sirvienta del poder (conocimiento capitalizado=fetichismo) y, por tanto, la alienación del pensamiento humano. La ciencia del neoliberalismo es la seudograndeza de los mediocres.

Mi pensamiento es que la ciencia es incapaz de proporcionarnos respuestas duraderas e impercederas. No existe una unidad de los conocimientos con carácter absoluto y ahistórico ni objetividad exenta de error. El aprendizaje y la ciencia es algo evolutivo, como lo es el ser humano. Lo

más importante en este ser humano es que no vea castrado su sentimiento de cambio y transformación. Aprendemos a ser científicos y a hacer ciencia del mismo modo que aprendemos a ser personas, humanizándonos. Y esto se consigue a través de la convivencia y el amor. El amor y no el furo es el gran descubrimiento de la Humanidad.

Concibo la ciencia como una actividad eminentemente humana: pensamiento y acción preñado de emoción compartido. La entiendo como una actividad social y humana que se inserta en la vida misma. Por ello, la ciencia no escapa a su propia dialéctica, la ciencia es un poderoso factor para poner en entredicho a la propia ciencia o las premisas en la que se sustenta, ni tampoco se desarrolla al margen del ser humano. La ciencia ha de entenderse como algo por hacer y no como algo acabado, y el científico como persona, como sujeto activo de su propio pensamiento y de su acción, cargado de emoción –el pensamiento en acción– que ha de evitar verse atrapado, como un ser paciente en este mundo cosificado por el determinismo, ha de elevarse como ser pensante y no como mero intendente. Pienso que hemos de asumir el componente ideológico y social que condiciona nuestro trabajo científico. El científico como cualquiera de nosotras y de nosotros no se puede liberar de su propio contexto cultural que condiciona su metodología y sus resultados. Lo percibido y el perceptor están dentro de la propia percepción. Hay que ver el mundo como es y no como nos gustaría que fuese. En este reconocimiento radica la dignidad humana.

En sentido de lo humano radica en la superación de los intereses científicos-técnicos y económicos. Me refiero, a que debemos volver la mirada hacia nosotras mismas como personas, ya que las personas disponemos de un maravilloso y excepcional "instrumento" que es la mente humana y, por lo tanto, si sabemos adentrarnos en nuestro propio pensamiento seguro que encontraremos los medios necesarios para imaginar y crear un mundo mejor. ¿Es tan difícil imaginarnos un mundo mejor donde impere el amor entre los seres humanos y no el odio?

Ciertamente que el cambio a ese nuevo mundo requiere de cambios psicológicos y sociales aún muy difíciles de predecir o de imaginar. Sabemos que en la actualidad los cambios en la biología del ser humano (fecundación in vitro, clonación, la elección de una hija o de un hijo sin necesidad del reconocimiento del padre o de la madre, la microbiología...); los movimientos homosexuales, los nuevos papeles y responsabilidades de

la mujer en el mundo económico y social, los movimientos migratorios, el mestizaje,... son manifestaciones valiosas (valores) de la actual socialización que nuestras hijas y nuestros hijos están viviendo como un nuevo modelo cultural de las generaciones jóvenes, no asumido por gran parte de las generaciones mayores. Un nuevo mundo con un nuevo modelo cultural que les va a permitir otra dimensión en la libertad sexual y afectiva, otro modo de relacionarse entre las distintas etnias, una nueva reconceptualización de la familia y de la sociedad en general.

Una sociedad competitiva e insolidaria dominada hasta ahora por lo masculino ha de dar paso a una sociedad más solidaria y respetuosa con las diferencias donde el hombre y la mujer, la mujer y el hombre descubran unidos en qué consiste el ser humano. No se trata de cambiar una sociedad dominada por el hombre a otra dominada por la mujer, sino en el descubrimiento del hombre y de la mujer en el vivir cotidiano. Como nos dice MATURANA:

"En la convivencia de la biología del amor y el convivir centrado en la dignidad y el respeto por el otro y por sí mismo, en la colaboración, en la armonización estética con el mundo natural al que se respeta y no se explota, y en la valoración de la sensualidad y el intelecto" (MATURANA, 1994, p. 68).

Más aún, nos subraya EISLER (1996), que todo ello sólo se logrará:

"a través de la cultura de la solidaridad y que ésta es el fundamento de una cultura no enajenada (...) en un mundo donde sea más importante la calidad de la vida que la cantidad de ella".

Si sabemos incorporar estas nuevas formas de pensar y de actuar, de sentir y de convivir, si abrimos nuestro pensamiento hacia ese futuro inmediato incorporando nuevos valores, no sólo cambiaremos a la sociedad y, por tanto, a la escuela, sino que nos cambiaremos a nosotros mismos.

Es cierto que se está anunciando la "muerte o el final de un mundo". Un mundo que ha sido construido sobre una educación competitiva e insolidaria que subrayaba los conocimientos por encima de los valores. Este mundo ha muerto, es necesario otro mundo donde se reconozca que la diferencia entre las personas es un valor y no un defecto. No existen dos amapolas iguales.

Este discurso que estoy describiendo merece una reflexión y algunos apuntes sobre qué entiendo por esa sociedad claramente hegemónica y dominante. Pero lo tengo que hacer de manera muy breve, como corresponde a esta charla-coloquio, pero sin olvidarme de los aspectos fundamentales de la misma.

Decir que desde los años 70 la Ideología Neoliberal es cada vez más hegemónica, no sólo en los países desarrollados, sino que se ha extendido por todo el Planeta como una nueva religión y lo invade todo: lo político, lo económico, lo social,...etc. No es fácil definir qué es neoliberalismo tanto por los campos en los que se extienden como por el número de sinónimos que puede representar. Pero no olvidemos que todos ellos son manifestaciones del pensamiento conservador. Sin embargo, permítanme sólo unas breves notas sobre lo que yo entiendo por neoliberalismo para comprender en la encrucijada educativa en la que nos encontramos a finales del siglo XX. Seré muy breve, tan sólo unas pinceladas para una mejor comprensión de la cultura de la diversidad:

a) **En lo político:** Democracia formal. Pero, ¿qué se entiende por democracia formal? Sencillamente que la ciudadanía mayor de 18 años somos llamados a las urnas a votar, pero no participamos en la vida política ni en el control ni en la toma de decisiones de lo que votamos. Somos meros espectadores de la clase dominante y de lo que hacen los poderosos. ¿Y quiénes son los poderosos? El poder viene marcado por la riqueza y el dinero y éstos lo tienen los organismos internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC)... ¿Y la ONU qué papel juega en todo esto? La ONU se pone al servicio de los poderosos, y con esta actitud pasiva y permisiva los poderosos han creado el fundamentalismo económico neoliberal. El ejemplo más reciente de esta permisividad y abandono para vergüenza de la humanidad lo hemos tenido en estos últimos meses en Argelia, o hace un año en Los Grandes Lagos, que es el mismo que se producía hace cuatro o cinco años en la antigua Yugoslavia, que es exactamente igual que lo que se está originando en Albania o el "Trueno del Desierto", como ya le califican a la situación de Irak y los EE.UU.

¿Pero acaso no nos podemos imaginar otra forma política distinta de la democracia formal para el 2041, por ejemplo?

b) En lo económico: el libre mercado. El mundo es un mercado. Todo se puede comprar y vender si lo mandan los poderosos, incluso se compra y se vende el conocimiento. ¿Y a nosotras-os como europeos no nos defienden el Parlamento Europeo? El Parlamento Europeo no pinta nada, es un servidor de los poderosos, y Maastricht es la norma impuesta por el sistema económico (fundamentalismo económico neoliberal).

Es necesario un esfuerzo para mejorar las condiciones de calidad de vida de todos los seres humanos ¿Cómo es posible si todos los seres humanos nacemos iguales en dignidad y derechos se produzca este desequilibrio de que el 80% de la riqueza del mundo esté en manos del 20%?...

c) El Estado está en venta. El papel que juega el Estado es mínimo depende de los poderosos y estos sólo tienen una axiología: la economía. Las privatizaciones de las empresas rentables es el objetivo de los gobiernos conservadores. El objetivo de las empresas es siempre de ganar dinero no prestar servicios a la comunidad. La ciudadanía han dejado su condición de tal y se han convertido en consumidora.

d) En lo social: se crean tres clases sociales: la clase privilegiada –cada vez más minoritaria– que es la que controla y regula al resto de la sociedad; la clase media, que es la encargada por la clase dominante de hacer el cambio dirigido por ella y la que sufre los ajustes y reajustes y, una tercera clase social que emerge y cada vez es mayoritaria que es la de los desempleados y marginados... (la sociedad invisible). En la actualidad unos 200 millones de personas están mal nutridas, unos 100 millones son analfabetos, unos 1300 millones se encuentran en situación de pobreza absoluta... En la Unión Europea hay 48 millones de pobres y en España 9 millones de personas se encuentran bajo el umbral de la pobreza...

¿Y quién se va a encargar de proclamar esta nueva ortodoxia neoliberal?

El neoliberalismo lo tiene claro, como todo se compra y se vende, serán los medios de comunicación los que se pongan a su servicio, así como la nueva revolución científico-técnica. Bajo el amparo de una falsa imagen e interpretación de una pseudolibertad nos venden el concepto de libertad como consumismo y nos vemos envueltos en esta sociedad consumista, nos creamos cada uno de nosotras nuevas necesidades como si realmente lo fueran y entramos en el juego de las redes tendidas por el con-

sumismo más feroz.

La consecuencia de este pensamiento neoliberal es la castración mental en lo ideológico y la hegemonía de lo económico frente a lo social y a lo cultural... Se le crea a la ciudadanía la necesidad del consumismo y de nuevas necesidades. El éxito está en los negocios y la economía es la nueva axiología. Vales cuanto produces y no cuanto pones al servicio del otro, del menos favorecido, propiciando un mundo de competitividad primando a las empresas personales y privadas, frente a las cooperativas y solidarias... Es el vivir en un vacío de felicidad al vivir para uno mismo sin tener en cuenta a la otra persona.

Y todo esto está entrando peligrosamente en el pensamiento del profesorado, de los padres y del alumnado (de modo significativo en la juventud), creándose una actitud inmovilista y conformista que es, a mi juicio, la "droga" más dura y la que va a destrozarse el núcleo del ser humano: la legitimidad de la otra y del otro en la convivencia.

En el sentido gramsciano del término nos encontramos en un momento de crisis, porque los viejos parámetros están agonizando y los nuevos no acaban de emerger. Pienso que la cultura de la diversidad está poniendo de manifiesto el fin de una época educativa (una nueva escuela para una nueva civilización).

Este clima cultural de postmodernidad reúne una serie de características que yo voy a sintetizar:

- * Escepticismo, precisamente, por descreimiento en la razón y por todo aquello que la misma pueda proporcionar, mientras que surge una gran valoración por las sensaciones e intuiciones.
- * Neofilismo, un amor desbordado de lo nuevo por el mero hecho de ser nuevo.
- * Consumismo, como una nueva libertad de hacerse con todo en contra del pensamiento del ahorro.
- * Esteticismo, o una supervaloración de la imagen frente a la ética.
- * Oportunismo u ocasionalismo, el vivir el aquí y ahora. No hay perspectivas de futuro, todo es el presente. Y este presente se construye reciclando (la era del plástico) el pasado.
- * Ahistoricismo y fin de la historia para comprender el mundo a través de ella y proyectar un futuro.
- * Individualismo exacerbado, o sea vivir para uno mismo superficiali-

zando los vínculos e incluso los sentimientos.

Este pensamiento neoliberal y postmodernista que sintéticamente estoy describiendo ha originado la cultura de la insolidaridad y de la intolerancia o como la define LASCH, "*la cultura del narcisismo*", precisamente porque esta era postmoderna ha anulado a la solidaridad, ha matado a la política y ha creado un mundo donde cada uno vive para sí mismo, dueño de un gran vacío y supuestamente feliz.

Sobre este contexto y texto de mercantilización del saber que vengo describiendo deseo subrayar el sentido que yo le doy a la modernidad. La entiendo como la toma de conciencia con una época que tenía como idea central de sí misma, el sentimiento de cambio permanente y el compromiso diario –aunque suene a "*antiguo o clásico*"– Pero me opongo a que la dialéctica del espíritu, a que la emancipación de la persona a través de la razón y de la reflexión se cambien a finales de siglo en la pragmática de la cultura del consumismo. Más que nunca quisiera ser utópico o acaso pragmatópico en el sentido de que es aquí y en estos momentos difíciles donde está el lugar donde las mujeres y los hombres hemos de encontrar sentido al ser humano. No podemos dar por perdido el mensaje de proyecto permanente de cambio y transformación que tenía la modernidad, en el sentido habermasiano, "la modernidad es un proyecto inacabado", nos recordará HABERMAS. (1994).

En contra de este sentido mercantilista del saber la escuela pública, como producto de la modernidad, fue pensada como lugar donde se debían desarrollar valores e ilustrar conocimientos de verdad y justicia, de libertad y respeto, de tolerancia y solidaridad; de belleza y bondad. Pero estos valores han sido desvirtuados a raíz del descreimiento en la razón. La escuela se encuentra en la necesidad de enfrentarse al pragmatismo de la eficacia "*enlatada*" de los conocimientos sin reflexión alguna, ya nos sean presentados envueltos en "*cajas rojas*" o en "*cajas verdes*". (En la actualidad vivimos en las escuelas españolas unos años de reforma del guardapropas curricular denominados "*Cajas Rojas*" para el gobierno de la Nación o "*Cajas Verdes*" para el Autonómico de Andalucía).

Sin embargo, si hacemos una lectura por sus fundamentaciones científicas pronto nos daremos cuenta que en los nuevos modelos "*instructivos*" la cultura de la diversidad no ha entrado. Es a la escuela a la que hay que exigirle un compromiso para elaborar y difundir conocimientos articula-

dos y correctos sobre las diferentes culturas, mejor que un compromiso para realizar programaciones e intervenciones didácticas individualizadas y en solitario como suele anunciarse en la ley cuando se habla del cuarto nivel de concreción. No olvidemos tampoco que este modo de interpretar la cultura de la diversidad apartando a las personas con handicap en lugares individualizados y aislados de instrucción también está cargado de un tipo de ideología, aunque afirmen que ellos no tienen ninguna ideología. La enseñanza está cargada de intencionalidad.

Si no se analiza con cuidado todo este fantasma, toda esta coreografía, nos veremos envueltos en el falso discurso y en la puesta en escena de una cultura neoliberal y monocultural que no respeta el derecho de ser diferente. Se está diseñando la Europa del 2000 bajo la tutela de dos grandes amenazas, que a mi juicio, es una sola: la filosofía neoliberal y la filosofía de la cultura única. Y sobre la base de un axioma hipócrita de reconstrucción europea se cierra el hacha neoliberalista, apoyada en una idea económica que consagra la naturalidad de las desigualdades y sobre una idea cultural que, da más a quien ya tiene más.

Según la O.M.S., existe en el mundo medio billón de personas con handicap, de los cuales el 80% vive en países en vías de desarrollo: es decir, una persona de cada diez sufre algún tipo de dificultad física, mental o sensorial, comprometiendo (indirectamente) al menos a una cuarta parte de la población mundial. En los países de la Comunidad Europea, la ciudadanía con handicap supera los treinta millones. En España se estima que las personas con handicap representan cerca del 10 o 12% de la población; de ellos, dos o tres millones no son autónomos.

El propósito fundamental de los movimientos educativos críticos —y la cultura de la diversidad lo es— es el de desarrollar teorías y prácticas progresistas que contribuyan a la emancipación personal y social. Esta compleja tarea requiere de todas aquellas personas que NO nos sentimos identificados con el tipo de sociedad y de educación en la que nos encontramos inmersos. El camino se hace al andar, como nos decía el bueno de nuestro Antonio Machado, pero éste está plagado de incertidumbres y de dificultades, pero las profesionales comprometidas y los profesionales comprometidos no podemos renunciar a nuestro compromiso de cambio y transformación profundo: pero ello exige un trabajo cooperativo entre todas y entre todos. La cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación.

Lo que intento decir es que en este Proyecto de sociedad y de hombre distinto para el siglo XXI, el profesorado, como profesionales de la enseñanza y otras/os como responsables políticos, tenemos que ir construyendo la escuela del siglo XXI (que es como decir la sociedad del siglo XXI). Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura (las culturas). Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes. Una escuela que haga hombres y mujeres demócratas y libres viviendo y transformando la democracia en libertad.

Probablemente haya varias maneras de tomarle el pulso a una sociedad, pero una de ellas, desde un punto de vista cultural, viene determinado por la madurez ética de esa sociedad ejemplificada en el lugar que ocupen las minorías en la vida social. Probablemente, asimismo, haya varias maneras de tomarle el pulso a la escuela pero seguro que desde un punto de vista cultural, viene determinado, asimismo, por el nivel ético de dicha escuela centrado en las condiciones de salud, de educación, de medios y recursos, de indicadores de calidad de la enseñanza que son los indicadores de calidad de vida.

Estas Jornadas de profesionales de la Enseñanza, pertenecientes a los distintos niveles del sistema educativo, significan una buena oportunidad para expresar mis pensamientos sobre el papel de la escuela a finales de siglo como agente de transformación social. Considero que uno de los desafíos más importantes con que se enfrenta el profesorado hoy en nuestras escuelas es el de saber atender adecuadamente a las necesidades de las niñas y niños que acuden a diario a dichas escuelas.

Yo acepto plena y conscientemente la responsabilidad que conlleva la acción pedagógica y ejerzo la profesión docente como algo placentero, no sufro en mi quehacer, al contrario, disfruto la profesión afrontando la dimensión social y política que conlleva mi actividad docente e investigadora con todos sus riesgos y consecuencias. Yo he hecho de mi profesión una opción política y educativa, que no es otra cosa que una opción de vida. ¿Qué significa para mí opción política?

Opción política es tomar una postura frente a la realidad social, es no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, la trabajadora o el trabajador explotado, la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica...

En definitiva, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética, por el bien común, es opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la cultura de la diversidad frente a la cultura del handicap, esta es mi ideología y mi vida.

Por todo lo expresado hasta aquí, desde este momento me gustaría dejar claro algunos principios que apoyados en mi ideología justifican mi pensamiento en torno al discurso de la cultura de la diversidad frente al discurso del handicap personal. Me refiero concretamente a los siguientes:

- 1°. Que sea el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento el principio que nos permita construir la cultura de la diversidad frente a la cultura del handicap. Pienso que ha de ser la racionalidad la que haga más razonable a la propia razón cuando hablemos de la cultura de la diversidad, sencillamente porque no se entiende bien qué significa y qué exige esta nueva cultura. Cuando hablamos de racionalidad nos referimos a tener un "*pensamiento claro*" que mejore nuestra comprensión sobre la cultura de la diversidad. Si en esta sala se argumenta cómo se ha de cambiar la escuela y la sociedad, inmediatamente ha de nacer en todas y en todos nosotros el compromiso de cambiar nuestras actitudes y nuestra práctica educativa y social. Eso sería la "*racionalidad*" como yo la concibo. Estamos en el camino de proyectar otro modo de ser persona.
- 2°. Cuando hablo de diversidad No me refiero a las personas, socialmente reconocidas como "*deficientes*", sino que lo hago desde un pensamiento amplio e incluye al género, a la enfermedad, al handicap, a la etnia, ...; es decir, a los colectivos y culturas minoritarias que durante tanto tiempo han tenido que soportar –y aún soportan– los criterios de las culturas mayoritarias. No podemos olvidar que el conocimiento, la información y la toma de decisiones nos viene impuesta por la clase dominante, de ahí que tengamos que construir nuevas estrategia para zafarnos de las peligrosas y tentadoras redes neoliberales.
- 3°. En este sentido deseo aclarar qué entiendo por diversidad, qué por diferencia y qué por desigualdad. La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la valoración (por tanto subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de reconocimiento (simpatía, xenofilia, tolerancia,...). Es la consideración de la diversidad como valor.

Planteados los principios que me mueven a participar en este evento y aclarados algunos conceptos relacionados con la cultura de la diversidad, la cuestión será, digo yo, no sólo saber describir, saber analizar y saber valorar la sociedad consumista, competitiva e insolidaria en la que estamos envueltos a finales de siglo; sino cómo llegar a esa otra sociedad cooperativa y solidaria después de lo que llevamos vivido desde las primeras civilizaciones conocidas.

Ciertamente hay que reconocer que es difícil pensar o imaginar un mundo diferente; pero no nos queda otra opción. La evolución humana se encuentra en una encrucijada. La tarea fundamental de los pensadores y científicos no es sólo de describir y de alertar de los males que se nos viene encima, sino de comprometerse en buscar modelos educativos que permita, desde la misma escuela como agente de transformación social, otro modo de organización de la sociedad del siglo que está a las puertas para promover el desarrollo de nuestra especie y el desarrollo de nuestras diferencias como seres humanos sin producir desigualdades. Me refiero, sencillamente a la necesidad de la construcción de una nueva escuela (de una nueva educación) para una nueva civilización.

2. UNA NUEVA ESCUELA PARA UNA NUEVA CIVILIZACIÓN

En una sociedad multicontextual y multicultural, como la sucintamente descrita anteriormente, la dimensión educativa debe responder no sólo a compartir nuevos modelos de sociabilidad, de percepción de sí en relación a la otra y al otro, sino además aspirar a la asunción de nuevos estilos cognitivos basados en la relatividad de los puntos de vista y sobre su posible decentramiento. La educación intercultural, la educación para la mundialidad, no puede prescindir de una ética de la responsabilidad individual y colectiva, donde ser mujer, ser gay o lesbiana, ser gitana, ser síndrome de Down, ser negra, ser parafítico o ser sencillamente uno más entre todas y todos es, sencillamente, un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La diversidad hace referencia a que cada persona es un ser original e irrepetible. En una sociedad hay grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. La naturaleza y el ser humano son así de hermosos en su diferencia.

En esta visión de la diversidad, la educación intercultural debe ser con-

siderada como instrumento para reducir las desigualdades que se manifiesten en la sociedad. La perspectiva intercultural supone una reconceptualización del valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas minoritarias. Lo realmente importante no radica en desarrollar los principios de justicia y de igualdad, sino el principio de libertad. Porque no sólo hay que reconocer unos derechos, sino que las culturas minoritarias tienen que tener la libertad para desarrollarlos, para ponerlos en práctica y para disfrutarlos. No hablo en términos de caridad sino de derechos. Todo ello nos debe dar pie a reflexiones más profundas, al menos yo me las hago, al considerar la cultura de la diversidad como proceso de cambio de papeles y funciones de los componentes que constituyen la sociedad a finales del siglo XX.

Lo que pretendo decir cuando hablo de la educación intercultural es que tenemos que ir creando una cultura escolar que permita atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado cambie y consideren a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional y no como ocasiones para establecer desigualdades.

En esta consideración de escuela sin exclusiones desde el principio se sabe que las personas que acudan a ella tienen diferencias cognitivas, afectivas y/o sociales; diferencias de género, étnicas, culturales,...etc. Por tanto, el proyecto educativo del centro se ha de elaborar pensando en éstas y no en niñas-os hipotéticos. O sea, se ha de elaborar un Proyecto Educativo Comprensivo, Único (Común) y Diverso, cuyo epicentro sea la diversidad y no la normalidad.

Desde esta perspectiva que apunto cabe preguntarse: ¿queremos hacer posible el currículum para todo el alumnado, incluso para las personas consideradas socialmente con déficit intelectual? O, dicho de otro modo: ¿quién puede ser considerado sujeto con necesidades educativas específicas en una escuela de la diversidad? ¿Cuáles son los contenidos culturales que la escuela tiene que enseñar? ¿Qué cambios en la organización escolar se han de producir? ¿Qué cambios en el estilo de enseñanza y en el trabajo cooperativo entre los profesionales se han de producir para lograr una enseñanza de calidad?. ¿A qué nos comprometemos para ello? ¿Cuándo nos comprometemos? ¿Qué sentido tiene la evaluación para la escuela de la diversidad y cómo se ha de entender el progreso de los niños?...

Es cierto que existe una gran variedad en los modos y ritmos de aprendizaje entre las personas a la hora de adquirir, de organizar, de retener, controlar y generar el conocimiento. Y asimismo también es cierto que este conocimiento se encuentra mediatizado por la experiencia personal y por el mundo de significados donde viven y se desenvuelven las personas. Ahora bien; el hecho de que los profesionales sepan todo ello no es una ocasión para subrayar el déficit de estas personas, sino que es una ocasión para buscar nuevos modelos de enseñanza. Es una ocasión para mejorar la práctica educativa. Tal y como yo lo entiendo significa que "una situación problema" a priori (una persona diferente) se convierte en el epicentro del proyecto educativo, ya que el profesional va a encontrar en aquel una ocasión única para cambiar y mejorar su estilo y modelo de enseñanza.

Una de las claves para ello, a mi juicio, radica en partir de un currículum alternativo, no cargado académicamente, sino un currículum que permita a todas/os las alumnas/os construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento adquirido) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana. Un currículum, por tanto, centrado más en la resolución de los problemas reales y cercanos al niño (próximo a los alumnos y de gran interés y relevancia para ellos; lo cercano es aquello que está al alcance de la mano) que en las disciplinas, y que estas disciplinas se utilicen como apoyo para la resolución de aquellos problemas. Un currículum centrado en las necesidades personales y contextuales de los alumnos y en las finalidades del centro.

Así, el primer objetivo de un currículum cognitivo es enseñar a los alumnos procesos y estrategias de razonamiento efectivo que puedan utilizar en el aprendizaje y resolución de problemas. O sea, la cultura escolar tiene que hacer posible que las/os niñas/os sean personas competentes para crear sus propios procesos y estrategias de razonamiento (Autoaprendizaje). El niño tiene que ser el científico en la escuela y el profesional el mediador del saber y el que crea un escenario para buscar dónde se encuentra este saber.

Todas las personas pueden ser educadas y el currículum tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura. Siempre y cuando consideremos la escuela como lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar, aquella tiene que ofrecer un currículum que rompa con el determinismo psico-biológico de las diferencias en el aprendizaje como algo

eterno e imperecedero y lo contemple como algo susceptible de modificación. Más aún desde el punto de vista científico es mucho más potente, para la propia ciencia didáctica, las personas que ofrecen dificultades para aprender que las que no oponen.

Es en el Proyecto Educativo de Centro en donde se han de explicitar expresamente las necesidades educativas específicas, las diversificaciones curriculares necesarias, la propuesta de provisión de recursos y el modo concreto de profesionalización del profesorado. El centro escolar cuando se encuentra dotado de los recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar su proyecto educativo (oferta educativa) es el espacio desde donde se han de dar respuesta a la diversidad de alumnos que acuden al mismo. Un proyecto educativo es más bondadoso, pedagógicamente hablando, cuando se elabora pensando y partiendo (contemplando) de la heterogeneidad y no de la homogeneidad.

Educación en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje a las alumnas y a los alumnos en su diversidad. Por tanto, educar en y para la diversidad no quiere decir que el alumnado tenga que trabajar solo o que la enseñanza no tenga que ser estructurada. No debemos entenderla como una educación abierta sin sentido, sino que el aula se convierte "*en el lugar de los puntos de vista distintos*" TONUCCI, F. (1993, p-26). Es un lugar donde se disfruta de la diversidad y el aprendizaje se convierte en una actividad placentera. Es una actividad de contrastes de pareceres y contradicciones, donde la diversidad de los alumnos rompe el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje "normalizado" y se necesita buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para restablecer el equilibrio educativo en la clase.

Después de todo yo hablo por mí, yo soy pedagogo, educador. Por tanto, yo voy a hablar de Educación Porque después de todo, como decía KANT, cada persona llegará a ser persona por su educación o como MATORANA nos señala que cada hombre (o mujer) se diferencia singularmente de otro hombre (o mujer), no por razones biológicas sino porque hay distintos modos de creencias, de comportamientos y puntos de vista distintos.... El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad.

Esta nueva escuela que anunciamos sólo se construirá sobre la base de la aceptación de que todas las personas somos diferentes. Aceptar este principio es iniciar la construcción del discurso de la tolerancia o lo que es lo mismo la educación intercultural. La escuela de los noventa tiene que educar para respetar las peculiaridades e idiosincrasia de las culturas minoritarias y sólo así se podrán evitar las desigualdades. Esta escuela que hace suya como principio prioritario la educación en la diversidad es la misma que luchaba por la igualdad de oportunidades de los años sesenta. Hoy desde las circunstancias histórico-culturales, económicas y sociales de los noventa hablamos de educación intercultural pero en estamos reivindicando lo mismo que en los sesenta: una sociedad más solidaria, más justa, más libre; en definitiva, más humana.

La cultura de la diversidad no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura escolar se ha de preñar de diversidad. No es cuestión de buscar adaptaciones curriculares, sino de buscar otro modelo, otros sistema educativo, otro curriculum que conozca, que comprenda y que respete a la diversidad. ¿Por qué es tan difícil aceptar esto?

Es difícil aceptar este principio porque su aceptación abre el camino a manifestar el compromiso al conocimiento, a la comprensión y al respeto del otro para que a través de ese otro yo aprenda en primer lugar a ser profesor o a ser profesora, pero sobretudo a ser persona. Es aceptar que yo como profesora o como profesor soy diferente y cada una y a cada uno de mi alumnado, son, asimismo, diferentes. Aceptar esto significa que la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente, ya que el propio profesorado se considera a la vez un alumno que está aprendiendo a resolver problemas en compañía con otras y otros y con ese cambio actitudinal del profesorado, éste producirá mejor aprendizaje a sus propio alumnado.

En este proceso de cambio permanente que requiere la cultura de la diversidad el proceso de enseñanza y aprendizaje es simultáneo, por lo tanto podemos decir que sólo hay un proceso de "aprender a aprender" unos de otros y otras de unos y, no es necesario hablar de enseñanza como un suceso, sino que es un proceso permanente de aprendizaje mutuo y autónomo (Autoaprendizaje). La escuela de la diversidad se centra, principalmente, en saber aprender estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria. Este es el sentido

que yo le doy a la escuela pública. Cuando hablo de escuela pública no me refiero a la escuela estatal, sino a ese modelo de escuela sin exclusiones donde caben todas las personas.

Se necesita tiempo para comprender todo esto. Sí, se necesita tiempo para aprender y tiempo para encontrar satisfacciones en los nuevos procedimientos de trabajo cooperativo en el aula. La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todas y todos hemos de aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre las personas. La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y unos profesionales, asimismo, de calidad... Todos hemos de *"aprender a enseñar a aprender"*. La cultura de la diversidad es una manera nueva de educar(nos), donde el alumnado conjuntamente con su profesorado ha de construir un conocimiento escolar que haga comprensible las razones de la diversidad entre las diversas culturas y el respeto a las mismas, así como el saber analizar las causas de las crecientes desigualdades e intolerancias en el mundo mediante el desarrollo de actitudes solidarias y de defensa de los derechos humanos dentro de la misma aula.

Todo ello nos permitirá que las niñas y niños y los jóvenes vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir la diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático. De la diversidad cultural, étnica, de género, lingüística surgirán necesidades educativas diversas valiosísimas que hemos de contextualizar, secuencializar, temporalizar, y buscar estrategias metodológicas para su desarrollo. Desde la consideración del currículum como proceso abierto y flexible y la apuesta por una escuela que se acomoda a las diferencias y no al revés) estoy considerando a la escuela como agente de transformación social.

Que quede bien claro cuando hablo de la cultura de la diversidad, me refiero a educar no *"para"* la democracia, ni para la libertad ni para la justicia, sino educar *"en"* la democracia, en la libertad y en la justicia. No se trata de enseñar lo que es la cultura de la diversidad sino de vivir democráticamente desde la diversidad. Es otro modo de educarnos con la personas diferentes. Y ello se ha de lograr desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación activa en el aula.

Según la tesis de BAUDELLOT y ESTABLET (1987), la escuela ha fracasado en su misión oficial de democratización y de igualdad. No sólo no

ha contribuido a disminuir las oposiciones entre clase dominante y clase dominada, sino que está al servicio de esta oposición y tiende a reforzarlas. El proceso educativo se torna angustioso y aburrido. Solía decir NEILL en su obra *Summerhill*, que una niña o un niño que pueda hablar en una asamblea sin temor y se exprese libremente, vale mucho más que mil pláticas sobre democracia. Procurar que a lo largo de todo el proceso educativo la niña y el niño actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia, en la justicia y en la libertad.

Este movimiento de la cultura de la diversidad no supone sólo un mero cambio estructural en las instituciones, sino que requiere un cambio profundo en lo ideológico-político, en los sistemas de gestión administrativa, en los conceptos psicológicos, en los principios y en los sistemas educativos y en las relaciones de comunicación entre las personas. La democracia no puede ni debe ser un ente lequía para camuflar la ideología, sino una práctica diaria en la familia, en la escuela, en el barrio y en todos los lugares y momentos donde nos desenvolvemos. Buscamos, en consecuencia, una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la vivencia de un pluralismo de ideas. Nuestra democracia formal aún no tiene escuelas democráticas auténticas. La escuela pública y sus enseñantes tienen ese compromiso.

La educación, por tanto, la considero como ese cambio en la vida, y no sólo en un ámbito intelectual. La educación es un concepto que hace referencia al convivir, a un modo particular de convivencia, la educación hace referencia a un modo ideal, como si fuera una aspiración, un ideal del ser humano. La educación es un hacer en la convivencia, como espacio emocional y amoroso de mutuo respeto. Lo contrario es manipulación (MATURANA, 1994). Se dirige a la persona en su totalidad (educabilidad), se dirige a la persona como un todo significativo y holístico (totalidad, integridad, individualidad, originalidad,...). Sin embargo, la enseñanza la sitúa en un plano de comunicación intencional (praxis, sin praxis ni el profesorado ni el alumnado se construyen. La enseñanza es una acción transformadora consciente que supone dos momentos inseparables acción y reflexión de modo dialéctico). La enseñanza es un modo de "*hacer aprender a otros, aprendiendo uno mismo*", es como una posible puesta práctica de aquella aspiración que apuntaba anteriormente.

En este sentido, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre nos encontramos ante comportamientos y conductas cargadas de significado.

La enseñanza es mucho más que una mera colección de destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse. La enseñanza es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas democráticas y libres. Precisamente, al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. Yo enseño para algo o para alguien. No enseño por enseñar. ¿Para qué se enseña hoy en día en nuestras escuelas?. Se enseña para algo y por algo... (útil=vale la pena).

La educación moral no puede separarse de la práctica escolar, más aún tiene que impregnarla a toda ella. La educación moral no puede reducirse a enseñar a las niñas y a los niños un conjunto de conocimientos, de normas y procedimientos, porque en que los procesos de enseñanza y aprendizaje abarcan tanto al profesorado como al alumnado y se construyen una red de significados y comportamiento compartidos (cultura escolar). Estoy hablando de una educación para la convivencia. La educación debe estar centrada en la formación humana y no sólo en la formación técnica de las niñas y de los niños, aunque esta formación se realice a través de lo técnico; debe hacerse de manera cooperativa y no competitiva, en la que se corrige el hacer pero no el ser de la niña o del niño.

Pero hay más, la enseñanza está unida a sus enseñantes, éstos no se pueden desprender en su vida de aquella, la enseñanza tiene biografía. El profesorado es una persona; Es decir, tiene ideología, sentimientos, creencias, sexo,...En la enseñanza no hay nada de mística: hay sencillamente que saber relacionar lo que se va a enseñar con algo de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las condiciones del que enseña y del que aprende, de su contexto de sus vidas, de sus emociones... Como nos recuerda ARISTÓTELES en su Ética a Nicómaco "es asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, o las hierbas, la cauterización o el corte, pero saber cómo, cuándo, a quién deberíamos aplicar es nada menos que la empresa de ser médico... A la educación, nos dice BRUNER, le ocurre algo parecido: saber situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el problema que se presenta es el objetivo de todo enseñante.

En la construcción de esta escuela pública hay que salvar muchas incomprensiones sobre la cultura de la diversidad. Por ejemplo, hay una gran cultura legislativa sobre la cultura de la diversidad y sin embargo se está produciendo en la práctica escolar una contracultura. No se están

desarrollando los principios de la ley de Atención a la Diversidad en nuestras escuelas y ello merece ser reconducido, sencillamente, porque se están violando los derechos que tienen las personas diferentes. Es decir, el problema que tenemos planteado hoy en la escuela es un problema por un lado epistemológico, ideológico y ético y por otro, eminentemente educativo y éstos problemas los hemos de resolver entre todas y entre todos, si estamos convencidos de que la escuela del siglo XXI ha de ser una escuela sin exclusiones,

Esta nueva cultura escolar va a partir del principio general de que todas las personas pueden ser educadas. Esta afirmación es muy potente ya que decimos "*todas las personas*" y no algunas personas pueden educarse. Admitir este principio general es cambiar todo los referentes del curriculum y éste, el curriculum, tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura; ya que vamos a considerar a la escuela como el lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar. Por tanto la escuela tiene que ofrecer un curriculum que rompa con el determinismo psico-biológico de las diferencias en el aprendizaje como algo eterno e imperecedero y lo contemple como algo susceptible de modificación. Como dice MATURANA:

"... desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existen minusvalía... Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada..."¹⁴.

Aceptar que las personas diferentes son motor de cambio en la escuela, a mi juicio, supone un cambio de pensamiento tan grande en el profesorado que ha de verse contemplado en otro tipo de curriculum centrado en la resolución de problemas reales y cercanos al alumnado (próximo al alumnado y de gran interés y relevancia para ellos; lo cercano es aquello que está al alcance de la mano) más que en las disciplinas, y que estas disciplinas se utilicen como apoyo para la resolución de aquellos problemas. Un curriculum centrado en las necesidades personales y contextuales del alumnado y que le permita construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento adquirido) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana.

Así, el primer objetivo de un curriculum como el que acabamos de

exponer tiene que focalizar la atención en saber enseñar al alumnado procesos y estrategias de razonamiento efectivo que puedan utilizar en el aprendizaje y resolución de problemas. La cultura escolar tiene que hacer posible que las-os niñas-os sean personas competentes para crear sus propios procesos y estrategias de razonamiento (Autoaprendizaje). El niño tiene que ser el científico en la escuela y el profesional el mediador del saber, el que crea un escenario para que se produzca el conocimiento.

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. La educación ha de permitir la autonomía cognitiva y moral de las-os alumnas-os y no la dependencia.

Si las familias y el profesorado comprenden que el alumnado necesita algo más -mucho más- que información (instrucción) para adquirir ese patrimonio cultural común que les permita valorar críticamente que la diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas por la cultura dominante subrayan las desigualdades entre unos y otros. Será entonces y sólo entonces cuando se subraye que es la calidad de las relaciones las que hacen posible esa cultura de la diversidad. Precisamente la construcción de un discurso comprometido para vivir democráticamente en la escuela exige superar la visión tecnocrática y reproductora en la que a veces se encuentra inmersa en la propia escuela, empujada por esa cultura competitiva y postmodernista, para instalarse en la cultura de la cooperación.

La pieza clave, el instrumento central de la acción político-pedagógica en la escuela es el docente. No vale disimular el problema aduciendo neutralidad o apoliticidad. El docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política. Los educadores que no hacen política, practican de hecho la política de la sumisión al más fuerte. Su neutralidad es lo que los convierte en instrumentos fácilmente manejados por el sistema.

Ciertamente las instituciones escolares no son recintos incontaminados, cotos cerrados para que el profesorado concentre su atención y su

labor exclusivamente de puertas adentro. En momentos de crisis pedagógica (en el sentido que habla GRAMSCI) no hay otra salida que hacer una profunda reflexión sobre el sentido, el significado y las funciones de ser profesora o ser profesor. Comparto con SNYDERS cuando señala que las responsabilidades del educador jamás podrán desconectarse de la realidad social en la cual está inserta la escuela. No nos hagamos ilusiones creyendo que podemos impulsar una "buena" escuela en una "mala" sociedad; ni perdamos de vista, lo que ya hemos repetido varias veces, que cada sociedad tiene la escuela que mejor responde a sus postulados políticos. *"El movimiento para transformar la escuela no es más que uno con el movimiento que ha de transformar la sociedad: cada adelanto parcial vale por sí mismo y como prenda de que es posible el replanteamiento total."* (SNYDERS, 1976, p. 242). O como subraya LOBROT:

"que la sociedad del mañana lo será por la escuela o no lo será, es válida en la medida en que sepamos qué tipo de sociedad es la que estamos dispuestos a impulsar y en la medida en que políticamente aceptemos la responsabilidad que nos cabe en esta ingente tarea. Tarea que para nosotros, el profesorado, es ante todo la de clarificar y acelerar el proceso político en materia educativa, aun cuando esto nos obligue a "volver el proceso de educación contra los fines que le son asignados por el sistema" (LOBROT, 1978, p.186)

¿Contrarreforma cultural?. Más aún, se corre un peligro más grave si el profesorado ejerce una labor atomizada, un trabajo monótono y rutinario (sin reflexión alguna, *"las cosas son así y yo no voy a cambiar nada"*), si se deja llevar por esos pensamientos y además de eso tiene que someterse a unas normas minuciosas del sistema y a una administración kafkiana, es porque no sólo es un instrumento sino porque a su vez está instrumentalizado (lo peor que le puede ocurrir al profesorado es que sea instrumento instrumentalizado del sistema).

Justo eso es lo que quiere el sistema del profesorado, que piense que está haciendo el cambio cuando se hace servidor del sistema como instrumento-instrumentalizado. Es tan potente ese sistema y tan sagaz que nos permite que incluso pensemos que somos libres para que su proceso ideológico se cumpla sin mayores contratiempos. Hay que tener un pensamiento muy claro (racionalidad) para no verse envuelto, arrastrado por ese poderoso fantasma que, incluso se puede cargar de contradicciones, para conseguir lo que pretende.

No quiero caer en ingenuidades y estoy convencido que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (en cualquier nivel educativo) tiene su ideología. Es decir, existen preconcepciones (acaso, prejuicios) sobre las características de las personas que aprenden (sobre la competencia cognitiva de estas personas) así como creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se considera más apropiada (buscando una didáctica de la subcultura), de tal manera que se puede correr el riesgo de interpretarse desde la Didáctica y desde la Organización Escolar que lo más adecuado en esta escuela de la diversidad sea currícula paralelos (de ahí que se inventen las adaptaciones curriculares como si fuera la solución), cuando lo auténticamente significativo, desde un punto de vista didáctico, es centrarse en el sistema y no en el sujeto.

Esta nueva concepción de la escuela de la diversidad precisa un modo distinto de organizarse en el aula. Entre los adultos y el niño, y entre éste sus iguales se han de crear o elaborar una especie de plataformas de entendimiento ("formatos de interacción", BRUNER, 1988) que es como la primera oportunidad de cultura de los niños. Más tarde, y si no se producen estas primeras experiencias entre el niño y sus iguales, me refiero a esquemas de acción conjunta donde el niño aprenda a realizar, en principio, las actividades más fáciles y el adulto, las más complejas; y todo ello para ir dándole, más tarde, pautas de mayor responsabilidad al niño y menos al adulto.

Este enfoque socioconstructivista que subraya la importancia de la interacción profesor-alumno ha sido estudiado por WERSTCH (1988), quien mantiene que cuando el adulto y el niño inician una tarea común parten cada uno de una definición distinta de la situación de aprendizaje, y para que se pueda lograr ese aprendizaje es necesario que esas situaciones se acerquen lo más posible en una misma red de significados. Lo que tiene que garantizar el profesional en la escuela de la diversidad no es la verdad absoluta encarnada en su persona, sino la búsqueda de estrategias para ir resolviendo problemas cercanos; o sea, garantiza un método de investigación y de indagación y no el saberlo todo.

Estos procesos de mediación son especialmente importantes cuando se trabaja con personas con necesidades educativas específicas, precisamente porque necesitan más procesos de "andamiaje" que el resto de sus compañeras y compañeros. Estos profesionales cuando organizan sus clases toman decisiones reflexiva o irreflexivamente, pero siempre con una

intencionalidad de aprendizaje y estableciendo una forma diferente de organizar el espacio de manera que el contraste de pareceres y el trabajo solidario y cooperativo permita romper con el afán competitivo e individualista de nuestras escuelas.

En este proceso mediacional sencillamente lo que pretendemos es que tanto padres como profesores y mediadores busquemos espacios para el aprendizaje. O sea, que los contextos como mediadores de cultura posibilitemos que las personas handicap desarrollen procesos cognitivos y metacognitivos que les permita resolver problemas de la vida cotidiana. Es educar para desarrollar modelos de pensamiento (estructuras cognitivas) formal. La mediación es una ayuda permanente entre los contextos familiares y escolares que ha posibilitado a través de las observaciones de los mediadores (expertos), orientar y organizar las propias observaciones y proponer alternativas de trabajo para que tanto padres, profesores y alumnos *"aprendan a aprender"*.

A través de estas estrategias cooperativas el profesor puede favorecer algunos de los procesos de interacción social, de modo singular en el desarrollo y aprendizaje de alumnos con necesidades. La escolarización, pensamos, tiene como principal objetivo el que los alumnos *"aprendan a aprender"*, que se den cuenta de lo que saben y de lo que no saben hacer, y que sepan cómo y dónde obtener la información necesaria para resolver con soltura los problemas de la vida cotidiana.

En las clases heterogéneas las diferencias entre el alumnado han de ser contempladas por el profesorado, por los compañeros y por los padres como algo normal y no como algo excepcional. La enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo, es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela en y para la diversidad. El currículum y la clase se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque éstos son un soporte importante para aquellos, el profesorado será siempre el principal apoyo de todo el alumnado.

Lo que quiero plantear con la ideología de la enseñanza es que el profesorado en una escuela de la diversidad emite juicios y valoraciones sobre la competencia cognitiva y sobre la educabilidad de las personas con handicap, pero a veces olvidamos, la competencia cultural y la educatividad. O sea, ¿los profesionales somos competentes para enseñar a que otros aprendan, sí o no?. Esta es la cuestión de fondo.

Esta perspectiva desde la que describimos la cultura de la diversidad es un reto permanente para legisladores, para investigadores y para profesionales. No consiste en reducir los contenidos culturales en la escuela, ni los objetivos, ni buscar espacios aislados para la educación en grupos homogéneos, ni buscar situaciones excepcionales de aprendizaje, sino en todo lo contrario, buscar estilos nuevos de enseñanza-aprendizaje, modos nuevos de interacción heterogéneos, nuevos servicios de apoyo y con otras funciones en la escuela, un nuevo modo de ser profesional de la enseñanza. La existencia y presencia de personas diversas es una oportunidad para cambiar los estilos de enseñanza y no una ocasión para subrayar el déficit.

Sin embargo, en un Proyecto de sociedad nuevo, en un proyecto de mujer y de hombre distinto para el siglo XXI, todas y todos nosotros, como profesionales de la enseñanza, tenemos que ir construyendo la escuela del siglo XXI. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura. Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes. Una nueva cultura considerando la diversidad como valor. Como dicen YOUNG (1993, pp. 41-42):

"en este cambio la educación se ha de considerar como un proceso de culturización: un paso a una forma de vida (nueva). Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logrará cuando un escolar cambie de vida, no cuando sólo cambia un rinconcito de su cabeza".

En este aspecto subraya STENHOUSE:

"El propósito fundamental de la educación, como actividad planificada, debería ser introducir a los estudiantes en la cultura, de tal forma que así puedan incrementarse la individualidad y la creatividad personales" (STENHOUSE, 1981, p.34).

La escuela, como promotora de cambio, tendría que dar la oportunidad a todas las personas para que se adentren en el mundo de la cultura. En la escuela que no acepta la diversidad como valor, lo mismo que la sociedad que no acepta al otro como es en donde se establecen relaciones jerárquicas (relaciones verticales y autocrática) en el que unos deciden sobre otros; deciden qué es lo que se debe hacer y cómo se debe hacer y, con frecuencia, hasta lo que se debe decir y pensar. En este tipo de relaciones verticales, el profesorado "sabe-lo-todo", en contraposición con el alumnado que

no sabe y que debe obedecer, simplifica el sistema hasta hacerlo mucho más "governable" por su linealidad y "sencillez". La red de relaciones verticales lleva a una rigidez de la estructura en el sentido jerárquico.

Para quebrar esta verticalidad tenemos que hacer que la comunicación pedagógica se alimente de las más variadas formas de interrelación entre profesorado y alumnado. El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en la consideración y el respeto de que es el alumnado el científico y el profesorado el que de abrir espacios para ese diálogo. De ahí que yo aspire y desee un mundo para mis hijos donde puedan crecer como personas que se aceptan y se respetan como personas (dignidad humana), aceptando y respetando a otras y a otros como son y no como la sociedad les dice que tienen que ser (identidad) y donde las otras y los otros aceptan y respetan a mis hijos como son y ambos se respetan en sí mismos en un espacio de convivencia (Diversidad). De este deseo nace mi compromiso.

3. MI COMPROMISO

Más allá de la descripción y el análisis e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la sociedad neoliberal (en lo económico y en lo político) y postmoderna (en lo social y cultural) hemos de anunciar nuestro compromiso en la construcción de una nueva civilización unida por los valores de cooperación y solidaridad humanos para frenar el despliegue feroz del capitalismo y de su propia cultura y, entre todas y todos comprendamos que el auténtico sentido de la humano radica en buscar relaciones de calidad entre las personas y que esta calidad se adquiere desde la edad más temprana en el desarrollo de una educación que propicia el conocimiento, la comprensión y el respeto cada persona como es y no como nos gustaría que fuera (Dignidad humana).

Por todo ello, siendo un poco atrevido, voy –al final del discurso– a apuntar algunas ideas:

- 1º Si estamos convencidos con el discurso de la cultura de la diversidad hemos de comprometernos con lo que predicamos, no es suficiente con asegurar que estamos de acuerdo, sino que desde este momento ya existe en nosotras y en nosotros el compromiso moral para luchar contra las

desigualdades, si no lo hacemos estaremos cometiendo una inmoralidad o lo que es peor seremos unos cínicos. Este compromiso moral significa que actuamos con racionalidad, o sea, con un pensamiento claro que sabe distinguir entre lo que está bien y lo que está mal. Nuestro oficio de enseñantes es un oficio moral.

- 2º El crecimiento de las desigualdades, el aumento de la violencia y el racismo, la degradación de nuestro planeta, el fundamentalismo económico,...etc. son la consecuencia lógica del inmovilismo en el que nos ha metido la sociedad neoliberal desde la escuela hasta la universidad. Por todo ello el cambio social y la emancipación de las personas sólo pueden producirse por la acción compartida. Esta acción viene determinada por una práctica educativa que permita mejorar las condiciones de Calidad de Vida entre las distintas culturas que acuden a la escuela.
- 3º. En un Proyecto de Sociedad y de Hombre distinto para el siglo XXI, nosotras-os como ciudadanos comprometidos hemos de provocar (hacer posible) una investigación que nos permitiera:
- * Describir, analizar y estudiar la calidad de vida que están disfrutando las personas con handicap en la actualidad en el mundo.
 - * Poner de manifiesto cuáles son los factores que contribuyen a que las personas con handicap no estén disfrutando de una calidad de vida como el resto de las personas.
 - * Comprometer a los gobernantes internacionales, nacionales, regionales y provinciales desde las investigaciones realizadas para establecer otro tipo de modelo de relación y de estilo de vida, desde la edad temprana hasta la edad adulta, entre las personas que parta de la comprensión y el respeto de las culturas minoritarias.
- 4º La calidad de Vida es un discurso que nos introduce en una nueva axiología y en un nuevo mundo de valores, donde las personas son respetadas por eso mismo, por ser personas, y no por el lugar que ocupen en la sociedad ni por el nivel de producción. El discurso de la calidad de vida es un discurso cargado éticamente ya que lo diverso es considerado un valor y no un defecto. Tendríamos que subrayar el discurso de la cultura de la diversidad como calidad de vida, porque es el discurso de la cooperación (Paradigma de la Cooperación) que define a la Escuela Pública.
- 5º La cultura de la diversidad es un discurso que trascenderá la filosofía de la normalización siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura como para comprender que todas las personas diferentes han de tener la misma oportunidad que el resto de la humanidad de vivir su propia vida con dignidad.

Al final deseo recordar que el discurso sobre la Escuela Pública y la Cultura de la Diversidad transporta un mensaje que trasciende la propia filosofía de la normalización y penetra en lo más profundo del ser humano, en la ética, para que entre todas y entre todos hagamos un poco más humana a esta sociedad en "crisis" de finales de siglo, y se nos ofrece como una oportunidad para el cambio y la transformación social para que al final podamos decir como el Principito que:

"...lo esencial es invisible para los ojos;
sólo se ve con el corazón."

(Antoine de Saint-Exupery. *El Principito*)

Muchas gracias.
Leganés, 20 de mayo de 1998

4. Y SI DESEAS SEGUIR APRENDIENDO, CONSULTA EN:

AINSCOW, M. (1995): *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. UNESCO. Madrid: Narcea.

APPLE, M. (1986): *Ideología y curriculum*. Madrid: Ed. Akal.

APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Ed. Paidós.

ARISTÓTELES (1995): *Ética a Nicómaco*. Madrid: Espasa Calpe.

BAUDELLOT y ESTABLET (1990): *El nivel educativo sube*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

BERGER y LUCKMAN (1993): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

EISLER, R. (1994): *El cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Madrid: Ed. Cuatro Vientos, Martínez de Murgua.

FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Ed. Paidós, MEC.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995): "Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en Educación!", Rev. Kikiriki. N°38, p 18-25. MCEP. Sevilla.

GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.

- GOULD, S. J.(1987): *La falsa medida del hombre*. Ed. Orbis, S. A. Biblioteca de divulgación científica, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1994): *Ensayos Políticos*. Barcelona: Ed. Peñsula.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura, y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LION, D. (1995): *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- LOBROT (1978): *Teoría de la educación*. Barcelona: Ed. Planeta.
- LYOTARD, J. F. (1984): *La condición posmoderna*. Barcelona: Ed. Planeta.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Edita Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga.
- LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO LOPEZ, J. F.(1993): *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995): "Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones". Rev. Kikiriki. Nº 38, p 26-38. MCEP. Sevilla.
- LÓPEZ MELERO, M. (1996): "La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?". XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Univ. Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): "Escuela Pública y Atención a la Diversidad. La educación Intercultural: la diferencia como valor", en Escuela Pública y Sociedad Neoliberal. Málaga: Ed. Aula Libre.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): "Un proyecto educativo en y para la diversidad: la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura". En la diversidad y la diferencia en la ESO: retos educativos para el siglo XXI Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (1998): "Ideología, Diversidad y Cultura: Un compromiso en mi vida". Revista Kikiriki, número de mayo-junio.
- LEWONTIN, S. y otros (1990): *No está en los genes*. Barcelona: Ed. Grijalbo. Crítica.
- MATURANA, H. (1994): *El sentido de la humano*. Santiago de Chile. Chile: Ed. Dolmen.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1994): "La cultura escolar en una sociedad postmoderna". Rev. Cuaderno de Pedagogía. Nº 225. p 80-85.
- SAINT-EXUPERY, A. (1980): *El Principito*. Madrid: Alianza.
- TONUCCI, F. (1993): *¿Enseñar o Aprender?*. Barcelona: Ed. Graó.
- WERSTCH, J.V.(1988): *Vigotski y la formación social de la mente*. Barna: Paidós.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Anta*. Barcelona: Paidós.

¿DE QUÉ HABLAMOS EN LAS AULAS?

Jurjo Torres Santomé *

La mayoría de las conceptualizaciones sobre la escuela y el trabajo escolar vinieron asumiendo el rol docente como el de un trabajador, una trabajadora o profesional con un notable grado de ahistoricidad, descontextualizado. Apenas se le preparaba para que aprendiera a tomar en consideración el marco social, económico, cultural y político en el que se desarrollaría su trabajo. En consecuencia, las cuestiones sociales referidas a las desigualdades y formas de opresión, los asuntos que tenían que ver con la lucha contra el racismo, el sexismo, el edadismo, los fundamentalismos religiosos y políticos, el clasismo eran contemplados como peligrosos y, por lo tanto, una salida típica era el escapismo. Se consideraba que esas cuestiones eran problemas muy importantes, pero demasiado complejos y que no teníamos porqué introducir temas conflictivos en las aulas y problematizar a los niños y niñas que allí acuden.

Para la inmensa mayoría de personas que pasaron y siguen ocupando las aulas escolares, los contenidos escolares acostumbra a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, abstractos, nada concretos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas y locales.

Esta idea de preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, de mantenerlo en una especie de limbo, o de paraíso artificial es lo que explicaría el infantilismo y flojería de la mayoría de los libros de texto destinados a los niveles obligatorios del sistema escolar, en especial, a Educación Infantil y a Educación Primaria. Considero preocupante el avance de una especie de "Walt Disneyzación"

* Universidad de A Coruña.

de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a los niños y niñas, de la mano de unos seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos acaba reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven. Muchos de los libros de texto que se trabajan en las aulas abusan demasiado de este tipo de imágenes e información y, en consecuencia, dificultan que el alumnado pueda aprender a diferenciar con claridad cuándo se encuentran ante un libro de aventuras, de cuentos y cuándo ante uno realista y riguroso desde el punto de vista informativo. Se piensa implícitamente que como van dirigidos a niñas y niños no deberían reflejar la vida real tal y como es; que es conveniente mantener todavía unos años más al alumnado en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y comics más "cursis" (pues hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto). Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaban convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney o Hanna Barbera.

Los libros de texto así almibarados no hacen otra cosa que sostener un amenazante implícito que identifica hablar y reflejar la realidad con traer a colación exclusivamente los problemas, dificultades y aspectos negativos de los seres humanos. Quienes quieren alejar o "preservar" de la vida cotidiana a los niños y niñas piensan que cada vez que se habla de elegir parcelas de la realidad con carácter ejemplificador para educar a las nuevas generaciones parece que sólo imaginan que se debe sacar a la luz lo negativo o lo frustrante; como si la realidad que vivimos siempre estuviese dominada por lo negativo. Este pesimismo de fondo, por una parte, favorece estrategias que llevan a marginar a la infancia en espacios "protegidos", a mantenerla en una especie de limbo o reserva para defender su "inocencia natural"; por otra parte, se contribuye a alargar innecesariamente los años que nuestra sociedad califica como etapa infantil, o sea, se prolonga la duración de la infancia.

Conviene subrayar que las producciones adultas destinadas a la infancia, en la medida que están tan artificialmente infantilizadas presuponen un conocimiento erróneo de lo que es ser niña y niño. Los libros informa-

tivos o de texto que abusan de la fíjofierfa lo hacen porque sus autores o autoras tienen en mente la idea de una infancia ingenua, feliz, alegre, divertida, sin problemas, sin capacidad para asumir conflictos y errores humanos, incapaz de soportar lo doloroso. Los problemas y dificultades son cuestión sólo de las personas adultas. Los niños y niñas sólo tienen problemillas o exceso de mimo; no pueden asumir responsabilidades, porque por "naturaleza" son insensatos e irresponsables. Esta falsa concepción de la vida infantil es la responsable de que las producciones adultas destinadas a niños y niñas incorporen tan alto grado de dibujos cursis y carentes de valores estéticos en una gran proporción. Llama poderosamente la atención que muchos de los libros de texto, que tienen como finalidad facilitar el conocimiento del medio sociocultural, incorporen tan pocas fotografías y, por el contrario, estén plagados de dibujos que dan una información mucho menos veraz y menos relevante y significativa.

· Tratar de evitar una más real toma de contacto de las niñas y niños con el mundo que les rodea perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven. Una verdadera socialización de la infancia obliga a las personas adultas a ofrecer a las niñas y niños imágenes de los logros humanos, de cómo las sociedades fueron mejorando sus condiciones de vida; exige destacarles a través de qué estrategias las mujeres y los hombres fueron superando desde condicionantes físicos, hasta de qué manera lograron enfrentarse con éxito a situaciones de opresión y de dominación social.

Una de las consecuencias de este afán por mantener a las niñas y niños en paraísos artificiales es que se siguen manteniendo excesivos silencios acerca de la realidad. Los libros que incorporan esta filosofía de fondo siguen considerando que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son cristianos, de clase media, heterosexuales, delgados, sanos y robustos (ver cuadro 1). Difícilmente en los contenidos de tales libros podremos encontrar información sobre temas como: la vida cotidiana de las mujeres, de las niñas, niños y adolescentes, las etnias oprimidas, las culturas de las naciones sin Estado, las personas en paro y en situaciones de pobreza, la gente que vive en los pueblos de la agricultura y de la pesca, las personas asalariadas con bajos salarios y soportando malas condiciones de trabajo, la vida de las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, la situación de las personas ancianas y enfermas, las ideas acerca del ser humano y del mundo de

CULTURA ESCOLAR	
VOCES PRESENTES	VOCES PRESENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres • Personas adultas • Personas sanas • Personas heterosexuales • Profesiones de prestigio • El mundo urbano • Estados y naciones poderosas • Raza blanca • Primer Mundo • Religión Cristiana 	<ul style="list-style-type: none"> • El mundo femenino • Culturas de la infancia, juventud y tercera edad • Personas con minusvalías físicas y/o psíquicas • Culturas homosexual y lesbiana • Clases trabajadoras y el mundo de las personas pobres • El mundo rural y marinero • Naciones sin Estado • Etnias minoritarias o sin poder • El Tercer Mundo • Religiones no cristianas y Ateísmo

Cuadro 1.

las religiones no cristianas o las explicaciones de las concepciones ateas, etc. (Jurjo TORRES, 1998, Cap. IV). Es obvio que estas realidades no se compaginan bien con las fantasías de Disneylandia, el mundo cursi de Barbie o los parques recreativos de Astérix y Obélix.

Incluso, cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados aparecen en la actualidad como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con valoraciones que dejen patente alguna forma de inferioridad en sus producciones. Algo que acostumbra a suceder con la utilización del calificativo "cultura popular", que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, a cultura oficial. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currícula escolares y la que va a abrir las puertas al mercado de trabajo en esta sociedad neoliberal y conservadora. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

La cultura popular es siempre política, en el sentido que le da a esta palabra Hannah ARENDT (1997, págs. 45-46): «la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los *diversos* ... La política surge en el *entre* y se establece como relación». La cultura popular es producida y disfrutada en y desde situaciones de poder secundarias, pero tiene entre sus objetivos tratar de alterar las correlaciones de poder existentes. En muchas de las creaciones culturales populares se puede detectar con facilidad la enorme carga crítica que sus productores vehiculan y dirigen contra los grupos que controlan desde posiciones de poder la sociedad. La música Rock, Reggae, Rap, por ejemplo, en sus creaciones más originarias y auténticas, qué otro significado tienen sino el de una reacción contra la cultura denominada "oficial" o de "prestigio" o cultura a secas, sin calificativos. Suelen ser producciones culturales que generan solidaridad entre los integrantes de colectivos humanos cuya identidad está siendo puesta en entredicho o amenazada. De este modo, los jóvenes se reconocen a través de la música como tales, diferentes de los adultos; las personas que habitan en determinadas naciones sin estado recurren a la música, literatura y otras formas creativas para defender su idioma, sus estilos de vida y su derecho a decidir su futuro como tales pueblos frente a las amenazas de colonización y destrucción de su memoria colectiva.

No obstante, la cultura popular genera también sus propias contradicciones y, por consiguiente, bajo ciertas condiciones o presiones históricas y sociales puede tener efectos reaccionarios.

La urgencia de un currículum optimista

En la medida que, por ejemplo, las experiencias de la vida cotidiana de las personas de la clase trabajadora no cualificada, de la juventud, de las personas de otras razas y etnias no hegemónicas, de quienes viven en el mundo rural y marinerío, no son objeto de atención en las aulas, en esa medida contribuimos a reforzar las producciones culturales y la definición de la realidad que las élites en el poder promueven y promocionan con la ayuda de una red muy tupida de medios de comunicación.

Analizando la vida cotidiana es como podemos poner a prueba el valor de los contenidos más académicos que el alumnado trabaja en los centros escolares; viendo en qué medida con tales contenidos podemos llegar a entender las condiciones de vida de los colectivos silenciados y marginados; comprobando si podemos llegar a explicarnos sus reacciones y la

riqueza de las maneras con las que hacen frente a su dura realidad. Los contenidos culturales que se trabajan en los currícula escolares tienen que servir para que el alumnado pueda llegar a entender y hacer frente a problemas e injusticias de la vida diaria; a analizar y combatir cuestiones como la violencia y agresiones machistas que soportan un importante número de mujeres, los comportamientos y valoraciones racistas que personas que conviven con nosotros tienen que aguantar. El trabajo en las aulas debe ayudar a desafiar el clasismo, sexismo, homofobia y edadismo que impera en las relaciones sociales e interpersonales y que condiciona las tomas de decisiones en las que nos vemos implicados. Un currículum democrático, entre otras características, tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores y trabajadoras, de adolescentes, de hombres y mujeres resisten, defienden y reivindican sus derechos; tiene que hacer posible que el alumnado conozca la historia de los logros, de los aspectos positivos que estos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y lograr.

Si el sistema escolar tienen que capacitar al alumnado para poder participar en la sociedad, para asumir responsabilidades, no puede negarle informaciones de gran valor educativo como son la historia de los logros sociales, culturales y políticos que quienes soportaban situaciones de injusticia y violencia. Si los distintos colectivos sociales y pueblos fueron y son capaces de enfrentarse a una gran variedad de formas de opresión y dominación eso indica que podemos ser optimistas sobre el futuro de nuestras sociedades y de la humanidad, en general.

La educación de las nuevas generaciones obliga, por lo tanto, a transmitirles este optimismo. Tienen que saber que los problemas sociales y humanos se vinieron resolviendo y se resuelven cuando quienes los sufren se organizan de manera adecuada y se dedican a hacerles frente. El alumnado necesita aprender sobre la base de ejemplos positivos que las conquistas sociales no se deben a que un personaje de la política, una parlamentaria específica o un determinado partido político logran la aprobación por parte del Parlamento de una ley que mejora las condiciones de vida de tal o cual colectivo social. Es necesario que llegue a entender que son las luchas sociales de los diversos colectivos humanos afectados las que consiguen que esas propuestas legislativas aparezcan en el programa electoral de los partidos políticos y sindicatos más sensibles a los problemas de esos colectivos sociales; es de esta manera como logran convertirse en asuntos apremiantes para el Gobierno de turno. Es preciso evitar la conformación

de una visión del mundo en la que la transformación de las condiciones injustas de vida aparece dependiendo de personalidades de reconocido prestigio, de héroes solitarios. Es urgente hacerle frente a toda la cultura del personalismo con la que los modelos individualistas dominantes tratan de aislar a los seres humanos, para facilitar su dominación.

Todos aquellos asuntos sociohistóricos que no se trabajan en las aulas pueden llegar a ser tan educativamente relevantes como los que se seleccionan para ser enseñados, dado que la ignorancia no equivale a neutralidad. Aquello que no es enseñado o es silenciado va a condicionar en mayor o menor medida los análisis de muchas situaciones y problemas sociales, va a impedir tomar en consideración algunas alternativas, va a restringir posibilidades de intervención social e, incluso, puede hacer que no se detecten situaciones injustas y asuntos apremiantes.

Una historia que silencie o explique mal cómo los distintos colectivos humanos fueron y van haciendo frente a sus problemas es una historia alienante, promueve una educación alienadora y frustrante. Los chicos y chicas creerán que nada ha cambiado desde que el ser humano existe y que en el futuro tampoco las situaciones de injusticia que constatan van a resolverse; o sea, les estamos transmitiendo que nuestro mundo se rige por una especie de ley de la selva, del tipo sálvese el que pueda y al precio que sea. Una selectividad semejante en la información que se maneja en las aulas tendría una importante culpa del diagnóstico que sobre el ser humano actual realiza el filósofo Cornelius CASTORIADIS (1998, págs. 24-25): «El hombre contemporáneo se comporta como si la vida en sociedad fuera una odiosa obligación que sólo una desgraciada fatalidad le impide evitar... se comporta como si *sufriera* la sociedad a la que, por otra parte (bajo la fórmula del Estado, o de los otros), está siempre dispuesto a responsabilizar de todos sus males y a pedir -al mismo tiempo- asistencia o "solución a sus problemas". Ya no alimenta ningún proyecto relativo a la sociedad -ni el de su transformación, ni siquiera el de su conservación/reproducción».

Cuando afirmamos que en el sistema educativo se trabaja con una "tradición selectiva" (Raymond WILLIAMS, 1980) lo que también estamos queriendo decir es que sí, por ejemplo, el alumnado desconoce la historia de la clase obrera o la historia de las luchas de las mujeres en pro de su liberación, lo que estamos consiguiendo es incapacitarlo para hacer frente a los problemas que como hombre o mujer, como ciudadano o ciudadana

va a enfrentarse. A mi modo de ver, cuando en la actualidad escuchamos que la realidad es siempre injusta y siempre fue y será así, lo que estamos poniendo de relieve es cómo las actuales generaciones fueron sometidas a una educación que silenció las claves que mueven y transforman a las sociedades.

También es en las aulas donde el alumnado de los grupos sociales más desfavorecidos cae en la cuenta de que sus experiencias, lenguaje, sentimientos, tradiciones, su familia no son interesantes; de que lo que realmente vale la pena y goza de valoración superior es la vida de "otras personas", de quienes pertenecen a aquellos colectivos o grupos sociales a los que el profesorado pone como modelos y a los que se va a envidiar e, incluso, tratar de imitar y asimilarse. Si el profesorado no les ayuda a reflexionar sobre su propia realidad, es en las instituciones escolares donde surgen las primeras grandes frustraciones, donde aprenden a verse como personas deficitarias o, lo que es peor, fracasadas. Es mediante la educación cómo las personas pueden capacitarse para percibir sus propios valores y, lógicamente, también sus defectos y de que manera hacerles frente.

Los centros escolares y sus aulas tienen que llegar a ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan estimulados a criticar, a cuestionar todas las informaciones con las que entran en contacto, todas las actitudes y comportamientos de quienes observan y con quienes conviven. En las aulas es necesario recurrir a las experiencias personales para contrastarlas y revisarlas.

No obstante, es preciso ser lo suficientemente realistas y reconocer que las instituciones académicas no son un paraíso, pero que es posible llegar a convertirlas en espacios interesantes, donde las personas acaben sintiéndose optimistas en cuanto a las posibilidades de intervenir y transformar de manera positiva la sociedad en la que viven y en la que trabajarán y disfrutarán. Esta necesidad de generar ilusión y optimismo en las nuevas generaciones es también el mensaje que nos lanza BELL HOOKS cuando escribe: "el aula, con todas sus limitaciones, continúa siendo un lugar de posibilidades. En este campo de posibilidades tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de demandar de nosotros mismos y de nuestros compañeros y compañeras una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentarnos con la realidad en el mismo momento en que de manera colectiva imaginamos maneras para ir más allá de los límites, para superarlos. Esto es educación como práctica de libertad".

Asignaturización del conocimiento y conformación de hábitos mentales

A través de los procesos educativos en los que se participa se conforman y se adquieren las capacidades, destrezas, conocimientos y valores con los que participar en la esfera económica, las capacidades de simbolización para entender y participar en el ámbito cultural, las capacidades e información indispensable para asumir derechos y deberes consustanciales a la condición de ciudadanos y ciudadanas, a la obligación de intervenir en la vida pública y política. En el sistema escolar se aprende a controlar la vida emocional y las relaciones interpersonales; se aprende a compaginar los intereses individuales y los colectivos, a desarrollar la personalidad individual y a colaborar en el progreso de la comunidad.

Pero, es preciso ser conscientes de que a la inmensa mayoría de las personas, tengan a sus espaldas muchos o pocos años de escolarización, no siempre les resulta sencillo analizar y tomar decisiones acerca de las situaciones sociales en las que se ven implicadas.

En la vida cotidiana, en el paso por las distintos dentro de enseñanza y en el trabajo profesional nuestro pensamiento fue y está condicionado en cuanto al número de perspectivas a tomar en consideración. Así por ejemplo, un arquitecto diseña edificios atendiendo a las cuestiones que fueron capaces de **convertirse en pensables**, en función de los procedimientos y rutinas intelectuales que fue construyendo, primero en su etapa formativa y, a continuación, durante el ejercicio de su profesión.

En la medida que en sus estudios existían "culturas silenciadas", que no se convertían en objeto de reflexión consciente e intencionada, difícilmente en sus actuaciones laborales esos colectivos humanos van a convertirse en foco de atención. Por tanto, es fácil que edifique y diseñe espacios físicos sin prestar atención a las necesidades de las personas que integran esos colectivos silenciados. En los edificios y pisos que diseña puede que las personas con discapacidades físicas no dispongan de espacio para moverse; es previsible que los niños y niñas no puedan jugar con cierta libertad, que sus habitaciones sean tan pequeñas que sólo quepa imaginarse que allí o se estudia o se duerme, nada más. Acostumbra a ser en esas casas también donde las chicas y chicos son continuamente criticados por el volumen con el que escuchan su música favorita o disfrutan con videojuegos, pues los problemas de acústica entre habitaciones no fueron con-

templados por quienes diseñaron el piso. A la hora de construir una viviendas no se tienen en cuenta los estilos de vida de las familias que los van a habitar, a no ser los de una familia estándar, que no existe y que, en todo caso, nunca sabremos si se convierte en "estándar" precisamente porque las condiciones del piso en que habitan les obligan a determinados comportamientos y rutinas e imposibilitan o dificultan otros.

Cuando vemos una vivienda de reducidas dimensiones y como quienes la construyen dedican un gran porcentaje de ese espacio a dormitorio de la pareja, en realidad podemos decir que estamos ante un arquitecto o arquitecta que asumió una tradición que no problematiza y que no tiene porqué corresponderse con los estilos de vida hoy dominantes. En la familia tradicional, del siglo pasado o de principios de éste, antes del denominado "Estado del Bienestar", ese dormitorio o habitación principal era también una sala de visitas, en caso de enfermedad de algún miembro de la familia, por consiguiente se precisaba espacio para acoger las visitas. En la vida moderna, esa sala se ubica en los hospitales o sanatorios, por lo tanto sería preferible dedicar ese amplio espacio a salas en las que poder llevar a cabo aquellas actividades que ocupan el mayor espacio del tiempo familiar y que siempre necesitan de una mayor disponibilidad de metros cuadrados. La arquitectura popular construía, como fácilmente podemos ver en la mayoría de las casas tradicionales, tratando de adecuar el espacio a las necesidades humanas; por el contrario, gran parte de la arquitectura moderna edifica para acomodar los comportamientos humanos a las condiciones estéticas o a la rentabilidad económica del edificio.

En el momento en que muchas casas, calles, barrios, plazas se proyectan uno de los principales objetivos que condicionan su diseño es la intención de que las empresas constructoras puedan obtener los mayores beneficios económicos posibles; pero apenas se presta atención a las necesidades y estilos de vida de sus usuarios y usuarias. Y esta situación no es debida sólo a la avaricia y usura de sus promotores, sino también porque tales cosas no siempre son pensables, no se convierten en foco espontáneo de atención. Los estudios universitarios de las profesiones relacionadas con la construcción se centran más en cuestiones técnicas, tales como la solidez de materiales y edificaciones, su resistencia, formas de proyección, etc. que en la preocupación por el conocimiento de las condiciones de vida de las personas que las van a habitar y en la creación de espacios que faciliten una mejor calidad de vida.

Ejemplos similares podríamos ponerlos en muchas obras de ingeniería de construcción de carreteras, puentes, ferrocarriles y puertos. Así, una carretera diseñada sólo por una ingeniera de caminos tratará, normalmente, de que su trazado sea lo más cómodo posible y que facilite una mayor velocidad en las comunicaciones, pero sin prestar atención a sus efectos secundarios. El movimiento ecologista y vecinal tiene una gran experiencia en enfrentamientos con las distintas Administraciones Públicas por el diseño de un buen número de autovías y autopistas. Proyectos en los que el trazado original cortaba las vías de comunicación de las especies animales que allí vivían; diseños en los que se impedía alimentarse o aparearse y reproducirse a animales que realizaban tales funciones en espacios físicos diferentes, teniendo que desplazarse para ello. Dicho trazado podía tener también como efecto "imprevisto" que muchos pueblos y aldeas que estaban en el curso de las carreteras tradicionales, con el nuevo trazado quedarían sentenciadas a desaparecer, en la medida en que su modo de vida dependía del consumo que en ellos realizaban las personas que en sus rutas habituales tenían que atravesarlos. Incluso puede darse el caso de que un determinado trazado de una autopista pudiera llegar a alterar la climatología y, por lo tanto, la producción agrícola y forestal de las zonas que atraviesa. Así, por ejemplo, realizar un desmonte muy agresivo para evitar hacer un túnel puede servir para trastocar la movilidad de las nubes y repercutir en el clima típico de aquella zona. Muchos montes funcionan como barreras para las nubes y, de esta manera, dan lugar a tierras de cultivo muy fértiles debido al microclima que allí se genera. Si rebajamos la altura de ese monte afectamos a la movilidad de esas nubes y, por consiguiente, trastocamos el clima y grado de fertilidad de esos terrenos.

Como resultado de las numerosas protestas y movilizaciones contra esa modalidad de diseños, este tipo de problemas hoy en día ya suelen ser abordados por equipos interdisciplinares, integrados por especialistas de las ingenierías, biología, sociología, antropología, etc. Pero su trabajo todavía sería más beneficioso si todas y cada una de las personas que los integran ya estuviera acostumbrada a la necesidad de tomar en consideración esas perspectivas diferentes.

Podríamos seguir poniendo ejemplos de cómo las intervenciones disciplinares pueden resolver un determinado problema, pero es fácil que generen muchos otros problemas y no siempre secundarios. El análisis del ejercicio de la medicina, del derecho, de la economía, etc. nos destaparía numerosísimos ejemplos de cómo determinadas soluciones tomadas úni-

camente desde una sola de esas especialidades, da como resultado efectos secundarios imprevistos que nadie desearía de manera intencionada.

Si estos efectos "perversos" se producen en las actuaciones de profesionales, es lógico que también se den en todas las tomas de decisiones más rutinarias o menos profesionales que a diario realiza cada ser humano. ¿Quién alguna vez, después de haber hecho la compra de un objeto no se sorprende de su poca o nula utilidad por haberse olvidado de tomar en consideración datos que no tuvimos en cuenta en el momento de su adquisición, aspectos que en aquel momento no se convirtieron en "pensables"? O, por poner un ejemplo más humano, ¿en qué medida en nuestros hábitos de consumo cotidiano tenemos presente quién fabrica aquello que adquirimos, en qué condiciones laborales, dónde, etc.? Algo sobre lo que numerosas Organizaciones No Gubernamentales nos están continuamente alertando. Existen en el mercado numerosos productos de gran consumo que están siendo fabricados en situaciones laborales de enorme injusticia: por niños y niñas que debido a ello no acuden a las escuelas, por mujeres mal pagadas y en condiciones ambientales de gran contaminación o de escasa salubridad, etc. Ejercer como ciudadano y ciudadana obliga a tomar decisiones que no atenten contra los derechos de las demás personas.

Obviamente, la creación de rutinas mentales que hagan que las personas pongan en interrelación el mayor número de informaciones y perspectivas posibles pasa por promover tareas escolares que obliguen al alumnado a construir tales hábitos integradores (Jurjo TORRES, 1998), o sea, obliga a trabajar con programas interdisciplinarios que contemplen también la utilidad y validez del conocimiento desde perspectivas mundialistas o, lo que es lo mismo, sus repercusiones o implicaciones en otras comunidades humanas más lejanas y su impacto ecológico a corto y medio plazo. No olvidemos que "la cultura da forma a la mente,... nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes" (Jerome BRUNER, 1997, pág. 12).

Cuando la información social, cultural, científica e histórica se presenta al alumnado demasiado fragmentada, cual es el caso de las asignaturas en los tradicionales planes de estudios, se dificulta la visión de la realidad y la posibilidades de contrastar y comprobar las informaciones que se reproducen en los libros de texto.

Un importante porcentaje de estudiantes aprende muy pronto en su paso por las aulas que los contenidos que se exigen en el sistema educativo sólo tienen validez para poder presentarse a los exámenes y aprobar. Ahí se agota su valor, pues en la vida cotidiana difícilmente ponen en acción destrezas o conocimientos logrados durante sus horas de trabajo académico.

En el estudio de las diferentes asignaturas rara vez se ofrecen conexiones con las informaciones, destrezas o procedimientos de otras materias que necesita cursar en un mismo año académico. Sería interesante constatar si el profesorado de un mismo curso está al tanto de los contenidos y secuenciación de los contenidos de las restantes materias del curso. Este tipo de disfunción es tan notoria que hasta la LOGSE trata de hacerle frente, aunque muy tímidamente, cuando propone la obligación de temas transversales.

Los temas transversales o el *curriculum integrado* (Jurjo TORRES, 1998), es una manera de enfrentarse a los problemas personales y sociales, trayendo en su auxilio todo el conocimiento disponible y acumulado en cada sociedad, almacenado tradicionalmente en módulos bastante incomunicados, llamados disciplinas o asignaturas. Esta cooperación entre distintas especialidades es la forma de superar una estrechez de miras que, a su vez, dificulta la comprensión y solución de tales problemas.

Una fragmentación de los contenidos culturales como es la que desde la perspectiva del alumnado incorporan los libros de texto en el *curriculum tradicional* por asignaturas da como resultado con demasiada frecuencia que los chicos y chicas se vean obligados a generar estrategias para aparentar que saben muchas cosas que no entienden. Las numerosísimas técnicas y tipos de "chuletas" para copiar en los exámenes o controles escolares es una buena prueba de ello. Tengamos en cuenta que una importante parte del trabajo del alumnado para demostrar que domina una asignatura se reduce a memorizar informaciones. Esta es la razón de ser de los apartados "recuerda" que aparecen al final de cada uno de los temas en que los libros de texto compartimentalizan cada asignatura.

Esta cultura de la memorización genera asimismo curiosas lógicas. Así por ejemplo, difícilmente se puede comprender que un docente pase todo un curso explicando su asignatura apoyándose en textos y notas que tiene delante; que ningún estudiante ponga en duda que ese profesor domina la

materia, pese a que con frecuencia consulta el libro de texto, otros libros o apuntes; pero, sin embargo, cada estudiante tiene la obligación de reproducir de memoria todo el volumen de informaciones que su profesor o profesora "demostró" que no era necesario saberse de memoria.

El formato de asignaturas tampoco facilita una problematización de lo qué es y significa todo aquello que la institución escolar y/o la sociedad etiqueta como cultura. No es raro ver como los contenidos culturales que se manejan en el sistema educativo caen con facilidad en esencialismos y naturalismos. Las cosas son de una determinada manera por razones naturales o porque así está programado en la dotación genética de cada persona o colectivo humano, o por voluntad divina; los seres humanos aparecen al margen, sufriendo la historia.

Es preciso ser conscientes de que continúa habiendo grandes dosis de esencialismo en las definiciones que se vienen realizando de los distintos colectivos sociales y pueblos. Cada grupo, ya sean hombres o mujeres, niños o niñas, adolescentes, personas de una etnia concreta, una determinada clase social, etc., es presentado y analizado como si fuese un bloque compacto, homogéneo y monolítico en su composición, así como en la percepción que de la realidad tienen sus integrantes, o en el tipo de respuestas por las que acostumbran a decidirse e implicarse. Es como por sí el hecho de ser mujer, o adolescente, o ser de nacionalidad vasca, o de raza negra, la persona se viera obligada a comportarse de una manera concreta, a ver la realidad y a intervenir en ella de una única manera, cual si viniera fijada en algún conjunto de genes.

Un modelo educativo semejante no permite que las alumnas y alumnos lleguen con facilidad a caer en la cuenta de que "la identidad de una cultura está en disputa constantemente y su definición dominante no refleja otra cosa que el vigente y el inherente balance provisional de poder entre los grupos en contienda" (Bhikhu PAREKH, 1997, pág. 191). Cualquier tentativa de definir una cultura común en términos definitivos y fijados impone una falsa unidad sobre ella y la distorsiona. Las tentativas de selección cultural acostumbran a ser acciones selectivas y partidistas, en las que se privilegian determinados valores y prácticas y, en consecuencia a unos grupos o colectivos sociales sobre otros.

El fuerte academicismo de los contenidos culturales que se trabajan en los centros escolares tampoco favorece que los niños y niñas comprendan

el significado de lo que significa ser considerados como tales; que puedan analizar de manera reflexiva los roles que el mundo de las personas adultas les obliga a desempeñar. De ahí que incluso en libros destinados a los niños y niñas con el objetivo de promover un compromiso infantil con determinados valores, tampoco los propios adultos los elijan con plena consciencia de su auténtico valor.

Así, por ejemplo, William J. BENNETT (1996) con su famoso **Libro de las virtudes para niños**, con el que intenta poner en ilustraciones y lenguaje asequible su anterior obra más teórica, **El libro de las virtudes**, trata de contribuir a "la noble y antigua tarea de la educación moral de los jóvenes" (pág. 5), o sea una "alfabetización moral" (pág. 6). El autor es consciente de que "si queremos que nuestros hijos adquieran los rasgos de carácter que más admiramos -honestidad, coraje y compasión-, debemos enseñarles cómo son y por qué merecen admiración y lealtad" (pág. 6).

La selección de historias y poemas que el autor recoge en este libro vendrían a ser los modelos de lo que está bien y de lo que está mal, de lo que es bueno y de lo que es malo. Un ejemplo del tipo de valores que en esta obra se proponen se resume de manera muy nítida en el texto-anuncio que viene firmado por Frank CRANE y que William J. BENNETT considera de gran valor formativo. Texto que, pese a su larga extensión, considero oportuno reproducir:

"Se busca un niño

SE BUSCA. Un niño que se mantenga erguido, que se siente bien derecho, que actúe rectamente y que hable con corrección.

Un niño que no tenga las uñas sucias, que lleve las orejas limpias, los zapatos lustrados, la ropa cepillada, el pelo peinado y los dientes bien cuidados.

Un niño que escuche atentamente cuando le hablen, que haga preguntas cuando no comprenda y que no pregunte sobre asuntos que no sean de su incumbencia.

Un niño que se mueva con agilidad y que arme el mínimo alboroto.

Un niño que silbe en la calle, pero que no lo haga en los lugares donde debería estar callado.

Un niño alegre, dispuesto a sonreír a todo el mundo, y que nunca esté enfurruñado.

Un niño educado con todos los hombres y respetuoso con todas las mujeres y las niñas.

Un niño que no fume ni desee aprender a hacerlo.

Un niño que prefiera aprender a hablar bien su idioma en lugar de expresarse como un patán.

Un niño que no maltrate nunca a otros y que no permita que los demás niños le maltraten.

Un niño que cuando no sepa algo diga:

- No lo sé.

Y que cuando cometa un error diga:

- Lo siento.

Y que cuando se le pida hacer algo diga:

- Lo intentaré.

Un niño que cause buena impresión y que siempre diga la verdad.

Un niño deseoso de leer buenos libros.

Un niño que prefiera pasar su tiempo de ocio en un local social en lugar de jugarse el dinero en la trastienda.

Un niño que no pretenda pasarse de listo ni llamar la atención.

Un niño que preferiría perder su trabajo o que le expulsaran del colegio antes de decir una mentira o ser un canalla.

Un niño que guste a los otros niños.

Un niño que se sienta cómodo con las niñas.

Un niño que no se autocompadezca y que no pase todo el tiempo hablando de sí mismo y pensando en sí mismo.

Un niño cariñoso con su madre y que confíe en ella más que en nadie.

Un niño que haga sentir bien a quien esté junto a él.

Un niño que no sea afectado, presuntuoso ni hipócrita, sino sano, alegre y lleno de vida.

Se busca este niño en todas partes. La familia le busca, la escuela le busca, la oficina le busca, los niños le buscan, las niñas le buscan, toda la creación le busca" (William J. BENNETT, 1996, págs. 38-39).

Estamos ante un texto donde la arbitrariedad de las exigencias adultas queda legitimada con expresiones como "asuntos que no sean de su incumbencia", "donde debería estar callado" ...; en el que se refuerzan modelos sexistas impresentables (un niño "educado con todos los hombres y respetuoso con las mujeres y las niñas"); no aparece ninguna ilustración femenina y sólo se piensa desde el modelo sexista de niño. Es además, un texto clasista ("un niño que cause buena impresión", "que no se exprese como un patán"...), reproductor de la familia tradicional ("un niño cariñoso con su madre y que confíe en ella más que en nadie"), en el que también se discrimina a las personas minusválidas y discapacitadas ("un niño

que no sea afectado, presuntuosos ni hipócrita, sino sano, alegre y lleno de vida").

En esta obra, el clasismo y racismo dominante y la realidad de una sociedad que discrimina injustamente, su historia, se presenta como debido a prejuicios individuales o grupales y no como resultado de injustos modos de organización y gestión de la sociedad. Y hasta para hablar de estos temas se recurre a alegorías y fábulas, no a historias reales y en lenguaje claro y directo. Así, por ejemplo, en este libro moralista dirigido realmente sólo a los niños (no a las niñas) cuando se plantean las relaciones entre personas de diferentes razas se hace recurriendo a un cuento, que se especifica que es de origen africano (aunque no se declara ni su fuente ni su génesis), "*Por qué la rana y la serpiente nunca juegan juntas*". En él se deja constancia de la imposibilidad, podríamos decir que genética, de superar los prejuicios existentes sobre las especies animales y razas diferentes a la propia, e incluso la forma de resolver los problemas que puedan surgir con ellas: destruirlas. Así, cuando Bebé Serpiente comunica a su madre la identidad de su amiguita, Bebé Rana, ésta responde: "-¿Qué calamidad! ... ¿Es que no sabes que nuestra relación con la familia Rana ha sido mala desde el principio de los tiempos? La próxima vez que juegues con Bebé Rana, cázale y cómetelo. ¡Y para ya de dar saltos! No es propio de nosotros" (William J. BENNETT, 1996, pág. 111).

En este tipo de elecciones para establecer modelos de comportamiento humano, tampoco es de recibo buscar los modelos en las conductas de otras especies animales. ¿O es que acaso estas personas conservadoras que promueven este tipo de obras y lecturas no acostumbran a ser también las que protestan y detestan que se les argumente con teorías evolucionistas? Ninguna persona en su sano juicio admitiría que se le tratara de convencer de que se comportara de una determinada manera aduciendo que así también lo hacen, por ejemplo, las gallinas, conejos, leones, pájaros, etc.

Este mismo autor, William J. BENNETT, acaba de publicar también *El libro de los héroes para niños* (1998) en el que se propone sugerir modelos de conducta y personas a las que imitar. Pero para esta labor elige, en la mayoría de los casos, a personajes lejanos tanto en el tiempo como en el espacio físico. No se fomenta de esta manera el aprender a valorar a las personas que nos rodean, pues casi nunca con estas historias se nos permite llegar a ver y comprender a las personas más próximas a nosotros, antes bien se promueve un acentuado personalismo. Las personas elegidas

como modelo son personalidades individuales que se comportan de manera excepcional; no se estimulan por lo tanto estímulos para hacer atractivo e indispensable el trabajo en colaboración y la solución compartida de problemas. Asimismo, se proponen como modelo acciones muy llamativas en contextos extraordinarios, como si en la vida cotidiana no hubiera posibilidad de poner en acción valores morales. "Las historias se desarrollan a menudo en lugares remotos como llanuras polvorientas, mares tempestuosos, oscuros calabozos y altos castillos, y sus aventuras son tan espectaculares como las de la épica: batallas en circunstancias adversas, rescates arriesgados, peleas a muerte y triunfos del bien sobre el mal" (William J. BENNETT, 1998, pág. 8). La familia tradicional, con su típica división de roles y de interacciones interpersonales, sigue siendo el único modelo aceptable. El libro, además está muy marcado por valores religiosos; son frecuentes los modelos que tienen a la religión como guía y norma.

Instituciones escolares y sociedades de la información neoliberales

En la actualidad, es cada día mayor el número de personas que ve urgente la necesidad de considerar las instituciones escolares como espacios donde se conceda más autonomía a estudiantes, profesorado y a colectivos sociales de la comunidad para adecuar los procesos formativos a las necesidades e intereses de las personas que tendrán en su mano el futuro de la sociedad. Urge transformar las aulas en espacios donde se problematice el conocimiento, en los cuales el diálogo y la reflexión permitan a las personas confrontar sus subjetividades; donde los contenidos se seleccionen tomando en consideración su relevancia y significatividad para los chicos y chicas a los que se destinan, y sabiendo que dicha elección ofrece posibilidades de contribuir a la mejora de la sociedad.

Conviene estar alerta ante el fuerte rearme conservador de instituciones religiosas conservadoras o fundamentalistas que en clara alianza con instituciones económicas capitalistas neoliberales hace cada día más difícil plantear una formación y unos contenidos culturales que traten de cohesionar a las personas, hacerles sentir como miembros solidarios de una comunidad. Por el contrario, la filosofía neoliberal y conservadora está exclusivamente preocupándose de robustecer comportamientos individualistas, que resultan además de gran egoísmo en muchas situaciones sociales.

Para hacer frente a estas amenazantes realidades es imprescindible fomentar un espíritu crítico que favorezca que las alumnas y alumnos puedan aprender a detectar las manipulaciones informativas a las que el mundo mediático y virtual les está sometiendo; lleguen a saber cómo desenmascarar los mecanismos, estructuras sociales y discursos que contribuyen a discriminar negativamente a sectores cada vez más amplios de la población y a perpetuar formas de opresión y dominio. Algo que debe llevar a repensar los medios y recursos didácticos con los que se trabaja en las aulas y centros de enseñanza.

Las producciones culturales auténticamente populares, como la música, el teatro y las creaciones orales y escritas (relatos, cuentos, poesías, refranes, ...) son recursos muy valiosos con los que trabajar para comprender y reflexionar acerca de la vida de los colectivos sociales que los crean. Así, por ejemplo, fijándonos en las letras de las canciones de los cantantes y las cantantes más sinceros, es decir de los menos condicionados por las ideologías de las multinacionales discográficas, es como podemos enterarnos de lo que verdaderamente preocupa a los miembros de los colectivos sociales con las que ellos y ellas se identifican; es mediante sus textos y las formas estéticas de las que se acompañan cómo nos enteramos de qué valoran, qué detestan y por qué. Las revistas, periódicos, vídeos y otras creaciones multimedia producidas por adolescentes o artistas que se dedican a reflejar y pensar sobre lo que acontece en nuestro contexto sociocultural es lógico que se utilicen en las aulas como fuente informativa privilegiada.

En la sociedad informacional en la que nos está tocando vivir, capacitar a las nuevas generaciones para poder participar e intervenir en los asuntos de la comunidad obliga a utilizar los medios informativos de los que los ciudadanos y ciudadanas se sirven para informarse y comunicarse. No obstante, es preciso recalcar que tal utilización tiene que hacerse poniendo el énfasis en tratar de desentrañar cómo se narran las noticias, con qué finalidades, al servicio de quién, etc. Tengamos presente que los grupos sociales más poderosos, mediante el control de los medios de comunicación, de los que son propietarios o en los que poseen participación, siempre tratan de reforzar y legitimar su mundo de privilegios ofreciendo informaciones en las que miembros destacados de sus grupos aparecen explicando, demostrando o justificando el por qué de sus logros y situaciones ventajosas. Su preocupación y obsesión es promover interpretaciones de todas aquellas situaciones o sucesos que puedan contribuir a reforzar su

estatus o, también, explicaciones "adecuadas" de aquellas otras noticias o acontecimientos que ven como amenaza para sus actuales posiciones de poder. En este último caso, normalmente se trata de informaciones que no pudieron silenciar y que, a pesar suyo, lograron convertirse en primicia informativa.

Las chicas y chicos tienen muchas dificultades para saber qué problemas son auténticamente relevantes en sus propias comunidades. En nuestra sociedad de consumo, quienes controlan el mercado de la producción y de la comunicación son los que generan las problematizaciones "legítimas", quienes nos obsesionan con falsas y fatuas necesidades y, en consecuencia, quienes nos impiden detectar otras más reales y urgentes. Esto explica que en la actualidad para una gran parte de las personas adultas su principal desazón sea la de cómo obtener más prestigio y dinero; quedando en un lugar mucho más secundario las preocupaciones más sociales y humanitarias. Preocupaciones éstas que en los últimos tiempos sólo afloran como consecuencia de un bombardeo masivo de informaciones lastimeras y, principalmente, a base de imágenes de catástrofes o miserias humanas.

Aprender es desarrollar procesos de comprensión sobre la realidad que inducen a la participación en ella y se originan a partir de las tareas escolares con las que día a día se comprometen las alumnas y alumnos en las aulas. Aprender es participar en un clima de aula que incita a quienes allí participan a entrar en situaciones de diálogo y cooperación entre sí, sirviéndose de los recursos y materiales curriculares adecuados para llegar a mayores niveles de comprensión de las situaciones sociales en las que participan y conviven. En una concepción semejante del aprendizaje es obvio que no es sólo a las peculiaridades psicológicas de cada persona a las que se debe recurrir para obtener información acerca de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son también y, a mi modo de ver, más decisivos los valores éticos y morales, compartidos de manera reflexiva y explícita, los que sirven de guía para la creación y evaluación de ambientes educativos.

Desde la aceptación de la importancia de estas dimensiones éticas y políticas es lógico que a la hora de pensar en las estrategias de enseñanza y aprendizaje el trabajo en equipo cobre un significado especial y se convierta en modalidad predilecta de trabajo. Éste pasa a ser contemplado no sólo como algo exclusivamente beneficioso a título individual, por las des-

DESTREZAS INTERPERSONALES Y COGNITIVAS EN EL TRABAJO EN EQUIPO	
<i>Se aprende a:</i>	<i>Se aprende a:</i>
Facilitar interacción	Evaluar ideas
Respetar a las personas	Analizar
Aceptar diferencias	Justificar opiniones
Usar el humor adecuadamente	Resumir
Participar con entusiasmo	Comparar y contrastar
Hablar con turnos	Profundizar en las ideas de otros
Mostrar desacuerdo con cortesía	Explorar ideas con mayor rigor
Mantener autocontrol	Generar alternativas
Describir sentimientos	Elaborar ideas
Prestar atención a otras personas	Reconocer otras ideas/perspectivas
Mostrar aprecio y agradecimiento	Integrar ideas
Compartir espacios y recursos	Aplicar soluciones
Aprender a dudar	Clarificar ideas
Integrarse con otras personas	Revisar niveles de comprensión
Comunicar	Verificar respuestas
Evitar negarse a escuchar	Preguntar para clarificar
Elogiar a otras personas	Estimar valor de ideas/soluciones
Utilizar los silencios	Desarrollar ideas de otras personas
Estimular a otras personas	Establecer categorías
Agradecer y pedir perdón	Describir conceptos
Nombrar a las personas	Preguntar cuestiones
	Identificar
	Solicitar más ampliación de ideas
	Mantener y continuar una tarea
	Planificar
<i>A través de:</i>	
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
NEGOCIACIÓN	
CRITICAR IDEAS	
ESCUCCHAR ATENTAMENTE	
PEDIR AYUDA	

Cuadro 2. Destrezas interpersonales y cognitivas que se desarrollan a través del trabajo en equipo. (Elaboración propia a partir de Philip C. ABRAMI y otros, 1995).

trezas interpersonales y cognitivas que favorece, sino también por las capacidades de socialización que ayuda a construir (ver Cuadro 2). Con el trabajo en equipo se fomentan hábitos de respeto hacia las demás personas, de colaboración y de compromiso con ideales colectivos y democráticos que van más allá de consideraciones y logros individuales. Se coopera en la conformación de hábitos sociales de participación y crítica, imprescindibles en una sociedad democrática, justa y solidaria.

Es con propuestas de trabajo planificadas de manera democrática entre estudiantes y docentes, desarrolladas y evaluadas en equipo, como se contribuye también a valorar las diferencias personales y la diversidad en el seno de cada comunidad, así como entre sociedades y países.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMI, Philip C. y otros (1995): *Classroom Connections. Understanding and Using Cooperative Learning*. Toronto: Harcourt Brace.
- ARENDT, Hannah (1997): *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós - I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- BENNETT, William J. (1996): *El libro de las virtudes para niños*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BENNETT, William J. (1998): *El libro de los héroes para niños*. Barcelona: Ediciones B.
- BRUNER, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- PAREKH, Bhikhu (1997): "National Culture and Multiculturalism", en Kenneth THOMPSON (Ed.) *Media and Cultural Regulation*. London: SAGE, págs. 163-194.
- TORRES SANTOMÉ, Jujo (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata, 3ª edic.
- WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

Juan Manuel Álvarez Méndez *

La evaluación como discurso político. Reflexiones al margen

El concepto y el ámbito de evaluación se han desdibujado desde que tanto uno como otro han ampliado sus alcances, dejando de ser el aprendizaje de los alumnos el referente único. Hemos pasado de hablar de examen a evaluación, pero más que de concepción nueva hemos pasado a formas nuevas para ocultar actuaciones e instrumentos viejos. Evaluamos con exámenes, mientras que antes simplemente *'examinábamos'*. Ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos, que es control, por medio de tests, pruebas objetivas, resolución de problemas, observación de las actividades de los alumnos en clase... Ya no tenemos *'reválidas'*, que eran exámenes paros y duros; ahora estamos en la etapa de las *'selectividades'*, que siguen siendo exámenes paros y duros, revestidos de palabras nuevas. Sabemos también que ahora, cada profesor debe evaluar conocimientos, actitudes y procedimientos, aunque está claro que sólo los contenidos de conocimiento –en gran medida depositados en la memoria– son los que sirven para pasar cuanto selectividad se nos presente.

A nuevos conceptos, nuevas funciones, explícitas unas, encubiertas otras: de comprobar aprendizajes, la evaluación vino a ser instrumento prioritario para la selección de los sujetos; de la selección escolar, vino a ser selección social; de la selección social, vino a ser punto de referencia para la integración y distribución de la población en el mundo laboral. Palabras nuevas, funciones viejas; caras nuevas, destinos viejos. Técnicas de nuevo cuño para usos de siempre, que buscan principalmente expresiones de homologación del pensamiento y la uniformidad en los modos de comportarnos. Diversos en la calle, uniformes en la escuela. Actitudes y

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad Complutense.

formas de sentir, de pensar y de vivir plurales fuera de la escuela, pensamiento único en el aula. "Monotonía de lluvia tras los cristales...", que advertía Machado.

La evaluación educativa sólo fue formativa en las intenciones, en la literatura, para convertirse en las prácticas en instrumento al servicio de intereses menos explícitos y más difíciles de precisar, y sobre todo de comprobar. De 'inocente' e 'inofensiva' actividad ligada a la enseñanza y al aprendizaje –en cuanto que se trataba simplemente en sus intenciones y en sus formas, de examinar para comprobar o sancionar los aprendizajes de los alumnos–, la evaluación derivó en actividad legitimadora de decisiones que trascienden, o simplemente olvidan las situaciones instructivas que en principio le dan sentido. La evaluación escolar, por las funciones que desempeña más allá del aula, vino a ser eje sobre el que gira un entramado plural de valores, de intereses, de expectativas, de presiones, de poderes, de competencias, entre las que las preocupaciones pedagógicas sirven de soporte para mantener un discurso engañosamente esperanzador.

El saber es tratado como mercancía de cambio, para lo cual necesita ser reducido a categorías fácilmente medibles. La única forma de hacerlo es cuantificando el saber. La nota, como expresión máxima de este razonamiento técnico, es lo que importa en este trueque de valores, que es juego de palabras. Por ella, la diversidad deviene en uniformidad.

La evaluación formativa, por poner un ejemplo, es una constante en los discursos sobre evaluación escolar; pero su incidencia, tanto en el aprendizaje como en las consecuencias que derivan de la acción de evaluar más allá de la inmediatez del aula son escasas, si no nulas. Bastaría repasar el índice de alumnos que no superan niveles escolares para darnos cuenta de cuán poco forman las llamadas evaluaciones formativas, a profesores y a alumnos. Porque año tras año, cadencialmente van dándose los mismos índices, si no más, de fracaso escolar. Pero, ¿no aprenden los profesores de un curso a otro, de un año a otro? ¿No se dan cuenta de que *aquello* no funciona? ¿No les basta la evidencia que arrojan las calificaciones que ponen ellos, sacan los alumnos, para darse cuenta de que algo no funciona o puede funcionar de un modo más satisfactorio para todos y principalmente, más justo? ¿No debería invitar a reflexión el hecho de que el fracaso escolar se acentúe según niveles de diversidad sociocultural? ¿No aprenden los alumnos por experiencia de años que lo importante, mientras no cambie la relación de valores, es pasar prueba a prueba, examen a examen?

Decir que la enseñanza está masificada o que los alumnos no tienen interés por aprender no es razón para no intentar formas atrevidas y audaces que permitan buscar caminos alternativos para hacer frente a las situaciones que cada vez se presentan. Acudir a la masificación como argumento del inmovilismo tampoco es resultado de análisis que profundice en las causas y en las explicaciones; más bien es razonamiento de conveniencia puntual para echar balones de responsabilidad fuera.

Son las circunstancias, es el contexto, son 'los otros', yo estoy libre de culpas, el 'Yo colectivo' (todos hacemos lo mismo, todos comprendemos que esto no puede ser de otro modo, y qué voy a hacer yo, si las exigencias vienen de afuera -¿extraterrestre, alienígena?-, si lo pide la sociedad, si lo exigen las autoridades, si lo demandan los padres...).

Yo colectivo que ataca directamente a lo diferente, a lo diverso. Pero también ataca a quienes quieren actuar de un modo comprometido con el cambio, con la implementación de ideas educativamente valiosas.

La relación: Educación-Sociedad es asimétrica: Sólo como excusa, desde la Escuela se tiene *in mente* lo que la Sociedad nos demanda. *De facto* es otra cuestión, e insisto en que es la excusa. Raras veces las propuestas se defienden desde la otra orilla: lo que la Escuela demanda a la Sociedad, y lo que la Escuela está dispuesta a ofrecer, de modo creativo, profesional, autónomo, a la Sociedad. Sólo así podrá introducir elementos y factores innovadores, más allá de las expectativas de carácter funcional, que por comodidad y por conveniencia se anteponen a otros valores.

Mientras, nos limitamos sólo a ejercer nuestro papel de 'legitimadores académicos' por medio del examen, creyendo que el examen constituye el único instrumento disponible. De otras formas de comprobar el aprendizaje de los alumnos —entrevistas, elaboración de trabajos, exposiciones, diálogo, negociación, discusión entre grupos...— mejor ni hablar: crean muchos recelos porque si se pierde la posibilidad de suspender, el sentido de la propia actividad calificadora se pierde o se devalúa. ¿Qué ha supuesto mental y actitudinalmente para muchos profesores la decisión sobre la "promoción automática" de los alumnos? ¿Cómo ha influido y qué ha cambiado en su actitud y en su práctica este hecho?

De la evaluación se debe aprender; de la calificación, constatar. De la

primera, se sigue que hay que seguir trabajando sobre aquello que no resultó ser como estaba previsto, si lo previsto está pensado moralmente como éxito; de la segunda se concluye que el hecho de que algunos superen la prueba, si es que los hay, justifica ante los otros que puede haber sujetos que no la superen. De otro modo más prosaico: el aprobado de unos justifica-explica el suspenso de otros. Cuestión distinta sería que suspendieran todos: entonces puede surgir la duda de que el profesor tiene algún problema. Pero ni con éstas se analiza la situación creada, puesto que el profesor 'ha cumplido' con el programa y ha seguido el ritmo y el calendario que le marca la programación. Tal vez los alumnos arrastren unas deficiencias acusadas de los años anteriores (¿no habían superado tantas pruebas, controles, exámenes y evaluaciones formativas?). Tal vez el profesor sea 'un duro'. Pero los alumnos no le van a la zaga en la inversión de fuerzas desde la necesidad de autojustificación: se dice de ellos que son unos vagos. Unos por otros, ya se sabe lo que pasa con la escoba y la casa...

Cumplidores unos, desinteresados otros, la escuela sigue funcionando. ¿No será que mientras política y socialmente se proclama como conquista cultural el alto índice de escolarización, económicamente no sea rentable que aquella concluya en éxito? ¿Podríamos imaginarnos una escolarización que garantizara la excelencia escolar en todos los sujetos que cursan estudios? ¿Qué hacer con una población instruida? ¿No sería una provocación?

Dejemos que los profesores evalúen, examinen, pongan notas, controlen... Pero dejémosles sobre todo que enseñen, que se entusiasmen con esta tarea, y que lo hagan de tal modo que el aprendizaje sea una tarea digna y gratificante, a la que merece la pena dedicar interés, esfuerzos, tiempo, porque lleva al triunfo del saber sobre la ignorancia, de la emancipación sobre la servidumbre, de la integración sobre la exclusión y la marginación, de la igualdad sobre la discriminación social y cultural, de la participación democrática sobre el sometimiento político y cultural.

Sólo garantizando el éxito de tanto empeño, del profesor y de los que con él aprenden, la escuela podrá ir incidiendo en el devenir de nuestra sociedad, haciendo de ella un espacio de convivencia más acogedor. Es una propuesta razonable para la reflexión —el cambio de actitudes y de acción es más lento— desde una esperanza honestamente utópica. Como señala APPLE (1997: 104), *“la tarea de mantener vive en la memoria*

colectiva la lucha por la igualdad y por los derechos de las personas en todas las instituciones de nuestra sociedad, es una de las tareas más significativas que los educadores pueden realizar".

Premisas y condiciones apropiadas de partida

Ya metido en el tema central del trabajo, debo aclarar que parto de un principio de compromiso, o mejor, de la firme convicción de que es necesario comprometerse con la idea de que en Educación *no podemos dejar las cosas como están*.

La idea que subyace o quiero traer para la reflexión es que para dejar las cosas como están sobran los argumentos. También sobran explicaciones para entender que la tarea no es fácil. Para mantener el *statu quo* tampoco hace falta añadir palabras nuevas, expresiones que introducen mayor confusión ocultando realidades que se resisten a desaparecer detrás del encantamiento de la metáfora.

Para seguir igual y dejar todo como está, tampoco hace falta una preparación especial y específica para la enseñanza, ni hace falta proclamar ninguna especialidad, sea científica, sea didáctica, para este quehacer formativo ni hace falta ninguna actualización particular, ni hace falta entusiasmarse con ideas de cambio porque el guión ya está escrito.

Quien se conforme con lo que hay, puede seguir comprobando desde su observatorio particular, desde su cómoda de salón, que explicando libro de texto, en cualquiera de sus formas, todo resultará más fácil aunque esta medida se haya evidenciado como poco operativa para cualquier cambio o como medio inadecuado para el desarrollo profesional y para el crecimiento personal. Seguir amarrado a los textos y a los programas que nos vienen dados sin más filtros ni análisis ofrece seguridades para el inseguro, caminos trillados por los que ya otros han ido, formas y modos que no hacen camino. Pero más allá de las marcas de ruta, seguir aquellas sendas ajenas más bien se revela como obstáculo para la innovación, para la implementación de cualquier proyecto educativo que quiera transformar algo en la educación y pretenda ponerse al día de lo mucho que ha cambiado en nuestra sociedad, en cantidad y en calidad, en extensión y en profundidad. Y aunque no tan sutil, seguir los programas dados se revela como una forma directa que atenta contra el desarrollo profesional de los

docentes y contra su propia autonomía. La obediencia lineal y rutinaria a lo dado lleva por el camino de la descualificación profesional, que acaba por influir negativamente en el sentimiento de la autoestima docente. En esta coyuntura lo que entra en cuestión es la calidad misma de la Educación

También comprobará el conformista que siempre habrá, se dice, alumnos que ni aprenden ni tienen interés, y que por supuesto, suspenden. Lo que no es tan frecuente es que ante tanta evidencia, no indagemos las causas que provocan estas situaciones, sean generadas en el sistema educativo o en el propio centro escolar, sea que provienen de los contextos más amplios en los que se desenvuelven los sujetos que llegan a la escuela.

"Estas circunstancias, estas situaciones, nos vienen dadas, nos llegan así".

Sólo se puede acudir a este tipo de razonamiento para explicar los casos en los que quienes tienen la obligación de hacer frente a la difícil tarea de educar renuncian al valor y al coraje implícitos que se supone debe poseer quien se dedique a estos menesteres. No vale evadirse de responsabilidades ante el compromiso de educar que conlleva la tarea de enseñar, cuando hablamos de educación obligatoria. MARINA (1996: 7) lo dice con un estilo muy directo: "un profesor de enseñanza obligatoria, educa siempre, por acción o por comisión". Y añade:

La enseñanza obligatoria es inevitablemente educadora. Son unos ingenuos los profesores que piensan que, con refugiarse en su asignatura, eluden la responsabilidad educativa. Lo único que consiguen es convertirse en transmisores pasivos de la educación impuesta desde los niveles políticos. Es entonces cuando se pretende no educar cuando se está educando de la peor manera: siendo un transmisor pasivo de las consignas educativas del sistema.

Porque para contar historias, para explicar lecciones, para repetir y repetir conceptos, para aclarar dudas y resolver rutinariamente problemas o aplicar fórmulas, existen hoy aparatos tecnológicos que garantizan con más fidelidad y mayor divertimento tales funciones, con la ventaja de que no se fatigan y que cuando aburren, se apagan voluntariamente. Las palabras de Paulo Freire nos recuerdan que la tarea del enseñante, que es también aprendiz, es gratificante e igualmente exigente en cuanto preparación

científica, preparación física, emocional y afectiva. "Es imposible enseñar, dice, sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de un abandono" (FREIRE, 1994: 9).

Quienes piensen que no se puede hacer nada contribuirán tal vez sin cuestionarlo, o sin saberlo, a una reproducción social mecánica que se asienta en una interpretación darwinista del desarrollo de la Humanidad, en la que sólo los más fuertes (¿tal vez los más espabilados?) tienen cabida.

El problema que se presenta ante este razonamiento en la Educación –por limitar el análisis a lo más inmediato de nuestros intereses aquí– es prioritariamente de orden moral, implícito en la propia actividad de enseñar y que no puede quedar al margen a la hora de evaluar (¿qué hacer, por exclusión, con los más débiles, cualquiera sea el rasgo y el rango de tal condición?).

Por este tipo de argumentación muy probablemente lo diferente, lo diverso, lo distinto, lo desigual, lo ajeno, –sea por razón de género, de ideología, de edad, de creencias, de cultura, de etnia, de lengua, o del momento o etapa de aprendizaje en que se encuentra el sujeto– quede excluido, quede justificado. Y desde la Educación, habremos perdido otra oportunidad para arriesgar razonable y honestamente respuestas que surgen de cuestionar que *esto no tiene por qué ser así*, sin más opciones, sin más cuestionarnos el determinismo –que acaba en resignación ante lo inevitable– al que tales propuestas nos llevan. Como dice CONNELL (1993: 72),

se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección (...) Menos evidente, pero más habitual en la historia educativa, es la obstrucción del cambio mediante la codificación de la cultura. Las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo. Aniquilar el sentido de posibilidad puede ser tan efectivo como cualquier propaganda positiva en favor de la esclavitud.

En situaciones de diversidad, actitudes pasivas que no descansan en la reflexión crítica de tales situaciones llevan con frecuencia a justificarlas aludiendo al sentido y el sentimiento de "carencia" natural, bien sea referida a deficiencias materiales, bien sea referida a deficiencias culturales,

para referirse a los sujetos que pertenecen a aquella comunidad: implícitamente esta interpretación conlleva una actitud de aceptación del estado de cosas existentes. Se refuerza con esta actitud una visión funcionalista de la escuela según la cual ésta debe adaptarse a la "realidad" de aquellos sujetos. En la práctica esto se traduce en una disminución en las expectativas académicas, mediatizadas por las condiciones sociolaborales ya dadas, y en las que se ponen pocas esperanzas (SILVA, 1995). La resignación, como decía, suele ser un atajo simplificador que no indaga ni profundiza en las razones que motivan estas situaciones injustas y a la vez que sirve de excusa para no hacer más.

Frente a este panorama, que presento conscientemente de un modo rayano en lo esperpéntico y en el término de lo desmesurado -más allá de cumplidos, es necesario y justo reconocer que son muchos los profesores que trabajan "a destajo" y en condiciones verdaderamente comprometidas con movimientos de renovación y de cambio-, advierto que hablo esperanzadamente pensando en los que quieren ensayar los cambios que surgen de la reflexión y del contraste entre personas que comparten las mismas inquietudes y que no tienen miedo a moverse de sus seguridades ni de sus comodidades, ensayando alternativas que se revelan contra situaciones que ahondan las diferencias que perjudican y separan, que agudizan la marginación y la exclusión. Frente a tanta resistencia, que viene de **dentro** y de **fuera**, propia o ajena, próxima o lejana, de parte de los alumnos o de los propios compañeros, de los padres o de las autoridades competentes, es necesario armarse con la fuerza de la convicción que da la razón de comprometerse con la tarea encaminada a la no-exclusión de la educación de ningún ciudadano. Porque la Educación, en Democracia, es tanto un deber como un derecho, de participar, de construir, de disfrutar, de compartir, de convivir, de conocer la Ciencia y la Cultura comunes, que en ningún caso está llamada para ser privilegio de unos pocos. Se trata de acceder al "*uso total de la palabra para todos... no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo*" (RODARI, 1976: 9).

La enseñanza que no conlleve un compromiso ideológico, educativo, social termina en actividad instrumental al servicio del sistema, no al servicio de los sujetos que están metidos directamente en ella, es decir, profesores y alumnos, con sus intereses, expectativas, historias de vida, contexto(s)... Mi argumentación va en contra de esta visión funcionalista de la Educación, que termina sometiendo a los sujetos que desarrollan el proyecto educativo al Sistema social establecido, "*para que todo funcione y*

encaje". Esta postura y la actitud que conlleva actúa justo en contra de la pretensión que reconoce la diversidad, según la cual cada uno debe encajar en un sistema común sin renunciar a las peculiaridades que lo conforman. Se trata de respetar la diversidad mientras no dé pie a las desigualdades o las acentúe. Y en la Educación, el reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para llegar a metas de comprehensividad (GIMENO, 1995). Desde esta perspectiva, "la función de unidad, como atinadamente advierte WRAGA (1992: 42), no es simplemente un ideal del modelo de escuela secundaria comprehensiva; refleja un ideal central para nuestra democracia".

A partir de estas premisas, tomo como referencia dos evidencias, dos axiomas: *todos somos diferentes, todos somos iguales*. La cuestión que se plantea de inmediato es: ¿A qué le damos más importancia? ¿En qué grado nos puede condicionar en la acción educativa el hecho de ser diferentes y a la vez iguales compartiendo un *currículum común*, que tiene en la Cultura históricamente construida la base de actuación y al mismo tiempo tiene como una de sus misiones importantes garantizar la igualdad democrática en el acceso al Conocimiento?

Un razonamiento similar podemos hacer sobre alguna de las dimensiones de la evaluación. La evaluación desempeña distintas funciones, implícitas unas, explícitas otras. La cuestión importante está en dilucidar a cuál de ellas prestamos mayor atención. Ahí está la clave para saber qué importancia le damos a la evaluación a la hora de atender a la diversidad. Por la evaluación, se pueden confirmar o sentenciar las diferencias. Por la evaluación también, se puede buscar la distribución justa del conocimiento atendiendo a la situación peculiar de cada sujeto, y de éste, dentro de colectivos más amplios.

La evaluación del alumnado –en palabras de CONNELL (1997: 117)– es muy importante como medio de control de los conocimientos curriculares, por eso es de gran ayuda para sostener formas de conocimiento, y modos de aprendizaje (...). Se necesita una evaluación del alumnado que esté *positivamente basada en la equidad*. Me refiero a un enfoque que sitúe las cuestiones de la equidad o de la justicia social en la base de la reflexión sobre el *currículum* y la evaluación del alumnado. Normalmente, estas cuestiones surgen al final de los análisis, cuando se considera la distribución de los resultados de algún proceso de evaluación del alumnado que

hasta entonces se había tratado como una cuestión técnica.

El análisis y la reflexión sobre la igualdad y la diversidad nos llevan a considerar que en términos sociológicos existen diferentes tipos de igualdad y de diversidad, que no siempre resultan fáciles de probar. La cuestión clave no es tanto reconocer este hecho sino qué tipo de desequilibrio se produce a partir de ellas. O como advierte BELL (1977: 627:) refiriéndose a la desigualdad, "el problema no es *si* existe o *no* existe, sino qué *clase* de desigualdad lleva a qué *clase* de diferencias sociales y morales". Ésta es una referencia válida para mantener el equilibrio necesario que justifica la acción justa en Educación.

Del sentido y significado de la diversidad

Hablamos de diversidad en un sentido social y cultural muy amplio. Parece evidente que existen *diversidades distintas*, con significados distintos y con alcances distintos, de los que se derivan múltiples consecuencias.

En el medio escolar en el que nos desenvolvemos y en el que centraré mi discurso, necesitamos contemplarla también referida a los distintos niveles en los que se encuentran los alumnos, sean de Primaria, sean de Secundaria. También, diversidad referida a los profesores. Diversidad en formación, en expectativas, en actualización, en responsabilidades, en inquietudes intelectuales, en creencias y procedencias, en posicionamiento —o ausencia de toma de postura— político e ideológico además del pedagógico frente a las opciones políticas.

Diversidad en género y en *status* sociales reales o ficticios, evidentes o supuestos, imaginados o sentidos y vividos como diferentes. Diversidad de oportunidades (de estudio, de trabajo, de acceso a servicios sociales, de participación ciudadana...) *Diversidad(es)* de las que no podemos escapar, aunque la tentación en algunos casos sea esconderlas cuando resultan molestas por tantas razones por las que pueden llegar a serlo, sean políticas, económicas o sociales. Y en cambio, siguen ahí, pertinazmente, machaconamente, persistentes a cualesquiera propósito de ocultamiento.

Tantas diferencias encuentran eco y reflejo sin duda en escuelas diferentes que se presentan dentro del abanico de posibilidades. Pero, en la tra-

dición escolar, las diferencias radican de un modo más explícito en factores sociales de clase, y de un modo más sutil, más encubierto, en diferencias de culturas distintas y de la interpretación de los significados que desde cada una de ellas se hace del conocimiento, de la ciencia. Es evidente que desde cada una de ellas se hacen lecturas distintas del mundo. Desde una perspectiva que reconoce la educación plural necesitamos, en palabras de ROEGHOLT *et alii* (1998: 128),

acentuar la diversidad en los modos de conocer el mundo. Debemos enseñar a los alumnos a examinar *todo* conocimiento planteando cuestiones como: ¿De qué formas actúa este conocimiento para hacerlo posible o imposible? ¿Cómo valoramos los resultados que produce? ¿Quiénes son las personas que están implicadas en este o aquel conocimiento? ¿Cuáles son sus valores e intenciones? Lo que queremos dejar claro, en otras palabras, es que aquel conocimiento implica una perspectiva del mundo y sus problemas, una posición desde la que nosotros miramos las cosas.

Coincide KEMMIS (1995: 136-137) con estas ideas cuando afirma que

la posibilidad real de la educación depende de llegar a alguna visión sobre cómo la gente y las sociedades pueden y deberían ser *representadas*. Esto implica tomar alguna norma sobre la naturaleza del conocimiento, sobre la cuestión de lo que se puede conocer, y sobre la cuestión de lo que merece la pena conocer.

Olvidar u ocultar este hecho ha llevado a la elaboración de currículos que han dejado fuera la voz y la participación de grupos sociales que *también* forman parte de la Cultura. Sólo desde este recorte tan sesgado como injusto se puede entender, por ejemplo, el lugar marginal que ocupa el papel de la mujer en la Historia de la Ciencia y de la Cultura. Lo mismo podríamos decir de grupos excluidos por razones lingüísticas, étnicas o raciales o de creencias políticas o de actitudes sociales o por razones geográficas —¡el Sur *también* existe!, que nos recordó Ernesto Sábato— que se identifican con la marginalidad o de pertenencia a clase social. Refiriéndose a la igualdad de oportunidades educativas desde una perspectiva democrática —que opone a la visión que deriva del igualitarismo por un lado, o del utilitarismo por otro— HOWE (1994: 30) dice que esta concepción democrática exige incluir voces que históricamente han sido

excluidas en la negociación del valor que buscan los bienes educativos. En un sentido parecido se expresa CONNELL (1997: 102):

Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el *currículum* académico competitivo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas.

De acuerdo a este punto de vista, se puede decir que hay prácticas pedagógicas que se ajustan o reflejan convicciones y pertenencias a clases sociales determinadas, pero también hay prácticas que acentúan aquellas diferencias. Es en este punto donde sólo una actitud crítica y reflexiva sobre nuestra propia intervención nos sirve de salvaguardia contra tanta arbitrariedad, contra tanta injusticia, que pueda cometerse en nombre de igualdades no aclaradas. "Lo que se necesita, afirman ROEGHOLT *et alii*, (1988: 126), es una voluntad para implicarse de un modo mucho más activo con la diversidad, incluso si ésta es conflictiva".

Conviene advertir de inmediato, no obstante, que este reconocimiento de la diversidad no debe llevarnos a olvidar la otra cara de la moneda, la otra evidencia a la que aludí. Porque la atención a la diversidad tiene su contrapunto en la atención a la individualidad. En este difícil equilibrio de evidencias a veces tan poco claras, podemos hablar de diversidad desde el respeto a la individualidad. No se trata de anular una en nombre de la otra. La coexistencia es parte del juego democrático en el que el respeto a lo diferente tiene su respaldo en lo común que garantiza la participación ciudadana. De hecho, la igualdad que garantiza la Democracia no anula las diferencias. Integra a ambas en aquello que nos permite ir *escribiendo la Historia* juntos y nos facilita a la vez compartir los bienes comunes y nos posibilita convivir en el respeto a cada individualidad, sea ésta personal o comunitaria. La Educación, como Bien social, es una de las vías que aseguran el acceso a aquel patrimonio cultural, científico y técnico común en el que las diferencias se complementan en contra de ciertos planteamientos de ideología conservadora reaccionaria e inmovilista que marcan y subrayan las desigualdades para justificar exclusiones para unos, privilegios para otros.

Igualdad y diversidad en Educación

Es en la Educación donde nos corresponde a nosotros fomentar y buscar la igualdad de oportunidades desde concepciones democráticas plurales. Igualdad democrática de oportunidades, que no uniformidad de pensamiento, entre los sujetos diferentes con el fin de conseguir una convivencia compartida socialmente en la que cada uno pueda vivir y participar democráticamente en una Sociedad más justa. Educación que debe oponerse frontalmente a cualquier tipo de discriminación o de marginación que obedezca a razones de exclusión de los procesos de formación a los que las personas tienen derecho como ciudadanos que conforman la Sociedad.

La Escuela Pública prioritariamente, aunque no exclusivamente, desempeña o está llamada a desempeñar un papel insustituible en concretar las oportunidades para la distribución equitativa del conocimiento, que en ningún caso puede presentar como parcela de exclusión por selección elitista o por apropiación interesada, ni tan siquiera de segregación social, apartando a grupos de ciudadanos de la participación de ese bien común. APPLE y BEANE (1997: 27) lo dicen muy claro:

Aunque se entiende que el acceso inicial a las oportunidades educativas es un aspecto necesario de las escuelas democráticas éste, por sí solo, no se considera suficiente para su realización. En una comunidad auténticamente democrática, se piensa también que todos los jóvenes tienen derecho a acceder a todos los programas escolares y a los resultados que la escuela valora. Por esta razón, los que trabajan en escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales para los jóvenes. Se hace todo lo posible por eliminar el encauzamiento, las pruebas sesgadas y otras medidas que tan a menudo niegan este acceso por razones de raza, género y clase socioeconómica.

En otra dimensión debemos tener en cuenta que tampoco las prácticas ni el discurso pedagógico han incorporado una articulación adecuada entre la producción del conocimiento, la distribución del conocimiento y la educación (SILVA, 1995). Y la evaluación, no cabe duda, desempeña una función muy importante en este juego del reparto, acentuando diferencias artificiales que se toman como naturales y por tanto, incuestionables e inamovibles. Pero también la evaluación puede desempeñar funciones

importantes mitigando desequilibrios, según la actitud que adopte quien evalúe y según los compromisos a los que lleven las convicciones con las que cada uno actúe. "En una sociedad con posiciones limitadas de status y de poder, advierte WHITE (1989: 89), la evaluación individual puede ser uno de los pocos caminos para el progreso de los no privilegiados".

Se unen así y de modo espontáneo categorías muy dispersas (origen y clase social; genética e inteligencia; sexo y rendimiento...) que condicionan fuertemente las expectativas de éxito escolar y las prácticas de evaluación, según intereses e intenciones muy poco definidos, muy poco argumentados, pero que *probablemente* viene bien mantenerlos así para achacar a factores ajenos a la responsabilidad docente los propios fracasos o incapacidades para hacer frente a los retos que tantas diferencias ofrece un curriculum común pensado para una única ciudadanía.

Llamo la atención en esta dirección sobre la necesidad de plantear la igualdad de oportunidades desde una concepción democrática de la misma que exige, como indica HOWE (1994: 30), quitar barreras moralmente irrelevantes que imposibilitan el acceso a la educación, bien sea por razón de género, de raza, de cultura, de credo, de Lengua. Y en el contexto específico del aula, la concepción democrática de la igualdad de oportunidades educativas debe superar o quitar las barreras fabricadas que van surgiendo en el camino. Muchas de ellas tienen que ver con carencias y con deficiencias que vienen arrastrando en años sucesivos los mismos sujetos que aprenden. No hacerles frente equivale a abrir la compuerta del fracaso que lleva a la expulsión del sistema de formación, y por el mismo camino, a la exclusión social de los bienes culturales. La evaluación, al servicio de intereses educativos y al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan, está llamada a desempeñar un papel importante en la perspectiva formativa que garantiza la participación común y al mismo tiempo garantiza el *adecuado progreso* en el sistema educativo.

Las diferencias son un hecho palpable, y constituyen un valor en la medida en que suponen un enriquecimiento de los grupos humanos que integran la Sociedad desde la diversidad. La igualdad como principio representa una conquista democrática y es un valor social que necesitamos proclamar y afianzar permanentemente, pues en nombre de la democracia también se asientan a veces comportamientos que nada tienen que ver con ella y que agudizan las diferencias para castigarlas e incluso, eliminarlas. Aceptamos la democratización como meta de igualdad de oportunidades y

de tratamiento de igualdad para todos los ciudadanos. Pero también en nombre de la democracia y bajo ella se emprenden acciones que nada tienen que ver con los derechos y los deberes que conlleva, acciones que sirven para justificar comportamientos discriminatorios, excluyentes, de marginación y xenófobos, cuando no directamente totalitarios y de dominación de unos sobre (y contra) otros.

Trabajar por mantener el equilibrio entre las dos dimensiones sociales, igualdad y diversidad, es uno de los retos que desde la Educación permanecen constantemente abiertos y con los que hay que contar. Frente a tendencias postmodernistas que apuestan por resaltar lo individualmente diferente necesitamos, desde la Educación, trabajar en la dirección que fomenta actitudes solidarias democráticas. Como señala con acierto y con ilusión APPLE(1997: 104),

el amplio reconocimiento de que hubo, hay y puede haber modos de vida económicos, políticos y culturales más equitativos, sólo puede lograrse mediante esfuerzos organizados por enseñar y expandir este sentido de la diferencia. Está claro que queda mucho trabajo educativo por realizar.

Lo que se evidencia con estos argumentos es que hay aspectos positivos en el ser diferentes, en el ser diversos. También los hay en el ser iguales. Del mismo modo podemos sostener que hay aspectos negativos en ser diferentes como existen negativos en ser iguales. Una cosa es reconocer las diferencias y respetarlas. Otra, es fomentarlas en aquello que es perjudicial para los sujetos que no entran en criterios de normalizaciones interesadamente fabricadas. Lo que importa a la hora de comprometerse con la acción y de tomar posturas claras es descubrir, identificar y reconocer el tipo de diversidad a la que nos referimos para comprender las diferencias a que dan lugar, y así poder actuar de un modo razonable y justo.

Evaluación, igualdad y diversidad

Tanto en el caso de la evaluación como en el de la diversidad solemos dar por supuesto un entendimiento común de su significado; pero los conceptos, como en tantos otros casos, valen para prácticas muy diversas, contrarias en algunos casos y contradictorias otras.

En principio y como declaración, la evaluación debe atender al rendimiento y el desarrollo del sujeto en un sentido global, teniendo en cuenta diferentes dimensiones y facetas, y también diferentes valores, no sólo los académicos. Por otra parte, la diversidad debe ser atendida teniendo en cuenta que todos los sujetos que aprenden lo hacen de modos distintos, a velocidades distintas, en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y de desarrollo muy diferentes, según contextos e historias particulares y según intereses y expectativas que en gran medida vienen condicionados por aquellos factores diferenciadores y característicos. Hablamos además de evaluación del rendimiento de cada uno, pero sin dejar la referencia al rendimiento de los demás. Proclamamos la diversidad de sujetos en un proceso que busca superar o al menos limar diferencias que provoquen más diferencias y produzcan mayores injusticias.

En los dos campos (evaluación y diversidad) se buscan con frecuencia soluciones técnicas para asuntos que van más allá de lo meramente instrumental. Tienen la ventaja de que ofrecen respuestas claras por vías de simplificación o de ocultamiento de las situaciones conflictivas o complejas. Pero cuando se toma conciencia de lo que se está planteando en la Educación, surgen interrogantes inquietantes y nuevos desde interpretaciones más próximas a las prácticas sociales. Se trata de la distribución social del conocimiento, atendiendo a las necesidades de los sujetos y a la necesidad social de formar ciudadanos que participen de los bienes históricamente alcanzados y que esperen integrarse dignamente en el mundo sociolaboral, es decir, en el mundo productivo, no sólo como consumidores sino también como actores, como creadores, como beneficiados, como poseedores y partícipes. En este juego de distribución se acude con frecuencia a un tipo de racionalidad instrumental que obedece a motivaciones extrínsecas para dar con técnicas de evaluación que resuelvan cuestiones que tienen que ver con razones morales.

Entre aquellas técnicas que supuestamente corrigen las desviaciones que introducen los prejuicios de los evaluadores y que aseguran la neutralidad en el tratamiento de los resultados, las de tipo test -normalmente identificadas con las llamadas *pruebas objetivas*- gozan de un predicamento y de una aceptación considerables. De ellas, pasa más desapercibido el hecho de que desempeñan funciones que responden a otros fines que no se explican ni justifican por intereses educativos ni por intenciones formativas, aunque en su defensa se acuda a razones de objetividades que aseguran imparcialidades, que no tanto la ecuanimidad. MADAUS (1997:

76), próximo a estas concepciones en alguno de sus trabajos anteriores, advierte críticamente sobre la utilización y uso de los tests:

La tecnología no es socialmente injusta por naturaleza. Sin embargo está inextricablemente entremezclada con la distribución de relaciones de bienestar, de raza, y de género (...) No se acostumbra a preguntar por las consecuencias de las soluciones técnicas o desigualdades que produce. Ni se reconocen los prejuicios, valores y presupuestos que conllevan o hacen la élite técnica que crea tecnologías. Esto es válido para los tests. *Los valores que subyacen en muchos de los tests utilizados en la esfera política incluyen utilitarismo, competitividad económica, optimismo tecnológico, objetividad, control y rendimiento burocrático de cuentas, precisión numérica, eficiencia, estandarización y conformidad.* (Cursivas mías).

Desde la perspectiva desde la que vengo hablando necesitamos planteamos la reflexión más allá de las definiciones y de las soluciones que nos ofrece la racionalidad técnica. Considero que no merece la pena hablar de evaluación *sin cuestionarla, sin cuestionar su sentido, sin cuestionar los múltiples significados -de valor académico y de valor social que encierra, sin cuestionar los usos que de ella se hacen* (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1995). Cuando se habla de evaluación sin más, como hecho dado, se introduce como consecuencia inmediata el discurso técnico: se enfoca el tema exclusivamente desde el punto de vista de su aplicación y de las técnicas que más se ajustan para los mismos fines, para las mismas prácticas, en una interpretación funcionalista de la educación. Por eso mismo tampoco se da una adecuada conceptualización de la evaluación.

Simultánea y paradójicamente se crea interesadamente para unos, ingenuamente para otros, una *nebulosa semántica* en la que "casi" todo equivale, sobre todo cuando los marcos conceptuales de referencia no están claros: *examinar, controlar, corregir, calificar, evaluar, observar* caen en los supuestos que abarca aquella semántica indeterminada e imprecisa. Se produce un intercambio aparentemente inofensivo de significados que ocultan prácticas, funciones y fines diversos y antagónicos, creando un campo de significados que necesita de claridad y de precisión, para separar los argumentos, de las opiniones; los intereses creados, de las razones educativas; las eficacias economicistas, de los valores formativos. De lo contrario, de la penumbra semántica surge la confusión, que viene

bien para ocultar imposibilidades e impotencias para la reflexión y el cuestionamiento e incapacidades para la actuación comprometida con la formación ciudadana emancipadora como valor en sí, pero viene igualmente bien para instaurar la arbitrariedad fundamentada en una tradición recibida incuestionada y, por el mismo peso de la tradición, incuestionable. Por la misma razón, viene bien para justificar que de las prácticas en principio restringidas a la actividad académica de cada día se hagan usos y se hagan lecturas que no figuraban ni en la intención ni en el guión de quienes corregían una tarea de consumo escolar.

Desde el análisis crítico cabe apuntar que en la ambigüedad y en la falta de claridad de los conceptos no todas las personas se benefician en la misma medida y en el mismo sentido ni en la misma dirección. Unos ganan más o pierden menos que otros, unos arriesgan más que otros, unos se benefician más que otros. Porque de aquella falta de clarificación conceptual relativa a la evaluación es fácil pasar a prácticas que tienen muy poco que ver con la conceptualización que le da sentido y desde la que se justifican. Así, en el discurso de la actual reforma, la *autoevaluación*, la *coevaluación* y la *heteroevaluación* se presentan como procesos de alto valor formativo. Pero en el mismo discurso que crea estas posibilidades no se articula ninguna vía por la cual estas propuestas se integren en el resultado final de la evaluación, que acaba siendo identificada con la calificación, que termina siendo instrumento de clasificación. Por esto mismo, no extraña en los debates actuales que la Reforma de los noventa concebida como alternativa a doctrinas precedentes, acabe en prácticas de evaluación que en nada se distinguen de las anteriores, tan ligadas a exámenes y a pruebas de tipo test como son las objetivas. Porque aunque los contenidos sean ahora *conceptos*, *actitudes* y *procedimientos*, lo que queda como referente exclusivo a la hora de poner una nota determinada siguen siendo los contenidos explicados, que suelen ser los que ofrecen los libros de texto. La forma como está concebida la *Selectividad*, el tipo de preguntas que se formulan en ella y las técnicas de evaluación que pone en práctica pueden servir como medio disuasorio para constatar cuán poco cambian las formas de hacer respecto a las proposiciones. El hiato entre una y otras no sólo no se acorta sino que se agranda. La paradoja sirve de coartada.

El planteamiento alternativo de base gira en torno al reconocimiento de la enseñanza y la evaluación a partir de una cultura global o a partir del reconocimiento de las diferencias para ir hacia la comprensión de aquella cultura global y común. ¿No es ésta la base del aprendizaje *significativo*?

Reconocer el punto de partida es un principio muy querido en los actuales razonamientos que sustentan los discursos reformistas de los noventa.

La conveniencia de atender la diversidad del alumnado en el entorno de aprendizaje más estimulante del grupo heterogéneo —podemos leer en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el *currículo* de la Educación Secundaria Obligatoria— exige asumir las diferencias en el interior del grupo clase como algo característico del quehacer pedagógico. Ello supone una **evaluación individualizada**, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar **a partir de criterios derivados de su propia situación inicial**. Esta evaluación inicial, a menudo, supone la **necesidad de plantear intenciones y estrategias diferenciadas** que, en general, deben traducirse en **propuestas de metodologías activas** y no meramente transmisivas. (Sub. por mí).

La diversidad de procedencia (social, económica, lingüística, *pero también* de rendimiento académico-escolar) vendría a ser un axioma irrenunciable en cualquier proyecto educativo que se precie de estar en sintonía con la actual narrativa de la LOGSE. Es por ello que en ningún caso podemos perder las referencias conceptuales en las que se enmarca la Reforma para entender la evaluación en el marco conceptual que le da sentido y las posibilidades prácticas de renovación que ofrece. Si en la concepción del currículum se opta por una **orientación constructivista**, se dice, para marcar diferencias con la concepción precedente de inspiración tecno-conductista y experimentada a partir de la Reforma del setenta, tendremos que revisar los planteamientos de partida para saber cuánto debemos cambiar en los **contenidos** que son objeto de evaluación así como en las **formas** de evaluar y los **instrumentos** que se aplican, los **usos** que damos a la información que obtenemos a partir de cualquiera que sea el instrumento empleado y las **funciones** y los **finés** a los que sirve la evaluación. El actual enfoque curricular obliga asimismo a analizar y replantear el papel que están llamados a desempeñar tanto el profesor como los alumnos, ambos llamados a ser protagonistas de los procesos que abarca la enseñanza y el aprendizaje.

Al integrar evaluación y currículum —nunca deberían de estar separados— nos daremos cuenta que necesitamos explorar dimensiones del conocimiento (en la enseñanza y en el aprendizaje) a las que se les presta escasa o nula atención, y que nos obligarían a ampliar el abanico de las fuen-

tes de información y sobre todo, a cambiar los usos que hacemos de la información que recogemos, más allá de las que pueden ofrecer las procedentes de exámenes de tipo tradicional o de pruebas objetivas.

Las evaluaciones que están en sintonía con el currículum, según GRAVE (1994: 298), exploran todos los tópicos, utilizando todos los formatos para la enseñanza, es decir, empleando formatos de grupos cooperativos, manipulativos, o de discusión, tanto como todos los procesos (por ejemplo, solución de problemas o de razonamiento) desarrollados en el contexto de clase. Este tipo de evaluación es multidimensional en cuanto que usa un abanico completo de información disponible en la interacción instructiva (...) La información que podría ser interesante en un sistema de evaluación multidimensional podría variar tanto como el tipo de actividades de clase.

Sobre esta base de razonamiento, en la que la integración de la evaluación en la concepción del currículum relativiza o pone en su justa medida las expectativas puestas en la importancia de los instrumentos de evaluación, como premisa global que nos evita crear ilusiones infundadas sostengo que **no hay una evaluación específica para o de la diversidad**. Tampoco es necesaria. La evaluación del aprendizaje de los alumnos ejercida con una intención *educativa o formativa* sobre la base del ejercicio profesional comprometido con la ciudadanía y con los valores democráticos es, debería de ser, necesariamente diversa y plural en todos los casos, teniendo como norte el ejercicio justo de la actividad de enseñanza y de aprendizaje de cada sujeto. El MEC (1996: 13) lo reconoce así cuando sostiene que *"una evaluación al servicio de la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado no puede concebirse al margen de ese proceso, sino como un elemento inseparable del mismo"*. En su **dimensión formativa**, tantas veces escamoteada y perdida entre expresiones técnicas y urgencias burocrático-administrativas y tantas veces puesta al servicio de otros intereses -necesidades de selección, al fin y al cabo-, en su dimensión formativa, decía, debería ser suficiente argumento para atender y respetar de un modo personal cuanta diferencia se pueda presentar.

Desde la actitud crítica, única que nos obliga a un permanente estado de vigilancia y de honesta rebeldía, y desde la que hablo y desde la que como intelectuales comprometidos nos corresponde entender e interpretar

el proceso de escolarización, descubrimos que detrás de planteamientos que obedecen a racionalidades típicas de mercado, *sólo* las trampas del lenguaje nos hacen ver la evaluación como una práctica ideológicamente neutra, homologada y uniformante, que premia el afán puesto en la búsqueda de pretendidas objetividades que en muchos casos olvidan a los sujetos que evalúan. Detrás de tanto propósito, no podemos olvidar, como nos recuerda George Madaus, que "los valores predominantes asociados con los tests, aunque no de un modo explícito, son los de los responsables políticos, los usuarios de tests y la comunidad técnica" (*Ibid.* 79). De la mentalidad de mercado es fácil pasar a -o no salir de- la mentalidad credencialista en la sociedad (COLLINS, 1989). En esta interpretación, la evaluación desempeña funciones que saltan los márgenes de la Escuela y marginan los principios comprensivos de formación cívica que debe satisfacer la educación básica.

En los tiempos modernos, la evaluación surge como necesidad de conocer las diferencias para asegurar la igualdad democrática justa; pero a veces, las fomenta por vías de discriminación, de exclusividad, de eliminación. La elección de las técnicas empleadas puede ser decisiva para cambiar el rumbo en una u otra dirección. Cuando refuerzan caminos de competitividad, entonces la evaluación deja de ser elemento regulador de los procesos educativos para convertirse en elemento de selección social. Esto sucede con frecuencia cuando en los procesos educativos olvidamos los contextos más amplios en los que viven las personas, la historia social, cultural, económica y geográfica en la que viven. Es entonces cuando los usos de la evaluación adquieren lecturas que trascienden el valor académico y los resultados adquieren valores sociales que ni los alumnos ni los profesores controlan, aunque en las proclamas, sean los alumnos y los profesores los más directamente interesados: unos para conocer el progreso alcanzado o las dificultades que tienen que ir superando; y otros, para comprobar el (buen) funcionamiento y el valor de su acción docente y en qué momentos puede acudir en ayuda de quien aprende. Linda DARNING-HAMMOND (1994: 12) defiende la idea de que

los cambios en las formas de evaluar (*assessment*) difícilmente puedan llegar a la igualdad a no ser que cambiemos las formas en las que se usan las evaluaciones: de mecanismos de selección a ayudas de diagnóstico; de referentes externos de rendimiento a recursos generados localmente para indagar profundamente en la enseñanza y en el aprendizaje; y de indicadores de sanciones para

los que apenas alcanzan los niveles para equilibrar recursos y aumentar las oportunidades de aprendizaje.

Pero también desde justificaciones de mercado, de eficacia instrumental o economicista, se pasa a un nivel en el que la utilización de la evaluación educativa sirve como filtro sociolaboral a partir de un ejercicio de valor académico. A fin de cuentas, la evaluación se nos revela en esa dinámica como un ejercicio *no-neutro*. Sólo quienes hayan entendido los mensajes implícitos del currículum escolar estarán en condiciones de sobrevivir a cuantas trabas encuentran en el camino hasta alcanzar el éxito o la excelencia académica, que no siempre coincide con el éxito y la excelencia necesarias para sobrevivir en una sociedad altamente competitiva, pero le facilita el camino (JACKSON, 1991; PERRENOUD, 1990).

Las explicaciones y justificaciones que surgen de estos planteamientos tampoco atienden a la situación real en la que viven los sujetos ni al contexto más amplio en el que se desenvuelven y que condicionan fuertemente la postura personal ante el conocimiento y ante los contenidos de aprendizaje escolar. Sobre esta base de razonamiento, la evaluación escolar se ejerce con tanta frecuencia como una actividad técnica que no tiene nada que ver con asuntos prácticos, ni con los sujetos que aprenden ni con la historia de vida que cada uno lleva, ni con intereses ideológicos implícitos, ni con el compromiso moral que supone cualquier ejercicio que tiene que ver con una *acción social justa*, aspectos o matices que no entran en el rigor del proceder técnico. Desplazados estos argumentos en nombre de aquella racionalidad instrumental, las preocupaciones giran en torno a la objetividad, que termina en reificación de los procesos educativos y de las cualidades que ellos representan, entre ellos los principios que identifican el aprendizaje significativo. CONNELL (1993: 106) llama la atención sobre los peligros que encierra cierto tipo de prácticas evaluadoras muy próximas a este enfoque técnico:

Las desigualdades sociales se generan en una serie de procesos educativos: la determinación del *currículum*, la selección y agrupamiento de alumnos, la creación y la concesión de títulos, y la legitimación de la jerarquía mediante ideologías de mérito educativo. Es evidente que la *evaluación* educativa del alumnado está profundamente implicada en este proceso.

Desde estos planteamientos que derivan de enfoques curriculares de

orientación positivista preocupa más ser objetivo en la corrección de un examen que justo, interesa más controlar la fidelidad de la respuesta del alumno respecto a la información dada que el valor del contenido que transmite y los argumentos en que se apoya. Con este propósito surgen las pruebas objetivas, soporte técnico de aquel razonamiento. STENBERG (1997: 43) llama la atención sobre lo que conlleva este enfoque:

La estrategia conservadora se pegará generalmente a los datos duros, porque con ellos siempre podemos cubrírnos las espaldas. Cuando la gente se siente insegura, tiende a inclinarse más por lo que parecen ser "indicadores duros", con la consecuencia de que quienes no valen según estos indicadores han de ser dejados de lado, y probablemente no por una universidad o por una compañía, sino por toda una serie de ellas.

Y de nuevo, falacias interesadas del lenguaje que nos viene bien a casi todos, incluidos los sujetos evaluados en los casos en los que el azar más que el saber fundamentado juega a su favor, resulta cómodo y tranquilizante hacer coincidir *objetividad* y *justicia*. Sólo la actitud de permanente crítica y de vigilancia epistemológica nos podrán servir de salvaguardia para no cometer "errores cantados", aunque ocultados por expresiones técnicas, que se repiten una y otra vez.

Enseñar, dice FREIRE (1994: 33), no puede ser un puro proceso (...) de transferencia de conocimiento del enseñante al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulte una memorización maquinal (...). Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que exige necesariamente una forma crítica de comprender y de realizar una lectura de la palabra y una lectura del mundo, lectura del texto y lectura del contexto.

Conviene advertir, no obstante, que podemos ser *objetivamente injustos* cuando desconocemos o aparentamos que desconocemos a los sujetos que evaluamos o renunciamos a reconocerlos. Así, en nombre de razones técnicas, introducimos el desconocimiento de los sujetos como argumento de justicia en un proceso que tiene como finalidad prioritaria formar ciudadanos conociendo el progreso que cada uno es capaz de alcanzar. Como reacción a esta interpretación estrecha de la imparcialidad -que sólo será positiva en los casos de incapacidad profesional manifiesta del propio evaluador-, se instaura como principio la sospecha de la perversión: la sub-

jetividad es peligrosa, la subjetividad es caprichosa y lleva en sí el germen de la arbitrariedad. La paradoja salta a la vista: desconocer o ignorar al sujeto garantiza el trato justo al propio sujeto.

En la medida en que renunciamos a reconocer a la persona, es decir, es tratada como un objeto neutro, garantizamos aparentemente la objetividad. Nada se dice del ejercicio responsable y autónomo de la profesión docente, que conlleva en sí, debe conllevar, el componente moral que justifica la misma intervención docente, y en la que el sujeto debe sentirse comprometido *entre* y *con* sujetos. Conviene tener en cuenta que la diversidad puede ser un elemento enriquecedor de las subjetividades. La justicia siempre obra a plena luz del día de un modo transparente sin necesidad ni miedo a ocultar nada. No actúa en la penumbra, en la que es más fácil operar arbitrariamente pues las sombras no identifican las diferencias; y por supuesto, en el claroscuro, la justicia no reconoce con nitidez el rostro de las personas a las que debe conocer si realmente existe la voluntad de valorar con limpieza el mérito y el valor educativos de su aprender. A unas, para poder pedirles responsabilidad de su comportamiento evaluador. A otras, para asegurar que son valoradas con justicia.

Conocer no debe llevar como corolario el obrar arbitrario sino el actuar con conocimiento y con justicia, comprendiendo lo que sucede en el contexto en el que se da aquello que se quiere evaluar. Sólo quien conociendo no es capaz de juzgar, necesitará el recurso del ocultamiento del otro para esconder sus propias debilidades y las responsabilidades que derivan de un tomar parte consciente y transparente, que no caprichosa, del acto de valorar la actuación del sujeto cuyo aprendizaje es objeto de evaluación. ¿Acaso el juez necesita ignorar a la persona que juzga para impartir justicia?

La literatura y los discursos sobre evaluación ofrecen argumentos sólidos para atender a la diversidad; sólo las prácticas buscan afanosamente la uniformidad de las diferencias, presionados los profesores unas veces por motivos ajenos, y otros amparados en motivaciones académicas. En muchas ocasiones, se oculta por estas vías la incapacidad profesional de quienes tienen la responsabilidad de garantizar el desarrollo de los sujetos que aprenden para poner en práctica propuestas arriesgadas e imaginativas que salten los estrechos márgenes que interesadamente se fabrican. Pero también sobre los mismos argumentos, podemos defender esa tendencia como aspiración e ideal de igualdad por medio de y gracias a la Educación.

Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas

Un cambio elemental pero imprescindible para llevar a cabo otras formas de evaluar es convertir la clase, el tiempo de clase en tiempo de y para el aprendizaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de evaluación como algo distinto del aprendizaje y de la enseñanza conlleva dispersión de esfuerzos, distraer la atención en lo que realmente merece la pena -aprender, reflexionar, comprender, recrear, disfrutar, descubrir. El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y apropiación del saber. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo y de colaboración.

Hablo de la evaluación entendida como acto educativo de inequívoca intención formativa. Para ello, es necesario partir de una actitud y una voluntad educadora decidida del profesor, que dependerá de su posición teórica e ideológica, entiéndase ésta en un sentido político o de un modo restringido, en un sentido pedagógico. Pero también la evaluación está ligada a las prácticas sociales, con lo que se refuerza la dimensión de la justicia social. Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad.

La evaluación en los niveles no universitarios sólo nos sirve, sólo debería servir, si nos informa sobre el 'estado de aprendizaje' de los alumnos, conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo, el grado de comprensión de aquello que estudian. Cuando no progresan en el aprendizaje, la evaluación es un buen camino y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, que frenan ese caminar constante por las sendas del aprender. Del análisis y la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida, por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender. Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido **formativo**, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es habitual, la eva-

luación desempeña más funciones coercitivas, de control y de calificación, que terminan en clasificación y discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las directamente formativas. Cuando esto se da, cabe hablar de calificación o notas o examen sin más –crea menos confusión–, que de evaluación, acción ésta que supone un proceso más complejo, a la vez que más rico, y que remite o debería remitir al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto.

Y él lo vive así, en sentido e intensidad. Entre tanta palabra que envuelve y oculta al concepto y a la práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad, de un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.(1995): "Valor social y académico de la evaluación", en: *Volver a pensar la Educación; prácticas y discursos educativos*, 173-194 (2º vol.). Madrid: Morata/Paideia.
- APPLE, M.W. (1997): *Teoría crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, M.W. y J.A. BEANE (Comps.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BELL, D. (1977): "On Meritocracy and Equality", en: KARABEL, J. y A.H. HALSEY (Eds.), *Power and Ideology in Education*, 607-635. New York: Oxford University Press.
- CIDE (1996): *Evaluación en la ESO*. Madrid: MEC.
- COLLINS, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DARLING-HAMOND, L. (1994): "Performance-Based Assessment and Educational Equity", *Harvard Educational Review*, vol. 64, nº 1, 5-30.
- FREIRE, P. (1994): *Professora sim, tia no. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Aquea.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Divertos y también desiguales. ¿Qué hacer en Educación!", *Kikiriki Cooperación Educativa*, nº 38, 18-25.

- GRAUE, M.E. (1993): "Integrating Theory and Practice through Instructional Assessment", *Educational Assessment*, vol.1, nº 4, 283-309.
- HOWE, K.R. (1998): "Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity", *Educational Researcher*, vol.23, nº 8 27-33.
- JACKSON, Ph.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/Paideia.
- KEMMIS, S. (1995): "Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era", *Curriculum Studies*, vol.3, nº 2, 133-167.
- MADAUS, G.F. (1994): "A Technological and Historical Considerations of Equity Issues Associated with Proposals to Change the Nation's Testing Policy", *Harvard Educational Review*, vol.64, nº 1, 76-95.
- MARINA TORRES, J.A. (1996). "El valor de enseñar" en *Vela Mayor*, nº 9: 7-10.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata/Paideia.
- RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Avance.
- ROEGHOLT, S., W. WARDEKKER y B. Van OERS (1998): "Teachers and Pluralistic Education", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, nº 2, 125-141.
- SILVA, T. T. (1995): *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- STENBERG, R.K. (1997): *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- WHITE, E. (1989): *Developing Successful CollegeWriting Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Pu.
- WRAGA W.G. (1992): "School Choice and the Comprehensive Ideal", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol.8, nº 1, 28-42.

Parte II

MANERAS DE ENTENDER EN
LA PRÁCTICA UNA ESCUELA
PARA LA DIVERSIDAD

Capítulo 1

PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN
CURRICULAR Y PROGRAMAS
DE GARANTÍA SOCIAL

LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL ENTRE SEGREGAR Y COMPENSAR

Bernarda Galindo Moreno *
M^o. Soledad Guitián Domínguez *
Laura Rayón Rumayor *

Esta introducción a las experiencias que se presentan en torno a los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y a los Programas de Garantía Social (PGS), tiene un doble interés.

Por un lado, estas experiencias adquieren una especial notoriedad desde la perspectiva de la política educativa, y la acción práctica consiguiente, orientada al tratamiento de la diversidad en un modelo de escuela comprensiva que extiende hasta los 16 años la escolaridad obligatoria. En este sentido resulta necesario reflexionar sobre el valor que en la práctica tienen estos programas.

Por otro lado, creemos necesario ofrecer al lector/a de la presente obra una visión más general de estos programas por ser el contexto donde se desarrollan las experiencias. Pensamos que dichos programas no son los suficientemente conocidos en cuanto a su regulación y funcionamiento en el actual Sistema Educativo.

Concretamente los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social se organizan en ámbitos educativos diferentes e implican una oferta educativa distinta. Según la Resolución del 12 de abril de 1996 (BOE, 3.05.96) por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular éstos quedan incluidos en el currículum prescrito para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su objetivo es que los alumnos alcancen las mismas capacidades generales establecidas para esta etapa. El diseño y desarrollo de estos programas se vertebra a través

de tres o cuatro áreas de conocimiento del 2º ciclo del currículum común para esta etapa, dos grandes ámbitos de conocimiento específico (lingüístico-social y científico-tecnológico) y materias optativas (el Centro está obligado a ofertar al menos dos de Iniciación Profesional) (ibid.). Al finalizar este programa el alumno/a recibe su titulación de Graduado en Educación Secundaria o bien una acreditación de los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas.

Los Programas de Garantía Social¹ están ubicados en el ámbito de responsabilidad del Sistema Educativo, mantienen objetivos de la enseñanza básica pero fuera de ella al desarrollarse en un periodo no obligatorio. El fin de estos programas según el artículo 23 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es proporcionar a los alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en los ciclos formativos de grados medio de Formación Profesional. Las áreas de conocimiento fundamentales de las que constan son: Formación Básica, Formación Específica del perfil profesional correspondiente y Formación y Orientación Laboral.

Ambos programas son las respuestas más significativas y excepcionales de atención a la diversidad, pues suponen la última oportunidad para los alumnos cuyo fracaso escolar es ya una realidad patente y consolidada. Baste pensar que están dirigidos a un alumnado que al menos tienen dieciséis años —edad a partir de la cual se determina el final de la escolaridad obligatoria—, y que tienen el riesgo de no superar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el caso de los Programas de

¹ Existen varias modalidades de Programas de Garantía Social (PGS) que pueden ser impartidos por diversas Instituciones y Organismos. Para nuestra exposición son de interés los PGS de Iniciación Profesional que persiguen una preparación para la vida activa y, principalmente, la reincorporación de los jóvenes al Sistema Educativo en etapas no obligatorias, en especial en la Formación Específica de Grado Medio. En la actualidad esta modalidad se está desarrollando fundamentalmente en los centros escolares públicos o concertados (Institutos de Educación Secundaria). Pero además, existen PGS de Formación-Emplo que tienen como objetivo prioritario la inserción laboral de los estudiantes. En la actualidad los llevan a cabo entidades locales como Ayuntamientos y Diputaciones. La modalidad de Talleres Profesionales tienen como objetivo la preparación para actividades profesionales y la consolidación de actitudes de participación social. Lo llevan a cabo entidades privadas sin ánimo de lucro (ONGs) y se realizan en ámbitos cercanos a los jóvenes a los que van dirigidos. Para los jóvenes que tengan alguna discapacidad existen programas específicos, pero pueden integrarse en cualquiera de las modalidades anteriores. Si el lector/a quiere recoger más información en relación a los PGS puede consultar MEC (1995). Documento General de los Programas de Garantía Social. En dicho documento se desarrollan en profundidad los aspectos que hemos señalado al respecto.

Diversificación Curricular (PDC), y en el caso de los Programas de Garantía Social (PGS) no lo han superado y existe el riesgo de abandono escolar o este ya se ha producido.

En este sentido estos programas son las respuestas que el Sistema Educativo oferta a los alumnos/as que no se han ajustado a las expectativas de la institución escolar y presentan graves y generalizados problemas de aprendizaje, que son medidas especiales para un alumnado "problemático" y "diferenciado" en una etapa que bajo el modelo de escuela comprensiva es universal para todos.

Desde esta perspectiva estos programas plantean relevantes cuestiones en torno a las funciones selectivas que pueden cumplir como vía curricular paralela. Entendemos que estas medidas adquieren una especial significación en relación con la igualdad de oportunidades, porque estas respuestas pueden desempeñar otras funciones menos visibles y, -en contradicción con el discurso teórico-, anular o invalidar las funciones compensatorias y promocionadoras que les son propias en una escuela democrática.

No obstante, es relevante señalar que en las experiencias que se presentan a continuación anidan otras tendencias que operan con otro significado educativo y didáctico. Entendemos que dichas experiencias se orientan hacia concepciones más abiertas de la enseñanza al concurrir en éstas una serie de aspectos curriculares y organizativos que favorecen el desarrollo de propuestas de trabajo más acordes con las necesidades e intereses del alumnado y el contexto socio-cultural donde viven, piensan y actúan.

En el ámbito curricular nos encontramos con aspectos de especial significación. Los Programas de Garantía Social se desarrollan en un espacio del sistema educativo que se caracteriza por la inexistencia de un currículum oficial prescrito y por la ausencia de su concreción más extendida -con gran poder estructurante de la práctica docente- el libro de texto. En cuanto a los Programas de Diversificación Curricular, si bien los objetivos vienen determinados por el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tampoco existen materiales específicos y determinados que los concreten. Los programas son diseñados por el equipo docente del Centro en función de sus propias características y necesidades.

En ambos casos esto facilita que las propuestas de trabajo se adapten a las posibilidades de los alumnos y a sus intereses, un Viaje por Andalucía, un Aula de Medio Ambiente, un Taller de Cestería, un Taller de Aluminio, un Taller de Bisutería y un Huerto Escolar, se convierten en contextos educativos en los cuales –en mayor o menor medida– los contenidos culturales y sus fuentes de acceso se diversifican y los conocimientos y actividades de los alumnos se convierten en fuentes de enriquecimiento del grupo.

La existencia de grandes áreas de conocimiento facilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan una orientación interdisciplinar, menos académica y más funcional. Por ello, estos procesos pueden desarrollarse y gestionarse a través de situaciones diversas de enseñanza, permitiendo procesos diferenciados de aprendizaje en el aula sin basarse en la clasificación y jerarquización de los alumnos según su competencia curricular. El desarrollo de las propuestas de trabajo a través de actividades globalizadas como Centros de Interés y Proyectos de Investigación permite la reconstrucción del conocimiento a través de tareas de aplicación práctica.

En el ámbito organizativo nos encontramos con unas condiciones de agrupamiento, no más de 15 alumnos, que favorecen las relaciones interpersonales, así como el desarrollo de una acción tutorial como parte consustancial de la práctica docente y no como una actividad que se desarrolla bajo unas condiciones espacio-temporales concretas y prefijadas de antemano al margen de los procesos de aprendizaje.

En estos contextos es más fácil que los alumnos no sólo desarrollen actitudes positivas en cuanto a sus relaciones personales y a su implicación y participación en la vida del aula, sino también una actitud más favorable y receptiva hacia la adquisición de conocimientos y las tareas escolares.

No obstante, corremos el riesgo de simplificar la práctica docente si creemos que bastan los condicionantes curriculares y organizativos que hemos señalado para que se desarrollen experiencias educativas bajo las tendencias analizadas.

No podemos obviar que estos programas necesitan respuestas organizativas específicas debido a las peculiaridades que poseen. La ausencia de espacios propios, la carencia de materiales y recursos imprescindibles para trabajar, la coordinación entre los docentes, y la ausencia de condiciones temporales flexibles acordes con las propuestas de trabajo globalizadoras,

forman parte de las dificultades con que se encuentra el profesorado en el momento de desarrollar su trabajo en los centros. A veces la respuesta de la Administración es también de cierto fatalismo, cuando la realidad está poniendo de manifiesto que se necesitan respuestas que trascienden las competencias de los centros y que solo la Administración puede arbitrar y regular.

Pero, además, desarrollar una práctica docente basada en una concepción más abierta de la enseñanza que, atienda a las necesidades de los alumnos, a los contextos socioculturales donde se desenvuelven, gestione situaciones diversas de enseñanza y, por lo tanto, procesos diferenciados de aprendizaje, requiere superar una visión de la escuela uniformadora y orientada solamente a la transmisión de conocimientos, pensar y hacer la práctica educativa basada en una toma de decisiones autónoma que vaya más allá de las rutinas del trabajo en el aula y que de respuesta a la realidad compleja e imprevisible que caracteriza a la enseñanza.

Por último, ante estas experiencias consideramos inevitable seguir analizando y reflexionando sobre las tendencias señaladas porque pueden orientar la escuela en otra dirección y, porque en definitiva, invitan a confrontar y debatir todas las respuestas de atención a la diversidad como parte integrante de un proyecto político, social y cultural que trasciende la escuela.

APRENDER VIAJANDO, VIAJAR APRENDIENDO

Javier López Torrellas *
José Carlos Herrero Yuste *

1. Planteamiento, justificación y ámbito de aplicación

La experiencia que presentamos surgió de la colaboración entre los profesores de ámbito (Área científico-técnica y área sociolingüística) en el curso 1996-97. En ese periodo se ocuparon de la puesta en práctica, por primera vez en nuestro centro, de un programa de diversificación. Dado que los programas de diversificación están concebidos para ser desarrollados durante dos años decidimos llevarlo a cabo con el grupo de alumnos de segundo por ser este período de carácter terminal para el alumnado de diversificación.

Este proyecto se fundamenta en claros principios pedagógicos que se derivan de la concepción del profesor como un planificador, asistente del complejo proceso de aprendizaje y evaluador del mismo, y del alumno como sujeto-protagonista unitario de un aprendizaje global. Podemos resumir dichos principios en el valor de la interdisciplinariedad y del aprendizaje por descubrimiento. Ambos encuentran realización plena en un viaje.

Entendemos que el tratamiento del aprendizaje desde cada una de las áreas hace que nuestros alumnos perciban el conocimiento como una serie de saberes aislados que demandan comportamientos y estrategias de aprendizaje incoherentes entre sí, cuando no claramente contradictorias. Además, en nuestro caso, concurren una serie de circunstancias que favorecen que los profesores de este equipo se interesaran desde el principio por el **programa de diversificación**, entre otras razones, porque propone un reagrupamiento en grandes áreas -socio-lingüística y científico-técni-

* I.E.S. Silvestre Lanza, Getafe (Madrid).

ca- que suelen impartirse como saberes compartimentados.

Además otorgaba a estos profesores un tiempo de permanencia semanal considerablemente superior al habitual con un grupo pequeño de alumnos.

A lo largo del curso 1996-97 pusimos en práctica, con el mismo grupo de alumnos protagonistas del proyecto, algunas experiencias puntuales tratando de coordinar actividades comunes desde ambos ámbitos con el objetivo de conseguir un **enfoque más global e interdisciplinar** tanto de los conocimientos como, sobre todo, de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Fuimos comprobando, junto a nuestros alumnos, muchas posibilidades de colaboración entre ámbitos tradicionalmente separados en ciencias y letras, resultando experiencias muy **motivadoras**.

En este tipo de proyectos la colaboración interdisciplinar es más fluida y la motivación e interés que manifiestan los implicados mayor, convirtiéndose las **salidas de trabajo** en la estrategia más gratificante. Fuimos realizando salidas a lo largo del curso, siempre de corta duración (una parte del día), lo que nos permitió ir avanzando en su organización desde las salidas de carácter unidisciplinar -con escaso impacto en el currículo- hasta las salidas de carácter interdisciplinar entre los ámbitos con fuerte impacto en el currículo. En este sentido, se realizó un estudio del cerro de los Ángeles (Madrid) desde las perspectivas geográfica, histórica, artística, botánica y geológica que requirió tareas previas y la elaboración de una pequeña memoria posterior, además de la confección de materiales comunes.

A partir de estas experiencias al final del curso surgió la idea de someter nuestras programaciones de ámbito respectivas a una planificación conjunta que nos permitiera una práctica interdisciplinar más estrecha y coherente potenciando aquel elemento que nos había resultado más eficaz. Idea que se concretó en el proyecto conjunto de un **viaje como eje generador y vertebrador** de las programaciones de ambos ámbitos. La elección de la zona (Andalucía oriental, región con la que buena parte del grupo tiene vínculos familiares o disfruta de sus vacaciones) se discutió en sesiones conjuntas de tutoría con los alumnos y al finalizar el curso también con los padres, que aceptaron en su mayoría nuestra idea. De manera que al comenzar el curso 97/98 elaboramos el plan general de la progra-

mación y finalmente presentamos nuestro proyecto al Consejo Escolar del Centro, que aprobó su realización tras una valoración positiva.

Un último elemento básico en la experiencia lo constituye la **transversalidad**. Convencidos de que la educación en valores encuentra un campo ideal de realización fuera del aula, la educación vial, educación para la tolerancia y educación para la paz son ejes transversales cuya práctica y reflexión se abordan muy bien desde las salidas de trabajo interdisciplinarias y en el entorno de un viaje de estudios. Pero además, al ser el estudio de ecosistemas, de la población y la explotación de los recursos una parte fundamental de nuestro proyecto se incide directamente en el eje transversal de la educación medioambiental.

El proyecto tras este proceso ha terminado abriéndose a la adaptación global del currículo del segundo año de diversificación. En el diseño de este currículo colaboraron además los dos profesores de ámbito del primer curso. De esta forma pretendemos confeccionar una programación estable **susceptible de generalización y aplicación** en los cursos sucesivos.

2. Objetivos

Los programas de diversificación persiguen que los alumnos consigan por una vía curricular diferenciadora los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por ello, con la idea clara de realizar un proyecto educativo sustentado en principios de procedimiento interdisciplinarios nos planteamos diferentes objetivos:

• Objetivos para el profesorado:

1. Crear un ambiente y dinámica periódica de trabajo en equipo de los profesores de ambos ámbitos.
2. Realizar una planificación de programaciones que pueda ser aplicada en cursos sucesivos concretando aspectos comunes en los elementos del currículo: objetivos, contenidos, especialmente los procedimentales y actitudinales, criterios y sistemas de evaluación.
3. Favorecer el desarrollo de líneas metodológicas comunes que puedan crear en el grupo de alumnos una percepción coherente de sus formas de aprendizaje.

• Objetivos para el alumnado, dado que el programa de diversificación

se propone que nuestros alumnos alcancen por una vía curricular diferenciadora los objetivos comunes a la Educación Secundaria obligatoria, y que en nuestro proyecto el viaje es un eje generador de fuerte impacto en el currículo, estos objetivos fueron formulados como respuestas a la siguiente cuestión: ¿de qué forma el viaje de estudios y la programación resultante puede propiciar, de manera más eficaz que las tradicionales, la consecución de los objetivos propuestos para la E.S.O.? Formulamos con ese criterio esos objetivos y establecemos a renglón seguido su correspondencia con los generales de etapa.

1. Comprender la información de diversas fuentes en castellano, como artículos de prensa, planos, mapas, guías, reportajes audiovisuales y adaptar la información obtenida y comunicarla en forma oral y escrita.
2. Analizar in situ los rasgos de algunos ecosistemas, discriminando el diverso grado de impacto de la acción humana y valorándola de manera crítica y argumentada.
3. Reconocer en restos materiales, obras de arte y formas de vida los rasgos del pasado de nuestra sociedad y valorar críticamente los cambios recientes.
4. Mejorar la relación con el resto del grupo con comportamientos tolerantes y solidarios tanto en el trabajo como en el ocio, establecer relaciones con gentes de otras regiones y comunicarse con ellas respetando y valorando críticamente sus ideas y sus formas de vida y de expresión.
5. Potenciar la autoestima a través del análisis y valoración de los propios comportamientos, actitudes y logros en situaciones muy diferentes.
6. Valorar y practicar hábitos de cuidado, higiene y salud corporal, prestando especial atención a las costumbres y modos de alimentación tradicional beneficiosas para la salud.
7. Aumentar la autonomía en los viajes y desplazamientos y adaptar nuestro comportamiento a las normas y el respeto que cada espacio y población requieran.

3. Metodología

La metodología empleada se deriva de los presupuestos pedagógicos que comparten los miembros del equipo de trabajo y que hemos puesto de manifiesto en el planteamiento y justificación del proyecto (cfr. aptdo. 1.). Básicamente entendemos que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, proceso en el que nuestro papel como educadores es, aunque indispensable, independiente del aprendizaje. Entender esto así significa

aceptar la ausencia de protagonismo y dejar ese lugar al alumno como sujeto principal activo de su propio aprendizaje entendido como maduración de la persona. Cabe, eso sí, que desempeñemos un importante rol de planificadores/conductores del proceso de aprendizaje y un papel básico en la evaluación del mismo. Este planteamiento es producto de nuestra propia experiencia y transformación en la que estamos implicados como profesionales, que nos lleva a la aplicación del proyecto bajo unos principios de procedimiento innovadores como respuesta a la práctica rutinaria de enseñanza.

Agrupamos de manera resumida estos principios como sigue:

- **3.1. Aspectos organizativos: el grupo en el aula**
- **3.1.1. Personas y espacios.** La disposición habitual de los alumnos en el aula adopta dos formas:
 - *Gran grupo:* para las situaciones de aprendizaje, más frecuentes, en que se potencia el trabajo colectivo de todo el grupo o el trabajo individual. Esta mesa redonda está dispuesta en la parte delantera de la clase.
 - *Trabajo en equipos:* En estas sesiones conjuntas con los profesores de ámbito se han constituido tres equipos de alumnos una vez razonado suficientemente y acordado el criterio de la heterogeneidad para su constitución (presencia en los grupos de personas de ambos sexos y de individuos de contrastes marcados en cuanto a sus capacidades y niveles de esfuerzo). Estos equipos disponen de tres mesas de equipo en la parte posterior de la clase, lo que permite efectuar sin cambios bruscos la transición de una a otra forma de trabajo, incluso en la misma sesión si procede.
- **3.1.2. Tiempos:** A cada uno de los ámbitos de conocimiento implicados en este proyecto se les asigna seis horas lectivas semanales, además de la participación conjunta en la hora de tutoría. Ello supone casi la mitad de las horas lectivas de nuestros alumnos. Hemos creído conveniente, con el objetivo de introducir variedad, favorecer la disciplina y facilitar la organización de los aprendizajes de tipo conceptual, una distribución de tiempos semanales específicamente orientados al tratamiento de aspectos o áreas concretas. Conscientes de que esta planificación del tiempo semanal puede conjugarse mal con la interdisciplinariedad, en el plan de trabajo incorporamos matizaciones importantes en dos aspectos:

- a) La distribución de tiempos semanales no es rígida y debe permitir la *invariación* de unos por otros cuando la situación de aprendizaje lo aconseje.
 - b) El criterio diferenciador de los distintos tiempos de trabajo es de orden procedimental ante todo. Ello nos permite además una distribución que concede más peso a los tiempos planificados para potenciar los procedimientos que requieren más apoyo. Es el caso de la lengua (abordada como instrumento de comunicación y como objeto de conocimiento) y del cálculo.
- **3.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

Se deduce de los principios educativos expuestos un fuerte predominio de estrategias de aprendizaje de indagación, en las que las capacidades de orden procedimental ocupan un lugar privilegiado. Creemos que estas estrategias, además de ser coherentes con el núcleo central de nuestro proyecto, un viaje de descubrimiento multifacético, resultan más eficaces para modificar los esquemas de conocimiento previos. Estrategias que inciden muy directamente en el campo de las actitudes y, en relación con ello, resultan más motivadoras para el esfuerzo. De forma explícita, pues, relegamos a tiempos mínimos y oportunos (fase de conclusiones, de introducción a un nuevo proyecto, necesidad de desbloquear situaciones de *impasse* colectivo...) los momentos de exposición por parte del profesor.

- En este tipo de estrategias, orientadas a la construcción autónoma de conocimientos por vía inductiva, las salidas de trabajo adquieren una ineludible importancia y resultan especialmente significativas para el aprendizaje. Estas actividades responden a tres de los elementos fundamentales para la motivación en el aprendizaje: la proximidad, en tanto acercan al alumno al objeto de conocimiento; la experimentación-comprobación sobre el terreno; y la ruptura con la unidad de espacio/tiempo habitual y rutinaria, muchas veces tediosa en la situación *normal* de aprendizaje. A la contribución de este objetivo responde también nuestra concepción de la unidad de trabajo en forma de pequeños proyectos que, aunque desarrollados en el aula, tienen un resultado final material y una proyección que la trasciende, como pueda ser una exposición en el Instituto, un monográfico o una carta al director de un medio de comunicación. De la misma forma, procuramos que algo materialmente visi-

ble y mínimamente elaborado por los alumnos se incorpore al aula a través de una salida al exterior, sea una muestra botánica o geológica, sea una exposición de pintura visitada. Nuestro proyecto contempló dos tipos de salidas de trabajo:

- -Las previas al viaje: ensayos de progresivo grado de complejidad en lo que se refiere al nivel de interdisciplinariedad, preparación previa, toma de datos y solución de problemas durante la salida, conclusiones y evaluación posterior. En el Anexo I se detallan las salidas previstas durante esta fase
- -El viaje efectuado en marzo como culminación a los proyectos previos desarrollados.

• 3.3. Materiales

- En relación con las estrategias metodológicas cabe destacar que el tipo de materiales utilizados en ambos ámbitos es claramente poco convencional. Hemos prescindido de uso de libros de *texto* como fundamental y casi excluyente fuente de información para nuestros alumnos. Hemos apostado claramente por la pluralidad de fuentes, entre las cuales los libros de referencia epistemológica juegan su papel¹, pero no mayor que el otorgado a otras fuentes de información, como son las que proporcionan las salidas de trabajo y especialmente los medios de comunicación. Entre estos, la prensa diaria ha sido un elemento muy importante.

La apuesta por el uso de este tipo de fuentes poco sistematizadas tiene riesgos que no se nos escapan, aunque hemos preferido contemplarlos para evitar la rutina de una enseñanza basada exclusivamente en el libro de texto, especialmente ineficaz dado el perfil psicopedagógico de nuestros alumnos. Tampoco ignoramos, como se puso de manifiesto el curso anterior, que el prescindir de elementos materiales tradicionales en la enseñanza nos obliga a un esfuerzo multiplicado de indagación, selección de materiales y elaboración de materiales propios, junto a un control más riguroso de la calidad del aprendizaje. Los materiales elaborados se atienen a criterios de máxima concreción en su adaptación al proyecto en curso y para ello se disponen tareas casi siempre muy pautadas

1. Creemos que es un elemento indispensable para este tipo de aprendizaje la existencia de una biblioteca de aula mínimamente dotada.

de manera que puedan ser utilizados convenientemente. Especial dedicación han requerido en este proyecto los materiales específicamente diseñados para utilizar antes y durante el viaje de estudios: mapas, planos urbanos, cuadernos de campo, plantillas de conclusiones... En función de sucesivos tanteos, los materiales básicos a utilizar en torno al viaje de estudios quedaron sistematizados en dos instrumentos clave para potenciar el aprovechamiento del mismo:

• **1º. La guía de viaje** fue confeccionada por el profesorado y articulada en torno a centros de interés diversos, desde la tecnología de la plataforma solar de Tabernas hasta la literatura de narradores (Muñoz Molina, Goytisolo) y poetas (Machado, Lorca), pasando por manifestaciones de todas las artes plásticas (Vandelvira, Zabaleta) o por el estudio multidisciplinar del ecosistema del olivar jienense. Junto a una información básica de los centros de interés, la guía incluía también actividades pautadas u orientaciones para las mismas.

• **2º. El cuaderno de campo** de cada alumno centralizaba los aspectos básicos del aprendizaje. Organizado en apartados de base disciplinar (aspectos geográficos, físico-químicos, histórico-artísticos, literarios...) fue un útil instrumento para la toma de datos con posibilidades de explotación posterior.

4. Desarrollo de la experiencia

Aunque el núcleo central del proyecto es, como hemos visto, el viaje de estudios realizado en el mes de marzo, el ámbito afectado por el proyecto lo componen los elementos curriculares de todo el curso de diversificación. Objetivos, contenidos y criterios y sistema de evaluación quedaron reorganizados durante todo el curso en **tres fases** de distinta duración. La Segunda fase en la que se desarrolla el viaje es punto de confluencia interdisciplinar y eje generador de una serie de Unidades Didácticas de los ámbitos, y manteniendo acercamientos recurrentes en actividades puntuales y en las salidas conjuntas, prepararon el viaje. Esta etapa central del proyecto ha sido también punto de partida para una última fase en la que predominan tareas de recapitulación y síntesis y de evaluación, tareas en que consideramos más factible una colaboración más estrecha entre los ámbitos con el desarrollo de proyectos comunes. Una visión muy esquemática del proyecto en sus fases sucesivas es la siguiente:

ÁREA SOCIOLINGÜÍSTICA	A. CIENTÍFICO-TÉCNICA
Fase 1ª Población y recursos	Ecosistemas
Transformación de España	El agua
Fase 2ª	VIAJE
Fase 3ª	EXPOSICIÓN COLECTIVA MEMORIA INDIVIDUAL

En el momento de la redacción de esta experiencia estamos trabajando en la tercera fase, consistente en el montaje de una exposición conjunta. Para ello los alumnos están trabajando en grupos, cada uno de los cuales tiene a su cargo la confección de dos paneles temáticos, uno de ellos centrado en las ciencias sociales y otro en las ciencias naturales: mapas, imágenes fotográficas, gráficos, textos, muestras botánicas y geológicas... componen un variado sustrato material que creemos que traduce convenientemente la esencia de una experiencia basada en la observación y estudio de una realidad siempre problemática y compleja.

5. Evaluación

En la fase en que nos encontramos resulta prematura una evaluación sistemática de resultados. No obstante, es posible adelantar una valoración de la experiencia en función de resultados parciales y, sobre todo, de la evaluación del proceso desarrollado hasta ahora, es decir, cumplidos ya la mayor parte de los trabajos que conlleva la experiencia. El juicio valorativo general por parte de los dos profesores es claramente positivo, fundándose en los siguientes criterios:

- Un grado suficiente de logro de los **objetivos planteados para el profesor**. En este sentido, consideramos altamente satisfactorio el alcance del objetivo nº 3 (práctica de líneas metodológicas comunes que han generado un aprendizaje en los alumnos notablemente integrado), un avance sustancial en el nº 2 (acercamiento curricular de las programaciones de ambos ámbitos), si bien entendemos que este objetivo debe profundizarse hasta la consecución de Unidades Didácticas comunes abordadas conjuntamente desde los dos ámbitos, y pocos logros en cun-

to al objetivo nº 1, muy condicionado por las dificultades de horarios y obligaciones del profesorado de Instituto.

- Un grado notablemente satisfactorio de logro de los **objetivos programados para los alumnos**. A destacar en este apartado un sensible avance en las capacidades de orden procedimental, y especialmente en los objetivos con relación a las actitudes y los valores, objetivos especialmente buscados en alumnos cuyo perfil venía marcado por una notable sensación de fracaso y de baja autoestima que en todos los casos ha sido substancialmente modificada. En la misma línea, destacamos otros dos aspectos relevantes: una notable mejora de las relaciones personales y en bastantes casos el descubrimiento de centros de interés desconocidos para ellos, así como de la capacidad de disfrutar con actividades de aprendizaje que hasta ahora sólo relacionaban con el esfuerzo; en este sentido hemos sido testigos de espontáneas manifestaciones de auténtico entusiasmo ante obras de arte, plásticas o literarias, o ante la belleza de un paisaje, así como un incremento notable del esfuerzo, tanto en la intensidad como en la disciplina de trabajo, y del interés por el conocimiento. Como objetivos de menor grado de consecución señalaremos los de carácter conceptual, aunque entendemos que la experiencia realizada supone una opción consciente que imposibilita, por cuestiones de limitación temporal y de jerarquía de valores, dedicar la atención que hubiéramos deseado a este tipo de contenidos.

A modo de conclusión enumeramos una serie de cuestiones que han ido emergiendo a lo largo de la puesta en práctica de la propuesta de trabajo:

1. La experiencia ha resultado altamente estimulante tanto para los alumnos como para el profesorado. El aparente riesgo que conlleva el someter la programación y las actividades curriculares a un ambicioso proyecto en forma de viaje de estudios queda de sobra compensado por la satisfacción que implica aprender descubriendo.
2. Pensamos que esta modalidad de trabajo permite recoger información y abordar determinadas situaciones y problemas de la práctica educativa que favorecen un mayor perfeccionamiento profesional.
3. Constituye un trabajo especialmente apto para la colaboración interdisciplinar. Estimamos que este tipo de proyectos exige dicha colaboración de manera estrecha, lo que implica compartir un ideario educativo entre los profesores participantes.
4. Creemos también que resulta una experiencia especialmente indicada para grupos de diversificación curricular por poseer virtualidades edu-

cativas especialmente indicadas para alumnos para alumnos con este tipo de perfil.

BIBLIOGRAFÍA

ANAYA ED. (1988): Ciencias Naturales. Bachillerato 1. Madrid: Anaya.

BOCK, C. y GARCÍA, J.C. (1993): Conocer Úbeda y Baeza. León: Everest.

CASAS, C., MOLINA, P. y TEJADA, A. (1995): Guía de Úbeda, ciudad del Renacimiento. Baena: Ed. Ceder "La Loma".

CAUDET, F. (1990): Antonio Machado para niños. Madrid: Ed. de la Torre.

DIPUTACIÓN PROVINCIAL de Jaén y Almería: Folletos turísticos.

GIBSON, Ian (1998): Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936). Barcelona: Ed. Plaza & Janés.

GOYTISOLO, J. (1993): Campos de Níjar. Madrid: Ed. Mondadori.

EL PAÍS: Guías de la naturaleza: Andalucía oriental.

MACHADO, A. (1997): Poesías completas. Ed. Espasa. Col. Austral. Madrid 1940. 4ª ed.

MANSANET, M. (1996): Guía visual. Níjar y su comarca. Almería: Ed. Ed. Rosa Osuna y David Zabador.

MINISTERIO DE AGRICULTURA (1983): Las raíces del aceite de oliva. Madrid.

MUÑOZ MOLINA, A. (1991): El jinete polaco. Barcelona: Planeta.

MUÑOZ MOLINA, A.: El árbol de la abundancia. En EL PAÍS SEMANAL de 15 de junio de 1997, pp. 46-55.

RODRÍGUEZ AGUILERA, C. (1990): Zabaleta de Quesada. Del pueblo a la modernidad. Barcelona: Àmbit Serveis Editorials.

PLANETA ED. (1993): Andalucía oriental. Mapa y guía. Barcelona: Ed. Planeta.

PLANETA ED. (1991): Geografía de España. Vol. 8: Andalucía y Canarias. Barcelona: Ed. Planeta.

SUSAETA ED. (1992): Jaén. Sierra de Cazorla. Guía del viajero. Madrid: Ed. Susaeta.

VV.AA. (1981): Andalucía. (2 vols. de la colección 'Tierras de España'). Fundación Juan March. Madrid: Ed. Noguer.

VV.AA. (1996): Andar por el Cabo de Gata. Madrid: Libros Penthalon.

UNA PROGRAMACIÓN DE ACT (ÁMBITO CIENTÍFICO TECNOLÓGICO) CENTRADA EN PROYECTOS DE TRABAJO Y EN LOS ÁMBITOS DE SALUD Y MEDIO AMBIENTE

Programa de diversificación a dos años

Rosa María Sanz Rodríguez *

Justificación de la experiencia

Ha surgido a partir de la reflexión de la profesora ante la necesidad de dar respuesta a alumnos con problemas generalizados de aprendizaje que requieren una mayor atención/ayuda por parte del profesor/a, una integración de los contenidos en torno a ámbitos de intervención, en este caso el ámbito científico tecnológico, motivar a los alumnos/as, hacer accesibles los contenidos a alumnos con problemas de aprendizaje diversos (incluidos alumnos del programa de Necesidades Educativas Especiales) y establecer una conexión clara de los contenidos con la vida real.

Por ello, se organizan los contenidos alrededor de centros de interés-proyectos de trabajo, donde se trabajan los contenidos de forma interdisciplinar y que el alumno recoge en un cuaderno para cada uno de los proyectos

Para atender a la diversidad del alumnado se han elegido contenidos muy relacionados con las experiencias, vivencias de los alumnos. Se organizan utilizando los contenidos transversales de educación para la salud y educación ambiental como organizadores del currículo en buena parte de los proyectos. En otros, como una investigación-indagación guiada por la profesora en torno a ciertos temas. Se incluyen actividades que facilitan la información al consumidor y que plantean relaciones entre ciencia tecnología y sociedad.

* I.E.S. Miraflores de la Sierra. Leganés. Profesora de apoyo al ámbito científico-tecnológico.

Un poco de historia

El resultado obtenido hasta la fecha (ver la relación de proyectos de trabajo) se va gestando a partir de la lectura y selección de actividades de diferentes revistas de didáctica general y de las Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología, revistas que publican artículos con propuestas didácticas relacionadas con el mundo cotidiano, la salud y el medio ambiente.

En segundo lugar, a partir de publicaciones de la Unesco sobre la enseñanza de los problemas medioambientales en las ciudades, de la Organización Mundial de la Salud sobre dieta y enfermedades crónicas, programas de educación afectivo sexual, etc.

Otra de las fuentes de actividades para los alumnos ha surgido de la participación en proyectos educativos y grupos de trabajo en el propio centro (ver cuadro adjunto), de la colaboración con profesores de los departamentos de Matemáticas, Tecnología, Física y Química y Biología y Geología. Todos ellos han aportado ideas, trabajos personales, nuevos planteamientos para la enseñanza en el aula y materiales diversos.

Proyectos educativos	Unidades didácticas/proyectos de trabajo
Plan de prevención de drogodependencias	El tabaco El alcohol
El medio ambiente urbano y el rendimiento y la salud de los escolares	Los campos electromagnéticos en el hogar, su posible repercusión en la salud
Comenius acción I	El ahorro de energía en el instituto y en el hogar Come sano
Laboratorio asistido por ordenador	Efectos del calor en los cuerpos
Ecoescuelas	Código de conducta del centro Participación en el comité medioambiental del centro de algunos alumnos de diversificación
Proyectos educativos propiciados y apoyados por el Ayuntamiento de Leganés	El papel, el vidrio, los plásticos y las pilas. Da un respiro a tu ciudad. Leganés plano a plano. La aventura de explorar Leganés.

Todo ello ha permitido elaborar unos grupos de actividades reunidas en fichas de trabajo y estas fichas agrupadas en cuadernos de actividades para los alumnos (uno por proyecto de trabajo). Y unas carpetas de materiales de apoyo para su utilización en el aula por parte de los alumnos.

El primer curso de su puesta en práctica se fueron diseñando los cua-

denos de actividades conjuntamente con los alumnos y el nº de proyectos era menor que el actual, el grupo de alumnos seguía un programa de diversificación a un año. Comprobando en la práctica cuáles podían ser los centros de interés para los alumnos, algunos de aquellos proyectos no han tenido continuidad y han dado paso a otros nuevos. Uno de aquellos proyectos de investigación estaba dedicado al equipo informático (qué es, cómo funciona, para qué sirve, relaciones con el medio ambiente y la salud) y ha sido sustituido por la asignatura específica de Tecnologías de la Información para los alumnos de diversificación que imparte la misma profesora. Esto hace posible entrenar a los alumnos para que puedan utilizar el medio informático, aprendan a organizar mejor la información tanto textual como numérica y gráfica mediante la elaboración de tablas de datos, realización de cálculos matemáticos sencillos, elaboración de gráficas matemáticas y como herramienta de dibujo en Geometría mediante la realización de actividades de estos tipos en diferentes proyectos de trabajo.

La metodología a utilizar

Ha de ser activa, basada en la actividad mental y/o manipulativa del alumno. Se concreta en los siguientes puntos para cada uno de los proyectos de trabajo:

- Se presentan a los alumnos las fichas de ejercicios de todo el proyecto (cuaderno de trabajo), un índice vacío, y un paginado a realizar.
- En los proyectos de indagación, ejercicios de búsqueda en fuentes de información.
- Cada ficha o unidad temática comienza con ejercicios orales o escritos de exploración de ideas previas, revisión de lo trabajado hasta ese momento en el curso, ubicación del nuevo trabajo y explicación de lo que todo alumno debe realizar.
- Las actividades de desarrollo se trabajan a veces de forma individual, otras en pequeño grupo y una posterior puesta en común. Se completan con actividades de reflexión, resumen de lo trabajado, recopilación final o ejercicios de toma de decisiones. Algunos de estos ejercicios finales, forman parte de la prueba de evaluación que se desarrolla al final del proyecto y, a veces, en varias ocasiones.
- La profesora lee, corrige y califica los cuadernos de todos los alumnos, por partes (fichas de trabajo) y en su conjunto. Según la marcha del trabajo, su calidad, la comprensión o no del alumno, se decide que rectifique apoyándole en la tarea.

- Se exige a los alumnos que cumplan realizando todos y cada uno de los trabajos y sus partes, incluidas las rectificaciones y nuevas elaboraciones que procedan. De la realización del trabajo se espera conseguir el aprendizaje.
- Se le pide reflexionar sobre su proceso de aprendizaje mediante preguntas que ha de resolver como:
 - qué es lo que he trabajado en este proyecto,
 - qué es lo que he aprendido que antes no supiese,
 - qué dudas me han quedado por resolver,

Que se incluyen casi siempre en los ejercicios de evaluación.

Distribución de espacios y tiempos

La dedicación al ámbito es de 6 horas semanales que se distribuyen 3 en el aula de diversificación y otras 3 en el laboratorio de Biología y Geología. En 3 de dichas horas se puede acudir a trabajar al aula de Informática.

Se realizan simultáneamente 2 proyectos, comenzándose en 3º con el hombre como objeto de estudio (proyectos de sexualidad y nutrición) para a continuación realizar proyectos basados en el estudio de un animal, una planta... etc. Quedan para 4º los proyectos más complejos en los que se trabajan las interacciones y los cambios (ej. La energía, y los problemas medioambientales)

RELACIÓN DE PROYECTOS DE TRABAJO

a.- ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN DE 3º DE ESO. 1º de Diversificación a dos años.

EN EL AULA DE MEDIO AMBIENTE Y SALUD:

1º proyecto: ¿Y yo de donde vengo? ¿y hacia donde voy?

- Actividades iniciales: Una nueva vida
- Aparatos reproductoras masculino y femenino.
- Sexualidad.
- Anticonceptivos: Previniendo los embarazos no deseados.
- El SIDA.
- La reproducción asistida.
- Operaciones con los distintos tipos de números (pasatiempos matemáticos)

- Magnitudes y unidades físicas de medida (pasatiempos matemáticos).

2º proyecto: Números, fracciones, porcentajes y tantos por ciento.

- Ejercicios con los dominós de n° , fracciones y %.
- Aumentos y descuentos.
- Impuestos y rebajas.
- La utilización de la calculadora.

3º proyecto: El tabaco: ¿por qué tanta polémica?

- Componentes del humo del tabaco.
- Aparato respiratorio. Anatomía y función.
- Efectos biológicos.
- Elaboración de tablas de datos al ordenador, cálculo de porcentajes y análisis de datos estadísticos.
- Normativa antitabaco.
- Propuesta de toma de decisiones.

4º proyecto: Nuestro medio ambiente: los recursos que utilizamos y los residuos que producimos.

- Los recursos. Minería, agricultura, ganadería, industria, recursos energéticos.
- Los residuos: en el hogar, el instituto, el municipio.
- Las campañas del reciclado de residuos en Leganés. Análisis de datos estadísticos. Confección e interpretación de gráficas.
- Los residuos radiactivos en España.
- Radiactividad natural y radiactividad artificial en el hogar. Normativa vigente. Toma de datos de radiactividad en el hogar. Los peligros de la radiactividad.
- La estructura del átomo. Buscar una explicación a la radiactividad.

EN EL AULA DE LABORATORIO,

1º proyecto: Sigue la pista al bocata: investigando las funciones de nutrición de las personas.

- Composición de los alimentos.
- Aparatos y sistemas relacionados con las funciones de nutrición: anatomía y fisiología.
- Dieta equilibrada y otros hábitos saludables de consumo.
- Fraudes alimentarios.
- ¿Qué comen los alumnos de otras Comunidades Europeas? ¿Cuáles son

los riesgos de salud asociados a sus dietas? ¿Qué cambios les proponemos y cuáles nos aconsejan a nosotros? (Programa Comenius; Ciencia a través de Europa, "Come bien")

2º proyecto: Conozcamos el mundo animal: investigando el cangrejo de mar.

- Características externas
- Masa, volumen, densidad.
- Características internas: niveles de organización de la materia
- Cómo funciona.
- Para qué puede servir al hombre, a nosotros, a la naturaleza...
- Relación con el medio ambiente y la salud.

3º proyecto: Conozcamos el mundo vegetal: investigando el geranio.

- Características externas. Morfología externa
- Características internas. Preparaciones microscópicas.
- Composición química, reacciones químicas sencillas, energía química...
- Cómo funciona. La respiración y la fotosíntesis.
- La reproducción.
- Para qué sirve. El lugar de los vegetales en el ecosistema.

4º proyecto: investigando el efecto del calor en los cuerpos.

(Laboratorio y sala de informática: elaboración de un documento informático mixto con texto, tablas de datos y gráficas matemáticas. Utilización del equipo de adquisición de medidas de LAO).

- Energía, calor y temperatura.
- Disoluciones. Su concentración.
- Estados de la materia. Cambios de estado.
- La dilatación de los cuerpos.
- El equipo de adquisición de datos de Laboratorio Asistido por Ordenador.

b.- ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN DE 4º DE ESO. 2º de Diversificación a dos años.

EN EL AULA DE MEDIO AMBIENTE Y SALUD:

1º proyecto: El alcohol: ¿Qué pasa cuando bebemos bebidas alcohólicas?

- Fermentación y destilación.

- Contenido en alcohol de diferentes bebidas.
- Elaboración de gráficas matemáticas al ordenador y su interpretación.
- Interpretación de datos estadísticos.
- El aparato digestivo. Las funciones de nutrición del hombre.
- Efectos nocivos sobre el organismo y la sociedad. Hábitos de vida saludables.
- La coordinación en el hombre: aparatos y sistemas implicados. Algunos efectos del alcohol sobre la percepción y la conducta humanas.

2º proyecto: ¿Qué pasa con nuestra TIERRA? : los problemas medioambientales de GAIA.

- La atmósfera, escenario de problemas ambientales. Las capas de la atmósfera. La distribución del calor solar. Los fenómenos meteorológicos.
- La lluvia ácida. Sus causas y efectos.
- El agujero de ozono de la Antártida. Elaboración de gráficas y su interpretación.
- El campo magnético terrestre.
- Los problemas medioambientales a lo largo de la Historia: la deforestación, la desertificación y el efecto invernadero.
- El cambio climático.

3º proyecto: El medio ambiente de Leganés y la salud.

- El medio ambiente de Leganés: presentación del trabajo.
- Las condiciones climatológicas en Leganés. Comparación con otros años.
- La contaminación del aire por SO₂ y humos. Elaboración de tablas de datos, interpretación de tablas, elaboración e interpretación de gráficas. Estudio de posibles factores que inciden en dicha contaminación. Causas y efectos sobre la salud de las personas y otros elementos del medio urbano.
- Contaminación por ruido.
- Otras condiciones importantes:
- El programa "Europa contra el cáncer".
- El programa de ECOESCUELAS.
- La cumbre de Río de Janeiro y "Leganés, ciudad sostenible"

EN EL AULA LABORATORIO:

1º proyecto: La energía, 1ª parte.

- manifestaciones de la energía y sus fuentes
- el Sol fuente de energía
- las mareas fuente de energía
- la Tierra, fuente de energía
- transformaciones energéticas y sus aplicaciones
- las energías renovables.
- la combustión en los motores de combustión interna.
- la luz. El luxómetro.

2º. El consumo de energía doméstica. La energía en el instituto. Energía, 2ª parte.

- Análisis del recibo de la luz. Unidades de medida, impuestos... etc.
- Análisis del recibo del gas, Unidades, impuestos... etc.
- Las fuentes y el ahorro de energía en el instituto.
- ¿Qué fuentes de energía y cómo se plantean el ahorro energético en otros centros docentes de la Comunidad económica europea? Intercambio de información. (Programa Comenius; Ciencia a través de Europa: La energía)
- Los peligros del uso de la energía en el hogar.
- Qué podemos y debemos hacer.

3º proyecto: investigando en torno a la Geometría.

- El Mundo en el espacio
- Leganés en el plano
- Diseñando mosaicos.
- Dividiendo en dos partes iguales
- Calculando volúmenes.
- Diseñando mesas
- Diseñando la habitación adecuada.

4º proyecto: investigando un ecosistema.

Los alumnos deciden como realizar la investigación, el guión, las fuentes de información...etc.

Los recursos a utilizar

Son muy variados. Comprenden información textual, numérica y gráfica, medios audiovisuales, medios informáticos, material de laboratorio, formas geométricas, mapas, globo terráqueo, dominós matemáticos, medidores digitales de parámetros medioambientales...etc, de carácter general

y local. También se van a utilizar los medios aportados por el Servicio de Apoyo a la Escuela del Ayuntamiento de Leganés, por la Comunidad de Madrid y los acordados por el equipo del Programa Comenius del que forma parte el Instituto (Bristol, Atenas, Hannover y Leganés).

Algunos de ellos son:

- Leganés plano a plano.
- Carpeta del gas natural.
- Datos climatológicos y de contaminación de Leganés y Madrid correspondientes a los años 1995, 96 y 97, donados por el Ayuntamiento de Leganés.
- Informaciones de periódicos, revistas (Mundo Científico, Investigación y Ciencia, asociaciones ecologistas...).
- Aula de innovación educativa, Cuadernos de pedagogía, Alambique, Enseñanza de las ciencias,...
- Publicaciones sobre temas transversales de la Comunidad de Madrid, Unesco, MEC, otras comunidades... etc.
- Libros de texto de diferentes editoriales.
- Programas de ordenador: de EAO, wordperfect, word, lao, food, works... etc.

Seguimiento de los alumnos-evaluación

El referente para el alumno será la elaboración del **cuaderno personal** que debe recoger su trabajo personal, sus opiniones, las del grupo de diversificación y los apuntes de las explicaciones y síntesis realizadas por la profesora. Para su realización, habrá unas normas mínimas que serán: realización de todas las actividades, orden, paginado, presentación de un índice del cuaderno para cada tema, puntualidad, limpieza, correcta expresión escrita...etc. Cuando alguna de las anteriores normas no se cumpla, el alumno ha de completar el trabajo, repetir parte del mismo, hará ejercicios ortográficos ...etc. Los ejercicios de todos los alumnos serán corregidos desde todos los puntos de vista, de los contenidos científicos y los más generales relacionados con los objetivos de la etapa. además se realizará al menos una prueba de evaluación por proyecto.

Los temas propuestos son los mismos para todos los alumnos del grupo, buscando que todos los alumnos estén interesados por ellos. Algunos de los ejercicios se presentan como optativos por su complejidad y para permitir adaptarse a ritmos diferentes de los alumnos. La disposi-

ción de los grupos de trabajo será en un principio de su elección, después se buscará el apoyo entre diferentes alumnos con diferentes problemáticas respecto de sus habilidades intelectuales. La atención de la profesora se centrará en apoyar cuestiones básicas de comprensión de la tarea, expresión escrita, organización del trabajo...etc, en alumnos con mayor necesidad de atención y apoyando en la profundización de los temas, mejora de la organización personal o de técnicas de aprendizaje más específicas en alumnos más aventajados. Las pruebas de evaluación no realizadas de forma correcta por ciertos alumnos, las repetan con mayor disponibilidad de recursos y tiempo.

Evaluación

Los alumnos dicen sentirse a gusto, les gusta la forma de trabajar y les parece útil. Se sienten diferentes porque estudian otros contenidos que los alumnos de su mismo nivel, pero interesados por temas que consideran de la cultura científica de nuestro tiempo,

Este programa no es posible llevarlo a la práctica sin el apoyo de la dirección del centro, que elabora los horarios de profesores y alumnos, distribuye espacios y tiempos. Tampoco sin la ayuda de mis compañeros del I.E.S. María Zambrano de Leganés de los departamentos de Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología y Tecnología que me apoyan y aportan materiales. Mi agradecimiento a todos ellos.

Bibliografía

- BARBERÁ, O. y VALDÉS, P. (1996): "El trabajo práctico en la enseñanza de las Ciencias: una revisión". Enseñanza de las Ciencias.
- LANGLOIS, F., GREA, J y VIARD (1995): "Influencia de la formulación del enunciado y del control didáctico sobre la actividad intelectual de los alumnos en la resolución de problemas". Enseñanza de las ciencias.
- NOVAK, J. (1991): "Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor investigador". Enseñanza de las ciencias.
- GIL, D. (1991): "¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de Ciencias?". Enseñanza de las ciencias.
- PORLÁN, R. (1993): "Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación". Sevilla: Díada.
- UNESCO (1980): "La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi", Paris, Unesco.
- Distintas publicaciones del MEC (cajas rojas).

EL HUERTO ESCOLAR EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Bernardo Cobo Catena *

I. Contexto donde se desarrolla la experiencia

El centro donde se desarrolla esta experiencia está situado en Fuenlabrada (Madrid) y acoge a una población de 1000 alumnos en turnos de mañana y tardes. Es un centro de Formación Profesional que reúne los perfiles de Electrónica, Jardín de Infancia y Sanitaria. El curso escolar 96/97 comienzan a impartirse en el centro los Programas de Garantía Social con el perfil de Electricidad.

El primer año acoge a un grupo de 12 alumnos y este curso escolar dos grupos de 15 alumnos cada uno. Los recursos con que contaba el centro al iniciarse el Programa de Garantía Social no eran los adecuados a este último perfil, y el primer año se tiene que compartir el nuevo taller de electricidad con un taller ya existente de electrónica. Es también durante este primer año cuando propongo y desarrollo el Huerto Escolar como elemento integrador de las áreas específicas de la Formación Básica (matemáticas, lengua y el componente socio-natural).

II. Consideraciones previas

Pienso que antes de pasar a exponer la organización y desarrollo de la propuesta curricular de Formación Básica en torno al Huerto Escolar es importante que el lector-ra conozca los principios y objetivos que justifican mi propuesta.

Parto del convencimiento de que el área de Formación Básica debe desarrollarse de forma flexible y abierta. Trabajar este área en el contexto

* I.E.S. Salvador Allende. Fuenlabrada (Madrid).

de la Garantía Social desde un enfoque de la enseñanza tradicional en el que los alumnos tienen, frecuentemente, que adquirir el conocimiento de forma pasiva y memorística no tiene ningún sentido. Estos alumnos difícilmente se someten a actividades rutinarias cuya orientación parte de un conocimiento desintegrado en disciplinas sin relación con su mundo de experiencias al margen de sus intereses. Por no decir que es poco menos que imposible dado el retraso escolar y dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado. Por ello, teniendo en cuenta que si abordamos la formación básica desde este enfoque la mayor parte del alumnado abandonaría el centro, debemos de proponer formas de trabajo que contemplan la participación real y sentida como necesaria por los alumnos en las tareas de aprendizaje. Condición imprescindible para aprender a aprender y para que los aprendizajes que realicen sean verdaderamente relevantes y significativos.

Además las actitudes de rechazo que estos alumnos demuestran ante todo aquello que tenga que ver con el contexto escolar es uno de los aspectos que en mayor o menor grado cualquier docente va a encontrar si desarrolla su labor en este contexto. Realidad que suele situar al profesor en una posición delicada ante la cual no cabe otra opción que interrogarse y afrontar las dudas e inquietudes.

¿Qué tienen que aprender estos alumnos?, ¿por dónde puedo abordar el trabajo con ellos?, ¿qué actividades proponer?, ¿cómo realizar una integración entre actividades y contenidos básicos que les proporcionen las habilidades cognitivas, sociales e intelectuales para integrarse en su comunidad?, ¿cómo favorecer las relaciones entre los miembros del grupo, incluido el profesor?

Creo que es importante señalar que estos alumnos han podido constatar en un largo y penoso camino por el sistema escolar día tras día, año tras año, que no han llevado a cabo aquello que la escuela les exige. Por ello, además de las actitudes de resistencia, el retraso escolar y las dificultades para aprender, su inseguridad y falta de iniciativa ante las tareas escolares y la vida en el centro se convierten en componentes fundamentales que debemos de atender, y en consecuencia, tener en cuenta en el momento de diseñar y desarrollar las propuestas de trabajo.

En síntesis, la cuestión en torno a cómo trabajar con estos alumnos sin suscitar el rechazo y la apatía, y evitar situaciones que refuercen la insec-

guridad en sí mismos es el elemento clave que nos permitirá comenzar a caminar conjuntamente profesores y alumnos.

III. El huerto escolar: algo más que instrucción

A partir de estas consideraciones creo que queda justificada una propuesta curricular que permita abordar los contenidos desde un enfoque integrador y funcional, que en nuestro caso quedará organizado fundamentalmente en torno al Huerto Escolar.

Una propuesta de trabajo en torno al huerto del centro permite la flexibilidad en el desarrollo de las actividades en función de las necesidades que surjan del contexto. De forma que aunque se tenga planificada alguna actividad en el aula si alguno de los chicos prefiere desarrollar otro tipo de tarea en el huerto puede hacerlo. En consecuencia, el principio de participación e implicación en el aprendizaje es también posible al existir la posibilidad de opcionalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permite también favorecer en los alumnos su autonomía y toma de decisiones en torno a su trabajo en el centro.

Es significativo que cuando se desarrolla un proyecto como el que nos ocupa desde los principios antes señalados, la participación e implicación, en lo que realizan no se queda en una pseudoparticipación y en actitudes de interés fingidas.

El contexto organizativo que implica el huerto escolar facilita múltiples y diferentes momentos de interacción no sólo allí sino también en el aula. En ambos lugares el aprendizaje inevitablemente lleva a la cooperación, a compartir las dificultades que van surgiendo, a compartir destrezas y habilidades, donde la satisfacción por el trabajo en grupo forma parte de la convivencia y relaciones entre los miembros del grupo. Pero también el alumno puede trabajar a su ritmo, y en función de su competencia curricular e intereses va progresando en sus aprendizajes, aunque el referente principal –como acabo de señalar– es el grupo.

Creo relevante señalar que los alumnos van progresivamente desarrollando actitudes positivas y responsables hacia el centro escolar. Que el huerto escolar forme parte de las dependencias del centro favorece que el alumnado comience a sentir como suyo un contexto que hasta entonces le ha sido hostil, y atienda al buen uso y conservación de los bienes del cen-

tro como miembro que integra, participa y disfruta de la vida y dependencias del mismo. Por ejemplo, este año con motivo del décimo aniversario del instituto bajo el lema "nos ponemos guapos" los alumnos han participado en el adecentamiento del centro (pintar valla del centro y eliminar pintadas de las fachadas del edificio).

Por último, una propuesta de este tipo constituye un elemento de gran transcendencia para facilitar a los alumnos su integración socio-laboral. Concretamente, en la actualidad cuatro alumnos están desempeñando labores de jardinería en una cooperativa de la localidad.

IV. Organización de la experiencia

Dos líneas de actuación organizan el proyecto de trabajo:

A) En el aula: donde se llevan a cabo determinadas actividades en relación con los trabajos prácticos de investigación, desde las puestas en común que hacemos durante el desarrollo de las actividades hasta las búsquedas bibliográficas y de información sobre cuestiones relacionadas con los recursos, técnicas y productos del huerto. En líneas generales las tareas que llevamos a cabo en el aula son las siguientes:

- Planificación de las actividades
- Discusión de la temporalización y procedimientos de trabajo
- Puestas en común para el intercambio de información sobre las tareas realizadas y dificultades surgidas
- Búsqueda de información bibliográfica
- Elaboración de trabajos: herbarios, análisis del suelo, calendario de cultivos

El lector tiene al final del capítulo un breve esquema básico y general en torno a los contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes que se contemplan en el desarrollo de experiencia.

B) En el contexto exterior al aula, donde se desarrollan las actividades del huerto propiamente dichas. Es evidente que en función de la época del año en que nos encontremos realizamos un tipo de actividades u otras. Actividades cuya temporalización básica puede quedar estructurada de la siguiente manera:

Octubre- Noviembre

- Estudio del suelo.
- Preparación del huerto.
- Limpieza, aireación
- Entresacado de fresas

Diciembre-Enero

- Poda de árboles frutales.
- Poda y limpieza de rosales.
- Siembra de habas, ajos, cebollas
- Siembra de espinacas, acelgas y rabanitos.

Primavera

- Seguimiento y cuidado.
- Siembra de patatas
- Realización de experiencias.
- Plantación de árboles ornamentales.
- Trasplante de hortalizas
- Análisis de técnicas de riego y montaje del riego por goteo.

Junio...

- Recolección de algunos productos.
- Limpieza de las zonas que finalizan ciclo.
- Control del resto de cultivos y árboles.
- Mayor dedicación a la zona de jardín.

A lo largo del verano y dependiendo de la instalación de bocas de riego y del goteo, la conserje se presta para mantener la zona con alguna actuación directa de alumnos que se comprometan y del coordinador del Proyecto.

Otro tipo de salidas complementarias necesarias para el estudio y el trabajo en el huerto son aquellas que nos permiten conocer y establecer relaciones entre el centro y el entorno próximo (parques de la ciudad, y exposiciones de carácter medio-ambiental)

V. La evaluación

Entiendo que una propuesta curricular como la presentada exige desarrollar criterios e instrumentos de evaluación coherentes con el enfoque

práctico, integrador y participativo que lo define. Por ello, los criterios de evaluación son los siguientes:

- Participar de forma activa y solidaria en las tareas.
- Reconocer, utilizar y cuidar adecuadamente las diferentes herramientas.
- Saber realizar de forma autónoma las tareas del huerto, (cavar, abonar, sembrar, regar,...)
- Respetar y cuidar las plantas cultivadas y los demás seres vivos que forman parte del entorno.

Los instrumentos de evaluación:

- La observación directa sobre los alumnos, valorando sus actividades personales, relaciones con los demás, hábitos de trabajo, habilidad manual, destrezas, pensamiento y actitud científica.
- Las distintas experiencias, y trabajos prácticos de investigación.

VI. Conclusión

A modo de resumen, me gustaría señalar algunos aspectos en los que ha quedado patente que la actividad del huerto-jardín han mejorado en mis alumnos:

- Las relaciones interpersonales e intergrupos.
- La autoestima (en la mayoría muy baja).
- La autonomía personal.
- La comunicación.
- La organización del trabajo y la toma de decisiones.
- Despertar un mínimo de interés por el aprendizaje.
- Valorar el esfuerzo como fuente de satisfacción cuando da lugar al trabajo "bien hecho".

En lo referente a los contenidos de Formación Básica, hacer notar, que los componentes fundamentales (matemáticas, lengua, socio-Natural), son el eje que guía la filosofía de esta experiencia. El huerto, la mayoría de las veces, tiene una finalidad en sí mismo y en otras ocasiones se convierte en un centro de interés que sirve para incorporar de manera funcional una serie de aprendizajes básicos de tipo académico, fundamentalmente en las áreas de lengua y de matemáticas.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, J. (1986): Cultivar la tierra. Madrid: Penthalon.
SEYMOUR, J. (1994): El Horticultor autosuficiente. Barcelona: Ed..

Blume.

ROMÓN, C.(1997): Guía del huerto escolar. Madrid: Ed.Popular.

KREUTER, M.L. (1994): Jardín y huertos biológicos. Madrid: Ed.Mundiprensa.

HESSAYON, D.G. (1988): Manual de horticultura. Barcelona: Ed.Blume.

HESSAYON, D.G., (1985): Árboles y arbustos de jardín. Barcelona: Ed.Blume.

HESSAYON, D.G. (1985): Flores de jardín. Barcelona: Ed.Blume.

CARRERO, J.M./ PLANES, S. (1989): Plagas del campo. Madrid: Ed.Mundiprensa.

VILLARAGA (1995): Atlas de malas hierbas. Madrid: Ed.Mundiprensa.

BUSTAMANTE (1987): Plantas medicinales y aromáticas, estudio, cultivo y procesado. Madrid:Mundi..

PATRIK, J. (1991): Guía completa de la poda. Barcelona: Ed.Blume.

PARISI, V. (1985): Biología y ecología del suelo. Barcelona: Blume.

LOS CENTROS DE INTERÉS EN LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL Módulo de Iniciación Profesional (G. Social)

Ángel Prieto Prieto *

Ámbito de aplicación

I.E.S. SATAFI. Avda. de las Ciudades nº 104. GETAFE.

Nombre del Proyecto: CENTROS DE INTERÉS EN LA F. BÁSICA.

Profesor responsable: Ángel Prieto Prieto

Alumnos participantes: Quince.

Nivel: Iniciación Profesional (Garantía Social).

Duración: Todo el Curso.

I. Justificación

El Área de Formación Básica en la Garantía Social tiene por finalidad ofrecer a los alumnos las posibilidades de adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades generales básicas relacionados con los objetivos de la enseñanza obligatoria, que son necesarios para conseguir su inserción social y laboral de manera satisfactoria; y en algunos casos para la continuación de estudios en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado medio.

Pero que estos chicos/-as puedan adquirir los contenidos previstos en la Enseñanza Obligatoria, así como la adquisición de unas capacidades mínimas para desenvolverse con cierta autonomía en el contexto socio-cultural e integrarse en mundo laboral, plantea serios problemas. La diversidad del alumnado, su escaso nivel de competencia curricular, y en algunos casos la desescolarización en uno o más años de algunos alumnos hacen muy difícil trabajar con ellos, desde un enfoque de la enseñanza centrado en la adquisición de un conocimiento académico estructurado en

* I.E.S. Satafi. Getafe.

asignaturas alejadas del mundo de vivencias y experiencias de los alumnos.

Los alumnos con los que trabajamos en los Programas de Garantía Social son chicos que no se han ajustado a las expectativas del sistema educativo, y en consecuencia, han ido acumulando un sin fin de fracasos que no sólo se manifiesta en su retraso escolar. La carencia de expectativas e intereses, su inestabilidad emocional y el rechazo a todo aquello que tenga que ver con la escuela son factores que van a condicionar inevitablemente la propuesta de trabajo.

Estas circunstancias hacen que uno de los problemas fundamentales radique en cómo concretar en una propuesta curricular los objetivos y contenidos propios de la formación básica sin que los/as alumnos/as los rechacen, sin que los encuentren aburridos, sin que sea más de lo mismo.

Por las razones antes expuestas y mi experiencia docente en este contexto y en otros niveles del sistema educativo, entiendo que las propuestas de trabajo que se desarrollen en el área de la Formación Básica pueden articularse en torno a los Centros de Interés.

Los Centros de Interés además de trabajar aquellas actividades específicas que requiere el perfil profesional del Módulo, en nuestro caso Electricidad, están distribuidos en unidades temáticas, de carácter interdisciplinar, desde las cuales se pretende conseguir los objetivos tanto generales como específicos partiendo de un planteamiento innovador que tenga en cuenta la diversidad.

El enfoque interdisciplinar que implica esta modalidad de trabajo favorece que las áreas instrumentales de lenguaje y matemáticas, y el componente socio-natural, sean abordados desde una concepción globalizadora.

Cada centro de interés está estructurado en dos partes bien diferenciadas. Una parte de elaboración teórica, de carácter interdisciplinar (proyecto de trabajo), y otra eminentemente práctica, fase de elaboración del proyecto teórico. En la primera parte los alumnos determinan y diseñan las actividades prácticas necesarias para llevar a cabo el trabajo correspondiente a cada centro de interés. En estos proyectos los alumnos-as concretan aquellas cuestiones necesarias e imprescindibles para poder comenzar a trabajar.

Los centros de interés en torno a los cuales va a girar el desarrollo curricular de Formación Básica son: Encuadernación, Cestería, Huerto Escolar, Fontanería básica y Fotografía. El lector-a interesado en la organización y diseño de los centros de interés puede consultar dos fichas modelos correspondiente al trabajo en torno a la Encuadernación y Cestería que se adjunta como anexo de los expuesto en estas páginas.

II. Objetivos

Dadas las características de los alumnos-as a quien va destinada la experiencia los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- Potenciar la "autoestima de los/las alumnos/as desarrollando un sentimiento de utilidad" para sí mismo y hacia los demás.
- Estimular a los alumnos en el trabajo diario apoyándonos en los logros conseguidos.
- Interesarlos por el aprendizaje a partir de hechos prácticos (centros de interés).
- Desarrollar lo máximo posible el lenguaje oral y escrito.
- Capacitarlos para resolver problemas matemáticos de la vida diaria.
- Conseguir un desarrollo de la personalidad y una actitud de convivencia positivos.
- Desarrollar al máximo la capacidad manual y tecnológica.
- Potenciar la creatividad y la imaginación.
- Adquirir destrezas y habilidades que faciliten su incorporación a la Formación Profesional (ciclos formativos) o al mundo laboral.
- Lograr un desarrollo óptimo de la formación personal y social del alumno/a.

III. Propuesta de trabajo: Los centros de interés y su función en los programas de Garantía Social.

Entiendo que la forma de organizar y desarrollar el trabajo en el aula es el aspecto más importante a destacar en este proyecto.

Los centros de interés son las ideas eje en torno a las cuales convergerán los intereses y necesidades de los alumnos, sus diversas aptitudes, y los objetivos y contenidos de formación.

Para ofrecer una idea al lector-a sobre los centros de interés voy a explicitar brevemente cual es su valor en la propuesta de trabajo. Entiendo

que el valor educativo y didáctico de esta forma de trabajo se podría sintetizar en cuatro principios:

- a) La interdisciplinariedad que facilita una interacción e integración de dos o más disciplinas, en nuestro caso el área de lengua, matemáticas y el componente socio-cultural.
- b) La individualización de la enseñanza, puesto que este tipo de experiencias permite a cada alumno aprender a su ritmo en función de sus características tanto personales como sociales. Ahora bien, esto no significa que determinadas actividades como la evaluación y el establecimiento de normas básicas de convivencia no tenga como referente al grupo.
- c) La integración de los intereses como condición imprescindible para llevar a cabo el aprendizaje. Es importante señalar que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen como referente básico que el alumno-a experimente todo aquello que es objeto de aprendizaje y que previamente se ha identificado como interesante de ser aprendido.
- d) En consecuencia, los centros de interés permiten el desarrollo de un aprendizaje relevante para el alumnado. En este caso nos sirven para convertir a la escuela en un contexto en el cual los chicos y chicas pueden relacionar el conocimiento con su experiencia y motivaciones.

Concretamente a través de los centros de interés se consiguen dos objetivos fundamentales: trabajar contenidos de las áreas de lenguaje y matemáticas en los que estos alumnos/as presentan un gran distanciamiento con respecto a sus grupos de referencia, y desarrollar habilidades específicas más relacionadas con el mundo sociolaboral.

No obstante, conviene advertir que la Formación Básica en los Programas de Garantía Social no pretende formar a los/as alumnos/as profesionalmente, para eso está la Formación Específica, sino proporcionarle una serie de ayudas y estrategias que les sean útiles para potenciar su autoestima, aptitudes, destrezas y habilidades, al tiempo que proporcionar al alumno las herramientas instrumentales imprescindibles.

Con esta propuesta se consigue que los/as alumnos/as adquieran contenidos básicos de una forma activa y relacionada con situaciones reales en las que pueden llevar una aplicación de los contenidos vistos de forma inmediata. Esto además de favorecer el aprendizaje significativo y relevante, aumenta el grado de motivación del alumno que se ve capaz de aprender una serie de contenidos en los anteriormente había fracasado con

otro tipo de enseñanza.

Para lograr una mayor riqueza en los procesos de enseñanza/aprendizaje se lleva a cabo una propuesta de trabajo que parte de las siguientes consideraciones básicas:

- a) La tarea del profesor o profesora no es tanto la de enseñar como la de permitir que los/as alumnos/as aprendan. Dicho de otro modo, poner al alumando en situación de que construyan su propio aprendizaje.
- b) En consecuencia, nuestra tarea será la de orientar, moderar, promover iniciativas, provocar dudas, despertar inquietudes que lleven a la búsqueda, a la reflexión razonada, a la investigación del por qué de las cosas.
- c) El aprendizaje cooperativo será una forma de trabajo que permita fomentar la realización de trabajos en grupo en los que cada chico/a asuma tareas específicas en función de sus capacidades.
- d) La flexibilización del tiempo. Se buscará el equilibrio entre el "tiempo necesitado y el tiempo dedicado" a la realización de las tareas, de forma que cada alumno/a disponga del tiempo que realmente necesita, que lógicamente no coincidirá con el tiempo que necesitan los demás.
- e) La tarea escolar tendrá como aspecto fundamental las "zonas de desarrollo próximo" con el fin de identificarlas y poder contribuir así a la construcción del aprendizaje de los/as chicos/as.

IV. Evaluación

Con la evaluación trataremos de valorar la adquisición de las capacidades en función de los objetivos previstos. Las fases a seguir serán las siguientes:

- Una evaluación inicial que consiste en recoger toda la información posible y pertinente, para saber realmente dónde estamos, de dónde partimos. Para ello hablaremos con los padres y madres de los/as chicos/as, en reuniones conjuntas e individuales. Recabaremos información de los compañeros/as que han intervenido en el proceso de enseñanza - aprendizaje de estos/as chicos/as en cursos anteriores. Durante los primeros quince días del curso anotaremos cuanta observaciones, datos, informaciones, consideremos necesarias para tener los máximos datos posibles de cada uno de los/as chicos/as.
- Una evaluación formativa y continua a lo largo de todo el proceso, evaluando tanto la adquisición de conceptos, procedimientos, actitudes, como la maduración y desarrollo psico-social de los/as alumnos/as con

el fin de reajustar, si procede, los objetivos o criterios metodológicos a seguir. Durante el desarrollo de este tipo de evaluación son importantes las reuniones de grupo, donde conjuntamente, los alumnos-as y profesor vamos comentado el desarrollo de los trabajos, las dificultades surgidas y las posibles soluciones que podemos dar.

- Una evaluación sumativa que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de los objetivos previstos en la propuesta tomando como referencia la evaluación inicial. Se hará de forma individualizada para así detectar los logros obtenidos y las necesidades educativas para el siguiente trimestre.

Cabe destacar las PRUEBAS OBJETIVAS como uno de los instrumentos de evaluación que vamos a usar. Creo que muchos de los trabajos que los/as alumnos/as realizan más que instrumentos de evaluación deberían ser instrumentos de aprendizaje. Y aunque resulte paradójico, y hasta cierto punto contradictorio la utilización de estos instrumentos con el desarrollo de los centros de interés, conviene advertir que esta modalidad permite:

- 1º.- Contestaciones breves.
- 2º.- Rápidez en la corrección.
- 3º.- Fomentan la concentración de los/as chicos/as.

- 4º - Una comprobación inmediata de los logros, lo que les sirve a los alumnos-as de estímulo

Hay que tener en cuenta que para estos chicos y chicas comprobar que la adquisición de los conocimientos es un elemento que favorece el interés por seguir aprendiendo.

CENTRO DE INTERÉS

LA ENCUADERNACIÓN

PROYECTO DE TRABAJO

ENCUADERNACIÓN DE UN LIBRO, DIARIO, ETC...

PROCEDIMIENTO: ENCUADERNACIÓN ESPAÑOLA

PARTE TEÓRICA

- NÚMERO DE CUADERNILLOS Y PÁGINAS

- MEDIDAS: PERÍMETRO, SUPERFICIE, VOLUMEN, PESO.
- COSTE DE MATERIALES: precio de productos, IVA.
- COSTE MANO DE OBRA
- FACTURA TOTAL CON I.V.A. INCLUIDO.
- PRESENTACIÓN DEL LIBRO TERMINADO.
- BREVE EXPLICACIÓN DE SU CONTENIDO.

PARTE PRÁCTICA

- PRENSADO.
- REALIZACIÓN DE CAJOS.
- COSIDO CON TELAR.
- ENCOLADO DE LOMO, PEGADO DE TARLATANA.
- REALIZACIÓN DE TAPAS Y GUARDAS.
- GUILLOTINADO, ADORNAR CANTOS.

CENTRO DE INTERÉS

MÉDULA-MIMBRE

PROYECTO DE TRABAJO

CONFECCIÓN DE UN RECIPIENTE PRÁCTICO Y DECORATIVO PROCEDIMIENTO: BASE DE MADERA Y PARED TRENZADA

PARTE TEÓRICA

- CÁLCULO APROXIMADO DE MÉDULA A UTILIZAR.
- EXPRESAR LOS CÁLCULOS EN METROS Y CMS..
- ELECCIÓN DE BASE, CÍRCULO, RECTÁNGULO, CUADRADO,...
- CÁLCULO DE SUPERFICIE Y PERÍMETRO DE LA BASE.
- CÁLCULO DE LA SECCIÓN DE MÉDULA A UTILIZAR.
- COSTE DE MATERIALES.
- COSTE MANO DE OBRA.
- FACTURA TOTAL CON I.V.A. INCLUIDO.
- PRESENTACIÓN DEL OBJETIVO TERMINADO.
- UTILIDAD, APLICACIONES, ETC.,....
- REGIONES DE ESPAÑA DONDE SE PRACTICA ESTE ARTE.

PARTE PRÁCTICA

- REALIZACIÓN DE LA BASE.
- PREPARACIÓN ADECUADA DE LOS AGUJEROS DE GUIAS..

- REALIZACIÓN DE ASAS(SI LAS LLEVA EL PROYECTO).
- PREPARACIÓN DE MÉDULA (AGUA).
- SECADO, ADECUAR FORMAS, COLOR, ENCOLADO, ETC..
- OCULTACIÓN DE BASE Y BARNIZADO.

BIBLIOGRAFÍA

TALLERES. Una metodología para la diversidad
Autores: Guillermo Iriarte, Patxi Alfaro
Editorial: Alameda. M.E.C.

CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE TU PROPIA EMPRESA

M^a Paloma Fonseca Soriano *
Ángel Pedro Soría Checa *

Introducción

Antes de iniciar el curso, 1994/95 asistimos a unas JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INICIACIÓN PROFESIONAL, en las cuales nos indicaron una serie de pautas a seguir sobre el tipo de alumnado que nos podíamos encontrar (de 16 a 21 años, desescolarizado, con diversas problemáticas tanto familiares como de adaptación social o escolar, con niveles muy dispares y en especial de baja motivación y rendimiento), así como las materias a impartir y la metodología a utilizar.

¹ Durante los primeros meses procuramos seguir dichas pautas, pero íbamos observando que el rendimiento que queríamos conseguir, así como la motivación y por lo tanto el interés de los alumnos no era el que nosotros esperábamos, o deseábamos.

A partir de aquí comenzamos a reflexionar y analizar, por un lado nuestra actuación como docentes y por otro, la tipología característica del alumnado, así como sus intereses. Llegamos a la conclusión que era necesario buscar un medio de motivación, diferente, que les hiciera "engancharse" no sólo a las "rutinas del taller" sino también a las materias teóricas.

Tomamos la determinación de llevar a cabo un proyecto de trabajo en que el alumno se viera, representando su propio papel, como empresario o dueño de un taller de carpintería de aluminio.

Los alumnos empezaron a sentirse responsables de algo que sentían

* I.E.S. "Luis Vivez", Leganés.

suyo y por lo tanto se les planteó la necesidad de "saber" o "conocer" y para ello era imprescindible "investigar", "averiguar" e "implicarse de una forma activa" en su propio aprendizaje, y para ello era imprescindible, entre otras actividades, relacionarse no sólo con su entorno sino con personas ajenas al ámbito educativo y fuera de su ambiente habitual, para tomar decisiones y solucionar problemas en situaciones reales.

Después de la experiencia iniciada en el curso 94/95, tomamos la decisión de continuarla durante el curso 95/96, así como en cursos sucesivos, reelaborando el proyecto con más detalle y ampliándolo. Hay que tener en cuenta que este proyecto debe estar abierto a modificaciones, ya que se tiene que adaptar al alumnado de cada curso y a las diversas circunstancias que vayan surgiendo.

El plan de trabajo que le vamos entregando a los alumnos, para todo el curso, esquema y aclaraciones pertinentes, es el detallado en el ANEXO I.

Durante el curso se realizan diversas actividades extraescolares, programadas en función del Proyecto que se está llevando a cabo por el Grupo. Como ejemplo de las mismas se detalla en el ANEXO II una de las realizadas durante el curso 1995/96. Según las circunstancias y necesidades de cada curso se varían las salidas aunque se sigue la misma metodología.

Relación de las diversas áreas a través del proyecto

Para poder realizar diferentes tipos de aplicaciones del aluminio, como ventanas tanto correderas como practicables, puertas, mamparas..., con diversos tipos de acristalamiento, el alumno ha de dominar en primer lugar un lenguaje específico y tener conocimiento (en principio básico) de materiales, máquinas y herramientas (Formación Específica y Formación Básica -Lenguaje oral y escrito-).

Así mismo, el alumno toma conciencia que para poder llegar a fabricar dicha ventana tiene que tener un taller y para poder instalar dicho taller o empresa tiene que saber donde lo va a ubicar, la zona de influencia del mismo, así como es imprescindible conocer bien todo lo relacionado con dicha zona y todo lo que pueda ser de interés para el buen funcionamiento y rentabilidad de dicho taller (Formación básica -Sociales, Naturales [Medio Ambiente], Lenguaje-, Actividades Complementarias, FOL,

Tutoría).

Si se tiene ya el taller, hay que captar clientes (F.B. - Lenguaje oral y escrito, Dibujo, Matemáticas, CC. Sociales, CC. Naturales-, Tutoría, A.C., FOL, Formación Específica); y conseguido dicho cliente hay que atender sus peticiones (P:B -Lenguaje oral y escrito, Matemáticas [operaciones básicas, problemática, sistema métrico decimal], Dibujo-, T., FOL. y F.E.).

Para poder confeccionar el presupuesto fue necesario tener un mayor conocimiento de las diversas características de materiales a emplear, así como un mayor conocimiento y dominio de los diversos tipos de máquinas y accesorios o herramientas a emplear y las diversas problemáticas que se podían presentar (F.E., F.B. - CC. Sociales, CC. Naturales, Lenguaje, tanto oral como escrito, Matemáticas- FOL, Tutoría, Actividades Complementarias).

Un apartado de gran importancia del presupuesto es el cálculo del coste de la ventana, ya que el alumno debe darse perfecta cuenta que no sólo hay que calcular los materiales, sino otros tipos de gastos: mantenimiento, funcionamiento, salario/tiempo... (F.B. - Matemáticas [intereses, regla de tres, porcentajes...], FOL, T., A.C., F.E.

Por último, el alumnado tiene que tener muy claro todo lo relacionado con las formas de pago y obligación de éstas, ya que se trata de un contrato y estos hay que cumplirlos, notas aclaratorias y así como los formalismos, pero no menos importantes, la fecha de caducidad, fecha de firma del presupuesto, firmas y sello (en estos apartados hay que trabajar todas las áreas o materias).

Cuando el alumno llega a esta fase del proyecto ya ha realizado no sólo ventanas correderas, sino otros muchos trabajos, por lo tanto en cuanto a práctica real de taller ya va teniendo una buena experiencia (F.E.). Al mismo tiempo se han ido superando bastantes objetivos y conseguido una buena serie de conocimientos teóricos (F.B., FOL, T.), les van viendo su aplicación directa (o indirecta) a la práctica cotidiana (como apoyo a la misma) y va comprendiendo que son necesarios no sólo para la construcción de dicha ventana (taller) sino también para su propio futuro, ya sea en el mundo laboral o dentro del campo de la enseñanza reglada (ciclos formativos de grado medio).

Durante la elaboración del desarrollo mecánico el alumno investiga, observa, compara y analiza más en profundidad las máquinas y herramientas que ha estado utilizando y otras que a través de reportajes, visitas, catálogos o referencias va teniendo conocimiento (todas las áreas).

Y tanto en el desarrollo del proceso de trabajo como en el dibujo del plano de la distribución del taller se requiere una mayor precisión y detalle, ya que se pretende sea como una "meta" del proyecto y de todo su proceso de formación tanto específica, como teórica y humana (síntesis y/o repaso de todas las áreas).

En la consecución de este proyecto se van utilizado diversos tipos de metodología y agrupamiento, según las necesidades. En principio se plantea el proyecto para pequeño grupo (2 ó 3). Pero según las actividades a realizar, tanto en el taller como en el aula, se varía este tipo de agrupamiento, siendo indistintamente individual, pequeño o gran grupo.

En cuanto a la metodología empleada, fundamentalmente, se parte del conocimiento de cada alumno, teniendo en cuenta sus intereses, para ir progresando, de forma totalmente personalizada, y tomando como base este nuevo dominio o conocimiento como base para un nuevo avance (efecto espiral).

Para poder mantener ese interés constante que requiere este tipo de alumnado, de manera que se implique de una forma activa en su propio proceso de aprendizaje (aprender a aprender), ha sido imprescindible una coordinación diaria y una dedicación total por parte del equipo docente e incluso llegar a compartir horarios, debido a que en este proyecto están totalmente relacionadas todas las áreas (tanto la F.E. con las áreas teóricas, así como con la formación humana, como entre todas ellas) y así como es necesario un apoyo mutuo.

Distribución de actividades en el horario lectivo

Para llevar a cabo este proyecto es imprescindible que la distribución de actividades en el horario de ambos profesores sea en conjunto por los siguientes motivos:

- Dado que uno de los objetivos que persigue este curso es conseguir un hábito de trabajo (del que carecen), vemos oportuno que periódicamente

una jornada lectiva sea completa, bien de taller o bien de aula, en las cuales se necesita la presencia de ambos profesores.

- Por la necesidad de realizar visitas, generalmente de carácter técnico, recibir conferencias o informaciones diversas ajenas a los profesores del Centro, que van surgiendo según la necesidad del programa en un momento determinado.
- Compatibilizar el área específica con las teóricas (básica, tutoría y formación y orientación laboral), así como las actividades del taller con las actividades teóricas u otras actividades complementarias. De esta forma el alumnado va evolucionando según sus necesidades individuales.

Conclusiones

Todas estas actividades se han podido llevar a cabo no sólo debido al horario compartido y en conjunto de ambos profesores, sino también a la infraestructura del aula-taller.

La experiencia de este proyecto, durante los cursos que se ha estado llevando a cabo, ha sido muy positiva y nos viene a demostrar que es muy conveniente que los profesores que impartan el módulo sean únicamente el de específica y el de básica, pero con dedicación exclusiva al grupo, para que este tipo de alumnado no se encuentre en la dinámica que ha sufrido anteriormente (que les ha hecho fracasar) de horarios estrictos y por asignaturas.

Es imprescindible un total apoyo del Centro, representado por su equipo directivo, para poder llevar a cabo este proyecto, debido a la necesidad de flexibilizar e improvisar horarios y actividades diversas, así como la necesidad de tener autonomía propia en su sostenimiento económico, tanto por la dotación ajena al Centro como por la propia del mismo.

Se supone que los alumnos específicos de estos grupos de Garantía Social, son en principio etiquetados por el sistema como de fracasados, pero la experiencia nos ha demostrado todo lo contrario, ya que pueden llegar a ser muy buenos trabajadores así como pueden volver a incorporarse a la enseñanza reglada a través de los ciclos formativos, siempre y cuando consiguiesen el apoyo y estímulo necesario para conseguir su propia autoestima, y esto sólo se puede mediante un equipo docente estable, con experiencia, horario compartido y totalmente implicado con su formación, tanto específica, cultural como humana.

Por todo lo anterior, este tipo de enseñanza, debido en primer lugar a la tipología del alumnado y en segundo a la complejidad de su desarrollo, requiere una implicación total y voluntaria del equipo docente, que tenga como consecuencia una compenetración del mismo así como su adaptación al enfoque de este tipo de enseñanza. Por todo ello, es imprescindible que el equipo docente, que va adquiriendo experiencia a través de cursos, seminarios, reuniones y autoformación, encuentre una seguridad y estabilidad en su puesto para poder conseguir las pretensiones y objetivos que subyacen en la filosofía de los módulos Garantía Social

Bibliografía consultada

ALARIO BATALLER, S. (1989): *"Estudio de casos en terapia del comportamiento"*. Valencia: Promolibro.

ALCAZAR FRANCO, M. y varios (1989): *"Procesos socioculturales y participación"*. Madrid: E. Popular.

BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988): *"Tutoría con adolescentes"*. Madrid: S. Pío X.

CEMBRANOS, F. Y VARIOS (1989): *"La animación sociocultural: una propuesta metodológica"*. Madrid: E. POPULAR.

CHARLES FISHMAN, H. (1990): *"Tratamiento de adolescentes con problemar"*. Buenos Aires: Paidós.

GOLDSTEIN, A. y Varios (1989): *"Habilidades sociales y autocontrol de la adolescencia"*. Barcelona: Martínez Roca.

GORDILLO, M.V. (1984): *"La orientación en el proceso educativo"*. Pamplona: Eusa.

MARÍN GRACIA, M.A. (1987): *"Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo"*. Valencia: Promolibro.

PÉREZ AVELLANEDA, M. (1989): *"Enseñar a estudiar"*. Madrid: E. Escuela Española.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1985): *"La tutoría en los centros docentes"*. Madrid: E. Escuela Española.

STENHOUSE, L. (1993): *"La investigación como base de la enseñanza"*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1991): *"Investigación y desarrollo del currículum"*. Madrid: Morata.

TORRRE, S. DE LA (1987): *"Educar en la creatividad"*. Madrid: Narcea.

DOCUMENTOS FACILITADOS POR LAS JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. INICIACIÓN PROFESIONAL.

Madrid, septiembre, 1994.

ANEXO I

PROYECTO "CONSTRUCCIÓN VENTANA CORREDERA CON DOBLE ACRISTALAMIENTO"

• Relaciones públicas

- CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Ubicación taller y zona
Características ambientales y sociales
Locales, empresas, bancos...

- CAPTACIÓN DE CLIENTES

Publicidad *Octavillas / tarjetas*
Cartas
Teléfono
Entrevistas

- CITA CON CLIENTE

Necesidades del cliente (escuchar)
Informar *Dificultades elaboración y/o montaje*
Consejo profesional
Tomar medidas (*S.M.D.*)
Realizar Croquis (*a mano alzada*)

• Desarrollo técnico - Presupuesto

- JUSTIFICACIÓN

Características entorno
Dificultades montaje
Acristalamiento

- DETALLE

Dibujo técnico: *Escalas, Vistas, Despiece*
Foto/Catálogo
Características: *Calidad, Espesores, Tornillería, Accesorios, Cristal.*

- CÁLCULO COSTE

Gastos generales

Mano de obra: *Salario/tiempo*

Gasto material

- FORMAS DE PAGO

Modalidades: *Contado*

Aplazado

Medios: *Efectivo, tarjetas, talón*

Transferencia

Letras

- NOTAS ACLARATORIAS

- FECHA CADUCIDAD

- FECHA - FIRMAS - SELLO

• **Desarrollo mecánico**

- OPERACIONES FUNDAMENTALES

Tronzado: Cinemática de la tronzadora: dibujo, sus partes, características y operaciones.

Taladrado: Cinemática de la taladradora: dibujo, sus partes características y operaciones.

Fresado: Cinemática de la fresadora: dibujo, sus partes, características y operaciones

Prensado: Cinemática de la prensa: dibujo, sus partes, características y operaciones.

Electroesmerilado: Cinemática de la electroesmeriladora: dibujo, sus partes características y operaciones

- ACCESORIOS TALLER

• Compresor: *Cinemática: sus partes, dibujo, características y operaciones.*

• Taladro manual Eléctrico
Neumático

• Remachadora Neumática
Manual

• Destornillador Eléctrico

Manual
Neumático

- Aparatos de medida *Enumerar*
Definir
- Instrumentos de trazado *Enumerar*
Definir
- Utensilios necesarios para... *Enderezar*
Curvar
Aplanar ...

• **Proceso de trabajo**

• **Plano distribución taller**

DESARROLLO

RELACIONES PÚBLICAS

Conocimiento del entorno

1. Recopilar datos sobre:

- Límites de la zona, ubicación y características ambientales y sociales
- Talleres semejantes al nuestro.
- Empresas, comercios o locales, posibles clientes.
- Bancos.
- Comunicación/transportes.

2. Saber manejar:

- Callejeros/planos
- Guías telefónicas
- Informaciones comerciales y otros.

Con todos estos datos elaborar una memoria explicativa de la ubicación del taller, zona o radio de acción y demás datos que sean necesarios conocer antes de montar el taller

Captación de clientes

- Organizar su propia publicidad: crear anagrama de la empresa/taller, así

como diseñar octavillas/folletos publicitarios, tarjeta de visita ...

- Escribir cartas de presentación y propaganda, así como de oferta de los trabajos realizados en el taller.
- Escribir un guión de conversación telefónica, preparando una entrevista.
- Ídem sobre una entrevista "comercial"

Todo este proceso se llegará con el consenso del grupo y se recopilará todo el material elaborado por el mismo en la memoria que además indicará como se van realizando cada una de las partes de dicho proceso.

CITA CONCERTADA CON EL CLIENTE

• Necesidades del cliente:

Saber escuchar, tener en cuenta los deseos del cliente (recopilarlos en la memoria).

Observar, al mismo tiempo que se escucha al cliente para poder dar nuestra posterior opinión profesional.

• Informar:

De acuerdo con los deseos y necesidades del cliente (y de forma oral - en la memoria se pondrá por escrito-):

1. Hacerle ver las dificultades de la elaboración y montaje (si existen).
2. Dar nuestro consejo profesional, teniendo en cuenta entre otras cosas el entorno, problemáticas y aclaraciones (si fuera preciso, según los deseos del cliente y nuestra propia observación).

• Tomar medidas:

Teniendo en cuenta el dominio que se ha de tener del Sistema Métrico Decimal, tomar las medidas de la ventana que hemos de presupuestar para su posterior aprobación y realización.

• Realización croquis:

Realizar croquis y/o plano a mano alzada, con las indicaciones precisas (por ejemplo, medidas).

DESARROLLO TÉCNICO - PRESUPUESTO

Presupuesto

- **Justificación:** El por qué de hacer de esa forma y con ese material dicha

ventana (características entorno, dificultades montaje, acristalamiento...). Se escribirá de forma clara y concisa.

- **Detalle:** Realizar los dibujos técnicos: ventana a escala (según necesidad) y despiece (escala 1/1).
También se puede añadir una foto o catálogo (si se tiene).
Indicar las características del material a emplear (calidades, espesores, tornillería, accesorios, cristal...).
- **Cálculo coste:** Se realizará el cálculo general (en la memoria) y se pondrá en el presupuesto el coste total y se le añadirá el IVA, calculando entonces el coste total de la ventana.
- **Formas de pago:** En cada caso se indicará si se hace al contado o aplazado, si es así las diversas modalidades. En ambos casos se debe tener en cuenta si se va a utilizar tarjeta, transferencia, efectivo, talón, letras, o de una forma combinada.
- **Notas aclaratorias:** Si se va a tener alguna dificultad, hay que indicarla (por ejemplo, rotura de entelado, albañil a parte ...)
- **Fecha de caducidad o vigencia de ese presupuesto:** Fecha en que tiene vigencia dicho presupuesto, a partir de ella no tiene valor aunque esté firmado.
- **Fecha:** En que se firma por ambas partes dicho presupuesto.
- **Firmas y sello de la empresa:** Firmas de ambas partes (por parte de la empresa tiene que firmar un representante, como persona física que responde por dicha empresa) y sello de la misma (si lo tiene).

Memoria

En la "memoria" del desarrollo técnico, se indica o define, en primer lugar, que es un **presupuesto**. A continuación se calcula el "coste de la ventana" teniendo en cuenta: los gastos generales de la empresa o taller, la mano de obra (salario/tiempo) y el gasto de material; el resultado de esto es lo que se lleva al **presupuesto**, al que hay que sumarle el IVA, y ese será el coste total de la ventana presupuestada.

DESARROLLO MECÁNICO

Operaciones fundamentales

Indicar operación, nombre de la máquina que realiza dicha operación, cinemática: dibujo con sus partes; características y las diversas funciones de la misma.

Accesorios taller

Indicar todos los accesorios necesarios en un taller de Carpintería de Aluminio, indicando su cinemática: dibujo y sus partes; así como las características y las diversas funciones u operaciones que se realizan con ese accesorio o herramienta.

Proceso de trabajo

Elaboración del proceso de trabajo de una ventana corredera con doble acristalamiento, desarrollando todas sus pautas de trabajo: marca, fase, número de operación, denominación, material, máquinas, herramientas, tiempo y observaciones.

Plano distribución taller

Realizar un plano, a escala, del propio taller, vista en planta, con la ubicación, utillaje, servicios, oficina, etc...

Todo proyecto, trabajo de recopilación, libro..., debe llevar un índice o sumario, el siguiente es tan sólo una orientación ...

ANEXO II

ACTIVIDADES

Introducción

Las actividades extraescolares (salidas) deben estar en relación con el desarrollo del curso, más en este caso, deben programarse y realizarse en función del PROYECTO que se está llevando a cabo en nuestro Grupo.

Como ejemplo de esta relación, se pueden observar las actividades que se iban desarrollando, durante el curso 1995/96, según se iba avanzando en el PROYECTO. Este modelo se puede extrapolar a otros cursos con las variantes precisas en cada momento, según las necesidades.

Todas estas salidas tienen de común un guión de actividades y objetivos a cumplir (* GUIÓN SALIDAS).

Además de las actividades "imprescindibles", que van aumentando en dificultad y perfección a lo largo del curso, y "comunes" para todas las

salidas, hay otras específicas, según los objetivos planteados para cada salida (bien fuera del Centro, o bien fuera del aula, en el mismo Centro):

- Recorrido del Centro y sus diversas dependencias.
- Visita a un taller de la especialidad.
- Visita-Contacto con almacenes de aluminio.
- Idem diversas entidades bancarias
- Recorridos por diversas zonas relacionadas con nuestro entorno.
- Conocimiento, funcionamiento y utilización de la Biblioteca del Centro.
- Utilización de otros talleres del Centro.
- Visita a la "REAL F_BRICA DE CRISTAL" de La Granja de San Ildefonso (Segovia).
- Diversas actividades relacionadas con la "Semana Cultural".
- Diversas salidas a locales, servicios y zonas de interés de Leganés.
- Visita a la "FERIA DE LA VENTANA Y CERRAMIENTO ARTÍSTICO" VETECO, Parque Ferial Juan Carlos I (Madrid).
- Visita: "MANUFACTURAS METALÚRGICAS KL" (Valladolid).

Guión salidas

Para realizar cualquier tipo de salida siempre habrá que tener en cuenta el siguiente guión:

Pasos previos

- Propuestas de actividades (por parte de todos los miembros del grupo - alumnos y profesores-). Debate, gran grupo.
- Interés (en relación a nuestra especialidad -proyecto- o bien con un acontecimiento o tema de "interés general").
- Desplazamiento y posterior preparación, por parte del equipo docente, de la visita a realizar.
- Ubicación (mapas, planos, guías). Individual. Posterior puesta en común.
- Medios de transporte (recogida de información). Pequeño grupo. Posterior puesta en común.
- Solicitar permisos y subvenciones, si es preciso (guión conversaciones telefónicas, cartas, autorizaciones...).
- Cálculo de costes. Individual, posterior puesta en común.
- Exposición-presentación, por parte del equipo docente, de lo que va a ser la salida (dar nueva información, y así provocar inquietud). Gran grupo, posterior coloquio.

- Preparación guión de posibles preguntas durante la visita.
- Normas sobre aspecto, compostura y comportamiento que se debe tener durante la visita.

Durante la visita

- Formular preguntas al guía o persona responsable, o bien al equipo docente.
- Recogida de datos.

Después de la visita –en el aula–

- Realizar un informe. Individual. Posterior puesta en común en un coloquio-debate, haciendo “crítica constructiva”. Evaluación de la salida. Gran grupo.
- Agradecimientos (guión telefónico, cartas, personales...). Individual.

VISITA

REAL FÁBRICA DE CRISTAL LA GRANJA DE SAN ILDEFONSO (SEGOVIA)

Programación

- Realizar el “guión de salidas”, y...

Preparación

- Visionar el vídeo: “España sin ir más lejos: Real Sitio de la Granja de San Ildefonso (Segovia)”.
- Ubicar, en mapas y planos, Puerto de Navacerrada, Segovia, La Granja, Balsain, Riofrío, Guadarrama, así como su entorno y relación (distancias, accidentes geográficos, comunicaciones...) con Leganés - Madrid.
- Observar las características medio-ambientales, comparándolas con el entorno habitual.
- Recopilar información sobre los distintos tipos de vegetación y fauna que se observan en el vídeo.
- Comparar (coloquio) este tipo de medio ambiente con otros conocidos y que no son los habituales.
- Ubicar históricamente el desarrollo de esta región.

- Analizar las épocas históricas en que tiene apogeo esta zona y comparar con la actualidad.
- Observar y buscar información sobre costumbres de la época: sociedad, ropa, aspecto, gustos, forma de vida...
- Reconocer generalidades artísticas de la época.
- Reflexionar sobre la industria maderera de la zona y sobre otros medios de producción.
- Comparar y analizar el distinto tipo de perfilería según el cristal/es a utilizar.
- Reflexionar sobre la conveniencia de un aislamiento a utilizar según la región, tipo de vivienda y sobre todo climatología.
- Repasar numeración romana (siglos, capítulos libros, reyes...).

Fases de la visita

(MAÑANA)

- Parada y desayuno Puerto de Navacerrada
- Visita al Palacio Real de "La Granja de San Ildefonso"
- Visita a la Colegiata
- Paseo por los jardines del Palacio
- Visita a la "Real Fábrica de Cristal"

(COMIDA)

- Bosques de Balsaim

(TARDE)

- Visita al palacio-museo de caza de Riofrío
- Parada y merienda en el pueblo de Guadarrama.

Pretensiones durante la visita

- Observar y reflexionar sobre las distintas sensaciones que se pueden notar estando en la montaña/bosque o en el entorno habitual (ciudad).
- Relacionar las diferentes sensaciones (pitidos o presión en los oídos, formas de respirar, calor/frío en las mejillas...) con el funcionamiento del organismo humano y su anatomía.
- Observar la distinta evolución de aislamientos en las ventanas (diferentes tipos de materiales empleados: madera e hierro).
- Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de la carpintería de aluminio y la evolución de la misma (en especial con relación al clima).

- Comprobar que la información recopilada con anterioridad, así como el trazado de planos y mapas con los recorridos, concuerda o no con lo que se va viendo.
- Recordar los hechos históricos y características artísticas que se habían tratado con anterioridad en clase.
- Comprender el proceso de obtención de los distintos tipos de cristales.
- Reflexionar sobre los distintos tipos de tratamiento del cristal (endurecer) y sobre los productos minerales empleados.
- Notar la diferencia de los distintos tipos de hornos y combustibles empleados en la evolución de la elaboración del cristal.
- Observar los distintos usos o aplicaciones que se dan al cristal.
- Tener conocimiento de las distintas máquinas y herramientas que se utilizan en todo el proceso de elaboración y en la evolución del mismo.

Posterior a la visita (en el aula)

- Buscar y recopilar información y posterior comentario de la misma, sobre los distintos tipos de minerales que se utilizan en la elaboración del cristal (tipo de minerales, características, obtención de los mismos, tratamiento que reciben, etc.).
- Ampliar conocimientos sobre anatomía humana.
- Manifestar, por escrito, las impresiones producidas durante las diversas visitas realizadas en el día, indicando lo positivo y negativo de las mismas.

Análisis y evaluación de la actividad

Debido a las condiciones climáticas la parada en el Puerto de Navacerrada fue muy corta (escasa visibilidad). Pero tanto a la subida como a la bajada del mismo se pudo observar el efecto devastador de los vientos habidos en los días anteriores.

Así, por la misma causa, no se pudo realizar la comida en los bosques de Balsain (lluvia).

Hubo que realizar la comida junto a una aldea próxima a Riofrío. Se dialogó con la gente del lugar (fue un diálogo muy positivo y enriquecedor).

Como consecuencia de las condiciones climáticas que nos encontra-

mos se trataron en el aula temas como: "la diversidad climática tanto por zonas como por épocas del año", "por qué llueve, nieva, hace viento, se producen los cambios climáticos", "como influye la estabilidad o inestabilidad climática en el ser humano y en los distintos tipos de producción". Todo esto trajo consigo realizar actividades como: climogramas, mapas, resolver problemas relacionados con estos temas, debates ...

Con relación al estudio de la anatomía humana, no se pudo profundizar todo lo que en principio se había pretendido.

El resto de pretensiones si se consiguieron con gran éxito.

También se consiguió despertar un gran interés por conocer el "por qué" de las cosas y fenómenos, así de ver la relación que existe entre unos fenómenos y otros y entre la evolución de la vida con todo lo relacionado con el ser humano y su entorno. Así mismo, van comprendiendo que todo conocimiento, sea del tipo que sea (era una de las pretensiones ocultas que se tenían) es importante y que cuanto más se indague y se investigue más se comprenden e interiorizan los nuevos conocimientos que se van adquiriendo y esto les va dando, a su vez, paso a otros.

EL TALLER DE BISUTERÍA Y SU IMPLICACIÓN EN EL ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

Programa de garantía social para alumnos con N.E.E.

M^a Rosario Álvarez Pérez *
Eisám El Sayed Yassef *

Presentación

El objetivo que nos planteamos con la presente experiencia, es proporcionar a nuestros alumnos una formación que les posibilite la inserción laboral, al tiempo que favorecer su desarrollo personal.

En general, los alumnos que acceden a los programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales, suelen ser jóvenes discapacitados, que en su mayor parte han estado escolarizados en la modalidad de integración. Ninguno de ellos ha obtenido el título de Secundaria, y tiene muy pocas posibilidades de superar las pruebas de acceso a los módulos Formativos de Grado Medio (la única vía para que los alumnos pertenecientes a los programas de Garantía Social, prosigan estudios).

El perfil de nuestro alumnado es vital a la hora de plantearse cualquier tipo de planificación, tanto en el taller, como en el aula. Se trata, por lo general, de unos jóvenes desmotivados hacia el ámbito escolar, emocionalmente inestables, baja autoestima, y pocas habilidades sociales. Dada esta coyuntura, lo más interesante será pues, intentar proporcionarles una formación que les posibilite desenvolverse en la sociedad, mejorando sus habilidades sociales, nivel de autoestima y autonomía personal.

La adquisición de una serie de destrezas, que les van a ser útiles para su inserción laboral, será nuestro objetivo prioritario en cualquier actividad con nuestros alumnos. Por ello, además de trabajar en torno a unos

* I.E.S. Ícaro (Getafe).

conocimientos propios de una formación profesional (conocimiento y uso de unas herramientas propias de un taller de bisutería), también trabajamos una serie de contenidos en el resto de las componentes formativas (Lengua, Matemáticas, Formación y Orientación Laboral (POL),...) que no solo afianzarán una serie de técnicas instrumentales, sino también el desarrollo de unas habilidades para la convivencia, autonomía, y confianza en sí mismos.

Se pretende, por tanto, que aprendan a desenvolverse con seguridad en la sociedad en la que viven y prepararles para su inserción laboral en trabajo normalizado, o con apoyo.

EL TALLER: sentido y significado en los programas de Garantía Social para alumnos con necesidades educativas especiales

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, entendemos que el aula-taller se convierte en un elemento clave en los programas de Garantía Social.

Permite trabajar en un espacio dinámico y flexible, que favorece el desarrollo de actividades, a través de las cuales los chicos y chicas irán aplicando los conocimientos que van adquiriendo en el resto de las componentes formativas, y al revés, el taller será un demandante de conocimientos.

En el taller se plantearán problemas: como medir, pesar..., cómo debo llamar a esta herramienta, para qué sirve, cual será el precio de costo de una pieza ...Nuestros alumnos y alumnas tendrán en esa inmediata aplicación práctica de sus conocimientos una motivación constante a la hora de trabajar en el aula el resto de las componentes formativas de que constan los programas de Garantía Social.

Esta forma de trabajo constituye un recurso organizativo y metodológico, que facilita que el alumnado se sienta protagonista de su propio aprendizaje, de modo que los contenidos a trabajar surjan de sus mismas necesidades.

La socialización es un aspecto fundamental. La cooperación en el trabajo, y la tutorización entre los alumnos/as son dimensiones que pueden

desarrollarse en los procesos de aprendizaje que realizan. Elaborar normas de convivencia, manipular materiales, cooperar con los demás a la hora de fabricar una pieza, observar como lo hacen los demás, pedir ayuda al compañero/a, son elementos fundamentales de interacción y socialización. Por ello, los procesos de enseñanza- aprendizaje que se desarrollan en el taller, permiten integrar la dimensión conceptual, actitudinal y comportamental de los contenidos.

El taller será, finalmente una modalidad curricular que posibilita implantar la estructura, organización y ambiente empresarial, de forma que el alumnado adquiere hábitos y destrezas que le serán de una gran utilidad en su futura inserción laboral.

Agrupamientos flexibles

En cualquier programa de Garantía Social nos encontramos ante un alumnado diverso. Sus niveles de competencia curricular, sus estilos de aprendizaje, y sus capacidades en general hacen necesario tomar una serie de medidas.

En nuestro caso concreto contamos con dos grupos: un primer grupo que cursa el primer año (fase polivalente), y otro grupo, que finaliza este año, y que cursa el Segundo año del programa(fase específica).

A la hora de organizar los grupos, hemos tenido en cuenta no solo la fase del programa que cursaban, sino también su nivel de competencia en las distintas áreas, sus ritmos de aprendizaje, adaptando todo ello a nuestro contexto. Así como el horario de los profesores y los espacios del centro.

El resultado final ha sido la creación de un grupo formado por todos los alumnos del programa, y otra serie de grupos flexibles (no siempre formados por los mismos alumnos), que han funcionado siempre que las necesidades de horario de los profesores nos lo han permitido).

El funcionamiento de los agrupamientos flexibles nos permite adaptarnos mejor a los ritmos de trabajos de nuestro alumnos, facilitando el que todos adquieran en su mayoría una serie de hábitos y destrezas muy necesarios a la hora de trabajar en el taller, que será una vez mas el que nos dará la pauta, en nuestro caso para agrupar a nuestros alumnos/as.

Objetivos

En todo momento, hemos partido de los propios intereses de nuestro alumnado, y de las necesidades surgidas en el taller que en todo momento actúa como elemento motivador, a la hora de programar los objetivos de las diferentes componentes formativas.

A la hora de programar las distintas áreas, lo hemos hecho atendiendo al principio de la globalización, teniendo en cuenta la interacción de todas ellas, traduciendo así las necesidades del programa en término de capacidades de tipo cognitivo, equilibrio personal, relación interpersonal, autonomía, y posible inserción laboral.

Para el presente tema hemos planificado los siguientes objetivos:

- Conocer el nombre de las herramientas utilizadas con más frecuencia en el taller de bisutería: tijeras, alicates, punzones, martillos, seguetas, sierras, limas...
- Aprender a utilizar los utensilios de medida simples y aplicarlos a situaciones concretas: regla, cinta métrica, plantillas.
- Aplicar algunos conocimientos matemáticos en el taller: seriar, resolución de problemas.
- Adquisición de un vocabulario correcto que le permita referirse con propiedad a la hora de realizar acciones concretas en el taller: ensartar, enganchar, moldear, limar, cristalizar, enlazar, cocer,...
- Ser consciente de la importancia que el reciclaje de determinados productos a la hora de la conservación del medio ambiente (reciclaje del cristal y papel en el taller de bisutería).
- Adquirir una normas de convivencia que permitan la colaboración de todos a la hora de la realización de determinados trabajos.
- Potenciar su autoestima, reconociendo sus propios logros, tanto individuales, como colectivos.
- Mejorar y potenciar la expresión oral y escrita adquiriendo un vocabulario técnico propio del taller.

Actividades

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

A la hora de organizar las actividades, hemos partido de los intereses de nuestros alumnos.

Los diferentes trabajos realizados en el taller han sido un centro de interés, a partir del cual hemos organizado las actividades de aula correspondientes a las distintas componentes formativas. (Ver ficha, Realizamos una lámpara de cerámica).

Los materiales utilizados en el taller, las herramientas empleadas en la realización de los distintos trabajos, nos han dado pie para programar una serie de actividades en Lengua, Matemáticas, Socionatural y Formación y Orientación Laboral (F.O.L.).

De este modo nuestros alumnos han podido sentir la necesidad de adquirir una serie de conocimientos básicos indispensables para manejarse en el taller, y al mismo tiempo la utilidad de los conocimientos adquiridos sirve de elemento motivador en un cuyo mayor problema es precisamente ese, la falta de motivación por su continuo fracaso escolar anterior.

De esta manera, aprender a medir un cable, calcular lo que cuesta una lámpara, conocer los materiales utilizados en la realización de unos pendientes, interpretar una factura...son cuestiones prioritarias a la hora de trabajar en el aula.

A la hora de la realización de las distintas actividades, hemos intentado que todos los alumnos participen, en la medida de sus posibilidades, siendo el trabajo en cadena en el taller por ejemplo, un modo de conseguir que todos los alumnos participen en la realización de las distintas piezas, consiguiéndose así un aumento considerable de su autoestima.

Un ejemplo bien claro de todo lo expuesto anteriormente es el puesto de venta que los alumnos de Garantía Social montan cada año. Todos ven como las piezas que ellos mismos han diseñado, y realizado en el taller, se exponen y más tarde algunas se venden entre los padres, profesores, y alumnos del instituto. Sus pequeños beneficios se utilizan para subvencionar una excursión que de otra forma no hubiera sido posible., sintiéndose

Utilizaremos las herramientas del taller: FABRICAMOS UNA LÁMPARA DE CERÁMICA

TALLER	FORMACIÓN BÁSICA
 <p>Materiales: Tulipa, pie de cerámica, bombilla, casquillo, interruptor, cable, enchufe.</p> <p>Herramientas: Cutter, destornillador, limas, taladro, rodillos, palillos, vaciadores, tornetas y moldes.</p> <p>Realización:</p> <ul style="list-style-type: none">• Moldeamos la arcilla con el rodillo.• Preparamos planchas.• Trabajamos con espátula y palillos.• Decoramos, aplicando trocitos de vidrio.• Cocemos en el horno. <p>Montaje (Polivalencia): Aprendemos a montar casquillo, interruptores, enchufes, etc.</p>	<p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Calculamos el precio de coste de la lámpara.• Calculamos el beneficio obtenido en la venta.• Medimos el cable necesario.• Problemas relacionados. <p>Lengua:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ampliación del vocabulario.• Dramatizaciones de compra y venta.• Inventamos slogans publicitarios. <p>Socionatural:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de los materiales con los que se realiza una lámpara.• Energía eléctrica. Energías alternativas.

todos partícipes de lo útil y lo bien hecho.

Atendiendo a los criterios anteriores hemos planificado para este tema las siguientes actividades:

- Realización de un pequeño plano del taller de bisutería. Localizando en el mismo las herramientas, mobiliario,...
- Clasificar, dado un criterio previo (medir, limar,...), las diferentes herramientas utilizadas en el taller.
- Medir con plantillas, con regla o con cinta métrica: el taller, su mesa de trabajo, los armarios del taller, etc.
- Medir con un reloj de agujas el tiempo empleado para realizar un pequeño trabajo.-
- Aprendemos a comportarnos respetando unas normas:
 - Jugamos al parchís.
 - "" "" a la oca.
 - "" "" al bingo.
- Utilizamos folletos divulgativos y anuncios de prensa relacionados con el taller de bisutería.
- Calculamos la ganancia aproximada de cada pieza.
- Resolvemos sencillos problemas sobre los gastos de producción y las ganancias obtenidas de la venta de las distintas piezas.
- Montamos un puesto con las piezas realizadas y las vendemos.
- Visitamos alguna tienda, exposición o feria de bisutería (Bisutex, Iberjoya,...)

Metodología

En primer lugar hemos tenido en cuenta que se trata de un grupo de alumnos con una baja autoestima y un gran sentido del fracaso, todo esto hemos tratado de subsanarlo con una motivación constante, tratando de buscar siempre una aplicación práctica a todos los contenidos impartidos en los diferentes componentes formativos.

En todo momento hemos intentado que el alumno se sintiera protagonista de su propio aprendizaje, procurando que los contenidos impartidos fuesen los demandados por los propios alumnos, ante las necesidades surgidas en el taller.

Hemos procurado trabajar en equipo (trabajo cooperativo), siempre que ha sido posible. Para el mejor funcionamiento del grupo, hemos utili-

zado la "tutorización" (los alumnos más aventajados ayudan a realizar sus tareas a aquellos otros que tienen más dificultad en las mismas). Así por ejemplo, en el taller, hemos realizado trabajos en cadena con el objeto de que los alumnos se impliquen en la realización de una pieza; también hemos elaborado unas normas de convivencia, consensuadas entre todos, que revisamos en las sesiones de tutoría (Comisiones de Convivencia). Siempre con el objetivo de cohexionar el grupo y dotarlo de mecanismos que mejoren su funcionamiento como tal.

Criterios de evaluación

En principio partimos de una evaluación inicial para conocer la situación de nuestros alumnos-as. Empezamos por mantener entrevistas con los padres, profesores de cursos anteriores, además de analizar los informes aportados por los EOEP,

Nos parece importante añadir que los propios alumnos han participado en su proceso de evaluación, y en todo momento hemos tenido en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de nuestro alumnado.

Para valorar la consecución de objetivos del tema en el que estamos trabajando, hemos tenido en cuenta:

- La participación activa en todas las experiencias propuestas para la adquisición de los objetivos del tema.
- Adquirir nociones elementales del uso correcto de determinadas herramientas.
- Conocer un vocabulario básico del tema (nombre de las herramientas y su aplicación concreta: punzón → punzar, lima → limar...).
- Adquirir nociones elementales del uso de los diferentes utensilios de medida (plantillas, regla, Cinta métrica) y su aplicación a la resolución de problemas sencillos.
- Adquirir hábitos concretos que contribuyan a la conservación del medio ambiente.
- Adaptación de los movimientos de las manos, dedos y muñecas al manejo de herramientas.
- Ejercicios de montaje que proporcionan destreza.
- Lograr el mayor acercamiento posible al mundo laboral, trabajando hábitos de:
 - Puntualidad → primas de puntualidad
 - Orden y disciplina (uso de ropa adecuada, rapidez y silencio en el

cambio de ropa).

- Respeto a compañeros.
- Responsabilidad.
- Gusto por el trabajo.

Bibliografía

PEREZ PORTABELLA, F. J.: "Para la integración del deficiente".
Editorial CEPE.

GARRIDO LANDIVAR, J.: "Adaptaciones Curriculares". Editorial
CEPE.

DOMINGUEZ TORREJON, J.: "Recuperación y desarrollo de la com-
prensión y expresión", Editorial CEPE.

YUSTE C., "Reforzamiento y recuperación de los aprendizajes bási-
cos". ICCE

DOMINGUEZ TORREJON, I.: "Estimulación del lenguaje". Editorial
CEPE

M.E.C.: "Transición a la vida adulta"

Materiales aportados por los cursos organizados por el M.E.C. para
formación de profesores de Garantía Social ACNEE.

Capítulo II

AGRUPAMIENTOS

MATEMÁTICAS, DIVERSIDAD Y AGRUPAMIENTOS. UNA PROPUESTA DE TRABAJO Y REFLEXIÓN

Francisco Rodríguez Alcántara *

Esta experiencia es fruto de la reflexión continuada sobre el trabajo en el aula que ha ido evolucionando hacia una práctica que con la implicación y participación de los alumnos, distribuidos y agrupados de diferentes maneras, permita dar respuestas al fracaso escolar.

1. Apuntes para la reflexión

Tras largos años de experiencia como docente mi forma de pensar y actuar ha ido evolucionando hacia una práctica menos reproductora y más autónoma. Las decisiones en torno a cómo y qué trabajar con los alumnos ha ido paulatinamente orientándose hacia un trabajo en el aula donde el compromiso y la responsabilidad del profesor y los alumnos se ha convertido en algo incluídible en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Constatar año tras año el alto índice de fracaso escolar que se producía en la asignatura de matemáticas, que rondaba generalmente entre el 80-90% de suspensos, fue la dura realidad que me llevó irremediamente a interrogarme y compartir con algunos compañeros las dudas, malestar e inquietudes que esta realidad me suscitaba.

¿Por qué mis alumnos suspenden tanto?, fue durante un tiempo el interrogante en torno el cual pude ir evolucionando hacia un modelo docente donde la explicación y comprensión de lo que ocurría en el aula se tornó imprescindible. Esto me permitió ir adquiriendo un saber pedagógico del que carecía en mi formación por estar ésta eminentemente centrada en un saber científico, las ciencias exactas. Fui siendo consciente que dominar

* I.E.S. Salvador Allende (Fuenlabrada).

los conocimientos del área me servía para poco: llevar a cabo unas clases magistrales donde la transmisión de unos contenidos no me exigía demasiado esfuerzo, pero que en ningún caso eran la garantía de enseñar.

En este sentido, la diversidad en el nivel de conocimientos fue algo que paulatinamente fui descubriendo. Entendí que frecuentemente el profesor trabaja con un alumno medio, con un alumno tipo que no existe. Así comprendí que como primer paso para dar respuesta al fracaso escolar hay que entender que hay tantos niveles de conocimiento como alumnos hay en el aula y actuar en consecuencia. El modelo logocéntrico o la clase magistral como modelo docente exclusivo desemboca en una uniformidad engañosa que nos lleva a olvidar cuestiones que como docentes no podemos olvidar:

- la adaptación a la diversidad,
- la estimulación entre distintas formas de aprender,
- la ayuda entre los mismos alumnos -porque el conocimiento no proviene sólo del profesor-, y la introducción de cambios ante las dificultades que van surgiendo.

Porque esa falsa uniformidad, que a menudo se quiere buscar y mantener como sea, nos lleva a entender y vivir el fracaso escolar como algo inevitable, como algo que nos es impuesto por factores ajenos a nuestra voluntad y que, por lo tanto, no es de nuestra competencia profesional. La política educativa de la Administración y el contexto sociocultural del que proceden y en el que viven nuestros alumnos son ámbitos que en la actualidad casi siempre se identifican como instancias responsables del fracaso escolar.

Factores que forman parte la mayoría de las veces de los argumentos que esgrimimos para seguir con prácticas docentes inmovilistas e insolidarias. "Yo no bajo el nivel porque perjudicaría a los alumnos más capaces", "no estoy preparado para dar respuesta a los diferentes niveles que tengo en clase", "es que los padres no saben, no se preocupan, y así no se puede hacer nada", "para qué tener a chicos que no quieren estar en clase dos años más escolarizados si no les va a servir para nada", son frases que nacen de la frustración, del querer hacerlo bien año tras año y constatar que nuestro esfuerzo sirve para poco. Esto no significa que el fracaso escolar no preocupe, lo que quiero señalar es que a veces caemos en el error de pensar que tenemos poca o ninguna autonomía y decisión para dar respuesta al fracaso escolar.

Por ello, y con la firme creencia en que las cosas pueden ser de otra manera, comencé a trabajar en el aula con una metodología activa que a partir de la participación e implicación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilitara:

- a) Dar respuesta al fracaso escolar y la conflictividad en el aula,
- b) Favorecer una enseñanza constructiva y comprensiva que respetara la singularidad de cada alumno,
- c) Favorecer la colaboración entre el alumnado enseñándoles las ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo.

Propuesta de trabajo que tiene como eje vertebrador el agrupamiento de los alumnos. Un tipo de agrupamiento heterogéneo con alumnos de distinto nivel, que suele ser el más frecuente, y que se basa en la enseñanza tutorada. Y un tipo de agrupamiento homogéneo para favorecer la profundización de los temas en el caso de algunos alumnos, la consolidación de conocimientos en otros, y la adquisición de los objetivos mínimos para los restantes.

2. Los principios y criterios de agrupamiento: un modelo abierto

Antes de pasar a describir brevemente la experiencia voy a explicar antes los criterios y principios orientadores para llevar a cabo los agrupamientos.

¿Cómo agrupar a los alumnos para conseguir una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Es una pregunta que me lleva a tener que clarificar qué criterio o criterios vamos a seleccionar para agrupar a los alumnos. ¿Deben aplicarse los criterios de forma inflexible y automática? ¿Qué principios básicos orientan las decisiones en torno a los agrupamientos?

Cuando un profesor comienza a trabajar con un grupo no tiene ningún referente que justifique el diseño "a priori" de la práctica en el aula. Por ello, el primer criterio que puede utilizarse para realizar los agrupamientos es el nivel de conocimientos. Entiendo que los conocimientos previos que posee el alumno son herramientas que necesita para realizar algunas tareas de aprendizaje. Dar por supuesto que el alumno posee unos determinados conocimientos porque ha cursado unos programas años anteriores es algo que a menudo desmiente la realidad. Pero, además, esto tiene unas consecuencias penosas para aquellos alumnos con un historial de fracasos

que año tras año tienen que enfrentarse a un proceso de aprendizaje arduo, y muchas veces, humillante.

Posteriormente y a medida que comenzamos a conocernos y a trabajar, este criterio de agrupamiento se complementan con otros. La actitud hacia la tarea y el grupo clase es uno de ellos. Un alumno que no está integrado en un grupo difícilmente podrá realizar el aprendizaje con éxito. Las formas de ser y estar de cada alumno es algo que no podemos obviar en el momento de trabajar en grupo. Un alumno que se siente rechazado por uno o varios alumnos, o que rivaliza con otro alumno, son situaciones que suelen generar agresividad y malestar en el aula, y que con los agrupamientos podemos evitar.

La aptitud intelectual es también otro criterio que se complementa con los anteriores. Y digo se complementa porque resulta complicado situar a los alumnos en grupos homogéneos en función de las capacidades intelectuales sin tener en cuenta ningún otro factor. Además de que resulta complejo determinar la naturaleza y características de esas capacidades.

Por último, señalar que estos criterios no se aplican de forma rígida y automática. Uno de los rasgos que caracterizan que esta forma de trabajar en el aula es que se generan unos procesos de enseñanza-aprendizaje donde la impredecibilidad y la complejidad de la acción no puede obviarse, exige abordar los imprevistos y reflexionar sobre las dificultades que van surgiendo.

En este sentido, la participación e implicación de los alumnos en tareas conjuntas y de tutorización a través de los agrupamientos no es un proceso fácil de llevar a cabo. Es frecuente que los alumnos exhiban resistencia. Dejar de ser receptores pasivos de contenidos para pasar a ser agentes de su propio aprendizaje, compartiendo la responsabilidad de lo que sucede en el aula con el profesor y el resto de sus compañeros, no puede entenderse como algo ya dado, es una condición posible que también hay que cuidar y atender.

Además, trabajar con los alumnos exige al profesor otras habilidades y destrezas que no se reducen al dominio de unos contenidos y rutinas de carácter técnico. Esta forma de trabajar pone de manifiesto la complejidad de enseñar y aprender cuando profesor y alumnos comparten y se responsabilizan de las tareas que le son propias, porque el profesor deja de ser la

autoridad que impone qué y cómo hay que aprender, y el alumno deja de ser un número que domina o no unos determinados contenidos y acepta lo que el profesor decide. La comunicación entre los alumnos, y entre éstos y el profesor se realiza a través de un clima donde la diversidad de formas de ser, estar y pensar diferentes se manifiestan irremediabilmente, porque el trabajo en grupo favorece procesos de relación interpersonal que nos permite manifestarnos más como somos.

En síntesis, destacaré tres principios orientadores de la práctica en el aula:

- a) La participación y la corresponsabilidad de todos los miembros del grupo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) El currículum entendido como agente de socialización y cooperación fundamental.
- c) El desarrollo curricular a través de los agrupamientos como modelo que atiende no sólo a los resultados sino también a los procesos.

Advertir que tengo la posibilidad de trabajar con el mismo grupo de alumnos durante varios cursos.

3. Desarrollo de la experiencia

La experiencia que paso a exponer es, como he dicho anteriormente, el resultado de la reflexión sobre mi propia práctica docente.

Lo primero que hago a principios de curso es reunirme con el grupo de alumnos y consensuar con ellos la experiencia haciéndoles ver las ventajas que puede reportarles, no importa perder algunas clases con ellos para tratar una serie de temas, fundamentalmente los relacionados con metodología, evaluación y recuperación.

Posteriormente se elabora una prueba inicial que me indica el nivel aproximado de conocimientos previos mínimos de matemáticas de cada alumno. En esta prueba inicial se detecta que las diferencias en este aspecto entre los alumnos son abismales, de alumnos que prácticamente no dominan las operaciones elementales, a otros (los menos) que poseen nivel alto.

Con el resultado de esta prueba inicial que facilita identificar los alumnos cuyo nivel no llega a los mínimos necesarios, elaboro trabajos de recu-

peración y grupos de alumnos tutelados por un alumno de nivel superior, para que adquirieran lo más rápidamente posible el nivel adecuado.

Una vez hecho esto establezco los dos tipos de agrupamientos:

El heterogéneo al inicio y durante el desarrollo de los bloques de contenidos y el homogéneo al finalizar cada bloque.

¿Cómo se trabaja con el primer tipo de agrupamientos?

Al principio de clase se le entrega a los alumnos una ficha de cuestiones y ejercicios que ellos por grupos, de 4 o 5 alumnos, tienen que trabajar. El profesor paseando por la clase se constituye en un mero orientador de los grupos, una vez terminada la ficha, un portavoz del grupo, que varía de unas sesiones a otras y que sólo en casos muy excepcionales ha de recaer en el alumno de mayor nivel, expone las conclusiones a la que ha llegado su grupo y son debatidas por el resto de grupos, especificando sus conclusiones y discrepancias. El profesor al final de la clase hace un resumen de la misma.

¿Qué se pretende con este tipo de agrupamientos?

Favorecer la colaboración dentro del grupo de alumnos, estimular la participación y eliminar los prejuicios que muchas veces tienen algunos, pues los chicos y chicas que no tienen un nivel de competencia curricular mínimas suelen mostrarse inseguros y manifiestan una falta de confianza en sí mismos que impide la participación en las tareas y dificulta su aprendizaje.

A lo largo del curso y a medida que nos vamos conociendo desde otras perspectivas además de la puramente académica: formas de trabajar, personalidad y carácter de unos y otros, circunstancias personales, etc, los grupos van variando en su composición, pero manteniendo siempre una heterogeneidad en cuanto a conocimientos.

El otro tipo de agrupamientos es al igual que el anterior, en grupos de 4 ó 5 alumnos lo más homogéneos posibles en cuanto a conocimientos, de tal manera que se pueda profundizar en algunos, mantener conocimientos en otros e intentar que el resto adquiera los conocimientos mínimos necesarios, este tipo de agrupamientos suele hacerse como he dicho anterior-

mente una vez terminada una unidad didáctica. Al mismo tiempo que me permite conocer y valorar la evolución en el aprendizaje realizado por los alumnos.

4. Resultados-Evaluación

Normalmente durante el primer curso y al principio del mismo los resultados son bastante pesimistas ya que a los alumnos les cuesta trabajo adaptarse al sistema. No están acostumbrados a trabajar en grupo, y en muchos casos el escándalo que se origina en clase me hace dudar que el camino elegido sea el idóneo. Pero desde la responsabilidad y el respeto que me inspiran mi trabajo y los alumnos nos vamos adaptando a esta nueva forma de trabajar. Como ya señalé tengo oportunidad de elegir al mismo grupo de alumnos en los cursos siguientes lo que facilita que estos procesos lentos pero enriquecedores den sus frutos. En este sentido es significativo como los alumnos que tienen asumida la idea preconcebida de su fracaso, van comprobando que pueden aprender conocimientos nuevos.

5. Conclusiones

Para terminar señalar una serie de reflexiones que a modo de conclusión van a permitir comprender mejor la propuesta de trabajo presentada.

Entiendo que esta forma de trabajar se enriquecería notablemente a través de la actuación colegiada que implique en la propuesta al equipo docente, o al menos a los profesores del área.

Esto facilitaría procesos de coordinación, debate y reflexión conjunta con el resto de compañeros. Aspecto clave para aprender nuevas cosas sobre las que seguir reflexionando. En este caso, los agrupamientos como forma de trabajar en el aula para dar respuesta al fracaso escolar -teniendo en cuenta la diversidad consustancial a un grupo- exige atender a las dificultades que van surgiendo, analizar los éxitos conseguidos, modificar y conjugar los criterios de agrupamientos en función de esa diversidad que no puede encasillarse, y crear materiales adaptados al grupo.

¿Cómo implicar a los componentes del Seminario del área para trabajar conjunta y coordinadamente? ¿Cómo podemos implicar a los miembros del equipo pedagógico del grupo para desarrollar un proyecto común que nos permita dar respuestas autónomas y colegiadas al fracaso escolar?

¿Es la alternativa de los agrupamientos la más adecuada o habría que seguir experimentando y reflexionando en torno a otras dimensiones curriculares?

Son interrogantes que pienso son un punto de partida para seguir mejorando nuestro quehacer en el aula, porque ante el fracaso escolar no hay prácticas infalibles.

6. Bibliografía

AGELET, J. et al (1997): "Algunos modelos organizativos, facilitadores de la diversidad y alternativos a los agrupamientos flexibles", en *Aula*, nº 61, 46-50.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Diversos y también desiguales ¡Qué hacer en educación!", en *Kikiriki*, nº 38, 18-25.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *Agrupamiento flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.

PERPENOU, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata/Paideia.

ALTERNATIVA AL AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS/AS DE 2º DE E.S.O.

Dimas A. Rodríguez Perdomo *

1. Introducción

Los Equipos Educativos del Primer Ciclo de ESO y el Departamento de Orientación del IES Alarnes de Getafe, hemos venido detectando un número considerable de alumnos/as con un referente curricular muy por debajo del nivel en el que se encuentran, principalmente del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Debido a esto, al elevado número de alumnos por grupo (33/34 de ratio), la falta de motivación e interés, los malos hábitos de estudio y trabajo, y en algunos casos la no colaboración de la familia con el Centro, el grado de conflictividad ha ido en aumento. Detectados los alumnos/as que reúnen algunas, o todas las características reseñadas (20 entre 1º y 2º curso) hemos intentado aquellas medidas de atención a la diversidad que estaban al alcance de nuestras posibilidades: actividades de apoyo, de refuerzo, adaptaciones individuales poco significativas y pequeños programas de habilidades sociales, pero los resultados han sido poco satisfactorios.

Por todo ello nos hemos planteado, durante el presente curso, encontrar otras fórmulas para dar respuesta a nuestros alumnos/as. Después de trabajar y estudiar sobre textos y experiencias de agrupamientos flexibles, creíamos haber encontrado la solución a esta problemática. Nada más lejos de la realidad, ya que dada la estructura y organización de nuestro Centro, ha sido inviable todo lo que nos habíamos propuesto. Hemos vuelto a empezar, pero ahora trabajando e intentando eliminar o asumir los inconvenientes que se nos habían presentado.

* Orientador del I.E.S. "Alarnes" de Getafe. Madrid.

2. Punto de partida

Así, lo primero que analizamos fue en qué áreas o materias nuestros alumnos no alcanzaban los objetivos y cuál era el referente curricular del alumno/a en cada una de éstas. Los resultados han sido los esperados y, las áreas que trabajaremos serán Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Idioma (Inglés) y Ciencias Sociales. Las profesoras de estas áreas que se han implicado en el proyecto ya se encuentran realizando junto con sus Departamentos, lo que será la programación para este grupo experimental.

Hasta este momento, como hemos apuntado anteriormente, hay 20 alumnos/as propuestos, de los cuales 14 son de 2º curso y 6 de 1º curso. De ellos seleccionaremos sólo 15 para formar el grupo experimental, ateniéndonos principalmente a su referente curricular, al riesgo de abandono y a la dificultad que presenten en las cuatro áreas propuestas. Cabe la posibilidad de incluir algún alumno inmigrante en este grupo si así lo estimara su Equipo Educativo y el Departamento de Orientación, ya que generalmente participan del Programa de Educación Compensatoria.

Para superar la dificultad de la estructura y organización, hemos fijado un horario para los tres grupos de 2º de E.S.O. previstos para el curso 98/99. Estos contarán con una ratio de 28 alumnos/as, de los cuales 5 de cada aula pertenecerán al grupo experimental, el cual en ningún momento superará el número de 15.

La distribución horaria no plantea serios inconvenientes si se mantiene la alternancia entre las áreas a trabajar, éstas deberán impartirse en la misma franja horaria y en las primeras horas de la jornada escolar, es decir, mientras los grupos de referencia reciben 3 de las áreas -Matemáticas, Sociales e Inglés-, los alumnos del grupo experimental estarán en el área de Lengua Castellana y así sucesivamente.

Además, dados los resultados obtenidos tanto en Lengua Castellana, como en Inglés, previo informe psicopedagógico y permiso al Servicio de Inspección Educativa, este grupo de alumnos en el momento en que sus compañeros/as asistan a la Optativa de 2º Idioma (Francés/Alemán), trabajará Técnicas de Trabajo Intelectual, Habilidades Sociales, etc. (Actualmente el programa de esta alternativa a la optativa está desarrollándose).

El número de horas semanales de un alumno en el grupo experimental, será de 14, las restantes las realizará con su grupo de referencia. A su vez el profesorado que imparta clases a este grupo mantendrá una reunión semanal, para llevar las propuestas necesarias al resto del Equipo Educativo de 2º, y recoger las sugerencias de mejora o revisión de otros alumnos para incluirlos en este Programa.

Otra de nuestras intenciones, es que estos alumnos/as tengan dos tutores/as, el de su grupo de referencia (A,B,C) y el del grupo experimental, que será un profesor/a del Departamento de Orientación que a su vez será quien imparta la alternativa antes mencionada.

Con este agrupamiento pretendemos ayudar a conseguir, de una manera más eficaz y satisfactoria, los mismos objetivos que nos hemos propuesto para el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

No tratamos de realizar un currículo alternativo, intentamos lograr el mayor equilibrio posible entre la comprensividad y diversidad, teniendo siempre en cuenta los principios de normalización y personalización. Esto nos llevará a un cambio de metodología, que implicará dejar de trabajar con un único modelo didáctico, es decir, no podemos trabajar en este grupo queriendo que todos aprendan lo mismo y de idéntica manera.

Para que un alumno/a pueda pertenecer a este grupo experimental deberemos contar desde el principio con la autorización y conformidad de las familias. Para ello, al final del presente curso mantendremos una reunión informativa tanto con los padres, como con los propios alumnos, que han de estar dispuestos a participar en esta experiencia.

Hasta ahora sólo podemos adelantar unas ideas muy generales de lo que es y será nuestra experiencia. Nos cabe la satisfacción que nuestra propuesta ha sido bien acogida por todos aquellos a los que se la hemos comunicado. Ha sido aprobada por unanimidad en la Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro y Consejo Escolar del Instituto.

Somos conscientes que estas Jornadas de Leganés han sido ideadas para comunicar experiencias realizadas y la nuestra está empezando su andadura. Lo único que pretendemos es comunicar a otros compañeros que siempre existe una posibilidad para dar respuesta a los problemas que

nos plantean nuestros alumnos.

3. Requisitos

- El horario de los tres grupos previstos para el curso 1998/99, no podrá realizarse en el programa informático (generador de horarios), sino que quedará establecido desde que este proyecto esté aprobado.
- Este Proyecto estará coordinado por el Departamento de Orientación.
- El profesorado implicado en este proyecto será voluntario, participando a su vez en el desarrollo y puesta en funcionamiento del programa.
- La selección de los alumnos para formar grupo flexible será por su referente curricular, no superando en ningún momento el número de 15 en el aula, pudiendo ser alumnos de 1º que pasan a 2º, o repetidores.
- Un tutor específico (profesor del Departamento de Orientación) para el grupo y su tutor/a del grupo de referencia.
- El grupo flexible estará formado generalmente por el mismo número de alumnos de cada grupo de 2º.
- Adaptación del currículo en las áreas y/o materias del grupo.
- Las áreas a impartir en este grupo serán: Lengua Castellana y Literatura (3 horas), Matemáticas (3 horas), Lengua Extranjera (3 horas) y Ciencias Sociales (3 horas).
- Reunión quincenal del Equipo Educativo del grupo. Debido a ello se reservará una hora de reunión conjunta semanal en su horario, de las cuales una estará dedicada a la elaboración de material específico, reuniones de padres, evaluación y seguimiento de los alumnos.
- El cambio metodológico, implicará dejar de trabajar con un único modelo didáctico. No podemos trabajar en este grupo queriendo que todos aprendan lo mismo y de idéntica manera que los del grupo de referencia. (Centrarse más en Procedimientos y Actitudes).
- Planteamiento continuo de Actividades de Refuerzo-Apoyo-Ampliación.
- Coherencia en los programas, partir de lo que el alumno/a es capaz de realizar.
- Contemplar este Proyecto en el P.E.C., P.C.C. y en el Plan Anual del Departamento de Orientación.

4. Líneas metodológicas comunes

Entendemos que la metodología a desarrollar con los alumnos debe sustentarse en los siguientes principios:

- Importancia de la interacción social y del lenguaje en la actividad edu-

cativa.

- Crear un ambiente que favorezca la interacción-comunicación de profesores y alumnos en la actividad del centro y del aula, no circunscrita tan sólo a aspectos formales o informativos, sino también a aquellos otros más informales y socio-afectivos.
- Diálogo, debate, confrontación de ideas e hipótesis serán los ejes de cualquier planteamiento metodológico que se realice.
- Consideración de las ideas/concepciones previas de los alumnos, en sintonía con sus intereses reales, adecuando el nivel de motivación y distancia entre el nuevo contenido que se propone y los esquemas de conocimiento de que disponen, serán requisitos para la consecución de aprendizajes significativos.
- Utilización adecuada de diversidad de recursos y medios didácticos.
- Organización espacial del aula, que facilite las interacciones y se adecue al tipo de actividades programadas. Organización del tiempo en consonancia con los distintos ritmos de aprendizaje de estos alumnos, que permita la alternancia de tipos diferentes de actividad.
- Protagonismo del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje y toma de decisiones en relación con sus características personales, intereses y necesidades.
- Interpretación del profesor como miembro de un equipo docente que trabaja de forma cooperativa y solidaria en la planificación y desarrollo de esta actividad didáctica, para facilitar los aprendizajes de sus alumnos.

5. Evaluación y seguimiento

Pretendemos con la evaluación y el seguimiento los siguientes objetivos:

- * Detectar y corregir los problemas que se vayan produciendo en el desarrollo del Programa.
- * Adecuar progresivamente el Programa a las necesidades del Instituto.
- * Servir de punto de partida para "otra forma" de atención a la diversidad.

Criterios:

- Eficacia: número de alumnos del grupo que han mejorado en su rendimiento.
- Satisfacción: de alumnos, profesores y familias.
- Congruencia: coherencia con los principios psicopedagógicos del P.E.C. y del P.C.C.

Indicadores:

- Coordinación del Equipo Educativo-Departamento de Orientación-Jefatura de Estudios.
- Protagonismo y responsabilidad del alumno/a.
- Participación de la Comunidad Educativa.
- Puesta en práctica de la evaluación continua e individualizada.

Temporalización:

- Establecer mensualmente una revisión de los objetivos propuestos, que permita modificar cualquier aspecto desfavorable, en el menor tiempo posible.

6. A modo de conclusión

Esta experiencia es el resultado del trabajo y la reflexión realizados durante este curso. Todo lo que nos habíamos propuesto desde un principio lo tuvimos que rechazar pues la propia estructura y organización del Instituto no nos lo aconsejaban. Teníamos que empezar por analizar y modificar estos dos elementos, conciliándolos de manera que no sólo no fueran un obstáculo, sino que se convirtieran en factores facilitadores de nuestra alternativa.

Es cierto que al planteamos cómo agrupar a estos alumnos para alcanzar los objetivos marcados, no tomamos como referencia ningún modelo de agrupación, lo único que teníamos claro era la finalidad que pretendíamos y la convicción de encontrar la respuesta para atender a la diversidad y así organizar el nivel de 2º de la manera más idónea y coherente con nuestras intenciones.

También es cierto que desde un principio nos encontramos con reticencias y posturas encontradas, teniéndonos que mantener firmes en nuestras decisiones y explicar una y otra vez el fundamento y las razones en que nos basamos para cambiar el tipo de organización escolar establecido.

7. Bibliografía

AGELET, J. y otros (1997): "Algunos modelos organizativos, facilitadores de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles", en

Aula, nº 61, 46 - 50.

ALBERICIO HUERTA, J. (1991): *Educación en la diversidad*, Madrid: Bruño.

(1994): *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*, Barcelona. P.P.U.

(1997): *Las agrupaciones flexibles*, Barcelona. Edebé.

BARRUECO, A. (Coord.), (1995): *Agrupamiento de alumnos en E.G.B.*, Universidad de Salamanca, I.C.E.

CONTINENTE, A. y otros (1997): "Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos", en *Aula*, nº 61, 57 -58.

SANTOS GUERRA, M. A., (1993): *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*, Sevilla, Diada Editorial S.L.

V.V.A.A., (1997): "¿Agrupamientos flexibles?", en *Aula*, nº 61, 41-42.

Capítulo III

MULTICULTURALIDAD

CON MUCHO GUSTO COMPARTIENDO CULTURAS A TRAVÉS DE LA GASTRONOMÍA

María Jesús Serrano Palenzuela *

Presentación

La llegada de corrientes migratorias de los países del Tercer Mundo a los países desarrollados -dadas las duras y penosas condiciones de vida en que se ven sumidos la mayoría de la población-, la internacionalización e interdependencia económica en el panorama internacional, la interconexión de las sociedades a través de los medios de comunicación y el proyecto unificador en el que se ve inmersa Europa han contribuido a revitalizar el pluriculturalismo en nuestra sociedad.

Realidad presente en nuestro Colegio que está situado en el Centro de Getafe (Madrid) en un barrio de nivel socioeconómico bajo que facilita alquileres asequibles. Por ello, progresivamente desde hace ocho años se han ido asentado en el barrio una nutrida y variada población emigrante: norteafricanos, iberoamericanos, y ciudadanos de los Países del Este, que dotan al colegio y a nuestro quehacer en las aulas de unas características singulares.

Esta realidad nos llevó a desarrollar la experiencia que presentamos brevemente a continuación. El multiculturalismo presente en el C.P. Ortiz Echagüe de Getafe es objeto de atención en la celebración del día de la Paz. Pero es conveniente advertir que atender a la diversidad en nuestro colegio, ORTIZ ECHAGÜE de Getafe, trasciende más allá de cualquier tema transversal planteado en la L.O.G.S.E. y es un componente cotidiano en el currículo escolar.

* C.P. Ortiz Echagüe. Curso 97-98. Getafe, Madrid.

Punto de partida: Notas para la mejor comprensión de la experiencia

El pluriculturalismo en nuestro centro se presenta como una realidad compleja, ante la cual no se puede permanecer pasivo o ajeno, y en donde cada colectivo étnico o cultural presenta una forma de ser y estar en el mundo diferente, ofreciendo distintos rasgos de relación entre la escuela y los padres.

En términos generales vamos a descubrir brevemente los rasgos y condiciones socioculturales, de los grupos más numerosos para contextualizar la experiencia.

NORTEAFRICANOS: Condiciones económico-sociales bajas. Familias numerosas donde el padre de familia lleva varios años en España y ha ido acercando poco a poco a su lugar de residencia al resto de los miembros. En algunos casos sus hijos pertenecen a diferentes mujeres, permaneciendo alguna de ellas en el lugar de procedencia. Existe poca participación en la tarea educativa de sus hijos. Un condicionante desfavorable es el escaso dominio de nuestra lengua. Significando que las mujeres magrebíes muestran mayor dificultad en el aprendizaje y dominio de la misma. Su religión está intrínsecamente unida a sus costumbres diarias, llegando algunas familias a rechazar la beca de comedor por no estar seguros que se respete su negación a tomar cerdo.

EGIPCIOS: Nivel sociocultural alto. El nivel económico depende del dinero que como becarios reciben para la realización del doctorado o especialidad concreta. En todos nuestros casos es el padre el que realiza los estudios. La madre suele tener también titulación universitaria y escaso dominio de nuestra lengua. Mantienen buena relación con los tutores y con el centro. Sus hijos inician la escolaridad en él y su permanencia no suele superar los tres cursos escolares.

IBEROAMERICANOS: Existen dos grupos. El primero coincide con las características socioculturales del anterior. El segundo forma parte de la corriente migratoria con condiciones socioeconómicas bajas y en algunos casos de presunta ilegalidad en el país. Las costumbres están más cercanas a las nuestras y el idioma facilita a priori una mejor integración y comunicación con las familias.

PAÍSES DEL ESTE: Nivel socioeconómico bajo. Su condición de europeos permite una mejor asunción e integración de las costumbres de nuestro país. Su dificultad: el idioma. A este respecto, existe cerca de nuestro centro un grupo de voluntarios que imparten clase de español a polacos en una parroquia. A través de los tutores o del trabajador social se les informa de su existencia. Mantienen una buena relación con el centro en términos generales. Tienen gran interés en el conocimiento y dominio del idioma, se esfuerzan en su comunicación a través de él. Es uno de los colectivos mejor integrados en nuestro ámbito escolar.

OTRAS CULTURAS QUE COMPARTEN NUESTRO COLEGIO: China, Corea, Sahara, gitana. No describimos sus características por representar una minoría escolar. Los coreanos están poco tiempo en la escuela por el trabajo temporal del padre. Los gitanos pertenecen a una única familia, aunque numerosa. Los chinos y coreanos tienen gran dificultad con el lenguaje.

El colegio acoge a sucesivos grupos de bielorrusos que vienen con profesores de sus ciudades de origen y a los que se presta las instalaciones escolares, haciéndoles partícipes de los acontecimientos puntuales que se desarrollan en el colegio.

A medida que ha ido transcurriendo el tiempo, y por las razones antes expuestas, el colegio ha ido acogiendo a una diversidad cultural amplia que paulatinamente nos ha empujado a tomar conciencia de la complejidad y problemática que esto implica. Y en consecuencia a que el profesorado cambiara su actitud de rechazo o de pasividad ante esta realidad. De forma que en general casi todo el equipo ha evolucionado hacia posicionamientos de mayor implicación. La confluencia de diferentes culturas genera que muchos alumnos tengan serios obstáculos para acceder al conocimiento al poseer un dominio escaso de la lengua española. Pero además los variados referentes culturales y los diferentes posibilidades y condiciones socioeconómicas de los alumnos y sus familias se concretan en expectativas, demandas y aspiraciones con respecto a la escuela, muy diferentes, y si bien existe un profesor árabe dedicado a cultivar la lengua materna de uno de los grupos más amplio de inmigrantes, los norteafricanos; y existe también el aula de Compensatoria para facilitar y reforzar la adquisición de conocimientos en las áreas instrumentales; no es suficiente.

El trabajo y la vida en el centro nos ha ido demostrando a todo el profesorado la necesidad de fomentar "el conocimiento del otro para favorecer la aceptación del que no es como yo".

Desde esta necesidad el C.P. Ortiz Echagüe ha ido abriendo foros para pautar este conocimiento. La excusa puede ser el XXV Aniversario del colegio, donde un experto nos habla a padres y maestros sobre el hoy de la emigración en Getafe. La semana cultural donde aprendemos a localizar diferentes países, reconocer costumbres, medios de vida. O el día de la Paz donde cada año intentamos buscar un rasgo que nos acerque más, y si cabe nos permita manifestar nuestros sentimientos de acogida y denunciar comportamiento y actitudes de rechazo hacia el que es diferente y presentes en la sociedad y en el colegio, a través de los testimonios de alumnos y padres.

A medida que este tipo de experiencias se ha ido desarrollando la búsqueda de espacios de encuentro y convivencia entre los colectivos presentes en el colegio. Se ha ido consolidando, produciéndose un cambio de actitud en el equipo docente, siendo ésta más integradora.

Desarrollo de la experiencia

Como cada año la Comisión de Cultura del Colegio se reunió para idear cómo iba a ser tratado el día de la Paz. Los interrogantes que surgen giran en torno a la inquietud presente en nuestra tarea diaria. Esto es: crear espacios donde todos vayamos aprendiendo a conocernos, comprendernos y respetarnos desde la aceptación de la diferencia. La pregunta: ¿Qué actividades, qué hechos significativos imprescindibles se realizan en todas las culturas? Por primaria y necesaria para su subsistencia, por la variedad de su riqueza y la expresión de su cultura, su clima, decidimos que nada mejor para ahondar en lo que somos que compartir la comida típica de donde éramos cada uno.

Para aunar todas las actividades se acuñó un lema: "Con Mucho Gusto", con él se quería atender a su doble significado. El primero como expresión generosa del agrado con que recibimos al otro. El segundo, invitando a participar a la comunidad escolar de forma activa con nuestro tercer sentido, el gusto.

Decidido el tema, organizamos las actividades:

- 1ª Una muestra gastronómica de todos los países y regiones que conforman nuestra población escolar.
- 2ª Invitando a la participación de los padres en la elaboración de los platos.

Para conseguir esto se convocó por carta, a una reunión a los padres y madres de las diferentes nacionalidades y regiones de España, no olvidemos que Getafe, como muchos de los pueblos del Sur de Madrid, esta formado por emigrantes de distintas regiones.

En la carta se explicaba el motivo de la reunión y se les daba opción a que si no podían asistir, pero estaban interesados en su participación nos dijeran, a través de sus hijos, el momento en que podrían hablar con nosotros.

La propuesta que les dimos en la reunión era que elaboraran el plato de comida más típico de su país o región para celebrar con nosotros el Día de la Paz, y una semana antes damos la receta escrita para organizar la muestra gastronómica y el gran libro de las recetas.

La participación y la acogida a la propuesta fue más allá de lo esperado. Los alumnos animaron a los padres que no se habían enganchado a esta idea, a que colaborasen en la muestra con su comida tradicional.

La presentación y elaboración de los platos fueron cuidados con esmero, la abundancia de comida, sorprendentemente inesperada para quienes intentábamos canalizar la actividad.

¿Cómo participaron nuestros alumnos?

La muestra gastronómica tenía que ser algo más que un mero compartir de comidas diferentes y cotidianas. Todo el colegio se organizó para buscar las diversas banderas de los países y regiones representadas. A cada curso se le asignó un país. Se elaboraron banderas y banderines que adornarían la exposición.

El grupo de los mayores confeccionó el Gran libro de las recetas, buscando en propagandas comerciales los productos con los que estaban elaborados. El primer ciclo de primaria se encargó de hacer carteles con los nombres de los platos y de los países a los que pertenecían. Durante toda

la semana, cada clase trabajó en idear una receta de cocina con especias tan especiales que nos ayudaran a saciar nuestra necesidad de un cole más lleno de paz. Así surgió otro gran libro, el de Recetas para la Paz.

Organizados los platos con el nombre en lengua vernácula e identificados con la bandera de su país o región se realizó una visita con todos los alumnos para ver las distintas comidas presentadas así como la variedad de colorido y olores que se entremezclan en la exposición.

Cómo organizar la degustación de la comida con los alumnos nos llevó a diferentes planteamientos.

Lo ideal era que todos pudieran comer de forma espontánea de los diferentes platos. Pero optamos por designar determinadas comidas a cada curso teniendo en cuenta la edad a que iban dirigidos, ciertamente no es lo mismo el gusto de un niño de E. Infantil que otro de primaria, e intentamos alternar en la medida que nos fue posible cada plato con un postre o un dulce.

En la gran fiesta de la comida compartimos comiendo, y cada tutor estuvo con sus alumnos degustando no sólo la comida asignada sino la que él aportó, tratando así de salvar que nadie se quedará sin comer o que la comida típica fuese tan extraña para algunos que por desconocida al paladar no les gustara.

Los padres colaboradores y los maestros también se unieron a la comida.

La propuesta fue un éxito y todos disfrutaron conociendo y saboreando la variedad de platos. Los alumnos de los diferentes países se sintieron más estimados con la acogida que tuvo su comida. A los padres y maestros se les invitó a ensayar en casa los platos dándoles un libro de recetas que recogía las comidas elaboradas.

Por la tarde, tuvimos un acto final que recogía el trabajo de toda la semana: se leyó un manifiesto por la paz y cada curso expuso su receta imaginativa y nos iniciamos un poco más en el descubrimiento de que nuestras diferencias nos habían acercado a ser más comprensivos e iguales.

Conclusiones

La integración intercultural es un proceso muy lento que se desarrolla en un contexto difícil donde las propuestas integradoras son costosas de asumir en todos los miembros de la comunidad educativa.

Aunque la escuela trabaja las actitudes no racistas, su poder de transformación choca con las actitudes no integradoras de algunas familias y de parte de nuestra sociedad. Llegando a crear en algunas ocasiones situaciones de rechazo entre los propios alumnos y sus familiares.

La esperanza en que algún día el entendimiento entre los preferentes pueblos y culturas de nuestro planeta se puede alcanzar, ha sido vislumbrada en la actividad festiva que realizamos alrededor de la gastronomía de cada país. No es sólo una experiencia, sino toda una forma de trabajo, una actitud, que ha cristalizado "Con mucho gusto".

ÍNDICE DE RECETAS

PORTUGAL

Cocido a la portuguesa

RUMANÍA

Sarmale

BULGARIA

Palachinqui

FRANCIA

Crepes

ITALIA

Espaguettis a la siciliana

CUBA

Moros y Cristianos

EGIPTO

Kataef

COSTA RICA

Cajeta de leche
Tortitas de maíz
Gallopinto

SANTO DOMINGO

Patelon de patatas

MÉJICO

Posole

PERÚ

Patatas a la Huancaína

MARRUECOS

Msamm

ESPAÑA

País Vasco: Bacalao a la vizcaína
Asturias: Fabes con almejas
León: Tartaleta de León
Segovia: Cordero asado
Tortilla de patatas
Madrid: Callos a la madrileña
Tarta de almendras
Castilla la Mancha: Migas manchegas
Flores manchegas a la manera de mi abuela
Pisto manchego
Zarajos
Andalucía: Gazpacho andaluz

ÍNDICE DE RECETAS PARA CONSEGUIR LA PAZ

*RECETAS SABROSAS CON INGREDIENTES AMOROSOS PARA
DÍAS ESPECIALES:*

La Amistad con la Paz
La paella de la Paz
Paella de la huerta con Bondad
Potaje de la Paz

Cóctel de la Amistad
Toda nuestra Paz y Amor
Los tortelinis de la Paz
La tortilla de la Paz
Arroz a la cubana
Caldo de la Paz
Cocido madrileño de buenas intenciones
Revuelto de abrazos y buenas intenciones
Tarta del Amor
Postres inigualables
Pastel de la Amistad
Postre de frutas para hacer amigos
Recetas de la sonrisa
El plato solidario
Tarta de razas unidas con chocolate
Tortita de nata
Recetas para el Amor y la Paz
El postre del Amor
La tarta de la Paz
Amistad al instante
Receta del Perdón
La tarta de la Felicidad
Helado de sabores para la Paz
Receta para ligar
Una merienda divertida
Receta mágica
El helado de la Paz
Pastel de la Amistad
La receta del Amor

LA EDUCACIÓN FÍSICA, VEHÍCULO PARA ERRADICAR PREJUICIOS CULTURALES

José Expósito Aranda *
Eva Jesús González Rebollo *
M^a Begoña Herrero Sastre *
Ramón López Fernández *
Tomás Pinilla Martínez *

RESUMEN DE LA EXPERIENCIA

Con el rodaje de algunos cursos de formación, experiencias compartidas, y deseos de colaborar en la mejora y desarrollo de la escuela, este grupo de profesores de Educación Física acordamos realizar un proyecto de trabajo que fuese operativo y sobre todo, que respondiera a una demanda social: educar en la tolerancia y en el respeto por las diferencias.

Pensamos que el Área de Educación Física, siempre motivante para nuestros alumnas/os, juega un papel importante en la educación en valores, puesto que a través de los juegos, la música y las danzas, la dramatización y la expresión corporal, los niños y niñas inician de forma lúdica diversos aprendizajes.

Dicho proyecto lo llamamos "LA EDUCACIÓN FÍSICA, VEHÍCULO PARA ERRADICAR PREJUICIOS CULTURALES", cuyo objetivo global consiste en acercar a los alumnos y alumnas a otras culturas y realidades buscando el entendimiento y el enriquecimiento personal y colectivo.

El desarrollo del proyecto gira en torno a tres ejes:

1. Juegos de otras culturas
2. Danzas de otras culturas
3. Dramatización y expresión corporal

Somos conscientes de que el proyecto es ambicioso porque queremos

* Profesores especialistas en Educación Física.

que se implique en él desde el profesor/a tutor/a, profesores/as especialistas, madres y padres, O.N.G.s y otros sectores sociales.

Es un hecho nuestra carencia de medios y la necesidad que tenemos de formarnos, pero también es nuestro objetivo sensibilizar a la sociedad de la necesidad de una convivencia pacífica, solidaria y diferente. Creemos que nuestro sistema educativo tiene que mejorar y profundizar en el tema de la diversidad, pues creemos que una sociedad es más justa, cuanto más y mejor atiende a sus minorías. Vamos a continuar trabajando en este proyecto, aunque hoy reconocemos que no todos los centros están sensibilizados sobre la problemática social que conlleva "los prejuicios culturales". Al principio nos encontramos bastante solos pero día a día son más voces las que se unen a nuestro grito "mejorar la escuela desde la diversidad".

Hemos realizado al final del curso unas "Jornadas interculturales", donde mostramos y compartimos las actividades realizadas durante el curso 1997-98 entre los distintos colegios participantes. También hemos participado en la "Muestra de Teatro en las aulas" promovida por el Ayuntamiento para uso y disfrute de todos los vecinos de Getafe con gran éxito de crítica y público.

Sólo nos queda dirigirnos a ti madre, padre, profesor, profesora, amigo, amiga para decirte que en nuestro proyecto vas a encontrar siempre un espacio de respeto, comprensión y tolerancia.

¡Si nos acercamos seguiremos sumando!, pues ese es otro de nuestros objetivos.

1. JUSTIFICACIÓN

De la inquietud de un grupo de maestros especialistas en Educación Física ante el incremento de actitudes racistas y xenóforas en nuestra sociedad, y lo que es más preocupante, entre nuestros jóvenes, surgió el proyecto que bajo el nombre de "LA EDUCACIÓN FÍSICA, VEHÍCULO PARA ERRADICAR PREJUICIOS CULTURALES", ha sido subvencionado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid en la Convocatoria de ayudas a proyectos de innovación pedagógica para el curso 1997-98.

Con el rodaje de algunos cursos de formación, experiencias compartidas, y deseos de colaborar en la mejora y desarrollo de la escuela, este

grupo de profesores de Educación Física ha pretendido realizar un proyecto de trabajo que fuese operativo y sobre todo, que respondiera a una demanda social: educar en la tolerancia y en el respeto por las diferencias.

Pensamos que una de los caminos para evitar el desarrollo de estas actitudes es, partiendo del área de Educación Física, mostrar las ventajas de una cultura de la diversidad.

Pretendemos proponer al alumnado una serie de actividades que permitan, por un lado la integración de las minorías culturales en el aula, y por otro, el reconocimiento y valoración de las distintas culturas y realidades por parte de todos los alumnos, favoreciendo el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto y buscando el entendimiento y enriquecimiento personal y colectivo.

*"Imagina que no hay países, no es difícil hacerlo,
nada por lo cual matar o morir, ni tampoco religión.
Imagina a toda la gente viviendo su vida en paz...
Imagina que no existen posesiones, me pregunto si puedes,
que no existen ni codicia ni hambre,
una hermandad de hombres.
Imagina a toda la gente compartiendo todo el mundo...
Puedes decir que soy un soñador, pero no soy el único,
Espero que algún día te unas a nosotros y el mundo sea uno."*
(Traducción de un fragmento de "Imagine" de John Lennon)

2. AMBITO DE APLICACIÓN

Los centros en los que se ha llevado a cabo el proyecto durante el presente curso son el C.P. JULIO CORTAZAR de Getafe, el C.P. ENRIQUE TIerno GALVÁN de Getafe, el C.P. MAGERIT de Parla, el C.P. ROSALÍA DE CASTRO de Getafe y el C.P. FRANCISCO DE QUEVEDO de Getafe.

3. OBJETIVOS

Partiendo de la expresión corporal y el juego como vía de análisis de la realidad, los alumnos reflexionarán sobre los prejuicios propios y colectivos respecto de otras culturas, de tal forma que se desarrollen actitudes de tolerancia y respeto.

Asimismo, dada la sociedad en la que vivimos, donde el individualismo y la intolerancia se percibe día a día, entendemos que la aceptación y respeto hacia las diferencias físicas, de opinión y acción tienen que ser un hecho en nuestro trabajo diario. Por esta razón queremos valorar el espíritu de colaboración antes que el de competición.

Para ser libres tenemos que aprender a ser responsables en el cumplimiento de las normas básicas de convivencia y nos enriquecemos todos dando a conocer a los alumnos otras realidades lingüísticas, culturales y artísticas diferentes, para lo cual promoveremos espacios de respeto, comprensión y tolerancia, aceptando la pluralidad como valor social y procurando el cambio de actitudes y conductas necesario para una convivencia satisfactoria en el aula y en el grupo de amigos. Para ello, analizaremos las ventajas e inconvenientes de las normas de organización de la vida familiar, escolar y social.

Deseamos inculcar en nuestros alumnos el hábito de expresar correctamente el propio punto de vista respetando el de los demás. Nos educamos adquiriendo el hábito de discutir y debatir en un clima de diálogo y mostrando una actitud de respeto y comprensión en relación con opiniones distintas de otras personas. Para tal fin, pretendemos desarrollar actitudes de seguridad y confianza en relación a uno mismo y en relación al grupo.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para llevar a cabo este proyecto, observamos desde el primer momento nuestra necesidad de formación, por lo cual, a lo largo de este año escolar, los profesores implicados en esta experiencia, hemos realizado dos cursos de perfeccionamiento con ponentes especializados, uno sobre dramatización y expresión corporal y otro sobre danzas de otras culturas.

Por otro lado, funcionamos como un grupo de trabajo, con reuniones quincenales, semanales, e incluso diarias, para poner en común las experiencias propias y planificar actividades a realizar.

Al comienzo de la experiencia nos pusimos en contacto con diversas O.N.G.s y asociaciones relacionadas con el tema intercultural (INTERMON, INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA AFRICA Y AMERICA LATINA Y CARITAS ESPAÑOLA), con el fin de solicitar ayuda, asesora-

ramiento, materiales y colaboración en nuestro proyecto.

Asimismo, se han llevado a cabo actividades conjuntas del profesorado con madres y padres de los alumnos de los centros participantes en el Proyecto tales como aportación de experiencias y conocimientos y colaboración en la puesta en práctica de las actividades a realizar.

Hemos procurado asimismo la participación activa de los alumnos en la preparación de las actividades, lo que se ha traducido en la invención de sus propias obras de teatro, la confección de carteles, decorados, vestuario y programas de mano y la preparación y estudio de luz y sonido para las representaciones.

El desarrollo del proyecto: "LA EDUCACIÓN FÍSICA, VEHÍCULO PARA ERRADICAR PREJUICIOS CULTURALES" gira entorno a tres ejes:

1. Juegos de otras culturas

El/la profesor/a especialista en el área de Educación Física enseña a su alumnado juegos de distintas culturas con el objetivo final de jugar y divertirse junto con los alumnos/as de los demás centros participantes en unas "Jornadas deportivas interculturales"

Esto implica una labor previa de recopilación de distintos juegos a partir de diversa bibliografía y del asesoramiento y materiales facilitados por diversas O.N.G.s y asociaciones.

2. Danzas de otras culturas

Cada grupo, nivel o ciclo de alumnos aprende una danza popular de un país o cultura diferente.

3. Dramatización y expresión corporal

Mediante la representación de obras de teatro alusivas al tema de la tolerancia y el respeto a otras culturas. Previamente el alumno/a ha desarrollado un trabajo de desinhibición y expresión corporal que le ha llevado en algunos casos a inventar su propia obra y la puesta en escena de la misma.

En este sentido, en el mes de Mayo participamos en la "MUESTRA DE TEATRO EN LAS AULAS" organizado por el Ayuntamiento de Getafe, con la puesta en escena de algunas de las obras y danzas trabajadas en los distintos colegios. Así, se presentaron en la Muestra la obra "Vuela, vuela, mariposa" interpretada por todos los alumnos del Primer Ciclo y algunas de las danzas y canciones de otras culturas a cargo de los alumnos de Educación Infantil, Segundo y Tercer Ciclos del C.P. ENRIQUE TIERNO GALVÁN, "Del Guemica al templo de la paz" y "Quédate, esta es tu casa" representadas por los alumnos de 5º y 6º del C.P. FRANCISCO DE QUEVEDO, y "El granjero" interpretadas por los alumnos de 5º del C.P. JULIO CORTÁZAR.

Por otro lado organizamos la "SEMANA INTERCULTURAL DE TEATRO Y DANZAS DE OTRAS CULTURAS" del día 18 al 22 de Junio, con la puesta en común de las danzas y representaciones teatrales preparadas por cada grupo de alumnos de todos los centros participantes.

El programa de las actividades de la "Semana Intercultural" es el siguiente:

CICLO O NIVEL	DANZAS Y CANCIONES	REPRESENTACIONES TEATRALES
Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Canción "Juguemos a los indios" DANZAS • "Indo eu" (Portugal) • "El carillón de Dunkerke" (Francia) • "Siete saltos" (Dinamarca) • "Break mixer" (Canadá) 	<ul style="list-style-type: none"> • "Vuela, vuela, mariposa" • "El patito feo" • "La ratita presumida" • "Los pregoneros" • "El cuerpo"

CICLO O NIVEL	DANZAS Y CANCIONES	REPRESENTACIONES TEATRALES
Segundo y Tercer Ciclos de Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Canción "Sos un ángel, sos una estrella" (Honduras) DANZAS • "Pequeña polka" (Francia) • "El jutikile" (Honduras) • "El sueñito" (Honduras) • "Five foot two" (Canadá) • "Sikou Horebse Kouli Mou" (Sirtaki) - Grecia • "Big Jhon" (Canadá) • "Tarentela napolitana" (Italia) • Break mixer" (Canadá) • "Nigun atick" (Israel) 	<ul style="list-style-type: none"> • "El mercader de Venecia" • "Familia de ricos y egoístas" • "El granjero" • "Del Guernica al templo de la paz" • "Quédate, esta es tu casa"

Por último, los profesores especialistas en Educación Física responsables del proyecto, hemos elaborado un artículo sobre nuestro proyecto publicado en una revista especializada en Educación Física, y hemos participado como ponentes en las "Jornadas: Repensar la enseñanza desde la diversidad" llevada a cabo en el C.P.R. de Leganés.

5. IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL PROYECTO

En el proyecto están implicados, por supuesto, además de los alumnos, el resto de los sectores que constituye la Comunidad Educativa: profesores/as tutores y padres/madres de alumnos.

En lo que se refiere al resto del equipo docente, en algunos centros, la mayoría del Claustro de profesores apoyó con entusiasmo el proyecto, participando en las ponencias sobre Danzas de otras culturas, así como incluyendo los objetivos del proyecto en diversas actividades de centro, como el Carnaval o el día de la Paz. Por el contrario, en otros centros la implicación del profesorado ha sido menor ya que no existe una sensibilidad tan mani-

fiesta hacia los temas de integración cultural. Aun así, en éstos últimos centros parte del equipo docente ha colaborado en el proyecto intensamente, y los que no lo han hecho, lo han valorado positivamente.

Algunas de las actividades que se han llevado a cabo a lo largo del curso en los distintos centros son:

- En Carnaval, cada grupo de alumnos/as se convirtió, por un día, en niños y niñas de otras culturas, y junto con la sardina se quemaron además, mensajes contra la intolerancia. El día de la Paz se centró este curso en temas interculturales.
- El día de la Paz se centró este curso en temas interculturales.
- El día del libro cada ciclo trabajó sobre un libro de literatura infantil y juvenil cuya temática fuera la solidaridad y el respeto de distintas etnias y culturas.

Por otro lado, aprovechando la circunstancia de que algunos padres y madres de nuestros alumnos nacieron en distintos países, principalmente de Iberoamérica, se solicitó su colaboración. Hemos de agradecer, especialmente su aportación, pues el hecho de compartir con nosotros sus propias experiencias personales fue especialmente enriquecedor para nuestros/as alumnos/as, así como para nosotros mismos. Alguno de ellos ha tenido incluso la paciencia de enseñarnos distintas danzas populares y canciones de sus países de origen, así como proporcionarnos distinto material folklórico.

6. CONCLUSIONES

Somos conscientes que el proyecto es ambicioso porque queremos que se implique en él desde el profesor/a tutor/a, profesores/as especialistas, madres y padres, O.N.G.s y otros sectores sociales pues es nuestro objetivo sensibilizar a la sociedad de la necesidad de una convivencia pacífica, solidaria y diferente.

Dada la amplitud de proyecto, la valoración positiva del mismo por parte de la Comunidad Educativa y puesto que no hemos podido desarrollar completamente los tres apartados del mismo en el curso actual, (consideramos necesario trabajar más profundamente los juegos de otras culturas) creemos oportunos la continuidad y desarrollo del proyecto para el próximo curso.

El grupo de profesores tutores o especialistas en otras áreas que han participado en el proyecto está formado por:

C. P. ENRIQUE TIERNO GALVÁN - GETAFE

ALVAREZ HERNAEZ, M^a DOLORES; PEREZ LAZARO, ANA M^a; ARRIBAS CALVO, INMACULADA; CALABAZA MARTÉNEZ, CONCEPCIÓN; GUTIERREZ SANCHEZ, M^a MILAGROS; LARA DELGADO, NURIA; JIMENEZ JIMENEZ, ASCENSIÓN; CENTENO GARCÍA, SAGRARIO; SANTOS ESTEBAN, JOSE PABLO; SALVADOR NAVARRO, MATILDE; TORRES GONZÁLEZ, CONCEPCIÓN

C.P. ROSALÍA DE CASTRO - GETAFE

PEREZ PEREZ, VALENTÍN; JIMENEZ MARTIN, M^a TERESA; PEREZ PALOMAR, TRINIDAD

C.P. FRANCISCO DE QUEVEDO - GETAFE

CAMPOS RECIO, FRANCISCO JOSE; GARCÍA LÓPEZ, M^a VICTORIA; RODRIGUEZ CAÑON, ANDRÉS

C.P. MAGERIT - PARLA

VAZQUEZ SAMPER, M^a ROSA; GUINEA SORIA, M^a CARMEN; GARCÍA MARTÍNEZ, M^a CELESTINA

A todos ellos, gracias por su colaboración, sin la cual llevar a cabo este proyecto no hubiera sido posible.

*"Sueño que llegará el día
en que los hombres se elevarán por encima de sí mismos
y comprenderán que...*

estas hechos para vivir juntos en hermandad.

Todavía sueño que llegará el día

en que todas las personas serán

juzgadas por el contenido de su personalidad

y cada hombre respetará

la dignidad de las personas

sin tener en cuenta el color de su piel."

Martin Luther King

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Coordinador CARLOS JIMENEZ ROMERO. "Inmigrantes extranjeros

en Madrid". Tomo 1. Panorama General y Perfil Sociodemográfico. Serie Informes Técnicos.

Coordinador CARLOS JIMENEZ ROMERO. "Inmigrantes extranjeros en Madrid". Tomo 2. Estudios monográficos de colectivos inmigrantes. Serie Informes Técnicos.

ANGEL ZAMORA "Danzas del mundo" Editorial CCS. 2ª edición. Madrid, junio 1996

EDUARD ROMERO. "Valores para vivir". 115 Colección Escuela de Animación.

EUGENIO GONZÁLEZ. "Educar en la diversidad". Estrategias de intervención. 2ª edición. 101 Colección Educar.

FUERTES, M. "Danzas de animación" Editorial San Pablo.

GIRALDEZ HAYES A. y PELEGRÍN SANDOVAL G. "Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos de mundo". Materiales de apoyo de Primaria. MEC, 1996

HAMILTON, J. y STRACHON, D. "Música y danza para la condición física". Editorial Unisport.

JESÚS LACUEY "Técnicas de comunicación y expresión" Editorial CCS. Madrid 1996

JOSE LUIS CORZO. "Educar(nos) en tiempos de crisis". Claves Educativas. 2ª edición. 101 Colección Educar.

JOAN SUÑOL. "Educar jóvenes de riesgo social. Experiencias de un educador". 2ª edición. 111 Colección Educación Hoy.

LETICIA DOTRAS. "Cuentos para educar" 2ª edición. 181 Colección Materiales para Educadores.

MERCEDES ANTEQUERA y ALFONSO CACERES "Educar y enseñar con títeres" Editorial CCS. 2ª edición. Madrid, octubre 1996

OSSONA, P. "Danza, experiencia de vida" Editorial Paidós

PANIEGO, J.A y LLOPIS, C. "Educar para la solidaridad" C.C.S. Madrid 1994

PERETA SALVÍA, CARRILLO CODA y BOLUDA MARTÍN (Equipo CODA de Estudios Teatrales) "Creatividad teatral" Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra. 1ª Edición. Madrid, 1987

Revista "JATUN SUNQU. CORAZÓN GRANDE. Revista para la solidaridad. FUNCOE. UNICEF". Distintos números y artículos

Revista T.E. (Trabajadores de la Enseñanza). Né 192. Abril 1998 Tema monográfico "Interculturalismo" pág. 6 a 21.

SHINCA, M. "Expresión corporal" Editorial Escuela Española

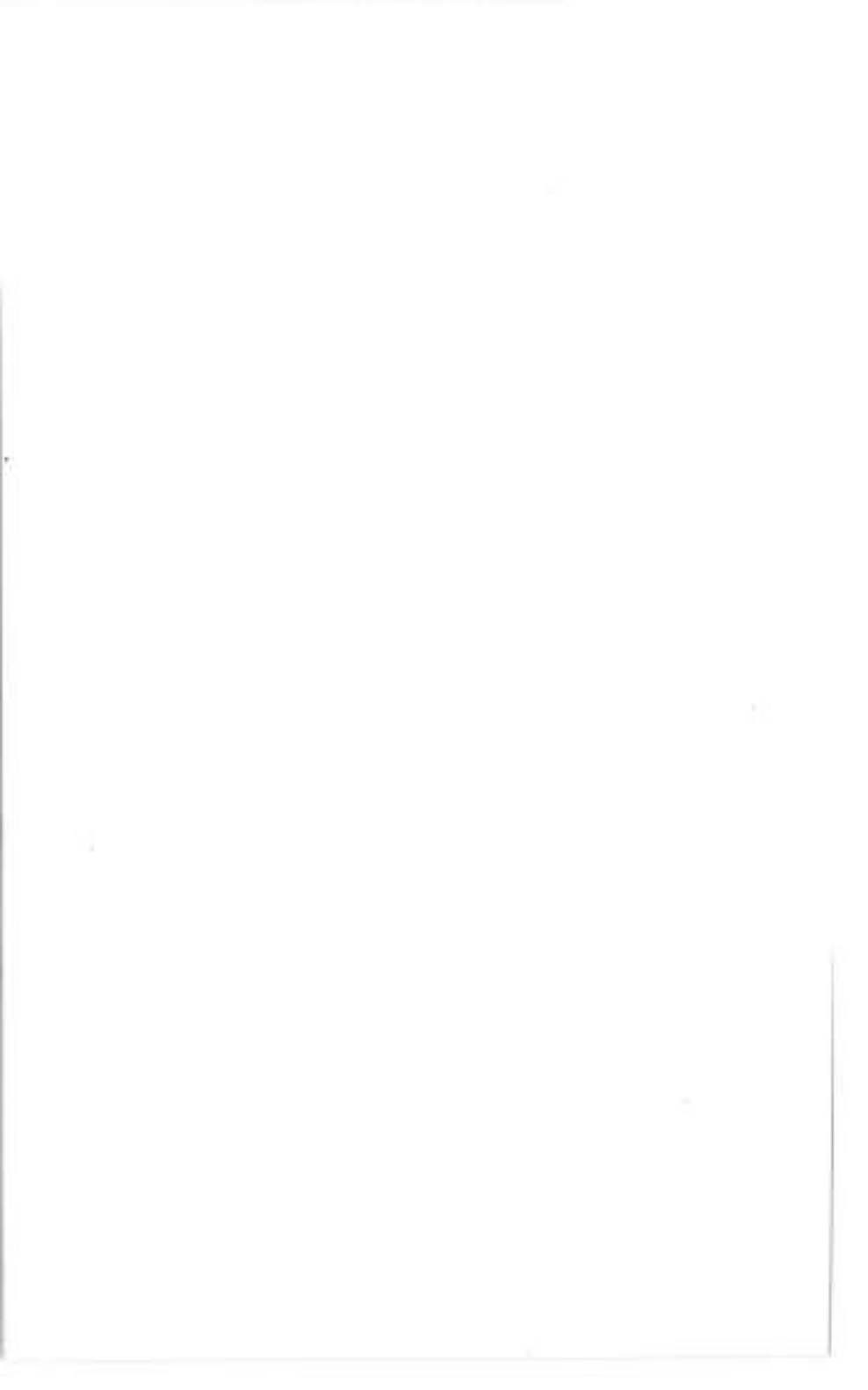
SPENCER, D. SARAH, E. "Aprender a perder. Sexismo y educación" Editorial Paidós. Colección Educador né 107, Barcelona 1993

8. OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

CARITAS ESPAÑOLA. C/ San Bernardo 99 bis. 28015 Madrid.
Teléfono 91.431.02.80

INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA ÁFRICA Y AMÉRICA LATINA.
Hermanos García Noblejas, 41, 8é. 28037. Madrid. Teléfono 91.408.41.12

INTERMON. Servicios Educativos. C/ Alberto Aguilera, 15. 28015
Madrid. Teléfono 91.548.04.58 Fax 91.559.16.67



Capítulo IV

NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES

OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS Y COLABORACIÓN ENTRE EL CENTRO DE E. ESPECIAL, CENTROS ORDINARIOS Y EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS DE SECTOR

Jesús Baños Ortega *
Teresa Encinas Sánchez *
Carmen Rocaberti Blanco *

Introducción y justificación

La experiencia que presentamos recoge lo establecido en el artículo 24 del R.D. 696/ 1995 de 28 de Abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con necesidades educativas especiales (B.O.E. 2/6/95) y que más adelante señalaremos.

Arranca y tiene su origen en los contactos previos y experiencias positivas de relación entre nuestro centro de Educación Especial y otros colegios ordinarios y Servicios de la Zona, (ya se habían establecido actividades puntuales, casi siempre deportivas, con otros Colegios) y, porque queríamos que nuestros alumnos accedieran a patrones de relación más normalizados, ya que nos constaba por la información que recibíamos de sus padres que éstos apenas se relacionaban en el barrio con niños de su edad y que cuando lo hacían esta relación era muy restringida y casi siempre limitada a personas familiares.

La experiencia, llevada a cabo durante los cursos 95/96 y 96/97, debe considerarse como el inicio de un camino que ha servido para abrir vías de trabajo, perder miedos, sensibilizar a los diferentes sectores educativos implicados y plantear aspectos de colaboración, trabajo y conocimiento mutuo, entre los distintos profesionales y los alumnos de Centro de E. Especial y Centros Ordinarios.

A partir de la aprobación de la Ley General de Ordenación del Sistema

* C.P. E.E. C.P. de Educación Especial Alfonso X El Sabio, Leganés (Madrid).

Educativo, LOGSE, (Ley Orgánica 1/1990 del 3 de Octubre) la Administración expresa el deseo de contribuir a desarrollar experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de educación especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que participen en ellas.

Concretamente en el documento La Educación Especial en el marco de la LOGSE (MEC. 1994) se señala como deseo para el curso 95 (pg.95) *"La puesta en marcha con carácter experimental, de algunas experiencias dirigidas a incrementar la coordinación y vinculación de Centros de Educación especial con Centros Ordinarios de Infantil y Primaria situados en la misma zona geográfica, así como explorar modalidades de escolarización intermedias entre integración plena en Centros Ordinarios y la escolarización completa en Centros de Educación Especial"*.

Posteriormente, en normativa legal, este deseo se convertirá en deber para la Administración. Así, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-95) en el artículo 24 punto 1 se señala textualmente: *"El MEC VELARÁ por la vinculación y colaboración de los centros de educación especial con el conjunto de centros y servicios educativos del sector en el que estén situados, con objeto de que la experiencia acumulada por los profesionales y los materiales existentes en ellos puedan ser conocidos y utilizados para la atención de los alumnos con necesidades especiales escolarizados en centros ordinarios"*.

Se reconoce de esta forma la necesidad de favorecer y contribuir a la atención de los alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios aprovechando la experiencia y preparación de los diferentes profesionales que trabajan en los Centros de Educación Especial, así como los recursos existentes en los mismos. Pero también se contempla la necesidad de que alguno de los alumnos de los centros específicos se puedan favorecer del tipo de escolarización en centros ordinarios.

Así nos encontramos en el documento citado en su punto 2 (op. cit.). *"Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector"*.

Esta experiencia nos hace creer que es posible que el artículo 24 del

R.D. de la Educación Especial pueda ser desarrollado en su totalidad, posibilitando no sólo experiencias como estas, sino regulando otras modalidades de escolarización a tiempo parcial ya que no siempre es claro establecer una escolarización en centro específico o en centro ordinario. Creemos seriamente que el desarrollo de este artículo posibilitará el que los centros de educación especial se abran al sector y de alguna manera irradian a los centros ordinarios metodología de trabajo más adecuadas para alumnos con n.e.e. Así mismo este desarrollo normativo va a poder posibilitar el que haya una relación continuada y estructurada entre el centro específico y el centro ordinario a fin de poder mejorar la socialización y los patrones de relación entre alumnos escolarizados en los distintos centros; aceptando y comprendiendo la diversidad en cuanto a diferencias individuales por razón de raza, sexo, inteligencia, nacimiento, etc.

Objetivo de la experiencia

Los objetivos que perseguimos son los siguientes:

a) Por una parte establecer actividades conjuntas con otros Centros del Sector para posibilitar que los alumnos del Centro Específico tuvieran acceso a patrones de relación y comportamiento normalizados y que los alumnos de los Centros Ordinarios, pudieran trabajar en la práctica contenidos del área transversal "EDUCACIÓN EN VALORES" como son: el respeto a las diferencias individuales, el trabajo colaborativo, la administración de ayuda, etc..

b) Conseguir optimizar los recursos del sector y del Centro Específico en particular, posibilitando a los Centros Ordinarios recursos materiales y personales de los que carecen.

Proceso seguido en el desarrollo de la experiencia

A partir de la reunión que el equipo directivo y el orientador mantuvieron con los representantes de la subdirección de Educación Especial, se comunicó al Claustro y se inició un debate sobre la conveniencia o no de llevarlo a cabo. Dado que este Centro tenía experiencias positivas en Proyectos de Innovación, no costó demasiado el embarcar a toda la plantilla en el mismo.

Una vez implicado el Alfonso X, el trabajo se centró en presentar a los otros Centros la idea de forma atractiva para que estos se implicaran.

Una vez establecido el número de centros y profesionales que querían participar, se programaron varias reuniones de trabajo a fin de ir dando cuerpo al Proyecto. Las primeras reuniones sirvieron para aclarar ideas, perfilar objetivos generales y unificar criterios e intereses. En estos momentos iniciales, contamos con el apoyo de representantes de la Subdirección General de E.Especial y del centro de Desarrollo Curricular.

Este proceso coincidió en el tiempo con la aparición de la convocatoria de Proyectos de Innovación Pedagógica de la CAM-MEC. Consideramos que si nos incluíamos en esta convocatoria, a nivel personal, nos íbamos a comprometer más, ya que la misma implicaba tener un seguimiento por parte del Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) y un reconocimiento a nuestro trabajo a través de créditos.

Todo esto nos obligó a tomar decisiones de forma rápida y a elaborar un proyecto con unos objetivos explícitos y consensuados por todos los participantes. El proyecto se presentó en Mayo a la convocatoria.

En Septiembre se nos comunicó su aprobación. Inmediatamente se convocó una primera reunión a la que se invitó además de los servicios del MEC al Ayuntamiento de Leganés. Nos resultó reconfortante constatar que todos acudieron a esta primera reunión y que una vez allí, se comprometieron a facilitarnos la ayuda que desde sus respectivos servicios pudieran. El Centro de Desarrollo Curricular, se comprometió a facilitarnos el apoyo curricular y bibliográfico que necesitáramos, el Centro de Profesores (C.P.R.) asesoramiento, el Ayuntamiento se comprometió a subvencionar los gastos de desplazamiento del alumnado, etc.

Paralelamente, los equipos directivos, junto con los profesores que participaban en el Proyecto, llevaron a cabo la presentación del mismo a los padres de los alumnos que iban a participar, así como a los miembros de los respectivos Consejos Escolares. No hubo ninguna objeción por parte de éstos.

Participantes

Durante el primer año participaron en la experiencia cinco colegios ordinarios, dos de Educación Infantil, E.O.E.P. (Equipo de orientación) y EAT (Equipos de atención temprana). En total 81 profesionales y 328 alumnos. De estos 93 eran de Educación Especial, 30 de Infantil y 205 de

Primaria.

El segundo curso, debido a la implantación del Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), desaparecieron algunos colegios y otros remodelaron su estructura, por lo que, la experiencia se continuó con un colegio ordinario, un centro de Educación Infantil, un instituto de Educación Secundaria y el E.A.T., con un total de 58 profesionales y 292 alumnos (90 de ellos de Educación Especial).

Debido al gran número de participantes a nivel de profesionales y de cara a facilitar una mejor coordinación, se organizaron siete grupos; cada grupo de trabajo, excepto el formado por el EOEP, EAT y orientadores, estaba compuesto por uno a más grupos clase de C. de E.E. y uno o dos grupos de Centros Ordinarios, con sus respectivos profesores y profesionales de apoyo (logopedas, cuidadores,...), se procuró que estos grupos fuesen lo más homogéneos posibles en cuanto a la edad.

Cada grupo de trabajo tenía un coordinador. Estos grupos más reducidos se reunían, como mínimo dos veces al mes. En estas reuniones se llevaba a cabo la programación de las actividades, se establecían los recursos necesarios y se realizaba la evaluación de la actividad una vez llevada a cabo. De todo ello se dejaba constancia en unos impresos elaborados a tal fin.

Los coordinadores de cada uno de estos grupos junto al coordinador del Proyecto constituían la coordinación general que se reunía periódicamente (durante el primer año cada quince días y durante el segundo año una vez al mes). En ellas se ponía en común el desarrollo de las actividades de cada grupo, las necesidades y problemas surgidos y se tomaban los acuerdos necesarios para el desarrollo del Proyecto, también a través de esta coordinación se transmitía a los distintos componentes del Proyecto las informaciones que pudieran ser de interés.

Tipo de actividades y temporalización

En función del objetivo general marcado, se estableció que las actividades que se llevasen a cabo, se centrasen en trabajar, principalmente, contenidos referidos al área transversal "EDUCACIÓN EN VALORES".

También por necesidad de controlar bien las actividades, tanto en su

programación como en su realización, y para no alterar demasiado la organización interna de los otros centros, se planteó el no realizar más de dos actividades conjuntas por mes.

De igual manera, pensando en la motivación de los alumnos, se creyó necesario que el primer año, las actividades tuviesen un carácter más lúdico, cultural y deportivo que estrictamente curricular, con la finalidad de que los alumnos de los Centros Ordinarios lo viviesen más de forma estimulante y no tanto como una imposición. Por otra parte, es este tipo de actividades más sociales en donde los alumnos de E. Especial se iban a poder integrar con mejores garantías. Durante el segundo curso, se intentó programar alguna actividad más propiamente curricular además de seguir con otras actividades de carácter lúdico, deportivo y cultural.

Evaluación y resultados obtenidos

Al plantearnos la evaluación, intentamos en todo momento, contar con ayuda externa, en concreto con el CIDE, pero no fue posible. No obstante teníamos claro nuestros objetivos iniciales y en función de ellos establecimos y acotamos los campos a evaluar que eran:

1. Ver si las actitudes de los alumnos de C. Ordinarios con respecto a los alumnos del C. De E.E. habían cambiado a lo largo de este tiempo.
2. Ver si las interacciones y comunicaciones de los alumnos de E.E. habían mejorado.
3. Si la experiencia había supuesto una revisión en la programación de las áreas transversales de los Centros y si se habían desarrollado contenidos.
4. Si esta experiencia había hecho reflexionar a los centros sobre la integración de Alumnos con N.E.E.
5. Si los recursos del C. de E.E. habían llegado y servido a los Centros Ordinarios.
6. La necesidad o no de seguir profundizando y desarrollando este tipo de experiencias.

Para la realización de esta evaluación se utilizaron diferentes técnicas:

Para evaluar el primer campo: Las actitudes de los alumnos de los C. Ordinarios, se confeccionó un cuestionario que se les administró al inicio y al final de la experiencia.

Una vez analizadas las respuestas de estos cuestionarios constatamos

- En el primer cuestionario encontramos que un porcentaje grande conoce, aunque solo sea de vista, a algún alumno de N.E.E. pero que sin embargo, su trato con estos alumnos en un % muy alto alrededor del 50 tiene un marcado carácter estereotipado, poco natural, centrado en las deficiencias físicas y manifestando sentimientos de pena y lástima. Se obtienen respuestas del tipo: *"Es una enfermedad"* *"tienen problemas para hablar y moverse"*, *"tienen problemas"* *"son diferentes"*, *"pobrecillos"* *"me dan pena"* *"son cariñosos"*.

En el segundo cuestionario se dan respuestas mucho más elaboradas y matizadas: *"son personas que no han tenido la misma suerte que yo"* *"son como nosotros"* *"son normales pero necesitan más ayuda que nosotros y aprenden de manera diferente"* *"son distintos por fuera pero iguales por dentro"* *"tienen los mismos sentimientos que nosotros"*.

En el resto de cuestiones, encontramos que a menor edad de los alumnos oponen menor resistencia a integrarles en su grupo de juegos o en su clase. Cuanta más edad tienen éstos, reconocen el derecho a ser integrados pero siempre que tengan más atención y más recursos. por todo ello, un porcentaje alto de los alumnos con más edad, creen más conveniente que se escolaricen en C. Específico porque así tienen más recursos.

Para evaluar el segundo campo: La interacción de los alumnos del C. De E.E. nos servimos de material audiovisual (grabación de vídeo, audio y fotografías) y de la observación directa.

A través del análisis de las grabaciones de la observación día a día, pudimos ver que los alumnos del C. de E.E. se relacionaban más y mejor en actividades de tipo lúdico-deportivo. También observamos que a lo largo de este tiempo se han establecido lazos comunicativos afectivos entre los alumnos del C. Específico y los de los otros Centros, que éstos se han mantenido a lo largo del tiempo y que en los alumnos de los C. Ordinarios han aumentado las actitudes de ayuda y protección hacia los alumnos de E.Especial.

Para el resto de las cuestiones se elaboraron dos cuestionarios. Uno fue cumplimentado por todos y cada uno de los grupos de trabajo y otro fue contestado por los equipos directivos de todos los Centros participantes.

Del cuestionario cumplimentado por todos los grupos de trabajo se desprenden los siguientes resultados:

Que el planteamiento inicial en cuanto a objetivos, actividades, coordinación, horario y expectativas se ha cumplido satisfactoriamente.

Que los alumnos y profesionales han mantenido el interés y la motivación a lo largo de todo el proceso, que el entendimiento entre los distintos profesionales ha sido bueno y enriquecedor. Todos valoran la experiencia como muy positiva a nivel personal y por la importancia en cuanto al número de participantes.

Como aspectos menos positivos, se ha valorado como excesiva la parte burocrática (actas de todas las reuniones, programaciones y valoraciones de todas y cada una de las actividades según unos formatos establecidos a tal fin, valoraciones semestrales y finales, etc.). También algún grupo valoró como negativo el hecho de que éste fuese muy numeroso y hubiese que establecer subgrupos para alguna actividad.

De la valoración que realizaron los equipos directivos a las tres cuestiones planteadas se desprende:

A la primera cuestión, todos contestaron que no había supuesto ninguna alteración significativa en la organización y dinámica de los Centros.

A la segunda cuestión, todos valoran muy válida la experiencia para trabajar la diversidad, los fundamentos de la Educación en Valores, y las relaciones socioafectivas. También consideran que es fundamental el contacto intercentros como paso previo a la escolarización de alumnos con N.E.E.

Así mismo consideran que ha facilitado la normalización, ha potenciado la participación de toda la comunidad educativa además de mejorar la renovación pedagógica de todos los implicados.

A la tercera cuestión, todos están a favor de su continuidad estando de acuerdo en facilitar tiempos en la organización de los distintos Centros para su desarrollo.

A modo de conclusión

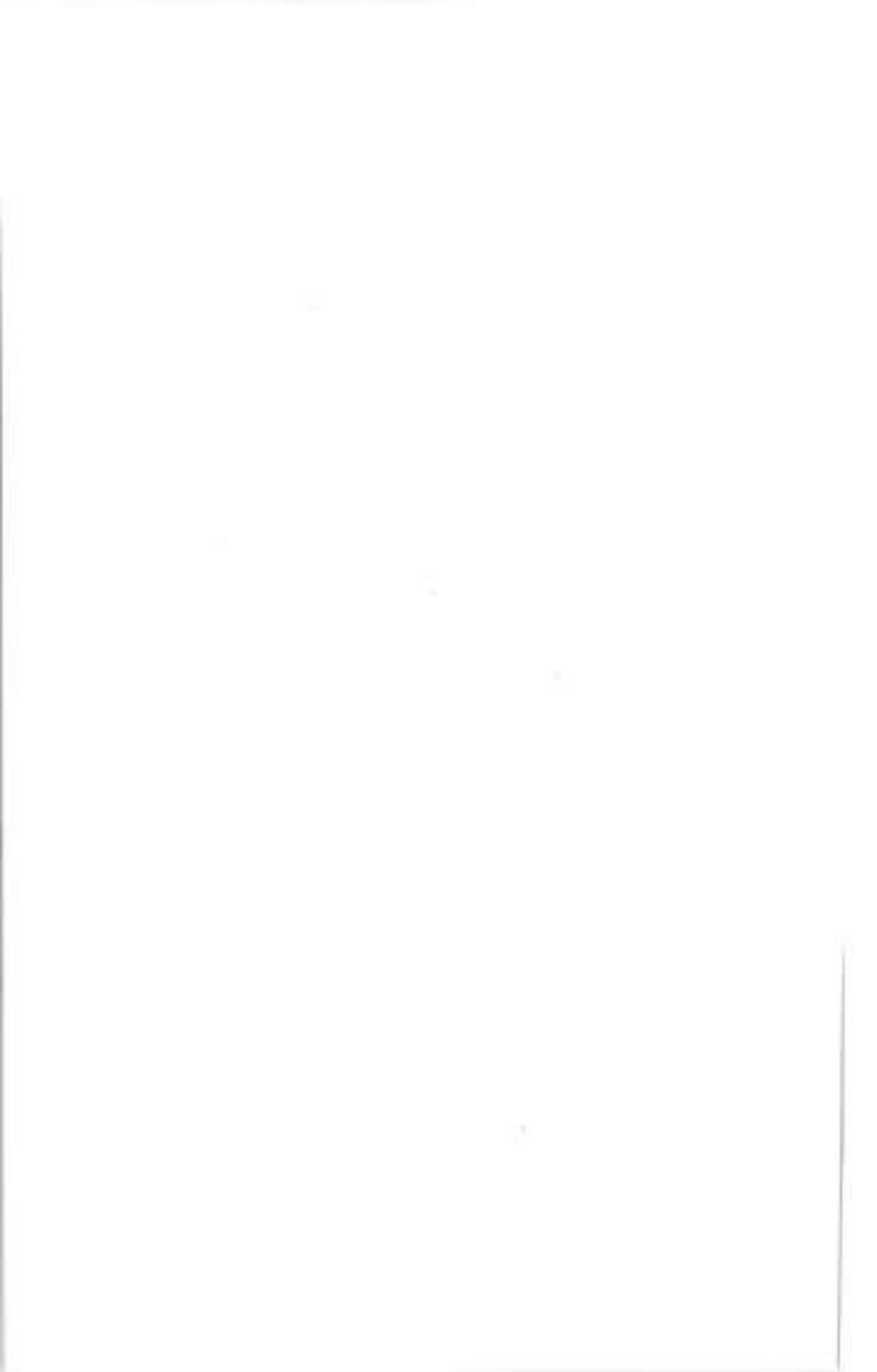
La puesta en marcha y el desarrollo posterior de este Proyecto no ha estado libre de contratiempos y dificultades.

El handicap más importante que hemos tenido que superar, ha sido el de poder conseguir una buena coordinación, teniendo en cuenta el gran número de profesionales que han participado en el mismo. Éstas se han solventado gracias a la motivación y a la buena voluntad de todos.

Otra de las dificultades con la que contábamos era la posible oposición de los miembros de los Centros implicados y que no participaban en el Proyecto, al condicionar el mismo, en parte, la organización del Centro. Resaltamos el hecho de que no se hayan presentado problemas en este aspecto; también el que los equipos directivos lo hayan valorado de forma positiva al no haber condicionado especialmente su organización interna.

Por último, analizando las valoraciones de los distintos grupos y la información recogida a lo largo de su experiencia, queremos resaltar:

- El diseño del proyecto, que en su día parecía muy ambicioso, ha podido ser llevado a cabo sin modificaciones significativas.
- Los objetivos básicos del mismo se han cumplido y se ha establecido un camino para poder continuar profundizando en los mismos.
- Resaltar el buen clima de colaboración que se ha establecido entre los profesionales del C. Específico y los profesionales de los otros Centros, posibilitando cauces de colaboración y comunicación en otros campos.
- Se ha valorado como muy positivo la motivación y la actitud de los alumnos, tanto los de educación Ordinaria, como los de E. Especial, en el desarrollo de las actividades.
- El Centro de Educación Especial, ha sido visto y comprendido como un Centro de Educación más, en el que se aprende a un ritmo distinto y con una metodología diferente.
- También es necesario resaltar el hecho de que todos los grupos crean necesario la continuación de esta experiencia y manifiesten el estar interesados en participar en ella.



TERAPIA CON ANIMALES DE COMPAÑÍA

Elvira de Tena Platero *
Alicia Aribas Veloso *
Begoña Huidobro Ayuso *
Faustina Zapardiel Corregidor *
Carlos Vázquez Bejarano *

Introducción

A través de la historia los animales han interpretado muchos papeles para mejorar el bienestar de los seres humanos. Los animales han proporcionado protección, deporte y otros beneficios.

En los últimos años ha aumentado el interés por las diversas maneras en las que se pueden utilizar terapéuticamente para mejorar la salud física y emocional de los seres humanos.

La primera vez que se utilizan animales en la terapia fue en Inglaterra en un asilo en 1792 por William Tuke. En 1867 en Alemania se trabaja en tratamiento con epilépticos. En EE.UU. 1942 para la recuperación de los veteranos heridos en la guerra. En 1966 en Noruega en un centro para rehabilitación para minusválidos... y así una larga lista de experiencias relacionadas con animales de compañía, hasta llegar a la actualidad.

Todas estas investigaciones demuestran que el trato cotidiano con nuestros compañeros irracionales, pueden reducir el estrés, ansiedad, depresión, ayudar a la rehabilitación e integración social de personas con discapacidades psíquicas, proporcionándoles felicidad y ternura.

Sabemos que son beneficiosos pero solo estamos empezando a comprender los efectos psicológicos que los animales tienen sobre los individuos.

* Colegio de E.E. Ntra. Sra. de la Esperanza (Apenid). Getafe.

Ámbito de aplicación, justificación y desarrollo de la experiencia

Esta terapia va dirigida a chicos con necesidades educativas especiales, los dividiremos en dos grupos para delimitar su ámbito de aplicación:

- Grupo 1: Alumnos entre 5 y 20 años, escolarizados en E.B. y F. P.
"Aprendizaje de tareas". Es la terapia propiamente dicha en la que un grupo de cinco profesionales entre ellos cuatro miembros del claustro y un veterinario /adiestrador, trabajan con el animal en horario escolar (9,30 - 4,30).
- Grupo 2: Internos en los hogares de APANID (Asociación a la que pertenece nuestro colegio). Fuera del horario escolar, fines de semana y vacaciones.

Dicha terapia lleva funcionando en nuestro centro desde el curso 95/96. En sus comienzos se llevó a cabo con un grupo reducido (una profesora con su perro y su grupo de alumnos). Ese curso se recibieron los premios del 3º congreso de Purina y de la Asociación ANDE.

En los dos curso posteriores (96/97 y 97/98) viendo los resultados del año anterior y ante la oferta del MEC para presentar proyectos de innovación pedagógica (BOCAM 4 de junio del 96), se proponen al claustro dos proyectos, uno de los cuales es el de Terapia con animales de compañía. La respuesta del claustro es satisfactoria. Se inscriben doce profesionales entre los cuales se elabora un anteproyecto y en el cual se seleccionan los alumnos a los que va a ir dirigida dicha terapia. Se eligen ocho alumnos con unas características comunes:

- Falta de intención comunicativa.
- Presentar conductas inadaptadas (enfados, crisis violentas, llantos, etc..).
- Carecer de conductas sociales.

Con dicha terapia se pretende mejorar la calidad de vida de estos chicos a través del juego y el afecto que conlleva el trato con un animal de compañía. Por lo cual APANID decide tener un perro propio, pues piensa que de este modo se beneficiaran no sólo los alumnos del colegio sino también los demás internos de la Asociación.

"Los perros dentro del entorno de una residencia psiquiátrica comunitaria proporcionan una amplia gama de beneficios útiles a los pacientes- un afecto sin crítica, comodidad, seguridad táctil, las alegrías al des-

cargar energía, la oportunidad de tener una responsabilidad, un puente hacia las relaciones con los demás residentes y hacia el mundo exterior..."

Dismuke, R.P. (1984). "Rehabilitative horseback riding for children with language disorders", en R. K. Anderson, B. L. Hart y L. A. Hart (eds.), *The Pet*

Connection (pp. 131- 140), Minneapolis: University de Minnesota Press.

El primer "problema" con el que nos encontramos es que tenemos niños, tenemos anteproyecto pero nos falta el animal de compañía. En estas fechas vienen a exponernos una experiencia que se ha desarrollado paralelamente a la nuestra, en la CAMP de Arganda, a través de la cual contactamos con el veterinario que colabora ahora con nuestro proyecto. Este se ofrece a venir un día a la semana con su perra, hasta que encontremos una propia. Se busca por varias vías:

- Periódicos.
- Particulares.
- ONCE.

Al final se decide ir a la perrera municipal de Alcorcón y es allí de donde rescatamos a Crisly para nuestra aventura.

Para llevar a cabo dicho proyecto se forman tres grupos de terapia y dos de cuidados del animal (en horario escolar).

HORARIO DE TERAPIA CON LA PERRITA CRISLY, 07/98					
DÍA	09:30 - 10:30	11:00 - 12:00	12:00 - 12:30	2:30 - 3:30	GRUPOS DE TRABAJO
L	GRUPO A VISIONADO DE CINTAS O CUIDADO Y PASEO	GRUPO B VISIONADO DE CINTAS	GRUPO B CUIDADO Y PASEO	GRUPO B TERAPIA PSICOMOTRICIDAD	GRUPO A EDICIÓN H. DOBRO ELVIRA DE TENA
M	GRUPO DEL EQUIPO DE TERAPIA GRUPO A CUIDADO Y PASEO	SOCIALIZACIÓN PSICOMOTRICIDAD	GRUPO B CUIDADO Y PASEO	GRUPO B TERAPIA PSICOMOTRICIDAD	GRUPO B ALICIA ARRIBAS FAUSTINA ZAPARDEL MISABEL VILLERA
X	GRUPO A CUIDADO Y PASEO	SOCIALIZACIÓN PSICOMOTRICIDAD	GRUPO A SOCIALIZACIÓN CUIDADO Y PASEO		GRUPO C JANIS SARRI CARLOS VÁZQUEZ ELVIRA DE TENA
J	GRUPO A CUIDADO Y PASEO	SOCIALIZACIÓN PSICOMOTRICIDAD	GRUPO B CUIDADO Y PASEO	GRUPO C ENTRENAMIENTO	ALICIA DE JOSE MANUEL DEAZ, ANGELA MENDEZ, ARZOBAN HERNÁNDEZ, ARÁNZAZU ZABALA, MARTA DAUVICOP, JENNIFER PÉREZ ANNA MASTALERTZ
V	GRUPO A CUIDADO Y PASEO	SOCIALIZACIÓN PSICOMOTRICIDAD	GRUPO A SOCIALIZACIÓN CUIDADO Y PASEO	GRUPO A TERAPIA	

CUIDADOS DE LA PERRITA CRISLY

GRUPO 1	BEGOÑA HUIDOBRO	GRUPO 2	VERÓNICA LOYER
	ALICIA ARRIBAS		ELVIRA DE TENA
	FAUSTINA ZAPARDIEL		JAVIER SANZ

SEMANAS ALTERNAS CADA GRUPO

HORARIO	TAREA
10:30 - 11:30	PASEO CON CHEMA Y CRISLY
	LIMPIAR DE EXCREMENTOS LOS ALREDEDORES DE LA CASETA.
	SACUDIR LA ESTERILLA Y SECAR SI ESTÁ MOJADA
	COMPROBAR QUE TENGA AGUA LIMPIA
	DESAYUNO EN PSICOMOTRICIDAD : MEDIO TARRO DE LECHE CON TROZOS DE PAN
	LIMPIAR EL TARRO PARA LA COMIDA
11:30 - 12:30	REGRESO DE CRISLY A LA CASETA SI HADIE QUIERE TRABAJAR CON ELLA
01:30 - 02:30	COMIDA EN PSICOMOTRICIDAD : ARROZ, LEGUMBRES, MACARRONES "SIN" TOMATE Y LA CARNE DEL DÍA "SIN" HUESOS
	DESCANSO EN PSICOMOTRICIDAD
	LIMPIAR EL TARRO DE LA COMIDA
03:30 - 04:00	REGRESO DE CRISLY A SU CASETA
	COMPROBAR QUE SU HABITAT ESTÉ EN PERFECTO ORDEN

A cada grupo de terapia se le asigna unos alumnos, con los cuales realizará las siguientes actividades:

1. Elaboración de objetivos para el alumnos.
2. Realización de hojas de registro.
3. Filmación de las sesiones de la terapia.
4. Interacción con el alumno y el animal de compañía.
5. Visionado de las cintas.
6. Valoración final de la terapia del grupo

Objetivos del grupo A

1. Conseguir una conducta lo más normalizada y adaptada posible a su entorno, favoreciendo el contacto físico y social a través de Crisly,

mediante caricias, juegos, pasear a Crisly etc... Evitando conductas de aislamiento y estereotipias.

2. Fomentar la relación con sus compañeros y con los adultos.
3. Aumentar el lenguaje comprensivo y expresivo mediante:
 - Imitación de órdenes sencillas.
 - Imitación de palabras.
4. Favorecer la comunicación instaurando un lenguaje alternativo.
5. Captar la atención del alumno potenciando el contacto físico y ocular.

REGISTRO DE CONDUCTAS "PITAC"

NOMBRE: ANGELA HENDIETA _____

P.T. : ELVIRA DE TENA _____

FECHA : _____

A.L. : BEGOÑA RUIZOBRO _____

LUGAR : _____

HORA : _____

TIEMPO	CONDUCTAS						
	CONTACTO		COMUNICACIÓN VERBAL		COMPRESIÓN	JUEGO	
	FÍSICO	OCULAR	ESPONTÁNEA	IMITACIÓN	ÓRDENES SENCILLAS	DIRIGIDO	ESPONTÁNEO
5'							
10'							
15'							
20'							

Objetivos del grupo B

1. Fomentar el contacto ocular y físico mediante el animal de compañía.
Para conseguir una conducta lo más normalizada y adaptada posible.
2. Establecer una comunicación mediante la sonrisa dirigida a un hecho o acontecimiento. Pretendemos establecer un lenguaje alternativo.
3. Fomentar actividades de juego dirigido en primer lugar para conseguir el juego espontáneo.
4. Fomentar las relaciones sociales con sus compañeros del grupo aula y posteriormente con los demás del Centro.

REGISTRO DE CONDUCTAS "PITAC"

NOMBRE: CLARE DE AUTISTAS

P.T.: ALICIA ARRIBAS

FECHA: _____

EUSTELIA SARDISL

LUGAR: _____

HORA: _____

TIEMPO	CONDUCTAS							
	CONTACTO		ESTABLECER COMUNICACIÓN		LENGUAJE EXPRESIVO		JUEGO	
	FÍSICO	OCULAR	VERBAL	GESTUAL	VERBAL	MOTOR	DIRIGIDO	ESPONTÁNEO
0'								
10'								
15'								
20'								

Objetivos del grupo C

1. Lenguaje:

- Favorecer el lenguaje oral espontáneo por medio de Crisly.
- Mejorar la pronunciación por medio de órdenes que J.M. le da a Crisly.
- Estructuración de frases de tres o más palabras, de forma correcta.

2. Motricidad:

- Gruesa: Favorecer la coordinación y control dinámico general
- Fina: Coordinación ojo-mano

3. Conducta afectivo-social:

- Modificar conductas inadapadas. Instaurando conductas adaptadas que favorezcan el contacto físico y social con los demás niños y con el adulto.
- Crear y encauzar las manifestaciones afectivas de forma adecuada.
- Favorecer conductas de cooperación y ayuda.
- Manifestar sentimientos ya sea de forma verbal o gestual.
- Potenciar la afectividad y la responsabilidad a través de los cuidados de la mascota.
- Afianzar la autonomía personal.

Los objetivos que nos hemos planteado, de cara a la terapia con J.M., tratan de apoyar el trabajo realizado con él dentro del aula y en otros departamentos, como es el departamento de Logopedia y en el aula de Psicomotricidad.

REGISTRO DE CONDUCTAS "PITAC"

NOMBRE: J. M. DÍAZ (CHENA)

P.T.: ELVIRA DE TENA

FECHA: _____

FAUSTINA ZAPARDIEL

LUGAR: _____

V.: CARLOS VÁSQUEZ

HORA: _____

CONDUCTAS: RESPONSABILIDAD / AFECTIVIDAD / SOCIALIZACIÓN

TIEMPO	CONDUCTAS: RESPONSABILIDAD / AFECTIVIDAD / SOCIALIZACIÓN							
	CONTACTO FÍSICO	ORDENES VERBALES	VÍNCULOS AFECTIVOS	SE DIRIGEN A CRISLY	SE DIRIGEN A CHENA	CRISLY CHENA	CHENA CRISLY	ENTRENAMIENTO DE CRISLY
5'								
10'								
15'								
20'								

Metodología

Modelo de terapia

La terapia es individual, adaptándose a las características particulares de cada alumno. Se utiliza el juego como recurso didáctico. También se realizarán sesiones en grupo, tanto con alumnos implicados en el proyecto como con el resto de alumnos de su clase o del Centro.

La técnica de modificación de conducta que utilizamos es el **MODELADO**.

En esta técnica, el profesor actúa de modelo interaccionando con el animal de compañía y el alumno/a solamente observa, en esta primera fase. Y en la segunda fase de intervención, de modelado participativo, en el que el alumno participa en la interacción con el animal de compañía, siendo reforzado por ello.

MODELADO: Técnica de modificación de conducta, cuyo objetivo es obtener una conducta que no se halla en el repertorio del sujeto o aumentar la frecuencia de una conducta ya existente.

Plan de trabajo

La duración del proyecto será de todo el curso escolar, comprendiendo las siguientes fases:

A) Etapa de línea base: Con una duración de un mes. Se observará a cada alumno en varios momentos y lugares del día, de forma aleatoria sin la presencia del animal de compañía.

B) Etapa de intervención con modelado no participante y participante con el animal de compañía. Tendrá una duración de cuatro meses, realizándose dos sesiones semanales de forma individual para cada alumno y varias sesiones con carácter socializador en grupo.

C) Etapa de seguimientos. Tendrá una duración de dos meses y se estudiará si las modificaciones de conducta han sido significativas y se generalizan.

Durante todas las fases del proyecto, el veterinario/adiestrador se encargará del adiestramiento de la perra así como de los cuidados físicos y de nutrición.

Evaluación

Criterios en los que nos basamos:

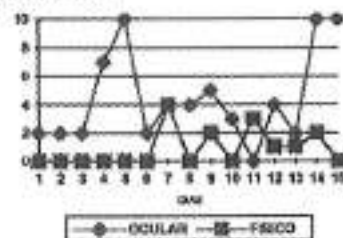
- Cambios conductuales.
- Habilidades adquiridas.
- Actitudes positivas.
- Motivación e interacción

Instrumentos de observación:

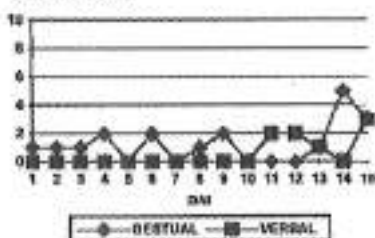
- Observación directa.
- Filmación de las sesiones.
- Anotaciones en las hojas de registro conductual.
- Seguimiento individual en otros contextos (generalización).

Resultados gráficos:

CONTACTO CON CRISLY/TERAPIUTAS
Nº RESPUESTAS



ESTABLECER COMUNICACIÓN
Nº RESPUESTAS





Conclusiones

Con nuestra experiencia ofrecemos una forma más de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. En la investigación hay resultados y actitudes que no podemos expresar cuantitativamente, son datos cualitativos de gran interés que hemos intentado interpretar.

Es una experiencia individual, no generalizable a otros alumnos, aunque tuvieran la misma problemática.

Con los cambios observados en la conducta de nuestros alumnos/as, podemos afirmar que ha habido aprendizaje. Nuestros alumnos se han beneficiado con la terapia tanto psicológica como socialmente.

Psicológicos:

- Estado afectivo positivo.
- Sentido del humor.
- Juego.
- Autoestima.
- Necesidad de ser necesitado.
- Independencia.
- Motivación incrementada.
- Educación.
- Sentido de logro.
- Estimulo para la actividad (estar ocupado).

Sociales:

- Ampliar el círculo de afecto.
- Cohesión social.

- Juego cooperativo.
- Mayor cooperación con el adulto (tutor, entrenador, A.L., P.T....)

Bibliografía

- BANDURA, A. (1983): "Principios de modificación de conducta". Salamanca: Ed. Sígueme.
- CUSACK, O. (1991): "Animal de compañía y salud mental". Barcelona: Fundación Purina.
- FACULTAD DE VETERINARIA (1995): "Psicoterapia infantil asistida por animal de compañía" 1ª edición. Madrid.
- FRITH, U.: "Autismo. Hacia una explicación del enigma". Madrid: Ed. Alianza Editorial.
- LEVINSON, BORIS M.: "Psicoterapia infantil asistida por animales". Barcelona: Fundación Purina.
- LORNA, W.: "La educación del niño autismo: Guía para padres y maestros". Barcelona: Ed. Paidós.
- LOVAAS, O.I. (1979): "Tratamiento de la conducta de los niños autistas". Con F. Pérez y A. Riviere (Eds.), Autismo infantil, cuestiones actuales. Madrid: Seren-Apna.
- MONJAS CASARES, M^a INES: "Programas de enseñanza de habilidades de interacción (PEHIS) para niños y adolescentes". Ed. Cepe.
- RUCKERT, J. (1994): "Terapia a cuatro patas". Barcelona: Fundación Purina.
- "El hombre y los animales de compañía: Beneficios para la salud: Comunicaciones I Congreso Internacional. Barcelona 1992. Fundación Purina.
- "El hombre y los animales de compañía: Beneficios para la salud: Comunicaciones II Congreso Internacional. Barcelona 1994. Fundación Purina.
- "Animales de compañía, fuente de salud: Comunicaciones III Congreso Internacional. Barcelona 1997. Fundación Purina.
- VARIOS (1993): "Los animales de compañía en nuestra vida. Nuevas perspectivas". Barcelona: Fundación Purina.
- VARIOS (1995): "Autismo: hacia la recuperación afectivo-social a través de terapia asistida por animales. Madrid: Inserco.
- VARIOS: "Los animales en la sociedad. Hacia un nuevo modelo de convivencia". Fundación Purina.

BÚSCATE LA VIDA

Francisca López Folgado *

Pilar Morales Losa **

Presentación

La organización y el desarrollo del curriculum a través de Talleres se convierte en una buena alternativa de trabajo para el tratamiento de la diversidad. Los alumnos-as con necesidades educativas especiales y aquellos desfavorecidos culturalmente son chicos y chicas que necesitan metodologías de trabajo que respeten los ritmos diversos de aprendizaje, favorezcan la convivencia y la coordinación/cooperación en el desarrollo de sus actividades, desarrollen su autonomía personal, además de reforzar la confianza en sí mismos que en la casi totalidad de las veces es imprescindible atender.

Y sin embargo, la escuela suele ofrecer a estos alumnos un curriculum diseñado y organizado desde una perspectiva academicista que obstaculiza no sólo su formación en los aspectos antes señalados, sino también el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que son fundamentales para su desarrollo integral. En este enfoque curricular frecuentemente su mundo y experiencias vivenciales no tiene un espacio para manifestarse y servir de puente para su aprendizaje.

Por ello, a partir del Taller "Búscate la vida" se pretende que los chicos-as adquieran o refuercen las técnicas instrumentales básicas desde un punto de vista funcional, que consigan una autonomía personal y estrategias para desenvolverse adecuadamente en su entorno desde sus vivencias personales.

* C.P. Andrés Segovia. Leganés (Madrid).

** I.E.S. La Fortuna. Leganés (Madrid).

Principios orientadoras del taller

Las distintas sesiones del taller se realizarán tanto dentro como fuera del centro, procurando que sean complementarias.

Uno de los principios que orientan el trabajo en el taller es la relación escuela-entorno. Los chicos y chicas adquieren una serie de contenidos, habilidades y destrezas para su integración en el contexto en el que viven, de forma que las actividades que realiza en el contexto educativo tienen pleno sentido en relación con su contexto experiencial. No cabe aprendizaje relevante si este no da respuesta a problemas y situaciones reales de la vida cotidiana.

Por ello, un tipo de tareas que proponemos es que los alumnos adquieran un conocimiento y dominio del entorno más próximo. Las salidas a centros oficiales o de interés público (centro de salud, centro cultural, junta municipal, polideportivo, estación de ferrocarril,...) son lugares en donde los chicos pueden adquirir y reforzar un tipo de conocimiento que parta de sus vivencias y experiencias reales. Buscar información determinada en estos centros, ubicar sus dependencias en un plano del entorno, rellenar formularios, son actividades que permiten que los objetivos a trabajar se enfoquen de manera funcional y práctica.

Otro principio orientador es el principio de socialización y cooperación. Estos alumnos suelen carecer de destrezas para el trabajo en grupo, su tendencia a actuar individualmente y el rechazo que suelen suscitar entre sus iguales, hace imprescindible plantear las actividades en equipo. Para ello el trabajo se realiza fundamentalmente en pequeño grupo para que todos puedan participar y nadie quede excluido. La interacción constante entre ellos, la observación de lo que hace el compañero, la discrepancia ante la forma de proceder para resolver una situación y las posibles soluciones a situaciones, son dimensiones presentes en los procesos de aprendizaje.

Dado que el respeto al nivel y ritmos de aprendizaje diferentes de estos alumnos es imprescindible, en las tareas escolares que realicen tienen que cooperar unos con otros, resolviendo los problemas y dificultades con la ayuda de los demás. Los grupos, por tanto, no son estables, pues la aceptación de las diferencias es otra condición para desarrollar habilidades de trabajo cooperativo.

El enfoque integrador y globalizado de las tareas a desarrollar es otro principio fundamental en la organización y desarrollo del currículum en el taller. Así, el análisis y cumplimentación de cuestionarios oficiales, como puede ser la solicitud para la emisión del D.N.I. o el carnet joven de transporte, la búsqueda de teléfonos y direcciones de interés son algunas de las actividades que se realizan para posteriormente realizar las salidas. De esta manera el dominio de las técnicas de lecto-escritura encuentran un contexto práctico inmediato. Así mismo, la realización de pequeñas compras a partir de un presupuesto dado les lleva a los alumnos a poner en juego destrezas básicas de cálculo. Utilizar el presupuesto para la adquisición de determinados productos, comparar peso, volumen y costo de los productos adquiridos y posteriormente anotar en una ficha las características de los productos que han adquirido permite trabajar el dominio y consolidación de las técnicas instrumentales básicas.

Secuenciación y tipos de tareas

Lo primero que realizamos antes de comenzar a trabajar es una asamblea inicial donde entre todos debatimos las actividades a realizar fuera del aula, momento donde los alumnos exponen sus intereses y gustos. Una vez que concretamos cuáles vamos a llevar a cabo, se decide quienes van a conformar los grupos de trabajo. Como requisito básico en esta fase todos los grupos tienen que anotar en una carpeta la secuencia y actividades que vamos a seguir para realizar la salida.

Entre las salidas que realizamos cabe destacar:

a) A partir de un plano del entorno los alumnos se dirigen a algún centro oficial o de interés público en busca de información. Cada grupo lleva la carpeta donde anteriormente han anotado el itinerario a seguir, la información que tienen que solicitar, el transporte que tienen que utilizar, preguntas que pueden hacer siempre en función de sus intereses. Por ejemplo, si se visita el polideportivo las preguntas que se suelen proponer hacen referencia a franja horaria, qué actividades pueden llevarse a cabo, qué condiciones se necesitan para hacer uso de las dependencias, qué documentación se requiere,...

b) Salida al hipermercado. A lo largo de varias sesiones se propone a los alumnos que a partir de una larga lista de productos elijan los necesi-

rios para realizar una tarta, u otro menú que hayamos decidido. Para ello tienen que determinar cuánta cantidad o peso van a comprar, con cuánto dinero disponen para la compra, tipo de productos que van a adquirir. Antes de salir del centro tienen que localizar en el plano la ubicación del hipermercado y el itinerario a seguir.

Posteriormente, y una vez hechas las compras deberán cumplimentar una ficha con las características de los productos comprados.

c) Como actividad complementaria se realizarán en el aula las tartas que en general despiertan un gran interés. Para ello tendrán que anotar en su carpeta la receta que van a utilizar y que les servirá de guía. Una vez hecha las tartas se pasará a su degustación.

d) Otro tipo de tareas son las relacionadas con la búsqueda de información. Por ejemplo, conocimiento y utilidad de las guías telefónicas. Los alumnos desarrollarán destrezas de búsqueda tanto en guías alfabéticas como en las Páginas Amarillas. Localizar el teléfono de los componentes del grupo, averiguar la previsión del tiempo para el fin de semana, conocer el teléfono de urgencias del centro de salud más cercano, son actividades que se les proponen.

e) La realización de acampadas en el patio del centro o en un campo cercano es otra actividad orientada a que conozcan y manejen recursos y utensilios para disfrutar del ocio y del tiempo libre. El conocimiento de montaje y componentes de una tienda de campaña (avance, mástiles, vientos, clavijas,...) es en este caso el objeto de las actividades a realizar.

f) Por último, dada la transcendencia que tiene en la vida de los alumnos el conocer y usar los servicios de transporte público, incluimos siempre un tipo de tareas que permitan que los alumnos desarrollen su autonomía en los desplazamientos, así como la aceptación y respeto a las normas de convivencia y uso que implican estos servicios públicos. Con el motivo de visitar el centro de Madrid (Correos, la plaza de Cibeles,...) y realizar determinadas gestiones, llevamos a cabo una serie de aprendizajes que le permitan sacar el billete de transporte, pedir un plano de la red de trenes de cercanía y situar el origen y destino del viaje, localizar trasbordos más convenientes, atender a los distintos letreros electrónicos que proporcionan información al viajero, etc.

Conclusiones

El trabajo desarrollado durante años a partir de esta modalidad curricular en distintos centros escolares, nos lleva a plantear una serie de cuestiones –que consideramos importantes señalar– porque contribuirán a una mejor comprensión no sólo de la experiencia presentada sino también de las posibilidades y limitaciones que esta alternativa curricular supone para el tratamiento de la diversidad en los centros. Para terminar apuntamos una serie de dilemas que en forma de interrogantes señalamos para favorecer el debate y la reflexión entre aquellos que trabajamos por una escuela más justa.

Entendemos que la modalidad de taller para diseñar, organizar y desarrollar el currículum para niños/as con necesidades educativas especiales y para el alumnado perteneciente a programas de compensatoria nos permite un tratamiento más positivo y de calidad a esa diversidad cuando se concreta en un proyecto global de centro. La toma de decisiones en torno a: ¿qué actividades desarrollar?, ¿qué contenidos y aprendizajes van a ser los dominantes?, ¿qué procedimientos, destrezas y habilidades vamos a trabajar como ejes de los aprendizajes?, ¿van ser éstos los mismos para todos los alumnos?, ¿cómo conceptualizar el “tiempo” de trabajo?,... Estos y otros interrogantes exigen el análisis y reflexión de todo el equipo docente.

La introducción en la escuela, sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de este tipo de propuestas de trabajo no es una tarea sencilla y fácil de llevar a cabo. A veces se convierte en una medida excepcional para atender y tratar la diversidad con claros retrasos y dificultades en el aprendizaje, y por ello, se puede convertir en una medida diferenciadora –que no diferenciada– y segregadora.

La cultura organizativa de la escuela está pensada para una enseñanza de carácter disciplinar que condiciona la estructura temporal y espacial en los centros, por lo que se convierte en un obstáculo para desarrollar una actividad caracterizada por su interdisciplinariedad y su flexibilidad temporal/espacial.

Dado el peso academicista que se otorga al currículum puede ocurrir que en los centros no se entienda como una alternativa más al currículum prescrito, con lo que puede ser entendida como una actividad secundaria,

de 2º orden. Así, las condiciones materiales y de espacios, la adquisición de herramientas y recursos, y la coordinación con el resto de los profesores pueden convertirse en factores que dificulten el desarrollo del taller como alternativa curricular para responder a la diversidad.

Debemos señalar también que los apoyos de instancias externas es fundamental para favorecer la autonomía y toma de decisiones de los profesores cuando llevan a cabo este tipo de proyectos. En este sentido el papel de la Administración es fundamental para llevar a cabo este tipo de propuestas de trabajo al tener las competencias oportunas y necesarias para apoyar la adquisición de recursos humanos y materiales específicos, y arbitrar las regulaciones y medidas organizativas en los centros acordes con este tipo de experiencias.

Por todo lo expuesto nos preguntamos: ¿Cómo podemos seguir mejorando nuestra práctica en un contexto organizativo que no está pensado para llevar a cabo los principios de una escuela comprensiva?, ¿cómo conjugar la comprensividad y la diversificación como principios básicos en una escuela selectiva y segregadora?, ¿qué aspectos curriculares, organizativos y profesionales hay que transformar para evitar la segregación cuando trabajamos desde una perspectiva diferenciada que permita una igualdad de oportunidades para todos?

Entendemos que interrogantes cómo estos deben de convertirse en cuestiones comunes a debatir por todos aquellos que estamos directa o indirectamente implicados en mejorar la escuela que tenemos.

INDIVIDUALIZACIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN CENTROS CON A.C.N.E.E.

M^a Teresa Quintas González *

Introducción

Actualmente el acceso y la utilización del ordenador, por su gran implantación en todos los ámbitos, están marcando aún más las diferencias sociales existentes. La escuela debe tratar de minimizar y suplir en la medida de lo posible esta situación.

El Proyecto Atenea con la Enseñanza Asistida por Ordenador (E.A.O.) pretende entre otros objetivos la introducción y manejo de las Nuevas Tecnologías en los centros educativos, tanto como contenido curricular como medio didáctico, lo que supone poder acercar a l@s alumna@s al manejo del ordenador y, en especial a los alumnos con necesidades educativas especiales, pues en las diferentes convocatorias se ha dado prioridad a los centros de integración.

El Programa Atenea ha pasado por tres fases en su desarrollo:

- experimental: 1985-90, con pocos centros en los que los profesores ya tenían formación y utilizaban los ordenadores. Contaron con bastantes recursos personales. El C.P. Gerardo Diego pertenece a esta fase.
- Extensión: 1990-92, en la que se pretendió ampliar la entrada de centros, no se requería formación porque se daba al concederse el proyecto.
- Generalización: a partir de 1992 vuelve a ser selectiva, se da la formación al profesorado en los centros.

En Leganés de los 12 colegios públicos que escolarizan a.c.n.e.e.(de integración), 7 tienen el proyecto Atenea, entre los cuales está el C.P. Gerardo Diego, lo que supone casi un 60%. Las 6 Escuelas Infantiles, ya

* C.P. Gerardo Diego (Leganés).

sean del Ayuntamiento como de la Comunidad, son de integración pero aunque en alguna se puede disponer de algún ordenador para trabajar con a.c.n.e.e., ninguna de ellas tiene incorporado el manejo del ordenador a la práctica diaria.

En Educación Secundaria todos los IES que escolarizan a.c.n.e.e. se ha ido incorporando al Proyecto Atenea en sus distintas fases, abarcando por tanto el 100% en la actualidad.

Desarrollo de la experiencia

Esta comunicación está basada en la experiencia como maestra de apoyo y responsable del proyecto Atenea en el C.P. Gerardo Diego de Leganés desde el curso 1993-94 hasta el 1995-96. El centro cuenta además con los proyectos Mercurio, radio, periódico, huerto, ha desarrollado diversos proyectos de innovación y ha incorporado el rincón del ordenador en Educación Infantil.

El alumnado que acude al centro procede del barrio de San Nicasio, con un nivel socio-económico bajo; pero últimamente con la creación del barrio del V Centenario se han construido en los alrededores del colegio viviendas muy diferentes, por un lado hay pisos y chalets de renta libre con una población de nivel medio-alto y al lado viviendas sociales de realojo con una población, en su mayoría, de nivel bajo.

Esta realidad no sólo se vive fuera del centro sino también en las aulas, advirtiéndose un distinto conocimiento y acceso a la cultura así como al mundo de la informática, aspecto que el centro ha intentado paliar desde su incorporación al Proyecto Atenea.

Durante los años que duró la experiencia en la que se implicó todo el profesorado, el centro tenía escolarizados alumna@s desde 1º curso del 2º ciclo de Educación Infantil hasta 8º de E.G.B.. El Equipo de apoyo a integración contaba con dos maestras de Pedagogía Terapéutica y una logopeda para atender a.c.n.e.e. desde 1º de Primaria hasta 8º de E.G.B., así como algunos casos de riesgo más próximos a Educación Compensatoria. Anteriormente ha habido a.c.n.e.e. en Educación Infantil.

El hecho de que un centro pertenezca al proyecto Atenea y cuente con un equipo de apoyo a la integración permite otras formas de organización

y optimización de recursos, tanto personales como materiales y económicos, que se han llevado a la práctica en nuestro centro.

* En Educación Infantil se incorporó el rincón del ordenador, utilizando los programas adecuados a esta etapa con 3 ordenadores Olivetti M-19, que ya no eran válidos para los mayores y, sin embargo, facilitaban el manejo de los ordenadores en la propia aula de Educación Infantil. Al mismo tiempo, debido a que los componentes del equipo de apoyo a integración vigilaban el patio en Educación Infantil con un horario diferente al de Primaria, se utilizó el aula Atenea un día a la semana para trabajar en pequeño grupo aquellos programas que no se podían manejar en los ordenadores del rincón del aula.

Asimismo, la logopeda desarrolló un programa de prevención de lenguaje.

* En Educación Primaria y E.G.B., en algunas ocasiones, se utilizó el aula Atenea contando con la presencia de dos profesores, el tutor del grupo o profesor de la materia junto con la maestra de apoyo (cuando el grupo tenía a.c.n.e.e.). En la etapa de experimentación del Proyecto Atenea, a la que pertenece el C.P. Gerardo Diego, había un profesor casi con dedicación exclusiva al proyecto, lo que permitía un mejor desarrollo del proyecto y mayor atención a los alumnos en dicha aula.

En ocasiones permitía la posibilidad de solventar los problemas que a veces provocan los ordenadores y que no todo el profesorado puede solucionar.

Por otra parte, permite cambiar la mentalidad de I@s alumn@s mediante la cual tienden a considerar a las maestras de apoyo ligadas única y exclusivamente a a.c.n.e.e., para dar paso a una concepción de un maestro más del centro que también les puede ayudar en algunas actividades.

Para facilitar el manejo de ciertos programas a lo largo de estos cursos se elaboraron algunas fichas para los alumnos, así como otras de orientaciones para el profesorado. Por ejemplo del grupo de programas de lecto-escritura LEXAS se elaboró para el profesorado un registro de todo el vocabulario que trabajaba cada programa, y una ficha para I@s alumn@s basada en el manual.

El curso 1995-96 se llevó a cabo una experiencia de aulas abiertas para el aprendizaje de lectoescritura en la que participaron todas las tutoras del 1º ciclo de Primaria (una de 1º dos de 2º) y una de las maestras de Pedagogía Terapéutica. El objetivo que se pretendía era una mayor individualización y atención a la diversidad de todos los alumnos del 1º ciclo de Primaria al tiempo que se atendía a los 4 a.c.n.e.e. que había en el ciclo. Se organizaron cuatro grupos flexibles con diferente nivel de aprendizaje cada uno con una profesora y aula diferente que funcionaban todos los días a primera hora. A lo largo del curso se intercambiaron alumnos de unos grupos a otros según iban avanzando o se estancaban en el aprendizaje. La experiencia se valoró positivamente por parte de las profesoras, tanto en cuanto al método de trabajo como en cuanto a atención a los alumnos.

* Los dos últimos cursos (1994-95 y 1995-96) se informatizó El periódico escolar utilizando el programa Express Publisher, escáner, impresora de color.

* Se inició la informatización de los fondos de la biblioteca, con el programa Gestibib. Actualmente finalizada manejando el programa Biblos, gracias a un proyecto llevado a cabo por una maestra del centro especialista en el tema.

* El equipo de apoyo a integración, teniendo en cuenta la buena dotación de material para a.c.n.e.e., los conocimientos de informática de los profesionales y el manejo que se estaba llevando a cabo con est@s alumn@s decidió dedicar todo el presupuesto de un curso y parte del siguiente a adquirir un ordenador nuevo y así tener uno exclusivo para el aula de logopedia, y otro para el aula de apoyo compartido entre las dos maestras de Pedagogía Terapéutica. De esta forma se podía tener siempre disponible el aula Atenea para su utilización por el resto del Centro. El último curso se informatizó el inventario del material con la base de datos del paquete integrado WORKS, facilitando así la actualización cada curso.

El Equipo de integración ha contado siempre con un aula para logopedia con un ordenador e impresora matricial, y un aula compartida o dos aulas contiguas para apoyo, en una de las cuales se instaló un ordenador 486DX-4 con una impresora matricial. El material utilizado en al aula de apoyo era el enviado por el P.N.T.I.C., C.N.R.E.E., E.A.O. junto con algunos programas comerciales como Adibú, Adi, memos y puzles de Mickey, los tres cerditos...

El apoyo a a.c.n.e.e. ha variado según los cursos y las necesidades de los alumnos, así se ha llevado a cabo tanto dentro del aula del grupo de clase al que pertenece, como fuera de ella. Cuando el apoyo se hacía en el aula del a.c.n.e.e. era necesario prever la utilización del ordenador con mayor antelación para avisaba tanto al tutor como al alumno. Sin embargo, si el apoyo se realizaba fuera del aula del a.c.n.e.e. era más fácil el manejo del ordenador y se hacía con mayor continuidad, pues si una vez finalizadas las actividades previstas sobraba algo de tiempo se dedicaba a la realización de total o parcial de los diferentes programas seleccionados o de algún juego.

En algunas ocasiones, se programaba la utilización de un programa por parte de dos o más alumnos que recibían apoyo separados. Esto era posible gracias al trabajo en equipo de las maestras de apoyo en cuanto a motivación y relación con todos los a.c.n.e.e., y que además permitía compensar los diferentes niveles de conocimientos informáticos de ambas, al tiempo que se iba aprendiendo el manejo de los programas más utilizados. Por otra parte, se afianzaba una mayor relación entre a.c.n.e.e. de diferentes cursos que tenían apoyo de una u otra maestra, así como entre ellos y las dos maestras.

El papel del profesor ante el trabajo del alumno con ordenador, generalmente, era de observador y ayuda cuando se veía que el alumno iba a cometer algún fallo por despiste, dándole seguridad en todo momento y motivándole. En alguna ocasión, la realización de los programas LEXA sirvió de elemento motivador para algún alumno que ante los errores cometidos pretendió acabarlo sin cometer fallos y lo consiguió, sirviendo para avanzar en la asimilación de contenidos al tiempo que mejoraba su autoestima.

El manejo del ordenador e impresora sirvió con una alumna como elemento "evaluador" y motivador en el trabajo con verbos, éstos se iban repasando en la mayoría de las sesiones de apoyo, y periódicamente se utilizaba el programa VERBOS imprimiendo los resultados y anotando a mano los tiempos en que había fallando. Los datos impresos se guardaban en su carpeta y se comparaban con los anteriores para ver los avances.

Con otro alumno se llevó a cabo un programa de motivación positiva en el estudio de las tablas de multiplicar contando con la colaboración de la familia, para ello se elaboró un calendario mensual utilizando el paque-

te integrado WORKS.

La utilización del ordenador con a.c.n.e.e. puede valorarse desde distintos enfoques todos ellos necesarios y complementarios.

1. Es un recurso más que se maneja como potenciador y reforzador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Permite al a.c.n.e.e. una mejora de su autoestima, al comprobar que es capaz de manejar el ordenador, tanto individualmente como en grupo.
3. El grupo mejora el concepto del a.c.n.e.e. al ver como es capaz de manejar el ordenador con y como el resto de compañer@s.
4. El manejo de algunos programas motiva a l@s alumn@s a trabajar un mismo concepto de forma diferente y permite un refuerzo y evaluación más lúdicos, tanto para el maestro como para el alumno.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente cabe la posibilidad de creer que abogo más por el apoyo fuera del aula del a.c.n.e.e., cuando no es ese mi objetivo.

El apoyo dentro del aula del alumno tiene como ventajas innegables:

- No separar al a.c.n.e.e. de su grupo y, aún trabajando conceptos diferentes, poder seguir inmerso en la dinámica de clase.
- Además permite crear una organización distinta del grupo, encargándose el profesor de apoyo no sólo del a.c.n.e.e. sino también de otr@s alumn@s que también lo necesitan.
- El grupo de clase es más consciente de las capacidades reales del a.c.n.e.e. y tiende a mejorar su concepto sobre ell@s.

La evaluación que se hizo a lo largo del curso y más en concreto al realizar la memoria anual de final de curso, sobre ambas modalidades de apoyo nos llevó a la conclusión de que tanto una como otra forma de apoyo tienen sus ventajas e inconvenientes y lo mejor es entremezclarlas teniendo siempre como punto de partida las necesidades de l@s alumn@s.

El apoyo fuera del aula de a.c.n.e.e. tiene como ventajas respecto al ordenador:

- Permite una mayor utilización del ordenador, que cuando el apoyo se

hace en el aula.

- Se presta a una mayor relación entre a.c.n.e.e. de diferentes aulas pero con un nivel curricular similar.
- Trabajar programas individualmente, que no se podrían manejar a nivel grupal.
- Mayor relación de todos los alumnos con n.e.e y de éstos con las dos maestras de apoyo para trabajar algunos programas de ordenador.

Conclusiones

Por todo lo expuesto cabe concluir que las nuevas tecnologías permiten una mejor individualización y flexibilidad en el trabajo con a.c.n.e.e y facilita la posibilidad de establecer diferentes formas de organización, tanto a nivel de Centro como de aula, que redunden en una mejor calidad educativa a través de la optimización de los recursos existentes en los centros así como de los que se reciben cada curso.

DISEÑO Y DECORACIÓN DE ARTEFACTOS

Dimas Carrera Moreno *

Justificación de la experiencia

Muchos alumnos que cursan el Primer Ciclo de la E.S.O. encuentran dificultades para conseguir el nivel aceptable que les permita superar dicho ciclo con posibilidades de integrarse en el Segundo de forma armónica y positiva. Las razones de estas dificultades son muy variadas. Pero con frecuencia el nivel inicial del que partían no les permite seguir el ritmo de la mayoría de sus compañeros y genera en ellos una situación de desánimo que hace poco menos que imposible el que se integren en los grupos de clase de una forma positiva.

Con cierta frecuencia estos alumnos tienen un rechazo adquirido a las áreas tradicionales que, por otra parte, son esenciales para su propia educación básica. No es fácil solucionar dicha situación pero se debe paliar la incidencia de ella, en la marcha normalizada de los grupos, ofertando alguna otra área que tenga contenidos más manipulativos y de tipo práctico que habitualmente son mejor aceptados por este tipo de alumnos.

En el caso de Institutos en el que cursan la ESO alumnos con necesidades educativas especiales, con mayor razón, se debe ofertar en este estadio algún área que esté programada de forma específica para que estos alumnos se encuentren en una situación de aprendizaje casi normalizada a su nivel de desarrollo y puedan conseguir resultados equiparables a los de sus compañeros sin necesidad de adaptaciones específicas.

Estas razones son más que suficientes para proponer una optativa en el marco del capítulo IV de la orden ministerial de 28 de febrero de 1996 por

* I.E.S. Pablo Neruda. Leganés (Madrid).

la que se dictan instrucciones para la implantación de la enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria que en el artículo undécimo faculta al Director del Centro para que autorice a los alumnos del primer ciclo *"una materia del ámbito tecnológico-plástico que permita reforzar o profundizar las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa"*.

Parece obvio y es recomendable que esta optativa se organice dentro de la óptica propia de las artesanías puesto que la tradición artesana engloba de forma plena y muy probada las actividades de los dos ámbitos mencionados en la orden ministerial citada.

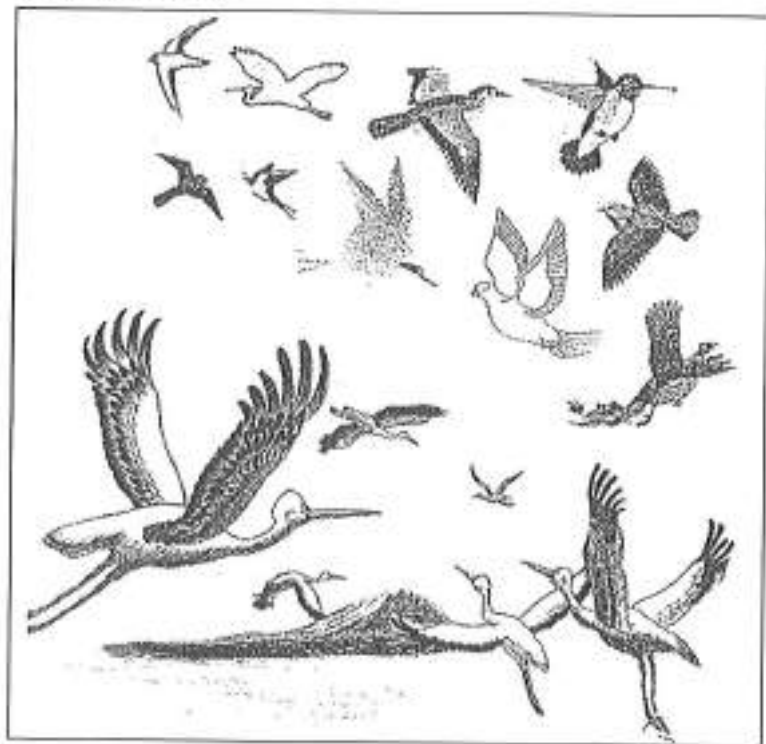
El mundo de las artesanías es muy diverso y, además permite poner en práctica mecanismos para adquirir y aplicar conocimientos, procesos y actitudes que han sido esenciales en la formación de muchas generaciones de artesanos jóvenes y que ahora se pueden utilizar en la educación de los jóvenes, que por las razones que fuere, encuentran problemas al cursar las áreas básicas del currículo.

Está probado, por una larga experiencia docente, que estas materias permiten aliviar la presión que muchos jóvenes sufren al tener que cursar áreas que experimentan como superiores a las posibilidades que piensan tener. Además, dan respuesta clara a una necesidad, sentida por muchos alumnos y alumnas, de que se introduzcan en el currículum mayor cantidad de contenidos que se puedan adquirir y desarrollar mediante manipulación y métodos realmente activos. Estas razones hacen que al proponer esta área estemos seguros que contribuirá muy eficazmente a la educación básica que deben recibir alumnos de estas características, aunque, por supuesto será igualmente utilísima para cualquier tipo de jóvenes sea cual sea la capacidad o los intereses que tengan.

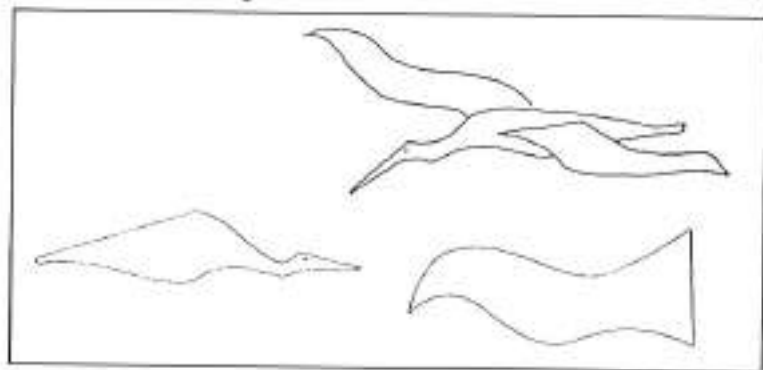
Esquema de la programación

Una visión global y esquemática de la programación desarrollada en el aula permite obtener una idea acertada y suficientemente completa de los contenidos de la optativa. Los proyectos presentados en esta programación han sido desarrollados en un curso académico y son, por lo tanto, una respuesta concreta al problema que justifica la presencia de este área en el currículo del Centro. Es obvio que los proyectos y los materiales utilizados en otros cursos serán diferentes y van a depender las circunstancias concretas de los grupos a los que se atiende y de los medios de que se disponga.

LÁMINA DE AVES



UN POSIBLE CROQUIS DE TALLER



Primer proyecto

Construimos un cuadro con retales de chapa

- Trabajo realizado sobre un plano.
- Expresión gráfica a niveles de copia de un sencillo croquis.
- Herramientas comunes.
- Aportación de creatividad en el acabado.

Aproximadamente ocho horas de trabajo // en pequeño grupo

Segundo proyecto

Cuadro/escultura móvil en un panel

- Elección de tema. Ideación de contenidos.
- Bocetos y croquis.
- Profundización sobre mecanismos simples.
- Coordinación de movimientos.
- Acabado y decoración.

Aproximadamente doce horas de trabajo por // parejas

Tercer proyecto

Un móvil para colgar

- Realización de croquis y plano.
- Expresión gráfica a niveles de copia del plano con los detalles más generales.
- Herramientas comunes.
- Aportación de creatividad en el acabado.

Aproximadamente ocho horas de trabajo // en pequeño grupo

Cuarto proyecto

Un pequeño tótem

- Análisis de una sencilla construcción.
- Imitación de objetos existentes.
- Realización de sencillos bocetos.
- Elementos en volumen.
- Plegado y uniones de chapa.

Aproximadamente ocho horas de trabajo // en pequeño grupo

Proyectos alternativos

A. Tercer proyecto

Monumentos móviles a objetos diarios

- Elección de un motivo.
- Realización de un objeto complejo
- Iniciación a mecanismos simples.
- Técnicas elementales de acabado y decoración.

Aproximadamente doce horas de trabajo por // parejas

B. Quinto proyecto

Tiovivo

- Realización de un proyecto técnico-artístico.
- Energía, rendimiento y trabajo.
- Armonía entre la decoración y el movimiento.

Aproximadamente veintidós horas de trabajo // equipos

Secuencia metodológica propia del área

Teniendo siempre en cuenta el estilo docente propio de cada profesor y las circunstancias concretas de los grupos en los que se desarrolla el área entiendo que se debería seguir una secuencia metodológica que tuviera en cuenta estos momentos docentes:

- 1) Presentación del proyecto.
- 2) Apoyo para la creación de un diseño inicial
- 3) Guía y orientación en la construcción y el acabado del objeto
- 4) Dinamización de la presentación pública.

En el aula, la actividad propia del profesor y la de los alumnos son complementarias. No hay que entender que ambas coincide en el desarrollo aunque sea un único conjunto de tareas. Los alumnos y alumnas solucionan y ejecutan un sencillo problema artesano preprofesional. El profesor guía y dinamiza al grupo y a cada uno de los alumnos en la resolución,

a niveles preprofesionales, del problema significativo de una de las profesiones artesanas que se haya elegido. Los momentos clave en la actividad del alumno serán :

- 1) Comprensión del problema
- 2) Activar la creatividad.
- 3) Realizar operaciones de construcción y acabado.
- 4) Hacer una presentación pública del proceso de resolución y resultados

En la planificación docente será necesario prever una serie de actividades del profesor para cada uno de los bloques que antes se han señalado como momentos docentes más importantes y será necesario que los alumnos realicen una serie de tareas que les permitan resolver de forma satisfactoria el problema preprofesional presentado.

Algunos requisitos indispensables para tener éxito en este área

En los Centros se suelen poner demasiadas esperanzas en áreas de este tipo como si ellas fueran la varita mágica para solucionar problemas de fracaso muy complejos y que requieren un tratamiento integral en el que se debe tener en cuenta este tipo de áreas, pero sólo como un factor más que ayude a dar respuestas educativas más satisfactorias.

En mi opinión, después de la experiencia vivida, esto son los requisitos que parecen necesarios para conseguir éxito en esta optativa:

- 1) Que el número de alumnos por clase no sea superior a veinte alumnos. Esto es válido para cualquier área cuyos contenidos base o estructurales sean de procedimientos manipulativos y requieran constantes precauciones por el uso de materiales y herramientas que pueden causar daño a los alumnos y además es necesario que el profesor haga frecuentes demostraciones para poder conseguir los objetivos propuestos.
- 2) Que el método propio de las artesanías en general y de cada una de aquellas que se apliquen en los proyectos concretos sea observado con cierta rigidez y con mucho interés. Esto marcará la diferencia entre una clase de manualidades y una optativa que se sitúa en el marco de las artesanías como respuesta a las dos áreas que le sirven de base.
- 3) Que se disponga de infraestructura y medios aceptables para poder conseguir objetos dignos.

4) Que nunca se olvide que estamos en un nivel educativo obligatorio donde un área de este tipo es básicamente un espacio educativo y tiene muy poco que ver con niveles de ciclos o cursos formativos profesionalizadores. Por lo tanto, no se pueden aplicar los mismos métodos ni se entienden de forma unívoca los conceptos o contenidos que utilizemos. Por ejemplo, al hablar de diseño no podemos entender que los alumnos y alumnas realizan todo el proceso de diseño de un artefacto, ni se puede pretender que desarrollen todo los contenidos que implicaría la creación autónoma de cada proyecto. Esto no quiere decir que esté falta de contenidos puesto que sí deben realizar parte del proceso y, sobre todo, iniciarse en una dinámica de trabajo en el aula taller que les capacite para realizar procesos de trabajo ordenados y eficaces, que les permitan descubrir que son capaces de crear objetos de cierto valor artístico, siendo respetuosos con los tres pasos del proceso creador de los artistas artesanos: diseño, construcción y decoración.

Valoración

Durante el curso que ha durado esta experiencia se ha conseguido dar pasos importantes en la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y reforzar su autoestima. También se ha descubierto que para algún tipo de alumnos este puede ser un camino de grandes posibilidades, pero para otros, dadas sus dificultades de manipulación, es sólo un primer paso.

La dedicación y el interés de un buen número de alumnos de los que manifiestan rechazo generalizado podemos considerarla muy aceptable. Han realizado, de hecho, trabajos que tenían una mayor dificultad para superarlos que los que realizan en otras áreas, pero ellos consideran que el trabajo en ésta es más asequible y fácil de realizar.

Se ha demostrado, una vez más, que el rechazo a la escuela no es tan generalizado, ni tan específico, como a veces suponemos y que un factor determinante de los problemas de rechazo deberíamos buscarlo en la falta de hábitos de trabajo y carencia de una estructura mínima de disciplina para realizar las tareas encomendadas.

Bibliografía

AITKEN J y MILLS G.: Tecnología creativa. Ministerio de Educación.

- AZAOLA M. y otros: Madera, corcho y alambre. Ed. Alea.
HAENCHEN H.: Ideas prácticas para todos. Ed. H.M.B.
KAMPMANN L.: Dominio del azar. Ed. Bouret.
LIDSTONE J.: Construcciones con cartón. Ed. Kapelusz.
MUNARI B.: ¿Cómo nacen los objetos? Ed. Gustavo Gill.
REINHARDT G.: Decoremos la madera. Ed. Ceac.
WOLLMANN R.: Trabajos manuales para jóvenes. Ed. Labor.

Capítulo V

INVESTIGACIÓN

PRÁCTICAS, TEORÍAS E INVESTIGACIONES: DESCUBRIENDO LO QUE ES POSIBLE

María Josefa Cabello Martínez *

Durante estas jornadas hemos podido comprobar, una vez más, que a pesar de los desánimos que con frecuencia invaden nuestras magisteriales soledades, cuando el espacio y el tiempo para debatir, compartir y proponer nos son propicios, son muchas e importantes nuestras energías, ilusiones, compromisos y capacidades de elaborar propuestas que ayuden a repensar nuestra tarea, es decir, a hacer la enseñanza de un modo innovador, concibiendo la escuela pública como un sistema capaz de inducir cambios y progresos hacia una mayor justicia social y una mejor calidad de vida personal. Este deseo de mejorar la práctica escolar y de construir un discurso común sobre el papel de la escuela pública es lo que hace de hilo conductor y lo que da significatividad al conjunto de experiencias, aparentemente dispersas, que se expusieron para el mutuo conocimiento y el intercambio en estas jornadas.

Y desde este discurso, la diversidad se nos presenta como algo que nos incluye a todos, por cuanto incluye el valor y la riqueza de lo diferente; pero también nos evidencia lo difícil que es considerarla adecuadamente en las condiciones actuales de la escolarización, ya que supone reconocer que todos tenemos necesidades educativas especiales y que éstas, con su riqueza y su complejidad, además de en lo físico y lo psíquico se instalan, sobre todo, en lo histórico, lo cultural y lo económico. Así, al menos para los que nos manifestamos en estas jornadas, lo difícil no es ya reconocer la diversidad, lo difícil es transformar las prácticas sociales y educativas de la escuela para avanzar en el respeto y en el adecuado tratamiento de la diversidad en esta sociedad en la que vivimos. Teniendo en cuenta que la coincidencia del momento histórico —se habla del cambio de milenio como fenómeno único— tiene múltiples manifestaciones en diferentes

* Universidad Complutense.

lugares (norte- sur, países en guerra...) en diferentes grupos (mujeres-hombres, payos-gitanos...) en diferentes capas sociales (pobres-ricos...) y que todo esto, por lo que se viene llamando mundialización y globalización, nos afecta a todos.

Desde este enfoque, como se puso de manifiesto en varias ponencias y comunicaciones de estas jornadas, hay mucho trabajo por hacer. Hemos de repartir tareas y comprometernos todos en hacerlas solidariamente, olvidando antiguas asignaciones jerárquicas y verticales, y aportando, cada una y cada uno desde su puesto: docencia en diferentes niveles, investigación, orientación, asesoramiento... al avance colectivo, a la digna tarea de construir en y para la dignidad de la educación, especialmente de la educación pública.

Docencia, gestión y planificación, como ocupaciones propias de lo educativo, representan tres vértices de un triángulo en los que se superponen y confunden tres tipos de conocimiento producidos en la práctica, la teoría o la investigación. Estos son los ingredientes fundamentales de todo conocimiento y acción pedagógicos y, por tanto, de todo intento de transformarlos con fundamento. Se pueden ver aislados, cada uno desde su ángulo, sin acabar de componer una buena mezcla y, de hecho, es lo más frecuente verlos así. Pero también se pueden ver interactuando, incidiendo desde y en distintos lados complementariamente hasta lograr una estructura sólida y armónica para la acción y la renovación educativas. En el primer caso la investigación se hace desde fuera y para la escuela, (es lo que llamamos *investigación en educación*) en el segundo caso se hace desde dentro y con la escuela (es lo que llamamos *investigación educativa*).

Las tres experiencias de investigación presentadas en este foro pueden considerarse investigación educativa, por cuanto han incidido directamente sobre los públicos que fueron, al mismo tiempo, sujetos y objeto de la investigación: profesores-tutores, maestra, educadores y gestores, alumnas, observadores... Son investigaciones que muestran al menos dos cosas. La primera, que es posible cambiar el concepto y la práctica de la investigación en las condiciones actuales de la escuela. Porque evidencian que se puede investigar en la escuela, partiendo de sus interrogantes, contando con sus profesionales y con sus recursos humanos y materiales. Porque muestran con todo rigor que cuando una maestra o un maestro se interroga sobre las necesidades del alumnado, cuestiona sus métodos, indaga sobre las repercusiones de sus estrategias en los procesos, si lo hace refle-

xiva y sistemáticamente, está investigando. Y, actuando así, estará produciendo uno de los tipos de investigación más válidos y fructíferos para mejorar la educación.

La segunda cosa que dejan clara estas experiencias es que cuando todos nos implicamos en estas tareas, todos aprendemos en el proceso y así nos beneficiamos de los resultados, tanto por lo conseguido, como por la mejor comprensión de en qué hemos fallado. La reflexión actúa como medio inestimable de la valoración que acaba en concienciación.

Estos dos aspectos constituyen el punto de encuentro de las tres experiencias que publicamos en este apartado y resumimos muy brevemente a continuación. Han sido realizadas en diferentes ámbitos de la Región de Madrid; con distinto tipo de alumnado: Secundaria, Infantil y Adultos; y con diversas técnicas de investigación: cuasi-experimental, etnográfica y de investigación-acción.

Mediante la primera, un grupo de profesores del I.E.S. Siglo XXI llevó a cabo una *Experiencia Dialéctica en Tutoría*, con el fin de mejorar la capacidad de razonamiento del alumnado en Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de valorar la incidencia de esta mejora en los aspectos académicos y personales.

La segunda, la investigación etnográfica, guía un estudio de casos en un aula de Educación Primaria con manifestaciones evidentes de diversidad, como género, religión, lengua, etnia y dificultades cognitivas para el aprendizaje, acompañadas de otras manifestaciones no tan evidentes, como rendimiento escolar, economía... En este espacio las investigadoras-maestra y dos observadoras- descubren tensiones, dificultades y posibilidades en la relación entre las exigencias del currículum escolar y el tratamiento de la diversidad.

En la tercera experiencia, la investigación-acción orienta las prácticas de monitores y gestores de un Programa de Alfabetización a los que se unen una profesora y alumnos de la Universidad. El Programa pretende el compromiso de la ciudadanía en la Alfabetización de Personas Adultas y establecer redes socioculturales en el Municipio. La feminización de monitoras y alumnas, la relación profesionalización-voluntariado y la acción participativa son los aspectos más destacables desde el punto de vista de la acción transformadora.

Estas tres experiencias nos dejan constancia de que se puede investigar con rigor en la escuela; y muestran que tal vez sea ésta una de las vías con mayor credibilidad para una auténtica acción de cambio en la enseñanza, por la implicación del profesorado que conlleva y por la cercanía de los procesos y la aplicabilidad de los resultados. Nos manifiestan, asimismo, que es posible abrir nuevos espacios de innovación y unir los puntos de vista y los esfuerzos de distintas personas, con distintas funciones y responsabilidades en lo educativo. Que, valorando y reconociendo el papel de cada uno, integrando acciones conjuntas y comprometidas en el esfuerzo honesto por mejorar e incorporando la riqueza que cooperativamente podemos aportar, todos somos personajes necesarios en busca de otra escuela.

EXPERIENCIA DIALÉCTICA EN TUTORÍA

Ana Hernández Ramírez *
M^a José Gómez Redondo *
Sagrario del Valle Díaz *
Fidel Alonso González *
Luis Isidro Martínez Jiménez *

1. Justificación

El trabajo se plantea a la vez como una investigación sobre la capacidad de razonamiento dialéctico en alumnos de Educación Secundaria y como una fórmula o instrumento práctico aplicable al desarrollo de la tutoría con dichos alumnos.

Dada la novedad del tema -frente al predominio de la lógica formal en las tareas escolares, es poco frecuente recurrir a la dialéctica como proceso de conocimiento en el alumno-, es preciso afianzarse en resultados estadísticos que avalen nuestra hipótesis inicial en defensa del razonamiento dialéctico. Éste no debe suponer una alternativa sino un complemento de la lógica formal.

El alumno se convierte en sujeto y objeto de investigación y la tutoría abandona sus rasgos característicos de imposición y formalismo para convertirse en un simple cauce, medio o pretexto de automotivación, aprendizaje y conocimiento.

1.1.- La tutoría: Antecedentes

Según los principales trabajos realizados hasta la fecha sobre la función tutorial, ésta se hace pivotar en torno a tres ejes: orientación personal,

* I.E.S. Siglo XXI. Leganés (Madrid).

orientación académica y orientación profesional. Algunos autores se refieren a cuatro ámbitos que el tutor debe desarrollar en el alumno: afectivo, cognoscitivo, social y operativo.

En el contexto de la Reforma Educativa, el Ministerio establece las siguientes directrices para la tutoría: enseñar a pensar, enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse y enseñar a decidirse.

En cuanto a los modelos prácticos de tutoría propuestos, éstos van desde los diferentes experimentos o trabajos de campo con los alumnos hasta las técnicas de estudio o de dinámica de grupos, pasando por el tratamiento de temas morales o las estrategias para enseñar a pensar.

Este último campo, en el que podría enmarcarse nuestra línea de trabajo, cuenta con diversas y prestigiosas escuelas que Alonso Tapia clasifica en cinco grupos:

- Orientadas al desarrollo de capacidades cognitivas básicas
- Orientadas al desarrollo del pensamiento formal
- Enseñan principios heurísticos para solucionar problemas
- Potencian la adquisición de conocimientos mediante textos
- Enseñan a pensar enseñando a componer.

1.2.- Tutoría y dialéctica

La dialéctica puede definirse como "pensamiento dinámico y abierto capaz de superar o integrar la contradicción". Nosotros la entendemos a la vez como proceso y como método de conocimiento. A ello hay que añadir la consideración del propio sujeto como dialéctico -lo cual se pretende justificar con la aplicación de este método a procesos de aprendizaje-, para concluir que la dialéctica puede servir de paradigma integrador del sujeto, del método y del objeto de conocimiento.

Autores como Pascual- Leone (1984) y su discípulo Antonio Corral (1989), que incluyen la dialéctica dentro de la teoría del conocimiento, y Kohlberg (1992), con sus estudios basados en dilemas y los niveles que establecen el razonamiento moral, servirán de referente teórico y metodológico en nuestra investigación, dentro del marco de desarrollo que constituye la tutoría, considerado como el más idóneo.

2. **Ámbito de aplicación. Un nuevo modelo de tutoría: aprender a pensar dialécticamente**

Consideramos la tutoría como una actividad fundamental para el aprendizaje, la motivación y el desarrollo del alumno. Dentro de ella, proponemos el uso de la dialéctica como una alternativa necesaria a la lógica formal, ya que es consustancial al conocimiento y al hombre mismo en todas sus manifestaciones culturales. El predominio absoluto de la lógica y la matemática en la enseñanza resta al alumno por tanto una faceta fundamental del conocimiento.

Orientar la tutoría hacia un aprendizaje significativo implica integrar vida y aula mediante el análisis de situaciones problemáticas que se dan en el medio social y la propuesta por parte del alumno de posturas personales y soluciones propias. De esta forma, dotaremos a los alumnos de instrumentos de actuación sobre la realidad y favoreceremos una conciencia activa capaz de modificarla, contribuyendo así a fomentar la capacidad de decisión y la igualdad de oportunidades.

¿Qué contenidos abordar? Aquellos que permitan a los alumnos desarrollar sus potencialidades cognitivas, afectivas y sociales, que reviertan en su crecimiento personal. Se establecen unas directrices que justifican estos contenidos: relación con el entorno, vinculación individuo-grupo, autoestima, capacidad de actuar e influir sobre la propia vida, etc.

Reivindicamos, en definitiva, la necesidad del autoconocimiento y el aprendizaje a través de la contradicción y la dialéctica. El dilema permitirá relacionar dos sistemas análogos entre sí, adoptar diferentes posturas ante un problema, aceptar el cambio, relativizar, buscar el origen de las preguntas y no sólo respuestas a las preguntas, asumir que no existen verdades absolutas, etc.

Este proceso tendrá dos importantes consecuencias en el desarrollo de la actividad educativa en su conjunto (presentes ambas en el espíritu de la Reforma), instrumental en el primer caso y de contenido en el segundo:

1.- INTERDISCIPLINARIDAD. El alumno desarrolla su capacidad crítica y cognitiva, pero además "aprende a aprender" y reflexiona sobre su propio conocimiento (metaconocimiento). Desde la tutoría se trata de favorecer procedimientos, conocimientos y actitudes, repercutiendo así

positivamente en las diferentes áreas curriculares. Con la colaboración de los demás profesores y gracias a la actitud abierta y no dogmática que caracteriza el método dialéctico, se verá beneficiada la propia inquietud del alumno en el acercamiento a la evidencia, así como la percepción de las distintas caras de ésta. Es en esta línea de trabajo como podrá conseguirse una enseñanza moderna y original, que exija a la vez mayor responsabilidad por parte de alumnos y profesores.

2.- TRANSVERSALIDAD. "Aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos de plenos derechos y deberes en la sociedad en la que (los alumnos) viven", así define el Ministerio los Temas Transversales, presentes simultáneamente en todas las áreas curriculares y que se denominan: Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial. Estos contenidos están presentes a lo largo de nuestro trabajo, ya que aprovechamos el medio utilizado (dilemas de tipo práctico) para suscitar la inquietud y la reflexión personal como un fin (secundario) en sí mismo. Se trata de educar en los valores establecidos, pero a partir del autoconvencimiento en los sujetos y el proceso reflexivo que les lleve a interiorizar unos postulados y a desechar otros. Así favoreceremos una verdadera presencia de las transversales en todas las asignaturas del currículo, asegurando un aprendizaje significativo.

3. Objetivos

3.1.- Objetivos generales

Dentro de nuestro planteamiento que aúna la investigación con una tarea formativa y docente, orientamos la actividad hacia la consecución de los siguientes objetivos generales:

- En una etapa tecnológica en que la máquina reemplaza al hombre y la inteligencia artificial a la creatividad humana, reivindicamos el desarrollo de la mente y el cultivo de las diferentes facetas intelectuales del individuo como requisito de su formación.
- Que la educación se contemple con un talante abierto, libre y participativo, evitando dogmatismos e imposiciones por parte del profesor, dando importancia a la formación sobre la información, al ser sobre el saber, como criterio de modernidad en el mundo cambiante y caracterizado por la crisis de valores de este fin de siglo.

- La implicación de alumnos y profesores en un sistema más activo y participativo de enseñanza-aprendizaje, cuyas pautas podrán verse reflejadas tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular del Centro.
- Desde planteamientos de la filosofía, la psicología y la pedagogía, dar un nuevo impulso a la actividad reglada de la tutoría, que se considera imprescindible en el contexto de la Reforma Educativa. Para ello el fundamento no puede ser otro que la consideración, desde el alumno, de su propio proceso cognitivo: La toma de conciencia facilitará el la autorregulación del conocimiento y el metacognoscimiento como elementos significativos de su aprendizaje.
- Crear un instrumento interdisciplinar orientado a la formación integral del alumno en cuanto a capacidad crítica, motivación, indagación sistemática, método de aprendizaje y autoconocimiento. Cada profesor potenciará y se beneficiará a la vez de esta actitud en el alumno, con la posible mejora en el rendimiento académico.
- Potenciar la implicación del alumno en temas transversales como componente fundamental de su formación, sensibilizándole con respecto a la sociedad y el medio en el que vive y despertando en él inquietudes constructivas y solidarias.

3.2.- Objetivos específicos

Desde un planteamiento dialéctico de la tutoría y usando el dilema como instrumento de trabajo, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Utilizar la contradicción como una operación de razonamiento donde se relacionan dos sistemas análogos. Ello no excluye sino que enriquece y complementa el dominio de la lógica formal, adquirido en las diferentes áreas curriculares.
- Establecer procesos en los que el sujeto admita y adopte diferentes posiciones frente a un problema y acepte el cambio: cambio personal, cambio del pensamiento y cambio del entorno.
- Crear estructuras estables que permitan al alumno interpretar hechos contradictorios y modificar a la vez dichas estructuras que se convierten en fases de su propio pensamiento.
- Que el alumno busque el origen de las preguntas, en vez de conformarse con encontrar las respuestas, y sepa elegir entre varias opciones, aceptando la no existencia de verdades absolutas sino diferentes aproximaciones a la verdad, favoreciendo la anticipación y la toma de decisiones

con responsabilidad y madurez. En este sentido, se potenciará en el sujeto un compromiso personal como agente activo en la construcción de su futuro y el de su comunidad.

- Comprensión, por parte del alumno, de las ventajas de una actitud equilibrada y participativa en la resolución de conflictos. Que sepa analizar las situaciones planteadas teniendo en cuenta los pros y los contras de las posibles soluciones.
- Desarrollar en el alumno un autoconcepto positivo y una capacidad para percibir lo que los demás piensan de él, buscando su equilibrio personal y social.

4. Metodología

A/ TAREA

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, la revisión de la literatura al respecto, hemos elegido una tarea basada en dos dilemas con una serie de preguntas para que el sujeto conteste según el nivel de comprensión y significación.

Se presentan al alumno dos dilemas análogos, con un plazo de tiempo de una hora para su solución. El primer dilema (en el grupo experimental), responde a una estrategia de trabajo para ser desarrollado por el tutor (el grupo de control en cambio no se beneficia de este entrenamiento).

Las estrategias que se desarrollan son:

- Ejercitar a los sujetos en la explicitación del punto conflictivo
- Preguntas que se deben hacer: ¿Qué quiero?, ¿De qué se trata?
- Descentración del problema: Una parte y la otra
- Análisis de todos los factores
- Soluciones de compromiso
- Consecuencias
- Jerarquía de valores.

Se trata de constatar si la consecución del objetivo sigue el curso del desarrollo (la práctica va por delante de la conceptualización), si es necesaria la conceptualización para conseguir el pensamiento dialéctico, o si la tarea responde a un proceso mixto.

B/ SUJETOS

La investigación se va a llevar a cabo con 40 escolares de segundo Curso de la E.S.O. como población disponible para el estudio.

El rango de edades está comprendido entre los 13 y los 16 años. Los sujetos de la muestra van a ser divididos en dos grupos, intentando que la proporción entre mujeres y varones sea del 50%.

La razón para escoger esta edad se basa en los diferentes estudios sobre lógica formal y lógica dialéctica (Piaget, 1990; Bruner, 1990; Siegel, 1983; Bruner y Haste, 1990; Claxton, 1995; Alonso Tapia 1991; Corral, 1993; Pascual Leone, 1989), según los cuales dicha etapa constituye un periodo de transformaciones cualitativas en el individuo. Parece probado que en el pensamiento de los adolescentes tienen lugar una serie de cambios, alcanzando formas de organización en su conducta muy superiores a las anteriores.

C/ MATERIAL

Para recoger los datos, cada alumno recibirá un cuaderno que tendrá que cumplimentar en función de los dilemas que se le presenten. El alumno deberá pegar la hoja donde el dilema se plantea en una página de la izquierda y las respuestas las escribirá en la página de la derecha, con lo que se facilita la comprensión de la información y su posterior explicación.

Los dilemas tratados están en relación con los contenidos propuestos, entre los que podemos citar: Elección de delegado, la convivencia y las relaciones en clase, organización del tiempo de estudio, la autoestima, el racismo y la xenofobia, violencia sí o no, aprendemos a estudiar, la coeducación, la amistad, mi escala de valores, el medio ambiente, orientaciones profesionales, la evaluación final.

Ejemplo de uno de los dilemas: "Violencia sí o no".

Es la hora del recreo. Pablo está jugando con sus amigos. Se acerca Alex y le exige que le de el dibujo que Pablo ha hecho y que hoy le pedirá la profesora de Plástica. Pablo se niega. Alex le comienza a amenazar y le dice que él no tiene problemas para repetirlo porque se le da muy bien

dibujar y es muy rápido.

Pablo piensa que no debe dárselo: le ha salido muy bien y no tiene por qué dárselo al vago de Alex.

Ambos se empujan y al final Alex le cita delante de todo el mundo para pegarle cuando acaben las clases, fuera del colegio.

Pablo se pasa las clases pensando lo que debe hacer: si no va a la cita quedará como un cobarde delante de todos los chicos y chicas pero tampoco le parece bien pegarse con nadie; sus padres le han enseñado que con la violencia no se consigue nada y no le quiere dar el gusto a Alex de que le pegue. Además, Alex es mucho más fuerte que él.

Preguntas:

- ¿Qué crees que hará Pablo?
- ¿Qué harías tú?
- ¿Qué crees que se debe tener en cuenta para tomar una decisión como ésta?
- ¿Rectificarías algo de lo respondido en la segunda pregunta?
- ¿Consideras correcta la actitud de Alex? ¿Por qué?
- ¿Y la decisión de Pablo? ¿Por qué?
- ¿Cuántas soluciones tiene el problema y qué consecuencias trae cada una?

4.1.- Análisis cualitativo

A.- Referente al Proceso de elaboración de las respuestas:

- 1) Items o elementos que el sujeto es capaz de abstraer del texto o relacionar con otras situaciones parecidas.
- 2) Movilidad para adoptar diferentes puntos de vista a la hora de resolver la contradicción.
- 3) Grado de compromiso que adquiere el sujeto a la hora de tomar una decisión.

B.- En relación con el contexto:

- 1) Se pretende que la tarea implique, en lo posible, un contexto específico significativo.
- 2) Las sesiones de tutoría se desarrollan de acuerdo con los contenidos propuestos en la programación, atendiendo a un contexto general.

C.- Según las condiciones de aprendizaje. Atribuciones:

- 1) Hacia el tutor
- 2) Él como alumno
- 3) Con respecto a la tarea
- 4) Valoración y expectativas reales

4.2.- Análisis cuantitativo:

Se llevará a cabo el análisis del apartado referido al proceso en cada una de sus partes, asignando un valor a cada tipo de respuestas en función de la complejidad previamente consignada. Para ello tendremos en cuenta nuestros postulados teóricos.

Cada sujeto deberá solucionar un total de dieciocho dilemas, de los cuales analizaremos los dos primeros, el correspondiente a los números 9 y 10 y los dos últimos. Así se detectará la posible progresión en el razonamiento dialéctico.

Así mismo nos interesará comprobar qué progreso adquiere el sujeto individualmente y con respecto a sus compañeros, primero en cada dilema y finalmente en el conjunto de todos ellos.

5. Desarrollo de la actividad

La investigación, como ya se ha reflejado en el apartado anterior, se lleva a cabo a lo largo de los cursos escolares 1996/97 y 1997/98, y su desarrollo se concreta de la siguiente forma:

1.- Curso académico 1996/ 97

Se realiza el proyecto inicial a comienzos de octubre de 1996 y se establece un calendario de trabajo hasta finales de junio de cuatro horas semanales de trabajo en común; en esta primera fase se acomete la búsqueda y recopilación de bibliografía que va a orientar inicialmente nuestros estudios previos a la investigación.

A partir de aquí comienza la segunda fase. La organización del trabajo, que se concreta en este momento, se estructura en dos equipos de trabajo, uno encargado de la experiencia práctica, de diseñar el contenido de las sesiones y de confeccionar los dilemas, y el otro centrado en la parte

teórica, repartiéndose a su vez los campos de investigación entre sus componentes (Dialéctica, Tutoría y Teoría del conocimiento respectivamente). Cada semana se realiza la puesta en común de la tarea, con intercambio de impresiones, fundamentalmente en el terreno práctico de la sesión de tutoría, que se desarrolla todos los viernes en el centro educativo (Extensión del I.E.S. SIGLO XXI).

Se trabaja a buen ritmo, dedicándole a la tarea cada uno en particular varias horas semanales además de las previstas en el proyecto inicial. El calendario se cumple rigurosamente pero a lo largo del curso surgen distintos escollos que es preciso superar:

- En cuanto a la práctica, se hace necesario motivar a los alumnos/as, mediante la variedad de supuestos que se les proponen y mediante presentaciones y dinámicas atractivas, procurando implicarles lo más posible. Se recurre al cómic, a la grabación sonora y a diaporamas para hacer la tarea más llevadera.
- A mitad de la elaboración teórica, se presenta el problema de cómo encajar las diferentes teorías cognitivas y de aprendizaje, los precedentes en la investigación con dilemas (siempre morales), la filosofía dialéctica y la doctrina y la práctica sobre el aprendizaje en tutoría. Optamos por un marco teórico amplio y coherente que aclare lo más posible a los profesionales de la materia cómo la tutoría debe tender al conocimiento y éste a su vez no puede prescindir de la lógica dialéctica.
- Al llegar a la etapa de recogida de resultados y categorización, nos encontramos con el problema de la dificultad de cuantificar lo que en principio se ha orientado desde una perspectiva cualitativa, pues ya el objeto de investigación así lo requiere. Nos hubiera evitado este problema haber utilizado sólo los test como herramienta de control de los alumnos, pero el sistema habría resultado seguramente insuficiente desde el punto de vista cualitativo. Después de varias pruebas y tanteos, elegimos un método de valoración basado en diferentes variables, puntuadas por tres jueces.

2.- Curso académico 1997/ 98

Tiene lugar la última fase de nuestra labor investigadora. Al comienzo de curso, nos dedicamos a abordar el extenso y arduo análisis estadístico de los datos recogidos en la fase anterior.

Una vez finalizada esta labor, ya estamos en disposición de establecer

las conclusiones que se hacen públicas en esta memoria. Sólo resta organizar la bibliografía utilizada y detallar los anexos, así como llevar al papel nuestra experiencia para presentarla a esta convocatoria.

La programación tutorial confeccionada y que se expone más adelante, recoge actividades de carácter diverso pero que responden a los contenidos anteriormente expresados: organización del tiempo dedicado al estudio, así como técnicas y refuerzos para su realización, actividades de integración y participación del estudiante en la comunidad educativa, y los temas contemplados en cada dilema.

Los dilemas giraron fundamentalmente en torno a temas transversales y concernientes al espacio personal del sujeto. Se buscó tratar la Educación para la Paz, la Educación Cívica y Moral, la Coeducación, la Educación para el Medioambiente, dada la repercusión y vigencia de estos temas. Por otro lado, teniendo en cuenta la edad de los alumnos a los que va dirigida la investigación, las situaciones recreadas en los dilemas son cotidianas y cercanas a los sujetos: aquéllas que se le plantean todos los días, y a las que dan respuestas automáticas, sin detenerse a comprobar cuáles son las consecuencias que se derivan de ellas; situaciones aparentemente triviales pero que constituyen el día a día y son preámbulo de futuros conflictos de mayor trascendencia.

Así pues, la acción tutorial se convierte con el modelo formulado en la programación que se detalla a continuación, en un proceso, un conjunto de fases sucesivas, encaminadas a favorecer el enriquecimiento personal del estudiante; dicha programación consta de contenidos y treinta sesiones que se organizan temporalmente a lo largo de todo el curso escolar.

6. Contenidos

Los contenidos se articulan en torno a tres ejes:

1.- Funcional y organizativo. Referidos a:

- La integración y la participación de los alumnos en la dinámica del grupo y en la vida del centro
- La recopilación de datos de la historia personal y escolar de los alumnos
- La coordinación de las tareas de programación y evaluación de los profesores del grupo
- La reacción y comunicación con las familias

2.- Formativo. En relación con:

- La formación de una escala de valores personal gracias al conocimiento de los temas transversales.
- El autoconocimiento de características, actitudes, valores personales, posibilidades y limitaciones propias.
- El entrenamiento en la toma de decisiones para realizar entre otras, elecciones académicas y profesionales adecuadas.
- La participación activa y consciente en el proceso de aprendizaje.

3.- Informativo. En torno a:

- Conocimiento de las ofertas académicas
- Conocimiento del mercado de trabajo
- Conocimiento de las propias aptitudes y expectativas de los alumnos y de sus familias

6.1.- Contenidos a desarrollar

I.- Contenidos conceptuales

- Funciones y dinámica de la tutoría
- Coordinación del proceso de aprendizaje del grupo y detección de problemas
- Dinámica de grupo: cohesión, sistema de relaciones, conflictos, etc.
- Conocimiento individualizado de los alumnos.
- Estructura del sistema educativo
- Técnicas de trabajo intelectual
- Orientación vocacional y toma de decisiones.
- Valoración cualitativa de procesos, programas educativos, del desarrollo de los alumnos y del rendimiento académico.

II.- Contenidos procedimentales

- Elaboración del cuaderno de trabajo
- Elaboración conjunta de estrategias para la integración del alumno y el tratamiento coherente de los conflictos.
- Elaboración de dilemas y fichas individuales
- Elaboración de documentos. Procesos informativos para darlos a conocer a los alumnos y familias tras analizar los cuadernos de trabajo, tanto durante el proceso como al término del mismo.
- Información y entretenimiento en estrategias de aprendizaje. Elaboración

- de planes y transferencia de las técnicas adquiridas a las diferentes áreas.
- Elaboración de documentos encaminados al autoconocimiento del alumno.
- Información sobre las relaciones entre la formación y las tareas a realizar en las distintas profesiones.
- Elaboración de guías de observación para extraer conclusiones relevantes que permitan la intervención en los procesos educativos, facilitando situaciones y guías para que los alumnos evalúen su trabajo.

III.- Contenidos actitudinales

- Valoración de la utilidad de constituir un equipo docente que coopere en el tratamiento de las dificultades individuales y grupales
- Valoración de la importancia que tiene otro tipo de razonamiento alternativo a la lógica formal
- Relevancia de las características individuales en los procesos de desarrollo y autoaprendizaje
- Valoración de la importancia de un conocimiento global en todas las actividades planteadas
- No olvidar la importancia del alumno como protagonista de su proyecto de vida

7. Conclusiones

Tras el estudio de los resultados, se constatan las siguientes conclusiones:

- 1.- Hemos descrito las diferentes etapas del proceso lógico-dialéctico en los sujetos:
 - a) No entra en el dilema propuesto, no acepta la contradicción.
 - b) Acepta la contradicción y se posiciona en un punto de vista, sin valorar consecuencias.
 - c) Acepta la contradicción y se posiciona en un punto de vista valorando las consecuencias.
 - d) Valora los dos puntos de vista, sus consecuencias, y se posiciona en cada uno, pero finalmente opta por uno
 - e) Valora los dos puntos de vista, sus consecuencias, y los integra.
- 2.- Hemos verificado la existencia de pensamiento dialéctico en el

adolescente, en las condiciones de nuestro experimento.

3.- La práctica desarrolla este tipo de pensamiento. El grupo experimental ha demostrado mejoría en sus respuestas frente al grupo control, insistiendo en el desarrollo de estrategias dialécticas.

4.- La práctica ha constatado distintos niveles en la solución de los dilemas; en el grupo en el que se ha modelado, se constata que un mayor número de individuos alcanzan niveles altos de desarrollo, frente al otro grupo, en el que también se observa un incremento.

5.- La estructura del razonamiento dialéctico está basada en:

- a) El número de elementos que maneja el sujeto en cada dilema propuesto (esta capacidad está más próxima al pensamiento lógico analítico o lógico formal que al dialéctico, pero es una condición previa para éste).
- b) La movilidad mental o capacidad para colocarse en diferentes puntos de vista en la situación planteada.
- c) El grado de compromiso y la capacidad para extraer consecuencias y encontrar una solución que valore e integre varios puntos de vista.

6.- Mostrar a los sujetos las estrategias adecuadas e incidir en la reflexión sobre los propios procesos de pensamiento, permite que alcancen un mayor desarrollo del pensamiento lógico dialéctico constatado en nuestro experimento.

7.- De ello se deriva que los sujetos que han reflexionado sobre sus propios logros o fracasos en este ámbito hayan obtenido mejores resultados que los demás sujetos.

8.- La ejecución de la tarea –lectura y respuesta a las preguntas planteadas– refleja las etapas y los pasos seguidos por los sujetos, que hacen evidente su proceso de reflexión. Así por ejemplo, el diferente posicionamiento del sujeto en las sucesivas preguntas ¿Que hará el protagonista?, ¿Qué harías tú?, ¿Cuál es la solución correcta?, nos informa sobre su movilidad y el grado de compromiso que adquiere en la solución del problema.

9.- Las condiciones del experimento nos han permitido estudiar los procesos de razonamiento del adolescente, aunque la forma en que se

plantearon las preguntas en uno de los dilemas (concretamente el 17) dificultaba el estudio del grado de compromiso que adoptaban los sujetos en la resolución de los problemas.

10.- En los sujetos investigados no se ha producido ninguna reacción negativa de rechazo que impidiera su proceso de razonamiento.

11.- Todos los sujetos se tomaron en serio la tarea, obtuvimos su total colaboración en la realización del estudio.

12.- Los problemas que habíamos previsto en el paso de la representación a la ejecución en los sujetos apenas han aparecido; en la ejecución de las respuestas son observables cada uno de los pasos que ha seguido su proceso de razonamiento.

13.- Los adolescentes de la investigación, han adquirido un conocimiento de su proceso de pensamiento que permite que puedan aplicar este razonamiento a otros campos donde la lógica formal es insuficiente.

14 y 15.- Se ha comprobado la existencia de niveles intermedios donde se posicionan la mayoría de los sujetos del experimento.

16.- Observamos desequilibrios en el proceso de integración de los elementos en función del grado de significación del problema expuesto: nos hemos encontrado con dilemas que favorecen especialmente la capacidad de análisis de los alumnos y otros que favorecen su movilidad y su grado de compromiso.

17.- En el estudio de los grupos globalmente sí se constata una progresión en el desarrollo del pensamiento dialéctico, mayor en el grupo adiestrado en las estrategias propiamente dialécticas.

8. Bibliografía

ALONSO TAPIA, J. (1983): "Alternativas actuales en la evaluación de la inteligencia", en R. Fernández Ballesteros: *Psicodiagnóstico*. Madrid: U.N.E.D.

ALONSO TAPIA, J. (1987): "¿Enseñar a pensar? Perspectivas de la Educación Compensatoria". Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

ALONSO TAPIA, J. (1991): "Motivación y Aprendizaje en el Aula". Madrid: Santillana.

ARNAIZ, P. (1987): "Aprendizaje en grupo en el aula". Barcelona: Graó.

ARNAIZ, P. e ISUS S. (1985): "La tutoría organización y tareas". Barcelona: Graó.

BRUNER, J. (1990): "Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva". Madrid: Alianza Psicología Minor.

BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): "La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño". Barcelona: Paidós.

BRUNET GUTIERREZ J. J. (1987): "Tutoría con adolescentes". Madrid: San Pío X.

CLAXTON, G. (1995): "Vivir y aprender". Madrid: Alianza Psicología.

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1995): "Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes". Madrid: Santillana.

CORRAL, A. (1989): "Asincronías en el desarrollo del pensamiento formal". *Estudios de Psicología*, nº 37, pp. 7-30.

CORRAL, A. y DEL VALLE, S. (1993): "Inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo", en A. Corral (Compilador). *Monográfico dedicado a Juan Pascual-Leone*. *Tarbill*, nº 5, pp.15-27.

CORRAL, A. (1994): "Capacidad Mental y Desarrollo". Madrid: Aprendizaje Visor.

DE VEGA, M. (1994): "Introducción a la Psicología Cognitiva". Madrid: Alianza Psicología.

FERNANDEZ TORRES, P. (1991): "La Función Tutorial". Madrid: Castalia.

GARCIA, R., MORENO, J.M. y TORREGO, J.C. (1993): "Orientación y tutoría en secundaria". Madrid: Edelvives.

KOHLBERG, L. (1975): "Desarrollo Moral". *Enciclopedia de Ciencias Sociales vol 7*. Madrid: Aguilar.

KOHLBERG, L. (1992): "Psicología del Desarrollo Moral". Bilbao: Desclee de Brouwer, S.A.

LEFEVRE, H. (1970): "Lógica formal- Lógica Dialéctica". Madrid: Siglo XXI.

PASCUAL-LEONE, J. (1984): "Growing into human maturity: toward a metasubjective theory of adulthood stages". En P.B. Baltes y O.G. Brim (Eds.). *Life-span development and behavior*. Vol. 5. Nueva York: Academic Press.

PIAGET, J. (1932): "El juicio moral en el niño". Madrid: Francisco Beltrán.

PIAGET, J. (1990): "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo". Madrid: Siglo XXI.

POZO, J.I. (1989): "Teorías Cognitivas del Aprendizaje". Madrid: Morata.

SANCHEZ SANCHEZ, S. (1985): "La tutoría en los centros docentes". Madrid: Escuela Española.

SICHIROLLO, S. (1976): "Dialéctica". Barcelona: Labor S.A.

SERRANOS GARCIA, G. y OLIVAS BRAVO, A. (1989): "Acción tutorial en Grupo". Madrid: Escuela Española.

VALLS PLANA, R. (1981): "La dialéctica, un debate histórico". Barcelona: Montesinos.

WELLMER, A. (1992): "Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno". Madrid: Visor.

the first two cases, the first two terms of the series are the same, and the third term is different.

In the third case, the first two terms are different, and the third term is the same as the second.

In the fourth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the fifth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the sixth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the seventh case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the eighth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the ninth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the tenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the eleventh case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twelfth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the thirteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the fourteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the fifteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the sixteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the seventeenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the eighteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the nineteenth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twentieth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-first case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-second case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-third case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-fourth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-fifth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-sixth case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

In the twenty-seventh case, the first two terms are different, and the third term is the same as the first.

ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: DIVERSIDAD Y COOPERACIÓN LOCAL

María Josefa Cabello Martínez *

Montserrat Blanco García **

José María Herrera Fernández **

Pablo Sánchez Antolía **

EL CONTEXTO

Estamos situados en una sociedad con un alto índice de escolarización y con medios de comunicación tecnológicamente avanzados. Como afirman Colomer y Camps (1996), a lo largo del siglo XX la lengua escrita se constituye como una tecnología fundamental de nuestras sociedades, a partir de la cual se construirán otras tecnologías de almacenamiento y transmisión, de tal manera que la alfabetización deja de tener sentido de conquista en el desarrollo individual y social para pasar a constituir un prerequisite para cualquier progreso de las sociedades modernas. Sin embargo, el uso y los beneficios de esta tecnología están desigualmente distribuidos. La escolarización en el estado español no es todavía ni para todos ni con la misma calidad y cantidad (Cabello, 1997). Aunque no suficientes para entender esta problemática, los datos censales son significativos: un 38,72 por ciento de la población adulta española es analfabeta funcional y una prudente proyección al año 2.000 incrementa la cifra al 46,71 por ciento (Flecha, 1990).

Esta situación se observa también en Leganés. El municipio cuenta con una población de 178.321 habitantes (padrón de 1995) de los cuales, la proporción de hombres y mujeres es, aproximadamente, la misma. Entre la población mayor de catorce años se constata que el 52 por ciento no ha accedido a la titulación básica (Graduado Escolar). Dentro de este grupo, en el tramo total de edades, la situación de la mujer es peor que la de los hombres.

* Profesora en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Univ. Complutense. Madrid.

** Colaboradores en el Proyecto de Investigación.

La investigación "Alfabetización de Personas Adultas: de la Diversidad a la Educación Intercultural" se enmarca dentro de un convenio de colaboración entre el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad Complutense de Madrid, la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) y DINAMA (asociación de las Universidades Populares en la región de Madrid). Es una investigación financiada por el Ayuntamiento de Leganés y co-gestionada por la Universidad Popular de Leganés (UPL) y el Departamento de Didáctica.

La UPL dirige su acción a todos los ciudadanos del municipio, prestando especial atención a los colectivos de población con menos medios y más barreras para acceder a la educación y a la cultura en igualdad de oportunidades. El fin que se persigue es facilitar la participación de todos en el desarrollo colectivo de la comunidad. Esto se concreta en seis grandes núcleos de acción: Área de Educación de Adultos. Programa de Jóvenes. Programa de Cooperación. Programa de Información y Comunicación. Seminarios y Cursos monográficos. Programa de Animación de Barrios.

De todos estos, la investigación se centra en el área de Educación de Adultos, donde encontramos dos programas: "Leganés contra el Analfabetismo" y el programa de Educación de Adultos.

Las actuaciones del programa de Educación de Adultos se realizan de forma descentralizada, utilizando las aulas de Centros Cívicos del municipio. En éstas, se imparte del primer al cuarto nivel de de Educación de Adultos.

El programa "Leganés contra el Analfabetismo" surge como continuación de las actuaciones del Año Internacional de la Alfabetización. Su intención es mantener y extender la atención a las necesidades de 6.000 personas que se reconocían en el censo como analfabetas absolutas. "Alfabetizar: una tarea ciudadana" es el lema utilizado para intentar implicar a asociaciones, colectivos e instituciones en esta tarea. Estas entidades, al no tener ánimo de lucro, reciben subvenciones del Ayuntamiento de Leganés y de la Administración Autonómica, a través de la Universidad Popular. En el curso 1995/96 cooperaban en el programa 20 entidades con 43 alfabetizadores voluntarios. Entre todos han puesto en marcha 36 grupos que atienden a 314 personas en procesos de alfabetización.

Con la implicación de estas entidades y del voluntariado social se consigue acercar los servicios a los núcleos que más lo necesitan, es decir, se avanza hacia la descentralización. La coordinación y seguimiento de este programa se realiza desde la UPL, teniendo ésta como cometido la difusión, apoyo didáctico, gestión de recursos, asesoramiento y formación de los alfabetizadores. Éstos son voluntarios y proceden, en su mayoría, de los títulos de la Facultad de Educación de la UCM. En la actualidad y como fase de acción de esta investigación se vienen realizando diferentes actividades para mejorar la formación de los alfabetizadores voluntarios, así como los recursos y materiales disponibles para las aulas. En tales actividades cooperan el equipo de investigación y la UPL.

LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de una confluencia de los interrogantes, o temas principales a indagar en los procesos de alfabetización con personas adultas, que nos veníamos planteando desde dos ámbitos diferentes: como investigadores y formadores en el Departamento de Didáctica y como gestores y alfabetizadores en el Programa "*Leganés contra el Analfabetismo*". Tales interrogantes se resumen en:

- ¿Qué es lo que facilita o dificulta el proceso de alfabetización? ¿Cómo indagamos sobre sus condiciones biológicas, psicológicas y sociales de modo que podamos mejorarlo?
- ¿Cuáles son los motivos, intereses y expectativas que, más allá del aprendizaje de la lectoescritura, lleva a las personas adultas a permanecer en las actividades alfabetizadoras? ¿Se logran otros resultados más gratificantes y necesarios para las personas adultas en estas actividades? Si es así,
- ¿Cómo podemos apoyarlos, evaluarlos, planificarlos...? ¿Cómo se comprueban y valoran estos otros aprendizajes que tienen que ver con nuevas posibilidades de relación humana y social y con nuevos campos de participación?
- ¿Qué supone para la población adulta masculina la carencia de recursos instructivos básicos? ¿Qué barreras tiene para implicarse en este tipo de actuación? ¿Qué les llevaría a acercarse a un proceso socioinstructivo?
- ¿Podemos mediar para transformar la situación socioeducativa de la población masculina adulta y joven? ¿En qué sentido es correcto actuar?

Con estos interrogantes de partida iniciamos la andadura de la investi-

gación. Habíamos logrado conformar un grupo de trabajo que estaba inicialmente compuesto por catorce personas con distinta experiencia profesional y procedencia educativa: una profesora de DOE, dos técnicos de la UPI, y estudiantes de doctorado, de pedagogía y de educación social. La natural evolución de la población estudiantil y el hecho de que la dedicación a la investigación es, en buena medida, voluntaria han hecho imposible mantener la presencia de todos en el grupo (desplazamientos, nuevos empleos...) En la fase de acción permanecen cinco estudiantes que cursan quinto curso de Pedagogía Social y Laboral y el resto de los componentes del equipo.

Nuestra primera tarea como equipo de investigación fue llegar a un acuerdo sobre el concepto de alfabetización que defendemos y el enfoque de investigación en el que nos situamos. Lo logramos realizando lecturas de autores básicos, reflexionando y reconstruyendo nuestros conocimientos con los demás. Las especificaciones del concepto de alfabetización por el que optamos son:

- El analfabetismo es una de las manifestaciones de una realidad social injusta.
- El analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico. Es además, una cuestión social y política.
- La alfabetización requiere una visión crítica del contexto, su desarrollo histórico y la conexión con una sociedad determinada.
- La alfabetización debe asociar la experiencia del aprendizaje de la lecto-escritura con el acto creativo que pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia.
- El esfuerzo educativo de alfabetizar ha de vincularse al trabajo por democratizar, pluralizar y reconstruir la participación social.
- La alfabetización es un proceso que, para tener en cuenta la diferencia y la democracia cultural, articula la diversidad de culturas con la igualdad educativa y la justicia social.

Esta idea de alfabetización se complementa con un concepto inicial de cultura que identifica a ésta con el conjunto de significados e instrumentos que nos permiten interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Consideramos como meta la educación intercultural y concebimos ésta como la acción que se fundamenta en la diversidad de necesidades y posi-

bilidades de las culturas presentes en una unidad territorial definida para su desarrollo endógeno; tal acción tiene como finalidad fortalecer la identidad y la cooperación entre las culturas, basándose en el diálogo y en el reconocimiento igualitario y solidario de lo diferente.

Según José Beltrán (1997) la atención a la diversidad desde la Educación de Personas Adultas supone la indagación en las formas culturales y en las prácticas sociales de la población con la que se trabaja, para su posterior incorporación dentro de la práctica educativa. Ésta debe posibilitar espacios de identificación y toma de conciencia de su cultura; animando a la participación cultural, como práctica de la libertad en el marco de la sociedad democrática.

El proceso descrito hasta el momento lleva al equipo de investigación a la formulación de los siguientes objetivos:

- Realizar una investigación entre teóricos, gestores, educadores y estudiantes sobre la naturaleza de la alfabetización y su valor para la construcción de una sociedad democrática, pluralista y multicultural.
- Descubrir y experimentar vías para que las personas y las culturas presentes en un territorio estén también presentes en los procesos de alfabetización.
- Estudiar las necesidades, motivaciones e intereses que llevan a las personas adultas a participar en proyectos de alfabetización.
- Contrastar las razones anteriores con las razones por las cuales las personas adultas se mantienen en los proyectos de alfabetización una vez iniciado el proceso.
- Descubrir las dificultades -de índole personal, cultural y social- que encuentran las personas adultas en sus procesos de alfabetización y lograr que ellas mismas avancen en el conocimiento de tales dificultades y en su solución.
- Analizar qué incidencia tiene el tipo de materiales, medios y recursos usados en el proceso alfabetizador, con especial atención a la importancia de la imagen como transición entre el objeto concreto y la grafía.
- Descubrir y proponer vías para que el proceso de alfabetización se transforme en un proceso de educación intercultural.
- Descubrir qué tipo de habilidades sociales logran las personas que finalizan un proceso de alfabetización y qué aplicaciones hacen de las mismas.
- Analizar la incidencia que el hecho multicultural tiene en el proceso del

grupo de aprendizaje. Tanto en los aspectos técnicos de la alfabetización como en el desarrollo de habilidades sociales.

Por coherencia con el proceso seguido hasta el momento, optamos por un modelo de investigación-acción, dentro del paradigma sociocrítico. Desde esta perspectiva las hipótesis se formulan y reformulan al mismo tiempo que se obtienen, analizan e interpretan los datos. Entendemos, por tanto, que la recogida de datos, su análisis e interpretación son procesos simultáneos en los que estarán implicados los participantes en la investigación.

Los métodos y técnicas utilizados han sido:

- *Revisión bibliográfica y documental* sobre el concepto de alfabetización y sobre el contexto social, organizativo y educativo de las actividades alfabetizadoras en Leganés.
- *Análisis del desarrollo socio-histórico* del concepto de alfabetización a través de la lectura crítica de proyectos consolidados en el ámbito nacional e internacional.
- *Estudios de caso* en distintas actuaciones del programa.
- *Entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y monitoras y monitores* de los distintos tipos de entidades participantes en la acción alfabetizadora del Municipio.
- *Elaboración, discusión y triangulación de informes parciales y de la memoria final de investigación.*

Hemos desarrollado el trabajo en cuatro fases. La primera de éstas se centró en el análisis bibliográfico y documental, tanto de la alfabetización en general como de su contextualización en Leganés. Prestamos especial atención a la formación de los investigadores como grupo de trabajo: cohesión de éste y creación de un conocimiento y un lenguaje común respecto al objeto de estudio y la metodología de investigación.

En la segunda fase nos dedicamos a la recogida de información directa en las actuaciones. Por una parte, mediante los tres estudios de caso, por otra parte, a través de la realización de entrevistas a monitoras y alumnado.

Las actuaciones que participaron en los estudios de caso se seleccionaron teniendo en cuenta, tanto el conocimiento directo de los miembros

del equipo que trabajan en la UPL, como los siguientes criterios:

- Estabilidad de la acción en alguno de los dos programas.
- Aceptación de la investigación y manifestación explícita de cooperación con ésta.
- Presencia de diversidad cultural en los grupos.
- Número de grupos por actuación.
- Número de alumnos por grupo.

Cada uno de los estudios de caso conllevó sesiones de observación directa, elaboración de informes de proceso e informes finales, contrastados con los alfabetizadores correspondientes y, cuando se consideró necesario, con el alumnado.

En cuanto a las entrevistas, realizamos un total de veintisiete a personas en procesos de alfabetización (26 mujeres y 1 hombre) y seis entrevistas a monitoras. Consideramos adecuada a nuestros objetivos la entrevista semi-estructurada, porque nos permitía recoger información que considerábamos de especial relevancia y, a la vez, dejar un espacio abierto para la libre expresión de las personas entrevistadas, de manera que pudieran surgir sus opiniones e informaciones en ámbitos no recogidos en nuestros planteamientos iniciales.

La tercera fase se centró en la consolidación de los equipos colaborativos con el profesorado implicado mediante procedimientos tales como:

- Recoger y estructurar información.
- Reflexionar sobre la misma entre observador y observado.
- Generar principios de procedimiento para mejorar la práctica.
- Implicarse en pequeños proyectos de mejora.

La cuarta fase consistió en la relación de la memoria final, en un proceso de búsqueda de datos relevantes, interpretación, triangulación, negociación de unidades de sentido y de propuestas de actuación... y, en definitiva, en un proceso que pretendía presentar resultados y, al mismo tiempo, implicar al equipo en la elaboración de los datos de la investigación y en su proyección a la acción de mejora. Todo ello sin perder de vista ni los interrogantes de partida, ni los objetivos, ni la propia naturaleza de la investigación-acción.

RESULTADOS

La primera evidencia de la investigación es la gran heterogeneidad de personas que constituyen los públicos de la alfabetización en el programa de Leganés. Aunque apenas observamos manifestaciones de "diversidad externa" (etnia, religión, lengua...) apreciamos "diversidad interna" (Gimeno, 1992) en un alto grado. Diversidad de edad, situación familiar, tiempo disponible, culturas de procedencia, dificultades de aprendizaje, expectativas, capacidades mentales y sensoriales, estilo cognitivo, motivación para el aprendizaje, confianza en sus esfuerzos. Diversidad de, como ellas mismas expresan "grado de despeje". Personas con una cultura vivencial y una gran sabiduría popular; personas con una trayectoria vital que ha ido forjando sus conocimientos; personas con capacidad de razonar, dialogar y defender su postura.

Sin embargo, constatamos que no son frecuentes, en las actividades de alfabetización, espacios para que las alumnas puedan manifestar sus distintas interpretaciones ante diversas cuestiones, sus opiniones, sus maneras de sentir y actuar... Así se entiende que las diferencias explícitamente consideradas en estas aulas se refieran, casi en exclusiva, a su nivel de estudios o a temas relacionados con su rapidez para los aprendizajes (edad, memoria...).

Así, un primer aserto es que la concepción de la alfabetización dominante en las aulas está fuertemente limitada por lo académico-escolar, y que esto condiciona lo que se considera diversidad dentro de las aulas, tomándose como criterio fundamental el nivel de instrucción adquirido respecto a las técnicas instrumentales básicas: lectura, escritura y cálculo.

En cuanto al género, a pesar de la predominante participación de mujeres en el programa, no es considerado como fuente de diversidad ni correspondido con un tratamiento específico que permita analizar esta situación.

La predominancia del género femenino se repite en el equipo de alfabetizadoras. Entre éstas cabe establecer dos grupos, en función de la edad y de la pertenencia e implicación en la entidad en la que se desarrollan las actividades:

- De 20 a 26 años, monitoras estudiantes, sin aparente vinculación con la entidad, la cual no se produce a pesar de que continúen varios años.

- De 33 a 50 años, monitoras de parroquias, amas de casa con estrecha vinculación a la parroquia.

En general, se aprecia en las monitoras una falta de formación específica para las actividades de alfabetización, que les provoca una sensación de inseguridad y una fuerte dependencia de los materiales comercializados. El uso que se hace de éstos es, habitualmente, transmisor-reproductor, no siendo frecuente que profesorado y alumnado, conjuntamente, participen y organicen su uso de forma práctico-situacional ni, mucho menos, que utilicen el material de forma crítico-transformadora, para analizar y cambiar su realidad. Este uso de los materiales influye directamente en el aprendizaje de las alumnas.

Aunque la carencia de formación para la tarea alfabetizadora se suele relacionar con la condición de voluntariado y con condiciones de precariedad, voluntarismo, provisionalidad...; entendemos que no ha de ser necesariamente así, y que cabe un mayor rigor metodológico y un mayor esfuerzo en la dotación de recursos y en la formación inicial y permanente de este voluntariado.

La comunicación en el aula tiene un marcado carácter unidireccional y está controlada por la iniciativa de los alfabetizadores. A nuestro juicio este hecho obedece a dos aspectos:

- El sentimiento de que el aprendizaje de las alumnas es responsabilidad de las monitoras a lo largo de todo el proceso.
- El temor al conflicto, a perder el control del grupo y de su actividad.

Dentro de esta falta de interrelación y de expresión directa de los intereses, deseos y opiniones del alumnado, se entiende que las monitoras consideren los grupos como realidades homogéneas, o casi homogéneas, únicamente diferenciados por su grado de dominio de las técnicas instrumentales, lo que da lugar a un trato colectivo o igualitario al grupo considerado en su conjunto, entorpece el aprendizaje de aquellas alumnas que no se adecuan al ritmo, al nivel, al estilo de aprendizaje... de las alumnas más avanzadas, y dificulta un aprendizaje autónomo y progresivamente controlado por las propias alumnas.

Además, la falta de diálogo y de implicación personal en los temas de aprendizaje hace que se pierda la oportunidad de trabajarlos de una mane-

ra global e integrada en la vida de las adultas, de afrontar cada tema desde distintas perspectivas y de abordar el contenido ayudándose de una amplia gama de recursos que faciliten diferentes accesos -en función de las características del alumnado- para potenciar el acercamiento individual y personal a los temas tratados. Esta ausencia de diálogo entre los componentes de los grupos dificulta la posibilidad de contraste entre distintos conocimientos e interpretaciones sobre los hechos y no propicia adquirir hábitos y estrategias de aproximación, de respeto a las ideas del otro, de construcción de un conocimiento común, compartido.

En el aula se enfatiza la cultura "culta" acumulada en el conocimiento disciplinar-académico. Se infravalora la cultura popular y personal y, en consecuencia, la participación de las alumnas en las dinámicas del aula pierde sentido y no se generan ocasiones para propiciar dicha participación.

Las monitoras se presentan con frecuencia como las poseedoras y distribuidoras del saber y del conocimiento verdadero. Esto fomenta la dependencia de las alumnas y, al mismo tiempo, no favorece una actitud por su parte de reconstrucción del conocimiento y de visión crítica del mundo. En este sentido apreciamos que falla, tanto la relación del conocimiento nuevo con el previo, como la posibilidad de aplicar lo nuevo a la solución de problemas cotidianos. Fallan, en definitiva, dos principios básicos del aprendizaje adulto y, lógicamente, se merma la posibilidad de facilitarlo.

La diversidad no se da únicamente entre las alumnas, sino que también es manifiesta entre monitoras y entre entidades. Esto repercute en el enfoque de alfabetización que se desarrolla y destaca especialmente cuando la monitora no es ajena a la organización y se siente portavoz de las ideas y principios de ésta, como ocurre en el caso de la Parroquias. En estos casos hay actuaciones que aceptan y sacan provecho de la capacidad de escucha del grupo, con una opción clara de priorizar el desarrollo personal frente al aprendizaje, y no tanto de dar protagonismo a la persona para que alcance un aprendizaje valioso y autónomo.

"yo lo tengo muy claro..., si una persona tiene la cabeza llena de problemas, por más que te esfuerces en decir que vivir se escribe con -v-, pues vivir a ella le trae al fresco, entonces...".
(Entr. "F")

Otra forma de enfocarlo observada con frecuencia en el estudio es:

"Tampoco yo indago mucho (en los problemas personales), creo que cada una tiene que tener su vida personal un poco para ella, y cuando se viene aquí normalmente tratan de olvidar los problemas que dejan en casa".
(Entr. "R")

Y por último, dentro de esta diversidad de enfoques de los alfabetizadores, comprobamos otro orden de prioridades, el de quienes interpretan que una de las motivaciones principales de las alumnas es ampliar su capacidad de participar de forma autónoma en las exigencias de su entorno letrado:

"... el saberse capaz de ir a correos, rellenar o coger una carta certificada..., ir al banco, una instancia en el ayuntamiento...".
(Entr. "C")

Si, como decíamos antes, entre los participantes en los programas de alfabetización son varias las causas de diversidad: clase social, género, procedencia, nivel de estudios, experiencia... principalmente y, en dos ocasiones, etnia, este hecho implica que los propios procesos de alfabetización son, asimismo, diversos y específicos por diferentes motivos de índole social, política económica y pedagógica. Y ello, con independencia de la relativa uniformidad de materiales y planteamientos didácticos observados en la investigación.

Es a través de la interrelación de la cultura personal-social-académica, propia y única de cada persona, con los entornos concretos en los que ésta se desenvuelve, como puede llegar a poner a su disposición un bagaje de conocimientos y de técnicas que le permiten encontrar solución a sus problemas. Es así como logramos tener una cultura con la que responder a necesidades e intereses como ciudadanos, como trabajadores, como miembros de una familia, de una clase social...

En este sentido se aprecia una diferencia cualitativa en la consideración del factor motivacional para el aprendizaje. Las monitoras atribuyen el mayor atractivo del programa al dominio de las técnicas de lectoescritura y cálculo. Las alumnas coinciden de manera explícita con las monitoras, pero implícitamente ponen de manifiesto que una de las principales

motivaciones para participar en el programa, y más aún para permanecer en él, es la posibilidad de tener unos círculos personales de relación satisfactoria que complementen su vida social.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Ante esta situación, desde el grupo de investigación, después de triangular la memoria con los distintos implicados en el proceso, se propusieron algunas líneas de actuación especialmente orientadas a aquellos aspectos que, según los resultados de la investigación y las preocupaciones iniciales de los implicados, son susceptibles de mejora. Las orientaciones así elaboradas, debido a las características del proyecto y del propio proceso de investigación, son competencia de todos los implicados en la tarea alfabetizadora y no sólo de los responsables del programa. En síntesis, las propuestas de mejora que se derivan de la memoria de investigación han sido organizadas en tres bloques:

• *Con el profesorado.*

- ✓ Incluir el diálogo, los intereses y la comunicación interpersonal como aspectos de la elaboración del currículum, mediante técnicas y formación específica para el profesorado.
- ✓ Tratar la autoestima dentro del currículum de forma directa, con técnicas y formación específica.
- ✓ Diseñar y desarrollar a lo largo del curso un Plan de Formación Permanente para el voluntariado.
- ✓ Diseñar una nueva metodología, implícita y explícita en un Currículum que enfoque el aprendizaje de la lectoescritura como un instrumento, no como un fin en sí mismo.

• *Con los destinatarios del proyecto.*

- ✓ Conocer, reforzar y orientar los esfuerzos positivos de las alumnas en su propio aprendizaje.
- ✓ Atender las necesidades educativas especiales: físicas, de diversidad cultural, enfermedades...
- ✓ Adaptar la secuencia de tareas a los ritmos de cada uno/a.
- ✓ Potenciar la ayuda y autocorrección entre compañeras.
- ✓ Tratar el error de forma que se facilite su corrección reflexiva y comprensiva.

- ✓Aprovechar su propia experiencia como elemento de aprendizaje, haciéndolo significativo.
- ✓Ajustar el concepto de habilidades sociales a las expectativas de las alumnas.
- ✓Ser conscientes de que en la práctica la autoestima desciende en un ambiente centrado en el aprendizaje escolar-instrumental de la lectoescritura.
- ✓Hacer que sean partícipes en la organización y desarrollo de todas las actividades que puedan.
- ✓Potenciar la diversidad cualitativa frente a la de resultados en el dominio instrumental de la lectoescritura.

• *Con la organización.*

- ✓Participación de maridos y/o familiares en posteriores estudios e investigaciones.
- ✓Elaboración de un proyecto curricular común que favorezca la necesaria tarea de evaluación.
- ✓Diversificar el tipo de entidades sociales que se incorporan, buscando aquellas donde más concurren hombres, jóvenes, etc.
- ✓Buscar mayor implicación en las actividades de alfabetización en las actividades de las instituciones cooperantes.

En la actualidad hemos iniciado, a partir de estas orientaciones y con la implicación de técnicos y alfabetizadores voluntarios, la acción de mejora en la formación del profesorado y en la elaboración de materiales y recursos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, M.T. (1992): "Los programas de educación intercultural: Una respuesta a la diversidad cultural europea". Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Salamanca.

ÁNGULO, F. (1992): "Descentralización y evaluación en el sistema educativo español". *Escuela Popular*, N.3, pp. 23-87.

APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículum*. Madrid, Akal.

BELTRÁN, F. (1991): *Política y Reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València.

BELTRÁN, J. (1997): La educación de personas adultas desde una perspectiva socio-crítica. En CABELLO, M^a J. (1997) Op. cit.

- BERNSTEIN, B. (1977): *Class codes and control*. Vol. 3 Londres, Routledge & Kegan Paul.
- CABELLO, M^a J. (1997): *Didáctica y Educación de Personas Adultas*. Archidona, Aljibe.
- CABELLO, M^a J. (1997): *Alfabetización de personas Adultas: De la diversidad a la Educación Intercultural. Memoria de Investigación*. Madrid D.O.E. Universidad Complutense/Ayuntamiento de Leganés.
- CABELLO, M^a J. (1994): "Educación Básica de Personas Adultas: Del proyecto de base territorial al proyecto intercultural" *Revista Complutense de Educación*. Vol. 5, n^o. 2 pp. 123-135.
- CABELLO, M^a J. (1993): "Curriculum y profesorado en educación básica de personas adultas". *Cuadernos de Pedagogía*. N. 212, pp. 69-72.
- CABELLO, M^a J. (1992): *Modelo didáctico de educación de Adultos*. Madrid: Universidad Complutense.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste/MEC.
- CLANET, C. (1990): *L'Intercultural*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la inversión-acción*. Madrid: Morata.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI^a
- FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985): *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Búsqueda.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J. (1992): "Curriculum y diversidad cultural" *Educación y Sociedad*. N. 11, pp. 127-153.
- GIROUX, H. Y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GUTIERREZ, F. (1982): *Pedagogía de la comunicación como alternativa*. Madrid: OEIEDA.
- HUSEN, T. Y POSTLETHWAITE, T.N. (1991): *Enciclopedia*

Internacional de la Educación. Barcelona: Vicens Vives. (Especialmente tomos, I, IV y V).

JARVIS, P. (1990): *An international dictionary of adult an continuing education*. London: Routledge.

JORDAN, J.A. (1992): *L'educatió multicultural*. Barcelona: Ceac.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SELBY, D. (1992): "Educación para una sociedad multicultural" Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Salamanca.

UNESCO (1976): *Informe sobre Alfabetización*. París, UNESCO.

USHER, R. Y BRYANT, R. (1992): *La educación de adultos como teoría práctica e investigación*. Madrid: Morata.

VILANOVA, S. Y MORENO, A. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España: 1887-1991*. Madrid: C.I.D.E.

VIÑAO, A. (1992): "Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas". Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Salamanca.

ZABALZA, M.A. (1992): "Implicaciones curriculares de la educación intercultural". Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Salamanca.

Revistas monográficos.

Revista de Educación n.º. 288, 1989: La alfabetización.

Revista de Educación n.º. 294, 1991: Educación de Adultos.

Educación y Sociedad n.º. 12, 1992: Educación y Adultos.

71

72

73

74

75

76

77

DE LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD COMO DISCURSO AL RETO A VIVIR LA FUERZA DE LA DIVERSIDAD PRESENTE EN UN AULA

M^a. Josefa Cabello Martínez *
Laura Rayón Rumayor *

Presentación

Presentamos una síntesis de los resultados obtenidos de un Estudio de Caso realizado en el marco de la investigación "Los principios de Comprensividad y Diversificación como respuesta a la Diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria", financiada por el Centro de Investigación y Documentación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Dicho estudio se ha realizado en Educación Primaria durante los cursos académicos 94/95 y 95/96, con el mismo grupo de alumnos y su profesora tutora en el primer y segundo curso respectivamente.

Antes vamos a presentar un breve análisis en torno a la diversidad y el multiculturalismo en la LOGSE y en el Diseño Curricular Base (D.C.B.) como punto de partida y referencia para contextualizar los resultados obtenidos en dicho estudio.

1. Multiculturalismo y diversidad en el D.C.B., la L.O.G.S.E. y sus desarrollos

Con la Reforma educativa (LOGSE) se plantean nuevas finalidades y principios básicos en la enseñanza obligatoria. En relación con el tema que nos ocupa podemos señalar los siguientes: Educación no discriminatoria e igualdad de oportunidades, Coeducación, Participación, Calidad de la educación, y extensión de la enseñanza obligatoria. Los cuales responden al compromiso institucional con el respeto a las diferencias y el desarrollo de una escuela promocionadora y más comprensiva, que trata de superar el modelo de escuela uniformador, normalizador y selectivo del sistema edu-

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

cativo anterior (Ley General del 70 o Ley de Villar Palasí).

Concretamente en la introducción al Diseño Curricular Base (DCB) se señala como una de las grandes finalidades a las que el currículo ha de servir "una educación no discriminatoria (...) orientada a la igualdad de oportunidades de las personas y de sus posibilidades de realización cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad" (1989:10).

Se entiende, por tanto, que una escuela igualitaria tiene que atender a las características diferenciales de tipo intercultural que son reconocidas como factores determinantes de la desigualdad en la educación y en el acceso al conocimiento, y que definen una concepción de la diversidad cargada de connotaciones y significados políticos e ideológicos.

En la misma línea, y en coherencia con lo anteriormente señalado, en el capítulo dedicado a la respuesta a la diversidad se reconoce que una escuela igualitaria y comprensiva no significa uniformidad para todos los alumnos, "sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante" (op.cit.:44). De nuevo se reconoce, ante el compromiso con una educación igualitaria y de calidad para todos, que no basta con un currículum común para proporcionar una formación básica a todo el alumnado, es necesario también atender a las diferencias.

Sin embargo, en el momento de determinarse las características diferenciadoras a las que habría que atender sorprende que éstas se reduzcan a la capacidad para aprender, los intereses y las motivaciones. Y quizás lo más grave sea la ruptura con la visión de la diversidad que veíamos anteriormente en la declaración de las grandes finalidades a las que ha de servir el currículum. Ahora, desde la premisa: "la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano" (ibidem.), se parte de una visión restrictiva de las diferencias, alejada de implicaciones culturales y socioeconómicas, que se define en relación con el aprendizaje. La existencia de una realidad social multicultural parece obviarse, y no hay mención explícita a la necesidad de que la escuela de respuesta a esta realidad si quiere garantizar el principio de igualdad de oportunidades y de calidad en la educación.

En consonancia con esta concepción restrictiva de la diversidad las medidas generales de atención a las diferencias, -las adaptaciones curricula-

lares-, aparecen como medidas orientadas hacia objetivos de aprendizaje, y como ayudas casi exclusivas para alumnos concretos, los que presentan dificultades y retraso en la consecución de los objetivos mínimos. Respecto a las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria, -optatividad y diversificación curricular-, se concretan siempre en relación al futuro académico y profesional, quedando reducidas al ámbito disciplinar.

En este contexto, atender a las diferencias se traduce en compensar déficit en el acceso al conocimiento escolar. Conocimiento definido en relación a un estándar que, a su vez, representa y es determinado desde la cultura hegemónica, lo que implica, necesariamente, segregar otras culturas u otras manifestaciones culturales más alejadas del mencionado estándar.

Esta segregación en el currículum prescrito u orientado conduce a la escuela hacia un tratamiento que resalta y consolida las diferencias sociales, culturales y económicas con las que las niñas y niños llegan al aula. En el contexto de nuestro estudio pudimos comprobar que estas diferencias iniciales, cuando tienen que ver con déficit, a pesar de la buena voluntad de la maestra y de sus intentos porque esto no se reflejara en la vida del aula, estaba presente tanto en la relación entre alumnos como en la de éstos con el currículum y con la propia maestra. Ésta no deja de sentirse como responsable de la transmisión de unos contenidos que garanticen la consecución de resultados satisfactorios para aquel currículum oficial.

De este modo, aunque la diversidad se entienda como riqueza en el discurso teórico y político más frecuente en la actualidad, si el currículum de referencia y los documentos y materiales que lo desarrollan no reflejan esta riqueza, si los centros no tienen organización ni infraestructuras adecuadas para su tratamiento, si los profesionales no tienen una formación suficiente para un cambio en la perspectiva de la selección y adquisición de los contenidos curriculares; si no se dan estas condiciones, al menos en un grado mínimo, se produce una fuerte contradicción entre el discurso y la práctica que acaba en desigualdad en el acceso al conocimiento en la escuela y se prolonga en desigualdad en las condiciones de vida y en las posibilidades para transformarlas.

Cuando la diversidad tiene que ser tratada mediante los contenidos de un área de conocimiento, es muy probable que se torne en jerarquización

por arriba o por abajo. El diferente es rechazado o ensalzado en un proceso que, bajo el paraguas de las medidas de atención a la diversidad, no hace sino reproducir viejos modelos selectivos y discriminatorios que nada tienen que ver con la riqueza de la educación intercultural en un grupo concreto, y que, además, tampoco logra el objetivo externo y expreso en el DCB de compensar en relación con un currículum común, con unos mínimos definidos y alcanzables por todos.

Porque, en una escuela comprensiva, compensar desigualdades a través de un currículum común y unificado para todos precisa disponer de posibilidades de construir un currículum alternativo según las características de cada grupo concreto. Si estas posibilidades están por cualquier motivo negadas, se produce, como pudimos observar, una pérdida de los supuestos de flexibilidad y apertura curricular, ya que lo que se concreta es por referencia a los mínimos preestablecidos desde fuera, especialmente por el DCB y por los libros de texto.

2. Dimensiones más relevantes de la práctica en relación con el multiculturalismo y la diversidad

Dada la naturaleza de la investigación etnográfica, durante los procesos de observación participante, análisis e interpretación de los datos se han ido concatenando una serie de dimensiones de la práctica en el aula, que, tanto para la maestra como para las observadoras, fueron emergiendo en sus debates como los temas más relevantes para entender la respuesta que se estaba dando a la diversidad en este grupo concreto. Tales temas fueron: presencia de la diversidad y el multiculturalismo en el aula, concepto y tratamiento de la diversidad, secuencia y desarrollo de tareas, uso de materiales y, organización espacio-temporal. A continuación presentamos un resumen de los mismos.

2.1. Presencia de la diversidad y el multiculturalismo en el aula

A lo largo de los dos años académicos que dura la observación se ha hecho cada vez más compleja la situación respecto a la diversidad y la multiculturalidad en el aula. A este hecho no es ajena la decisión de la dirección del Centro de incorporar al aula observada niños con dificultades especiales para el aprendizaje, que se suman a los que presentan diferencias de tipo cultural y étnico. Así, al comenzar teníamos dos niños de diferentes culturas, uno con retraso en el aprendizaje escolar y otro sin él.

Con el nuevo curso llegaron nuevos alumnos y nuevas necesidades de atención a la diversidad: por necesidades especiales de aprendizaje y por diferencias importantes en la cultura, religión y lengua de origen.

Tenemos por tanto la siguiente situación respecto a la diversidad en el aula:

1. Multiculturalismo concreto (Diferencias en la etnia, lengua, religión, país de origen).

a) Sin retraso en el aprendizaje escolar (Julio y Manuel).

b) Con retraso en el aprendizaje escolar (Raúl).

2. Diversidad

a) Con dificultades especiales de aprendizaje y retraso en la escolarización -integración- (Dionisio y César).

b) Sin dificultades especiales. Diferencias en el saber personal, en la cultura popular-familiar de los alumnos y en su ritmo de aprendizaje. (Aunque la mayoría de los estudiantes responderían a estas características, destacan algunas alumnas, como Nuria).

Excepto en la diversidad de tipo 2b, en la que está implicado prácticamente todo el grupo, los casos individuales más destacados son todos de género masculino.

2.2. Concepto y tratamiento de la diversidad

¿Cómo concibe la profesora el multiculturalismo y la diversidad?

La maestra presta atención a las diferencias de uno y otro tipo sin discriminarlas inicialmente, entendiéndolas como dificultad o retraso para seguir el ritmo medio que ella va marcando para la clase. Salvo cuando es inducida por las preguntas o apreciaciones de las observadoras Belén no considera aspectos multiculturales, entendidos como diferencia y riqueza de costumbres, lengua, religión... El referente más importante de Belén para estos temas es el del currículum básico, el de los contenidos establecidos para esta etapa. Simplificando un poco podríamos decir que para la maestra existe diversidad en la medida en que existen dificultades para lograr dichos contenidos en un nivel medio o estándar.

En relación con el clima general del Centro Belén tiene una actitud que destaca por lo respetuoso. De un modo natural es abierta, transigente, fle-

xible. Respecto a la problemática de la diversidad y multiculturalidad ocasionalmente, y con mayor frecuencia según ha ido avanzando la observación y la reflexión conjunta, Belén adopta una actitud reflexiva y francamente autocrítica respecto al papel de la escuela, la sociedad, las familias. Estos dos tipos de actitud y de comportamiento hacen que la práctica de esta maestra sea en ocasiones contradictoria, y que ella misma viva la tensión entre su saber estar, que la hace flexible y abierta a las expresiones que emergen desde los niños, y su saber técnico que la lleva a sobrevalorar tanto la cultura escolar como su papel de representante y transmisora de la misma.

En síntesis, podemos avanzar una primera conclusión: Detrás de la actuación de Belén hay dos tipos de racionalidad que están presentes con fuerza en su práctica. Una racionalidad técnica, lineal, cerrada, determinante de la organización del aula y una racionalidad práctica adaptadora, flexible, determinante del clima de relaciones. Aunque ambas se presentan con fuerza y constituyen, de modo diverso, núcleos de poder de Belén en el aula, predominan el interés y la racionalidad técnica.

¿Cómo ha sido el proceso de cambio en la valoración de la diversidad?

Para Belén (y para el Centro en general), la diferencia cultural y étnica es un problema de educación compensatoria. Sin embargo, parece aceptarse, con cierto fatalismo, que en las condiciones actuales se podrá hacer poco o nada.

En lo que hemos podido observar, en este Centro las diferencias culturales y étnicas no se relacionan con riqueza ni siquiera con pluralismo, sino con déficit que se intentan superar mediante educación compensatoria. Esto induce a las observadoras a pensar que el pluralismo cultural se concibe como problema o como dificultad -porque hay que compensar deficiencias de las culturas minoritarias respecto a la mayoritaria, que se convierte así en el modelo a alcanzar- y que tal pluralismo, como decíamos, no se entiende como riqueza o fuente de intercambios. Esto puede explicar que inicialmente el caso de Manuel, el alumno árabe que puede seguir las tareas escolares del nivel de primaria, requiera para Belén menos consideración como diferente.

Como observadoras hacemos notar a la maestra que para ella la diver-

sidad cultural y étnica tiene trascendencia en el aula, y debe ser específicamente considerada en la escuela, en la medida en que presenta dificultades para el aprendizaje de los contenidos estándar. En su aula concretamente, sólo en el caso de Raúl. La impresión que tenemos es que para Belén mientras no se produce retraso escolar no hay problema especial. Sin embargo, al final de la observación la maestra reflexiona críticamente sobre el modo inadecuado en el que se han tratado las diferencias culturales y religiosas de Manuel, aceptando así que este alumno y su relación con los demás requiere atención especial.

Respecto a la diversidad que podemos denominar básica y que se manifiesta en los distintos modos de aprender y de participar en el aula, Belén la percibe muy avanzada la observación, pero a partir de entonces le inquieta lo bastante como para plantearse cambios en su modo de trabajar en el aula.

Esta es sin duda la transformación más importante que ha habido en la percepción de la diversidad que tiene Belén. Lo apreciamos como una evolución reflexiva. Hasta el último momento de la observación Belén se plantea este cambio del que ella misma habla como un dilema, como una reflexión sobre su práctica. "Ahora mismo es que parece que no sé lo que quiero. Yo creo que sí lo sé... Quiero ver, quiero ver un poco lo de la participación de todos... y a ver qué pasa". Para ese ver qué pasa pide apoyo. Con gran capacidad de autocrítica Belén reconoce que no sabe cómo trabajar con la diversidad en el aula. Aunque Belén no sabe qué puede hacer, lo que sí sabe ahora es que ese 'todos al libro' es falso, que no todos van a poder seguir sus explicaciones ni hacer, comprendiéndolos, los ejercicios del libro como único eje organizador del aprendizaje.

Belén está ahora, como profesional, implicada en una búsqueda de soluciones para atender la diversidad en el aula. El principal motivo de esta búsqueda es su deseo sincero de que todos aprendan los contenidos del ciclo, los que le van a permitir pasar a otro curso e incluso al Bachillerato. (Evta.Prof., 25.4.96). Es decir, el referente siguen siendo los contenidos escolares definidos desde la cultura mayoritaria.

En síntesis, diríamos que Belén quiere que todos aprendan lo mismo pero, como cada uno lo hace a su ritmo, también quiere que cuando terminen la tarea común sigan trabajando "de otra manera" cada uno a su modo. Lo primero es el libro, el conocimiento escolar, en segundo lugar

están las peculiaridades de cada uno, las diferencias. ¿Se puede garantizar lo primero sin atender la diversidad? ¿Cómo se atiende la diversidad para garantizar lo primero? Pensamos que este es el dilema que ahora tiene planteado Belén.

¿Qué concepto y qué tratamiento de la diversidad hay en el Centro?

La acción transformadora de la reflexión crítica de maestra y observadoras sobre la vida del aula choca con la escasa comunicación y participación del equipo educativo, como tal, en debates de este tipo. A este hecho negativo se suma la aceptación pasiva de las decisiones tomadas por la dirección para que el Centro sea considerado de Integración. Como síntesis, las necesidades educativas de los niños con dificultades de aprendizaje, ya sean de origen social o funcional, son atendidas en el Centro de un modo precario.

Dado que tampoco podemos remitirnos a la planificación dentro del Centro para atender la diversidad y la multiculturalidad, ni a diversificaciones y adaptaciones curriculares, porque no las hay; dado que tampoco hay materiales adaptados ni planes de trabajo específicos para cada uno de estos alumnos; y dado que ni siquiera podemos apelar a experiencias previas de cooperación entre el equipo educativo, no es difícil comprender que la maestra del aula encuentre un reto demasiado difícil en transformar su práctica de acuerdo a las reflexiones anteriores. Reiteradamente manifiesta a las observadoras, sobre todo en la última fase de la investigación, que necesita apoyos y que la situación de su aula es, en parte, consecuencia de la situación general del centro y del sistema educativo.

Como consecuencia de todo lo anterior podemos decir, a modo de síntesis final, que si bien en el aula, al final del periodo observado, se reconoce la presencia del multiculturalismo y la diversidad más allá del retraso en el aprendizaje, la respuesta que se intenta dar se basa en la integración y la asimilación. Pero además, por la falta de planificación, de atención especializada y por la precariedad en las respuestas, podemos afirmar que no existe en la actividad observada ningún tratamiento específico a la diversidad, ni siquiera como integración a la cultura dominante. A los niños con retraso escolar de una u otra índole se les custodia, pero no se les ayuda a avanzar. Se crea así un clima de fatalismo sobre las posibilidades de la escuela en estos casos, de falsa eficacia en la escolarización de

estos niños, de huida del conflicto entre profesores y entre profesores y dirección y, en definitiva de ausencia de respuesta profesional.

2.3. Secuencia y desarrollo de tareas

En el aula donde se ha desarrollado este Estudio de Caso las tareas se estructuran y secuencian en torno a las unidades didácticas de forma que el contenido de las mismas como el conocimiento soportado en esas actividades vienen definidos por el libro de actividades del alumno y la guía didáctica de la profesora.

Estas tareas se van desarrollando a través de una dinámica repetitiva y estable donde las actividades se suceden fragmentadas, resultando poco significativas para los niños y niñas, y poniéndose en juego estrategias de aprendizaje memorísticas y de reconocimiento de la información que favorecen procesos lineales, homogéneos y orientados a los resultados.

En síntesis, tenemos una dinámica que favorece la transmisión-adquisición-refuerzo-evaluación de unos contenidos conceptuales que prevalecen sobre los procedimentales y actitudinales, facilita el reforzamiento de las técnicas instrumentales básicas, y homogeneiza los ritmos y procesos de aprendizaje.

Como resultado tenemos una práctica en el aula que deviene y se caracteriza por la obsesión por conseguir unos resultados de aprendizaje concretos e inmediatos, y por la dificultad para atender a la diversidad.

Para Belén existe un objetivo prioritario en su práctica pedagógica, y es que aquellos alumnos que no tienen retraso ni dificultades en el aprendizaje adquieran los contenidos mínimos previstos para este ciclo. Y para ello la profesora tiene que homogeneizar los procesos de aprendizaje en ritmo y contenido ante la imposibilidad que siente y asume de "dar a cada uno lo que le pide".

Esto le lleva en primer lugar a orientar la actividad para la mayoría de los alumnos a través del trabajo individual y por escrito, para posteriormente diversificar la tarea de los mismos. Ahora bien, esta diversificación en el contenido y tipo de actividades tiene como finalidad frenar el ritmo de aprendizaje de los más rápidos, de forma que se convierte en una estrategia básica para mantener una uniformidad en los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Además esta estrategia le permite a Belén encontrar un espacio y un tiempo en la secuencia de tareas para llevar a cabo diversas y simultáneas actividades. Entre las que cabe destacar la atención individualizada que puede prestar al niño de Compensatoria y los dos niños valorados de Integración. Esta secuencia le permite a la profesora ajustar y acoplar el gobierno y control que tiene que ejercer en la acción con el tipo de contenidos y formas de abordarlos propuestos en el libro de texto, como abiertamente reconoce en el momento de triangular el Informe final del Estudio de Caso.

El proceso reflexivo que hace la profesora sobre esta dimensión de su práctica docente le lleva a ser consciente de que esta secuencia y contenido de las tareas no garantiza que la mayoría de los alumnos adquieran los contenidos mínimos prescritos por el MEC. Y esto le lleva a desear un cambio en su práctica con una clara orientación metodológica.

Considera que quizás observando cómo aprenden los alumnos pueda deducir el mejor método que le permita abordar los contenidos mínimos para que los alumnos los adquieran y dominen.

Y aunque este cambio implica reducir a una cuestión meramente técnica la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconoce abiertamente, y con gran capacidad de crítica hacia su labor docente, que existe un desajuste entre lo que quiere conseguir y lo que hace. Lo que puede ser el punto de partida para en un futuro continuar experimentando y recreando cambios sobre los que seguir reflexionando.

2.4. Uso de materiales: el libro de actividades del alumnado y la guía didáctica de la profesora

Hay un tipo de material que se utiliza en el aula que tiene importantes repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos estamos refiriendo al libro de actividades para los niños y niñas, y la guía didáctica de la profesora, que son el eje vertebrador en torno al cual se organizan y desarrollan estos procesos. A través de estos materiales la profesora selecciona y organiza los contenidos curriculares, y concreta la forma de abordarlos en unidades temporales y de contenidos: las unidades didácticas.

Durante el tiempo de observación en el aula hemos registrado que la profesora hace dos tipos de uso de estos materiales, de forma que su prác-

tica se desarrolla bajo cierta tensión. Si bien domina un uso reproductor/transmisor en donde la autonomía y reflexión en la toma de decisiones de la profesora apenas encuentran un espacio significativo de expresión, hay algunas ocasiones en las que la profesora utiliza estos recursos realizando antes una interpretación del contexto, de forma que emerge un uso de estos materiales desde posicionamientos más autónomos y reflexivos. Así se interroga sobre la forma más motivadora de introducir el tema objeto de estudio, sobre qué otros materiales podrían utilizar para acercar los contenidos a la experiencia de las niñas y niños. En definitiva, a veces planifica y desarrolla otras actividades que no vienen sugeridas en la guía para la profesora para introducir la unidad diáctica.

Sin embargo, durante el desarrollo de esta actividad introductoria se establece una ruptura, y la profesora delega su actuación en estos materiales.

Al final del proceso de investigación, y ante la reflexión que hace sobre la ruptura que caracteriza el desarrollo de tareas en el aula, la profesora expresa claramente que estos materiales son el soporte y apoyo al que acude cuando no sabe por dónde y cómo seguir la actividad que había iniciado. Porque el libro de texto le permite homogeneizar en ritmo y contenido los procesos de la mayoría de los alumnos, ante la imposibilidad que siente y asume de diseñar y desarrollar otras alternativas de acción que le permitan dar respuesta a la diversidad de formas de aprender en el aula, de *"dar a cada uno lo que le pide"*. Preocupación expresada por ella en diversas ocasiones durante el proceso de investigación.

En síntesis, el uso reproductor/transmisor de estos materiales dificulta que la profesora pueda atender a los procesos de aprendizaje y, por tanto, a las necesidades que van surgiendo durante los mismos. Por el contrario el uso de estos materiales tiene como objetivo comunicar unos contenidos y desarrollar unas tareas en orden a conseguir unos resultados concretos, que necesitan para su consecución unas tareas de bajo nivel de ambigüedad. De esta forma se plantean en el aula unos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje homogeneizadoras, que dificultan el tratamiento de unos contenidos y estrategias acordes con los intereses y peculiaridades específicas de los alumnos.

Esta falta de respuesta a la diversidad general presente en el aula se agrava en relación a la diversidad con claro retraso en el aprendizaje. A los

niños con retraso en la escolarización se les da una respuesta precaria y deficitaria, de forma que no encuentran en el aula un espacio para afianzar y avanzar en su proceso de aprendizaje. No hay un planteamiento de uso de los materiales que permita el desarrollo de planes de trabajo adaptados a sus necesidades de forma que pudieran consolidar y fortalecer los aprendizajes necesarios para dominar las técnicas instrumentales básicas, al tiempo que adquirir contenidos y procedimientos que les son negados precisamente por no dominar esas técnicas instrumentales.

La profesora, al reflexionar junto con las observadoras sobre su práctica docente, ha ido tomando conciencia del poder estructurante y el carácter limitador que estos materiales tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y aunque en un primer momento su preocupación por transmitir unos contenidos mínimos -dada la supremacía cultural y valor propedeúico que otorga a éstos- le llevan a aceptar como inevitable la dependencia que tiene en su actuación profesional de la guía didáctica y el libro para el alumnado, se da cuenta de que el uso que hace de estos materiales no le garantiza que todos los alumnos adquieran el currículum mínimo prescrito para esta etapa.

Y este proceso culmina con la aceptación de dos aspectos o dimensiones importante de su práctica pedagógica en relación con el uso de estos medios. Uno, que el poder estructurante de estos materiales le impide desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, reconociendo abiertamente que la secuencia y contenido de las tareas que se desarrollan en el aula sirve para poco. Llega a ser consciente que el libro de texto les lleva a los niños, "un poco por imitación, copiando", a aprender algo, pero no a construir el aprendizaje. Y dos, el uso de estos materiales crea unos contextos de aprendizaje homogeneizadores en ritmo y contenido, y por ello de poca calidad. Aunque no se siente preparada profesionalmente para diseñar y desarrollar una práctica más independiente del libro de texto.

Todo esto lleva a la profesora a querer un cambio en su práctica, cuestionándose e interrogándose con las observadoras sobre otro tipo de uso del libro de texto para dar respuesta a la diversidad de formas de aprender que al final de la investigación comienza a percibir. Cambio que tiene una finalidad clara: que "todos" los niños adquieran los contenidos mínimos previstos para esta etapa. Y aunque quiere crear las condiciones necesarias para que los niños participen en el proceso de generar información y construir su conocimiento, su interés porque la mayoría de los niños adquieran

unos contenidos intelectualistas y académicos le impiden plantearse otros usos de estos materiales desde posicionamientos más autónomos y reflexivos.

Respecto a la atención que presta a la diversidad con retraso en el aprendizaje, es consciente que los materiales que utiliza no le permiten dar una respuesta adecuada a estos niños. Asume que con el planteamiento didáctico que se desarrolla en el aula es imposible, pero también tiene claro, y no sin pesadumbre y desasosiego, que no está preparada para realizar unas adaptaciones curriculares de calidad.

Podemos afirmar que en la práctica de la profesora el libro de texto que sería un medio más para la consecución de unas finalidades educativas, se convierte en un fin en sí mismo. Y eso le produce un pensar y actuar contradictorio, y en consecuencia un deseo de cambio con una clara orientación metodológica. Pero también le suscita una reflexión en torno a las condiciones laborales y profesionales en torno a las cuales se desarrolla su trabajo, analizándolas como factores que dificultan la toma de decisiones en relación con una práctica más autónoma e independiente respecto de estos materiales.

Para Belén el horario laboral de los profesores junto con la ausencia de una estructura de coordinación entre docentes estrangula, o al menos dificulta, el diseño y desarrollo de una práctica más independiente del libro de texto. Y para la profesora está claro que el uso de estos materiales exige necesariamente el trabajo en equipo donde se pueda contrastar, discutir y experimentar otras alternativas de acción.

Y aunque en el cambio que plantea no quepa, de momento, una respuesta para atender a la diversidad con retraso en el aprendizaje, no deja por ello de asumir y reflexionar sobre la dependencia que tiene del libro de texto, analizando las condiciones contextuales e institucionales en las que se desarrolla su trabajo.

2.5. La organización espacio-temporal

En la práctica de la profesora no se manifiesta una concepción del espacio como instrumento didáctico que permita hacer uso de las diferentes zonas del aula como lugares de trabajo donde los alumnos pudieran utilizar diversos materiales y estrategias de aprendizaje acordes con sus nece-

sidades y características personales. El uso del espacio en el aula está orientado a la tarea con un carácter monosémico, pues la mayoría de las zonas en que queda estructurado adquieren un único significado: almacén de material escolar.

Si bien las dimensiones físicas del aula y su organización espacial permitiría hacer usos de las distintas zonas de forma que se respetaran los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los más lentos, los menos capaces y los diferentes, el uso que se hace del espacio se pone al servicio del control y gestión de las tareas y del alumnado, quien apenas tiene posibilidad de elección sobre el mismo.

En este sentido, el espacio se organiza y gestiona bajo la autoridad y control de la profesora en la mayoría de las situaciones, siendo la rigidez e inflexibilidad sus características dominantes en la medida que su uso y acceso queda restringido y limitado en el tiempo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se observa la ausencia de espacios polivalentes que permitan dotar de significados formativos al espacio y, de este modo, crear las condiciones espaciales necesarias para que la diversidad de formas de aprender, pensar y actuar puedan expresarse libremente.

Así pues, no se observa un planteamiento flexible de la organización espacial porque no se concibe en permanente construcción, abierto a cambios y modificaciones, en función de las necesidades inherentes a la presencia de la diversidad en el aula y, en consecuencia, a las pretensiones educativas que vayan surgiendo en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, emerge en el aula un uso del espacio orientado a las relaciones personales y la interacción entre iguales cuando las tareas obligatorias e imprescindibles van siendo encauzadas y finalizadas. Y si bien no hay un planteamiento explícito e intencional que conciba el espacio como lugar de encuentros y favorecedor del diálogo y confrontación libre de ideas entre los niños y niñas, en la práctica -de forma encubierta y un poco anárquica- el espacio es utilizado por los niños y niñas para tal fin.

Entendemos que esto entra en contradicción con el uso del espacio que impone y hace la profesora durante el desarrollo de tareas obligatorias. En relación con el uso del espacio la profesora siente y desea que el aula sea de todos, que los niños sientan el aula como algo suyo donde puedan

expresarse libremente. Pero su preocupación porque los niños adquirieran los contenidos mínimos, su preocupación por seguir el programa, le condiciona de tal forma que le lleva a imponer y a ejercer su autoridad, ahogando las iniciativas y libre expresión de los niños y niñas en el desarrollo de las tareas, donde el uso del espacio con fines formativos, como lugar de encuentro e intercambio y confrontación del conocimiento, es uno de los aspectos no contemplados por ella al no sentirlo como una necesidad para desarrollar las tareas escolares.

En cuanto al papel del espacio en relación con el niño acogido al Programa de Compensatoria y los dos niños valorados de Integración se observa un uso segregador. Estos salen del aula en los momentos más inesperados, teniendo que interrumpir la tarea que están realizando. De igual forma, cuando se reincorporan al grupo, a menudo, se originan para estos niños tiempos "muertos", teniendo que esperar a que el resto de sus compañeros finalicen su actividad para poder iniciar su tarea. En ambos casos el abandono y posterior reincorporación de estos niños al aula hace olvidar que estos niños pertenecen a un grupo de referencia con el que conviven diariamente, y en consecuencia se les niega la participación en la mayoría de las actividades, remarcándose aún más sus diferencias e impidiéndoles su integración en el grupo.

Esto es quizás, el aspecto más importante del uso del espacio en relación con el tipo de respuesta que se da a la diversidad. Planteamiento organizativo que se legitima y consolida en la medida que la organización del centro contempla un único espacio para los diferentes, el aula de Compensatoria, como único lugar donde atender las necesidades de estos niños.

Consideramos que dar respuesta a la diversidad en la escuela para compensar y/o integrar exige algo más que proporcionar las técnicas instrumentales básicas como única alternativa para compensar sus déficits. Por ello nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Por qué no poner el espacio al servicio de estos niños en vez de al servicio del personal docente del Programa de Compensatoria? ¿No subyace en la organización del centro la idea que las aulas son el lugar para los alumnos y alumnas que pueden seguir el currículum y un ritmo "normal" de escolarización? ¿Este uso del espacio no tiene graves consecuencias para estos niños en la medida que genera pautas de socialización segregadoras y desiguales para los menos capaces por origen social, y/o cultural, y/o intelectual? ¿O es que

podemos acotar un espacio concreto y diferente para trabajar la autoestima, la socialización, la seguridad personal de estos niños al margen de su grupo de referencia?

En cuanto a la organización temporal la rigidez y fragmentación son las notas distintivas. En concreto observamos un uso del tiempo en función de la jerarquía disciplinar del conocimiento escolar. El horario escolar está organizado de tal forma que prevalecen unas áreas de conocimiento sobre otras, por lo que el desarrollo de tareas no se realiza en función de la relevancia e interés que tienen para los niños y niñas, sino en función de criterios ajenos a ellos.

En relación con la organización del tiempo para los tres niños que salen al aula de Compensatoria se observa un planteamiento en el que prevalecen los criterios administrativos y burocráticos, que se adaptan de forma flexible en función de la docencia de la profesora encargada del Programa de Compensatoria, y no de las necesidades educativas y evolución de los procesos de aprendizaje de estos niños.

3. Implicaciones para la respuesta educativa al multiculturalismo y la diversidad

A lo largo de la observación participante y en los procesos de reflexión conjunta entre observadoras y maestra, en los cuales se producía una verdadera interpelación recíproca entre la teoría y la práctica del tema estudiado, hemos podido constatar que las dimensiones anteriores se concatenan e interrelacionan, dando lugar a una práctica que consideramos orientada por los siguientes principios:

- a) Sobrevaloración del valor propedéutico de los contenidos
- b) Fuerte tendencia a la homogeneización
- c) Sobrevaloración del valor del conocimiento escolar-académico para lograr la mejor calidad de vida, para "ser más felices".
- d) Desconsideración del sentido enriquecedor de la diversidad para adquirir una cultura básica en la convivencia, y para la socialización con una actitud de respeto, comprensión y tolerancia hacia lo diferente.
- e) Sentido de responsabilidad de la maestra como representante de unos objetivos definidos externamente y como responsable del logro de los mismos, que le impulsa a mantener el orden, también preestablecido, en la selección, presentación, tratamiento y adquisición de los conocimientos

- f) Como consecuencia de lo anterior, proceso de enseñanza y aprendizaje con un sentido reproductor más que un sentido contextualizado y adaptado a los intereses y situaciones de las niñas y los niños.

Este modo de desarrollar las dimensiones didácticas dan lugar a una práctica reproductora (y por lo tanto excluyente de lo diferente del estándar medio dominante, excluyente del que no puede o no quiere incorporarse a "la normalidad"), en lugar de una práctica que, aún teniendo en cuenta lo exteriormente prescrito, sea más independiente, surja de las manifestaciones de la diversidad en el aula y sea capaz de transformarlas en nuevas posibilidades educativas para todos.

4. Bibliografía

COLECTIVO YOÉ, (1996). La educación intercultural a prueba, CIDE (MEC), Universidad de Granada.

FERNANDEZ ENGUIA, M. (1996), Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano. Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), Universidad de Granada.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "Currículum y Diversidad cultural", en: Rev. Educación y Sociedad, núm. II, pp. 127-253.

GRUNDY, S. (1991). Producto o Praxis del Currículum, Madrid, Morata.

JACKSON, Ph. W. (1992), La vida en las aulas, Madrid, Morata.

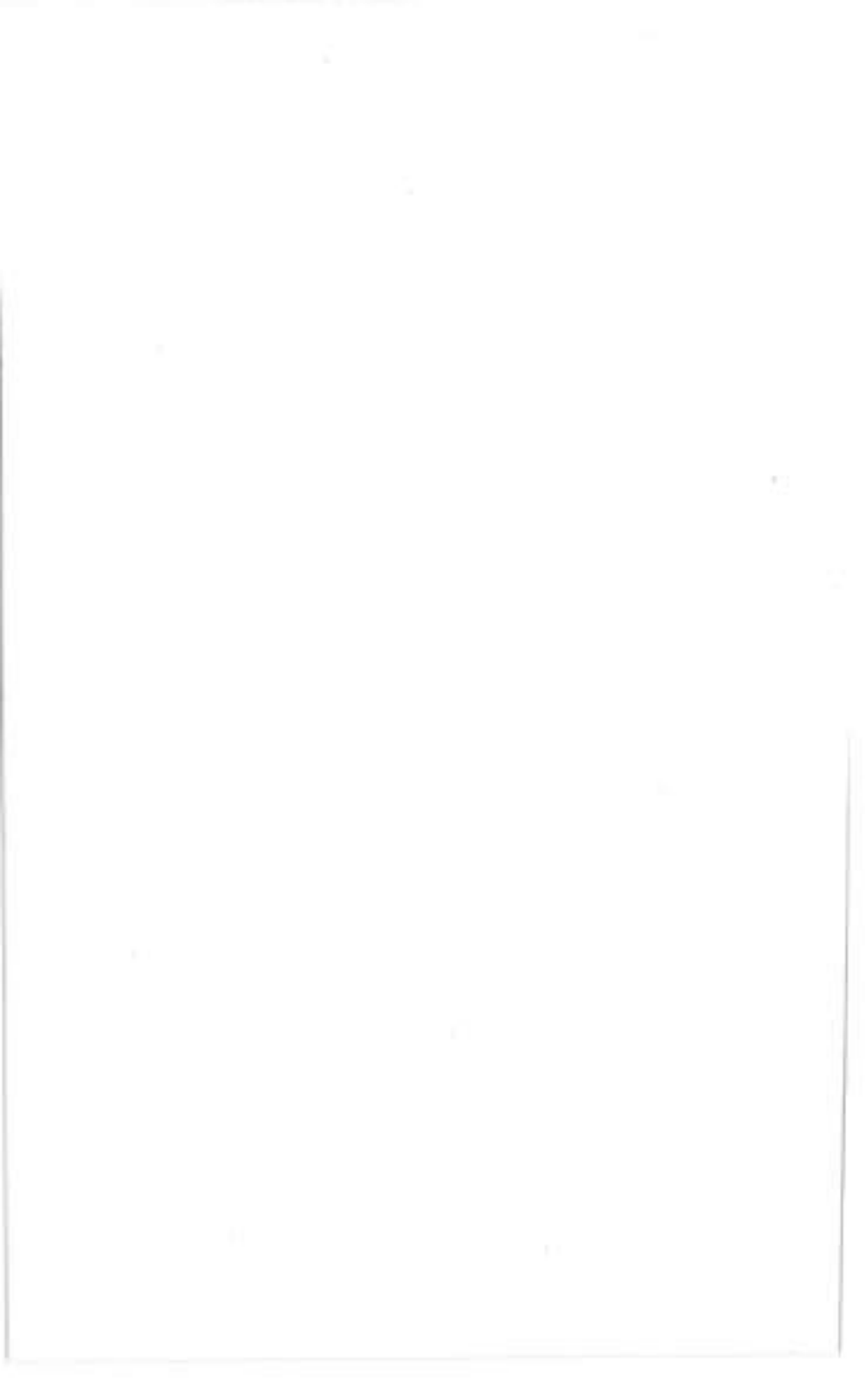
MEC (1989), Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid.

MEC (1989), Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid.

STHENHOUSE, L., (1981), Investigación y Desarrollo del Currículum, Madrid, Morata.

TORRES, X. (1991), El currículum oculto, Madrid, Morata.

WOOD, P., (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós/MEC.



Capítulo VI

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

UNA FORMA PRÁCTICA DE ENFOCAR LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA E.S.O.

Josefa Paloma Fernández *

0. INTRODUCCIÓN

Hemos entrado de lleno en la Reforma Educativa, estamos conviviendo con ella, y como todo cambio, requiere de una adaptación por parte de los alumnos y los profesores. Las reformas no matan a nadie pero sí requieren un cambio de mentalidad que algunos han aceptado con deportividad, con optimismo, con entusiasmo..., y otros hemos aceptado con buen talante, pero con cierto grado de inquietud, que considero imprescindible, dadas las circunstancias especiales en las que se ha implantado.

Esto, unido a la "ola de violencia social" que nos rodea —espectáculos deportivos, medios de comunicación que irritan la convivencia, agresión televisiva, tanto en horario como en programas infantiles y juveniles, etc.—, ha hecho que repercuta en las aulas generando un clima de indisciplina que enrarece la cohabitación. No olvidemos que la escuela está inmersa en la sociedad.

A pesar de todo ello, pienso que la Reforma favorece al estudiante y que no se ha hecho para matar nada, ni las ilusiones, y que tenemos que sobrevivirla, aportando cada uno lo que realmente podamos, aunque de forma especial tendrían que hacerlo las instituciones educativas, si realmente están interesadas en la educación de los jóvenes y adolescentes.

Mi experiencia es mi aportación.

* I.E.S. "Gabriel García Márquez". Leganés (Madrid).

1. JUSTIFICACIÓN

Hay muchas razones que me impulsaron a realizar esta experiencia: mis propias creencias, la desmotivación del alumnado, el pensar que los objetivos educativos son más importantes que los meramente instructivos; el favorecer actitudes, hábitos; el beneficiar la educación en valores, el pensar que la TUTORÍA no es una asignatura más, sino un cauce de participaciones en la vida del aula -que puede ayudar, potenciándola, en el rendimiento académico; la indisciplina -violencia social- escolar que nos rodea,..., y algo muy importante, sensibilizar a las autoridades educativas para que implanten y promuevan este tipo de proyectos.

Hay que entender que la escuela forma parte de la sociedad y que nuestros chicos/as están inmersos en ella, son "bombardeados" continuamente por los medios de comunicación con noticias sensacionalistas, hechos violentos, que crispan el ambiente. Todo contribuye a que en los centros exista este tipo de violencia que yo llamo "indisciplina escolar", y que en algunas ocasiones no se sabe como acabar con ella. También puede contribuir a fomentar este tipo de indisciplina los ambientes escolares autoritarios o excesivamente permisivos, que provienen del típico profesor autócrata o del conocido "laissez-faire". A veces nos olvidamos de que la democracia es buena "hasta en las aulas".

Las posibles situaciones conflictivas que surgen en el aula, es frecuente que se planteen de modo individual, y se achaca al alumno el origen del problema, sin plantearse posturas distintas más "abiertas" en las que se considere la actitud del profesor o el sistema organizativo de la clase, como causas de las conductas disruptivas.

El mantenimiento de la disciplina se entiende, en muchas ocasiones, como "control" de las conductas disruptivas de los alumnos, se suelen aplicar sanciones represoras y no formativas. Un grave error porque no vamos a conseguir ninguna modificación conductual, que, supongo, es el objetivo de todo enseñante.

Con este trabajo pretendo plantear la disciplina como objeto de enseñanza, aprendizaje, implicando a los alumnos en "cargos-responsabilidades", y haciendo que interioricen una serie de Normas que van a partir de ellos mismos, democráticamente elaboradas y aprobadas por alumnos y profesores. Les brindamos un canal de opinión e información mediante la

"Hoja de Sugerencias".

Se trata de facilitar el autogobierno de los alumnos, de forma que ellos mismos tengan sus responsabilidades rotativas a lo largo del curso, elaboren sus normas por procedimientos democráticos y participen en la auto-dirección en la vida colectiva colaborando en la toma de decisiones. Todo esto debe permitir la creación de un "clima de aula" en el que se traten abiertamente todos los temas que afecten a profesores y alumnos -normas de convivencia, conflictos ordinarios, organización del aula, etc.-, se favorezca el consenso en los temas controvertidos y todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.

La Acción Tutorial encauzada de esta forma pretende mejorar el comportamiento de los alumnos a través de la incidencia en:

- A. Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula mediante su participación activa.
- B. Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo sobre la aplicación de las normas del aula

Somos muchos los profesores que intervenimos en clase, cada uno especialista en su materia, lo cual implica que es necesario mantener unos niveles de coordinación importantes en la aplicación de las normas, si queremos que éstas sean asumidas y cumplidas. La falta de coordinación quizás sea una de las principales causas de las conductas disruptivas.

Para que este sistema de Acción Tutorial funcione, es bastante importante que el profesor se implique y sea sistemático en el contexto de aplicación. De esta forma se consolidará y será asumido por los alumnos/as.

Si queremos que la Reforma no tenga dificultades añadidas, hemos de potenciar la tutoría, ya que, para mí, esta representa la dimensión formativa más importante de la enseñanza, y estoy convencida que puede hacer posible una motivación suficiente para que el alumno asimile mejor los contenidos.

2. OBJETIVOS

En la experiencia que comentamos se persiguen los siguientes objetivos:

- Concienciar a nuestros alumnos/as para que respeten el centro, el aula y

el material.

- Hacer que los chicos/as asimilen unas normas por su trabajo en Tutoría, **no por imposición.**
- Generar la disciplina en el aula, como un instrumento más de la educación.
- Que los chicos/as maduren las normas contemplando sus "slogans".
- Favorecer la convivencia entre profesores/as y alumnos/as.
- Detectar problemas en el aula y encontrar las soluciones.
- Valorar la incidencia de la experiencia en el rendimiento de la clase.
- Valorar las ventajas de trabajar en grupo, compartir ideas, opiniones y, sobre todo, ayudarse unos a otros.
- Mentalizar a nuestros alumnos/as de que "Convivir es Vivir".
- "Enganchar" a los chavales para que la clase funcione.

3. ¿CÓMO ORGANIZAR NUESTRA TUTORÍA DE FORMA PRÁCTICA?

Esta experiencia está estructurada en una serie de ejes vertebradores que sería conveniente colocar en un espacio del aula para resaltar la TUTORÍA. Yo suelo llamarlo "El Rincón de Tutoría", pero que cada profesor puede darle la versión que considere más oportuna.

Esos ejes son:

- 3.1. "Slogans"
- 3.2. Hoja o Buzón de Sugerencias
- 3.3. Gráfico de Cargos
- 3.4. Normas de la Clase
- 3.5. Sanciones

3.1. "SLOGANS"

Frases animadoras, que motiven a los chicos/as a respetar las normas de la clase y a impulsar la disciplina-democrática, que la consideramos necesaria para el funcionamiento de las clases. Ellos pueden inventar sus propios "slogans" -aunque siempre es bueno darles ideas para que no "se pierdan"-.

Observar los "slogans" a continuación. Esta hoja se reparte a los chicos/as para que ellos elijan la frase que desean elaborar e ilustrar.

Para trabajar estas frases-animadoras, la clase se distribuye en grupos, y cada grupo elabora e ilustra el "slogan" que ha elegido. Aunque si ellos quieren pueden inventar uno nuevo. También pueden hacerlo en inglés, les ayuda a asimilar expresiones y vocabulario.

Este tipo de trabajo tiene bastantes ventajas: van a trabajar normas "casi sin darse cuenta", las van a asimilar, valorar, porque las han realizado ellos mismos, y se van a ir implicando en este sistema de TUTORIA que es lo que a nosotros nos interesa.

Los materiales que utilizamos son diversos: cartulinas -de diversos colores-, recortes de revistas, periódicos, telas, rotuladores, pinturas, etc. (y todo aquello que la imaginación permite). Realmente, chicos/as son muy ingeniosos y suelen hacer unos "slogans" muy sugerentes.

Se suele tardar tres o cuatro sesiones en esta actividad -siempre depende de la capacidad de trabajo de los chicos/as-.

"SLOGANS"

¡Frases animadoras para que nuestra clase funcione!

• Elige uno. Aunque si lo consideráis oportuno podéis inventar otro nuevo ¿vale?:

1. "Colabora con el personal de limpieza colocando las sillas adecuadamente".
2. "Tira los papeles a la papelera, por favor".
3. "Cuida el orden en clase".
4. "Respeta el material".
5. "Intenta no salir a los pasillos entre clase y clase".
6. "Estudia duro, es necesario para tu vida".
7. "Intenta ser agradable con tus compañeros, padres y profesores".
8. "Trae a clase todo el material que necesites. Usa la agenda".
9. "Habla bajo, no chilles, por favor".
10. "Respeta el turno de palabra".

3.2. Hoja de Sugerencias.

Es un cauce de participación, opinión e información para nuestros

alumnos/as, que se recoge en una hoja expuesta en la parte dedicada a TUTORÍA, y que semanalmente habrá que cambiar.

En ella, tanto los chicos/as como los profesores/as podrán exponer las opiniones, sugerencias, observaciones, críticas y felicitaciones que consideren oportunas, intentando que éstas vayan encaminadas al mejor funcionamiento de la clase.

Si vemos que con algún chico de los "conflictivos" hemos conseguido algo, es importante felicitarle en la "Hoja de Sugerencias", veremos que esto —aunque parezca insignificante—, refuerza su autoestima. Verá que es valorado por su profesor/a, y además está expuesto para que todos puedan leerlo.

Los profesores —en general—, no solamente el tutor/a, deben animarse a escribir en esta hoja. Ánimo a los profesores, porque a los chicos/as no hay que animarles; les encanta participar.

Con nuestra colaboración, los chavales se darán cuenta de que todos tenemos interés en que la clase funcione.

A continuación vemos el modelo de "Hoja de Sugerencias".

Semana del ____ de _____ al ____ de _____

(Procura mejorar el funcionamiento de nuestra clase, con lo que escribas en esta hoja, ¿Vale?)

- OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:
- CRÍTICAS:
- FELICITACIONES:

3.2.3. Gráfico de "Cargos":

CARGOS

DELEGADO/A _____

SUBDELEGADO/A _____

	Octubre	Noviembre	Diciemb.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Responsable									
Material									
Limpieza									
Pizarra									
Persianas									
Otros									

Los cargos funcionan de forma rotativa. Se cambian cada quince días para que los chicos/as asuman distintas responsabilidades y puedan experimentar distintas vivencias de responsabilidad.

En la casilla correspondiente a cada uno de los "CARGOS", irá un número que representa a los alumnos de la clase, que a lo largo del curso, irán rotando. Cada uno de ellos explica claramente las responsabilidades de los chicos/as.

Cuando se cambia de "cargo", es conveniente que se realice el cambio de sitio en el aula, intentando, de esta forma, una mayor relación entre ellos/as. Nosotros lo hacemos por sorteo. (Se escriben los nombres de los chicos/as en diferentes trozos de papel, se introducen en una caja o bolsa de plástico y se van sacando a sorteo).

El cambio de sitio en el aula lo considero primordial y necesario, ya que como habréis podido comprobar, los chavales/as siempre quieren estar con sus "amiguitos".

A continuación explicamos brevemente la función de los "cargos":

RESPONSABLE: Éste será el que lleve la TUTORÍA cada semana. En el momento de comenzar, él/ella se levanta, coge la "Hoja de Sugerencias" del "Rincón de Tutoría" y comienza la sesión. Lo primero que tiene que hacer es preguntar al resto de "cargos" como les ha ido la semana. Cada uno explicará los "acontecimientos" más destacados e incluso nombrará a aquellos alumnos/as que no le obedecieron o incumplieron las normas. Estos podrán ser sancionados -siempre que se hayan considerado necesarias las sanciones-.

Una vez finalizado el turno de los "cargos", el Responsable tiene que leer las sugerencias, críticas y felicitaciones, para tratarlas entre toda la clase. El tutor/a habrá escrito en esta hoja los temas que quiere tratar, o si hay que informar sobre algo.

MATERIAL/LUCES/SILLAS: Debe de encargarse de que se respete el material, que se suban las sillas y de apagar la luz. Será el último en salir. Esto es interesante que funcione, ya que será una forma de ahorrar energía en el centro. (Al subir las sillas encima de las mesas, colaboramos con el personal de limpieza, facilitando su labor. Tampoco está mal).

LIMPIEZA: Esta responsabilidad es importante en el aula, porque no se trata de que el chico/a que desempeñe esta función recoja los papeles que sus compañeros –a veces–, suelen tirar al suelo, sino de que les recuerde a algunos/as donde está la papelera.

PIZARRAS: Se ocupará de que esté limpia. No dejará que sus compañeros pinten o rayen en ella.

PERSIANAS: Subirá y bajará las persianas al inicio y al finalizar la clase.

3.4. Normas de la Clase

¿Cómo vamos a elaborar las normas en el aula?

Hay bastantes formas de hacerlo, yo os voy a explicar una que parte de las "Soluciones" que dan los chicos/as a sus "Problemas".

Vamos a detectar si hay problemas en la clase y buscar las posibles "SOLUCIONES".

¿Cómo?

Damos una hoja a cada alumno (medio folio), y les pedimos que anoten tres de los defectos más graves que, según su opinión, tiene el grupo-clase y que deben corregirse.

Una vez que los chicos/as lo han descrito, se recogen todas las hojas y se dan a cuatro chicos/as –lo más distanciados espacialmente posibles–, para que las lean alternativamente. El profesor debe tomar nota de ello, ya que en la siguiente sesión tiene que tener resumidas y ordenadas, las ideas expresadas por los alumnos, para que de esta forma, cada chico/a pueda tener los diez principales factores o hechos que hay que modificar en el aula.

Se supone que en la nueva sesión de tutoría, hay que analizar los problemas y buscar soluciones a ellos.

De nuevo se reparte una hoja (medio folio), para que ellos apunten de una a tres soluciones para algunos de los conflictos. (Se leerán en voz alta

siguiendo el procedimiento que anteriormente mencionamos).

Cuando las tenemos detectadas, hacemos fotocopias de ellas y volvemos a trabajar en grupo.

Daremos una copia a cada grupo, para que las discutan y –partiendo de ellas–, elaboren las “normas” de la clase. Si el grupo-clase está de acuerdo en que estas “soluciones” pueden considerarse como “normas”, nos podemos saltar los otros pasos.

Si son aceptadas, se firma por todos los alumnos y el tutor de la clase.

3.5. Sanciones

Las “sanciones” se impondrán sólo si el grupo-clase lo requiere, porque le cueste asimilar y cumplir lo que han acordado.

Se elaborarán de forma democrática entre los alumnos. ¿CÓMO?

Dividiremos la clase en grupos y daremos una fotocopia de las “soluciones-normas” que ellos han dado a los “problemas” que había en clase. Partiendo de ellas, tendrán que pensar en las “sanciones”, que también deberán exponerse en el “RINCÓN DE TUTORÍA”.

Se intentará mentalizar a los chicos/as para que estas sanciones no sean represoras sino formativas.

La mayoría de las veces no hace falta elaborar sanciones porque los chicos/as suelen cumplir –en líneas generales–, lo que han consensuado.

4. LA AYUDA DE LA CLASE COMO GRUPO. VALORACIÓN

El grupo-clase puede ayudar, también, a resolver problemas individuales de algún alumno en particular (desadaptado, con poca motivación en el estudio, agresividad, etc.). Estos casos se plantean al grupo y se les hace tomar conciencia del valor de la ayuda que ellos mismos pueden ofrecerle.

El alumno con problemas explica a sus compañeros la motivación que le lleva a actuar de una determinada forma.

A veces, se puede ayudar creando un pequeño grupo de apoyo, en otras –muy importante–, creando pautas de comportamiento a seguir. El alumno con problemas debe fijarse pequeñas metas –no decir palabrotas, pedir disculpas, reprimirse cuando va a pegar, gritar, insultar, etc.–. Si esto se cumple, a este chico/a se le debe felicitar, y se tiene que escribir esa felicitación en la "Hoja de Sugerencias". Esto reforzará su conducta y su propia estima.

Con todo ello conseguiremos una modificación conductual, que la mayoría de las veces es lenta, pero siempre se consiguen buenos resultados.

El valor que tiene este método, frente al exclusivo asesoramiento del profesor, es que un profesor/a puede lograr que el alumno reaccione o disimule un mal comportamiento, pero cuando el cambio es más profundo y duradero, es cuando el compromiso se realiza frente a iguales, sin la influencia de la "autoridad".

Es importante resaltar que las normas han de ser aplicadas con los mismos criterios por todos los profesores que intervienen en el aula. Los profesores debemos de tener un cuidado especial en coordinar su cumplimiento, para que éstas se consoliden y sean asumidas por los alumnos.

Nosotros seremos los "animadores" de todo este montaje, tenemos que dejar –como decía Gianni Rodari, en su "Gramática de Fantasía"– de ser "domadores de potros" o "amaestradores de focas"; tampoco vamos a transmitir un "saber perfecto", sino que vamos a ser un adulto que va a estar entre ellos para ayudarles, para intentar que cumplan su compromiso, en cuanto a esa disciplina-democrática, a esas normas que entre todos han acordado.

De esta forma, nuestros chicos/as no van a ser "consumidores" de las normas, sino "creadores" y "productores" de ellas. Así será más fácil que se asimile y cumplan lo establecido. (Recordemos que estamos en unas edades en las que si se imponen algo, de antemano dices: ¡No!; pero si ha sido consensuado entre todos, la cosa ya es distinta).

No será, pues, una aceptación pasiva de algo que "otros" han acordado, sino de intervención activa y creadora de su propia forma de llevar la ACCIÓN TUTORIAL.

La TUTORÍA enfocada de esta forma, tiene como finalidad hacer que los chicos/as se sientan partícipes y responsables en el establecimiento de las reglas de comportamiento y de convivencia del centro docente.

5. Bibliografía

CASAMAYOR, G. (1989): *La disciplina en la escuela*. Barcelona: Graó, 1993.

CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N. (1987): *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.

KOHLBERG, L. (1985): *The just community in theory and practice*, en BERKOWITZ, M.W. y OSER, F. (eds.): *Moral education: Theory and application*. London: Lea.

PÉREZ, C. (1995): *Las normas en la L.O.G.S.E. Aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

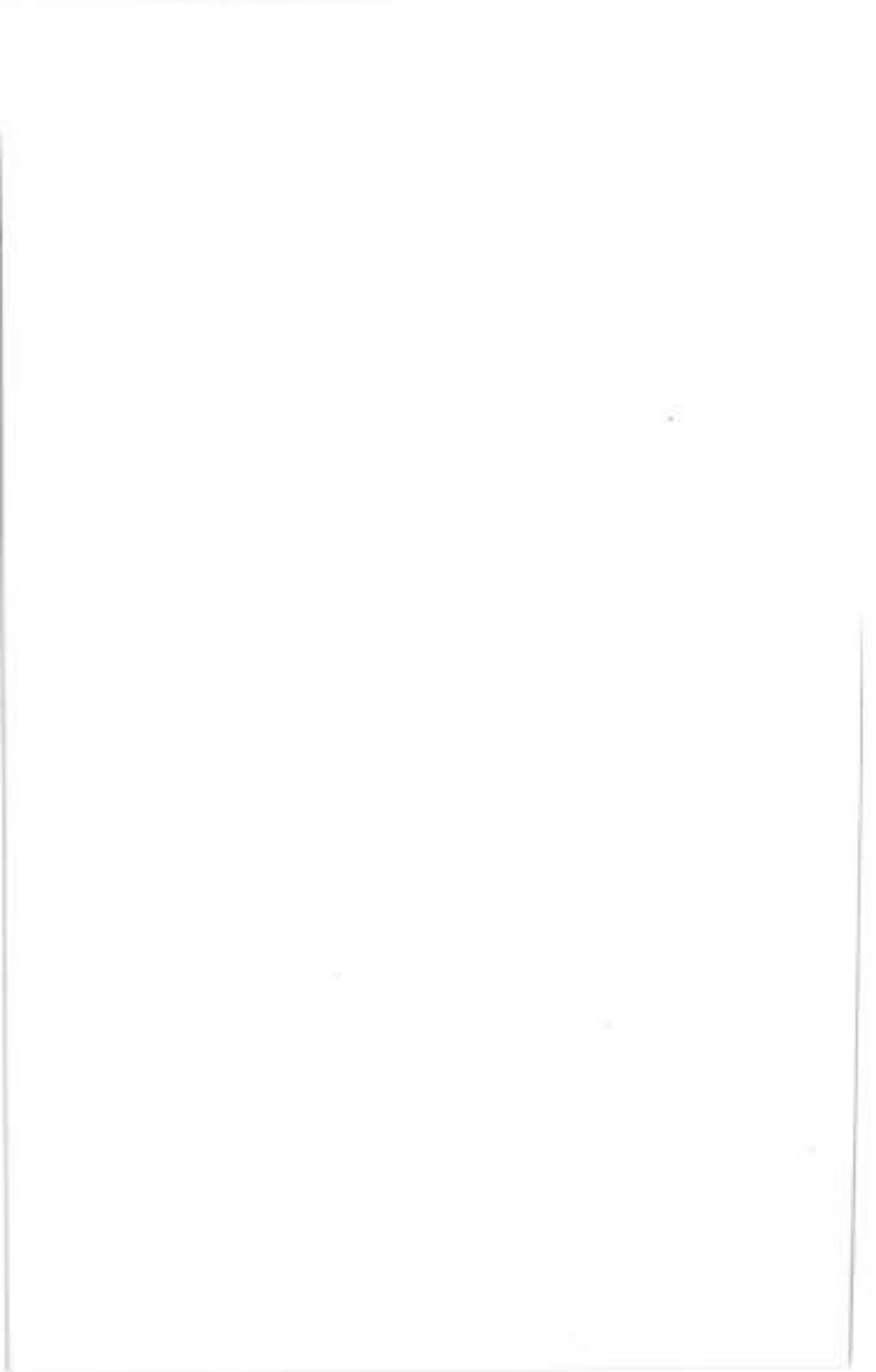
BARBERÁ, A.V. (1992): *Como sobrevivir a la Reforma*. Escuela Española.

GIANNI RODARI: *Gramática de la Fantasía*. Avance, 1976.

PALOMARES FERNÁNDEZ, J.: "Enganchar" a los alumnos para que la clase funcione. *Comunidad Escolar*. 12 de marzo de 1997.

Capítulo VII

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO



FORMACIÓN PERMANENTE Y DIVERSIDAD, UNA EXPERIENCIA NECESARIA

Pilar López Jiménez *
M^a Elena Sanz Melcón **

1. *Justificación*

Para entender la peculiaridad de este proyecto de formación es imprescindible tomar como punto de partida el contexto en el que nos movemos:

1. El IES S. Nicasio ha sido, hasta hace dos años, un Instituto de Bachillerato. Actualmente su población escolar es de 680 alumnos/as en un único turno.

En el curso 96-97 el IES se incorpora a la Reforma Educativa y se ponen en funcionamiento:

- La ESO, con sus dos ciclos.
- Un programa de integración para alumnos con NEE (perfil de discapacidad psíquica).
- Un programa de compensatoria, para alumnado en desventaja sociocultural.
- En el curso 97-98 iniciamos dos programas de diversificación curricular para alumnos/as con bajo rendimiento escolar, pero con expectativas de alcanzar la titulación de Secundaria.

2. *El profesorado.* Mayoritariamente compuesto por profesores de Secundaria, con experiencia exclusiva en alumnado de Bachillerato y COU. Confuso y descontento ante la nueva población escolar y sin instrumentos eficaces para adaptarse al nuevo contexto educativo.

3. *El contexto social.* Los barrios que nutren de alumnos/as al IES San Nicasio, son básicamente dos: San Nicasio y V Centenario, situados en la zona noroeste de Leganés. S. Nicasio dispone de escasos recursos econó-

* Orientadora del I.E.S. San Nicasio. Leganés.

** Profesora de Prácticas de Servicios a la Comunidad. Leganés.

micos y formativos, viviendas precariamente acondicionadas, alto porcentaje de población inmigrante...

Sin embargo el V Centenario es una zona recién edificada, con chalets adosados y viviendas de excelentes prestaciones. La fuente de conflicto en esta zona proviene de la ubicación, en dos bloques de viviendas de protección oficial, de personas realojadas, muchas de las cuales se encontraban en situación de emergencia social.

4. El alumnado.

La prolongación de la educación obligatoria hasta los 16 años ha traído consigo problemas para aquellos menores entre 14 y 16 años, con dificultades de adaptación al sistema escolar, que ven como este período se alarga 2 años más sin ninguna alternativa ajustada a sus expectativas y capacidades. Es en esta franja de edad en la que se dan situaciones de absentismo escolar, problemas de conducta en las aulas, desmotivación, rechazo absoluto al medio escolar, actitudes agresivas hacia sus compañeros y profesores.

La pertenencia a determinadas minorías étnicas y/o culturales suele agravar la situación en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento en la escuela de los valores con los que el niño/a se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o social, y por tanto de sí mismo, o al profundo rechazo del sistema escolar. Es por tanto imprescindible que la escuela reconozca activa y explícitamente los valores culturales de las minorías que pretende integrar.

Si a esta situación general añadimos la derivada de las necesidades específicas de los alumnos y alumnas de integración, con acentuados déficits en su desarrollo intelectual, nos encontramos con una población escolar de un alto grado de complejidad y heterogeneidad, que difícilmente va a encontrar una respuesta adecuada en un profesorado con un perfil profesional que en absoluto se corresponde, ni en la formación inicial ni en la formación adquirida a través de su práctica, con las exigencias de los nuevos contextos educativos.

Y es en esta realidad compleja y llena de dificultades en la que surge la necesidad de crear un foro de análisis y reflexión en el Instituto, que se

integra dentro de los planes de formación del Centro de profesores y recursos de Leganés (CPR).

2. El Seminario de atención a la Diversidad

2.1 Punto de partida.

Por experiencia sabemos que a veces las obviedades son más complejas de lo que parecen. Descubrir que el alumnado es diverso es un proceso mental intelectual y afectivo de lenta elaboración. Y más complejo aún el dar respuestas a esta diversidad y mentalizarse de la doble necesidad de adaptación entre el alumnado y el profesorado en situación dialéctica.

Pudimos observar esta realidad a lo largo del desarrollo del Seminario cuyo comienzo se caracteriza por la elaboración de respuestas defensivas ante una situación que nos problematiza o nos disgusta, como puede ser la de considerar que **TODOS LOS ALUMNOS/AS SON DIVERSOS/AS**. A título ilustrativo exponemos algunas de estas respuestas que nosotras arbitrariamente agrupamos en:

a) **Fantasías de desaparición:** "Si se fueran de esta clase esos 4 o 5 que no se interesan por nada..." (Se fantasea con la desaparición del alumnado que nos problematiza; normalmente aquellos de conductas disruptivas).

Proyección del conflicto a causas remotas: "Si los padres no se preocupan del chico/a... ¿qué podemos hacer nosotros?"

b) **Explicaciones simplistas:** El fracaso existe porque no estudian y por eso no tienen nivel y se pierden en clase.

c) **Relacionadas con la autoridad-defensa:** Ante el temor a perder el timón, el profesorado se atrinchera en una actitud defensiva, "a mí no me toman el pelo, por lo menos que dejen dar clase a los que les interesa", o de rechazo global a los marcos legales, sin profundizar en su análisis, pros o contras: "Hemos salido perdiendo con la LOGSE

Todas estas reacciones se producen en un profesorado que tiene su competencia profesional muy trabajada y que había demostrado su capacidad en anteriores ocasiones.

¿Por qué se produce entonces?

En el seminario se expusieron todas las reacciones y sensaciones. De

esta "terapia" se dio paso a explicaciones más elaboradas, que nos sirven de referente y guía en el desarrollo del seminario:

- "Carecemos en muchos casos de herramientas adecuadas a la nueva situación"
- "Desconocemos lo concreto de esta diversidad. Nos ocurre lo contrario al refrán: EL bosque (lo común, lo homogéneo) nos impide ver cada árbol (lo singular, lo heterogéneo).
- "Queremos aprender juntos a resolver los problemas".

2.2 Contenidos,

Después del libre intercambio de opiniones en los primeros contactos pasamos a definir los contenidos a tratar en el seminario.

En este punto partimos de las necesidades y problemas concretos del profesorado a través de un grupo de discusión y una dinámica de "brainstorming" (tormenta de ideas), dando lugar a los siguientes contenidos, que en su mayoría formulamos en forma de interrogantes que requieren la elaboración de respuestas consensuadas.

- Alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.): Atención a los alumnos de integración con déficit psíquico: Actualmente tenemos 24.
- Alumnado inmigrante: Atención a los programas de castellanización y la educación para la paz y la tolerancia.
- Quiénes son los llamados alumnos del programa de "diversificación curricular? Análisis de los programas que estamos trabajando.
- ¿Quiénes son los alumnos llamados de "riesgo social"? Atención a los "analfabetos normativos",
- ¿Qué hacer con los alumnos desmotivados que no quieren continuar en el sistema?
- ¿Quiénes son los alumnos que precisan una atención compensatoria? Atención a la coordinación con servicios sociales.
- La falsa disyuntiva: ¿Atención al grupo o atención individual?

2.3 Temporalización y participantes.

Los profesores han trabajado durante todo el curso escolar 97/98. La periodicidad de las reuniones ha sido semanal, aprovechando las coincidencias de las horas no lectivas

Han participado catorce profesores/as, el Departamento de Orientación

(Orientadora, Trabajadora Social y profesoras de ámbito) con la colaboración de los educadores de calle y del asesor de orientación del C.P.R. de Leganés.

En este punto, dada la escasa implantación de esta figura, se considera imprescindible destacar la función dentro de los Departamentos de Orientación de los IES, de un nuevo profesional: El profesor/a de Prácticas de Servicios a la Comunidad, perfil profesional de trabajador social, que trabaja en favor de aquellos menores en desventaja social, tanto desde el plano meramente educativo, como desde una perspectiva más global, actuando en el resto de las esferas de su vida (familia, tiempo libre, integración social y cultural, expectativas académicas...). Está inscrito en el Departamento de Orientación y en estrecha colaboración con los servicios externos del Ayuntamiento, la Comunidad y el MBC; sirve de enlace entre la comunidad educativa, la familia, los servicios externos y los alumnos/as, para poder así ofrecer una solución integral y coordinada a los problemas de estos menores. Su participación en el seminario tuvo un doble interés: Aportó una información valiosa del alumnado, extraída de fuentes extraescolares, que con frecuencia pasa desapercibida para el profesorado; por otro lado desde el seminario sirvió de puente estable entre los numerosos servicios de apoyo al Centro, coordinando esfuerzos y tareas.

2.4. Estrategias metodológicas.

2.4.1. De aproximación a la realidad.

"Esto es lo que hay". La Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) supone la obligatoriedad hasta los 16 años como deber y como derecho de todo el alumnado.

Desde un enfoque socio - afectivo, el Departamento de Orientación elaboró una serie de fichas que si bien no se correspondían en todos sus extremos con los casos reales de los alumnos y alumnas sí suponían una aproximación grande a las diferentes tipologías de alumnos. Incluso en algunos casos se utilizó como referente para la elaboración el diagnóstico disponible en el Centro y sólo se cambiaron los datos personales.

Con cada ficha se elaboró una tarjeta, entregando una a cada profesor/a.

Exponemos a continuación algunos de los casos sobre los que se han trabajado.

YASIR:

Edad: 15 años.

Immigrante marroquí, recién llegado a España.

Se le escolariza en este nivel por la edad, no por nivel de conocimientos.

Conducta inhibida y distante.

Situación familiar y económica inestable.

Analfabeto en castellano. Anteriormente buen alumno en su país.

SANDRA:

Edad: 16 años

Nivel de escolaridad: 3º de E.S.O. Dificultades académicas: Repite curso. Bajo rendimiento escolar.

Estructura familiar: Padre, obrero de la construcción. Madre : ama de casa. Tiene dos hermanas mayores, que ya trabajan en un comercio y que no han estudiado.

Problema detectado: Desmotivación de la alumna. Manifiesta deseo de abandonar los estudios. Su nivel de integración en el grupo es muy escaso. No tiene amigos/as.

ANTONIO

Tiene 15 años.

Repitió 2º y 5º EGB

Problemática familiar grave: Alcoholismo paterno y problemas económicos asociados.

Situación de riesgo social.

Líder negativo entre sus iguales.

Numerosos problemas de conducta: Frecuentes amonestaciones y expulsiones al pasillo.

Rechazo al I.E.S.

ANA:

16 años.

Síndrome de Down. Escolarizada desde 1º de EGB en centros ordinarios con apoyo.

Sociable y extrovertida.

Tiene cierta tartamudez y dificultades psicomotrices.

Demanda ayuda del profesorado y de los compañeros.

Le gusta aprender y relacionarse con los demás.

Cada profesor/a asumirá el compromiso de hacerse responsable de un caso (un perfil concreto de un alumno) en el que aparecen los datos más significativos de su escolaridad y situación actual. A partir de ahí el profesor/a deberá realizar estas actividades:

- Observar a algún alumno/a que presente características similares a las que describe su caso.
- Ampliar información sobre este tipo de alumnos en general: perfil, dificultades, situaciones asociadas.
- Anotar estas observaciones durante un período de tiempo: semana o quincena.
- Se identificará con su personaje y explicará a los demás: cuál es su situación, sus necesidades, sus dificultades y sus aspiraciones.
- El grupo irá respondiendo al "alumno" con su búsqueda de soluciones y: adaptaciones, programas o atención general que precisa, tanto a nivel individual como del contexto.

El desarrollo de esta estrategia de trabajo nos llevó numerosas sesiones, pues como podemos comprobar implica la realización de diversas tareas para los asistentes al seminario: localización del alumno, búsqueda de información, tanto en el terreno teórico como en el caso práctico concreto, registro de datos, elaborar pautas de actuación, informar y convencer al grupo de la necesidad de intervención, contrastar opiniones, etc.

Conviene resaltar en este punto algunos de los aspectos que más nos han llamado la atención:

La tarea resulta más significativa para el grupo en la medida que se da un alto grado de identificación entre cada profesor/a y su caso de estudio.

Todos los asistentes participan activamente en las tareas de formación, adoptando roles diferentes según las distintas sesiones y casos que se tratan. La formación entre "iguales" sin dependencias de expertos externos cobra pleno sentido.

El partir de situaciones reales y concretas genera un alto grado de interés y participación.

También queremos advertir que en este primer año del Seminario nos hemos centrado en el estudio de aquellos casos de diversidad más manifiesta y que requieren respuestas con urgencia. No obstante consideramos que hubiera resultado de gran interés el haber seleccionado una clase completa como objeto de estudio, siguiendo esta metodología, con la finalidad de comprobar como la diversidad está presente en lo que aparentemente se nos presenta como homogéneo.

2.4.2. De resolución de conflictos.

Aunque seguimos el orden que inicialmente se había programado tuvimos que dedicar varias sesiones al tema que más preocupaba al profesorado ¿cómo desenvolverse ante las situaciones conflictivas con los alumnos/as?

A través de un VIDEO SOBRE RESOLUCION DE CONFLICTO que nos ofrecieron los educadores de calle, analizamos a través de la técnica de "role playing" numerosas situaciones en las que los profesores dramatizaban situaciones que frecuentemente se dan en las relaciones con los alumnos.

La simulación de estas experiencias reales nos permitieron comprobar cómo ante un mismo hecho podemos encontrar múltiples respuestas. El análisis por parte del grupo, sin juicios ni prejuicios, de las diferentes representaciones y la búsqueda posterior de otras alternativas de actuación han permitido la consecución de un doble objetivo:

- Generar cambios en la actitud del Profesorado y
- Abrir el abanico de posibilidades de actuación, rompiendo las "fórmulas únicas" que con tanta frecuencia consolidan nuestras prácticas rutinarias.

2.4.3. De conocimiento del alumnado diverso.

" Sólo se ama lo conocido y lo que no se conoce no existe". D. Elpi

Si bien las dos estrategias anteriores tienen también como objetivo el conocer con mayor profundidad a los alumnos nos pareció oportuno el dedicar varias sesiones del seminario a profundizar de una manera más sis-

temática en este conocimiento. Para ello utilizamos una doble vía:

- La información que recababa cada componente del grupo sobre los distintos alumnos.
- La información que aportó el Departamento de Orientación. En este caso se utilizaron dos fuentes: La mayor información que tiene este Departamento de la globalidad del Centro y la de las aportaciones teóricas o estudios realizados con alumnos de características similares a los nuestros.
- Con toda esta información se elaboró un dossier, haciendo especial hincapié en las características y necesidades de los alumnos en desventaja social, los procedentes de otros países y los alumnos con NEE. Iniciamos de alguna manera la elaboración de nuestro "pequeño manual de psicopedagogía y sociología", fuentes del currículum que hoy resultan escasamente conocidas en los ámbitos de la Educación Secundaria.

2.5. Valoración y conclusiones.

La asistencia ininterrumpida, semana tras semana, a todas las sesiones de trabajo, la implicación en el desarrollo de las tareas y la manifestación expresa de dar continuidad a esta experiencia quizás sean los mejores indicadores para que hagamos una valoración muy positiva del trabajo que ha supuesto este seminario de formación.

No obstante habría que destacar otros aspectos que en nuestra opinión han tenido una gran relevancia:

- La estrecha conexión que se ha establecido entre los diferentes contenidos formativos y las necesidades/ problemas con los que se encuentran cotidianamente los profesores en las aulas.
- La búsqueda colectiva de estrategias y soluciones que se ajusten a la realidad y posibilidades del Centro y del profesorado.
- La consideración de cada profesor/a como sujeto y objeto de formación permanente.
- El análisis y conocimiento del alumnado y entre los propios profesores desde perspectivas más amplias y globales. La estructura departamental de los Institutos y la organización por áreas de conocimiento no favorecen este tipo de análisis al convertirse las áreas de conocimiento en el eje vertebrador de la comunicación entre el profesorado.
- La necesidad surgida de disponer de unas bases sólidas de conocimientos psicopedagógicos y sociológicos para el desarrollo de nuestra labor docente y educadora, así como la necesidad de incorporar la reflexión

colectiva sobre nuestras propias prácticas.

Finalmente señalar que la conclusión más generalizada fue la de considerar que la mejor adaptación o cambio curricular que podemos hacer es mejorar las relaciones profesor/alumno como base y clima de cualquier otra actividad que mejore la calidad de la enseñanza.

4. Referencias bibliográficas.

ÁBALO, V. Y BASTIDA, F.: Adaptaciones curriculares, teoría y práctica. Escuela Española. Madrid 1994. La Educación en la Diversidad.

BERTOLINI, P (1968): Pedagogía del muchacho difícil. Barcelona: Ele S.A.

FIERRO, A., MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J. (1992): *Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicológica.

MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J. (1991): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza.

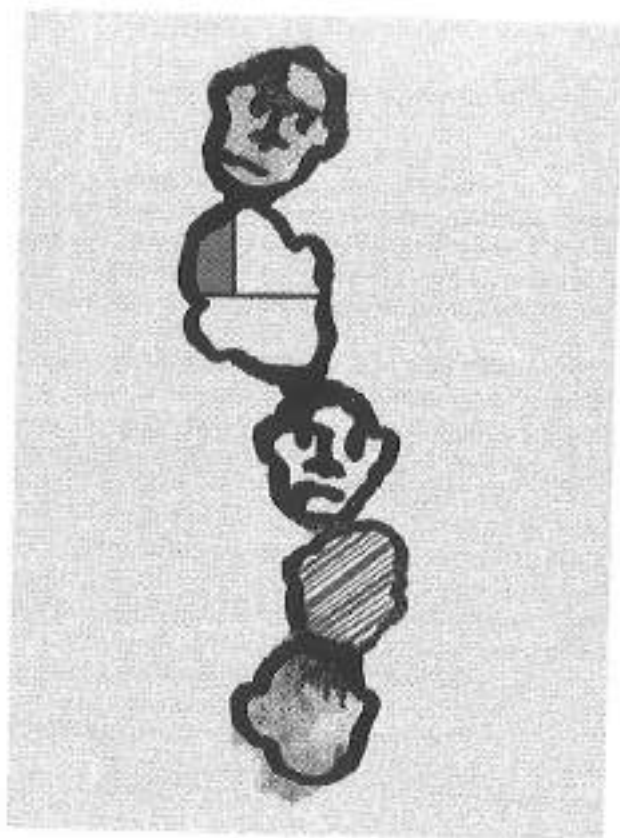
MEC: *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma*. Madrid 1990.

ROY HOPKINS, J. (1987): *Adolescencia, años de Transición*. Madrid: Pirámide.

SANCHEZ MANZANO, E. (1993): *Psicopedagogía y Educación Especial*. Madrid Complutense. Inadaptación Social.

SELVINI PALAZZOLI, M. (1993): *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. México: Paidós.

K
I
K
I
R
I
K
I



COOPERACIÓN EDUCATIVA

MOVIMIENTO
COOPERATIVO
ESCUELA POPULAR

**Una propuesta editorial
independiente, autónoma,
crítica y coeducativa**

Colección Colaboración Pedagógica:

1. **Hacer la escuela.** Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria. *M. Alcalá, Toñi Corpas, Miguel López, ...* (AGOTADO) P.V.P.: 1.500 pts.
2. **Una ventana abierta en la escuela.** La investigación del medio en niños de 5 a 8 años. *J. Lanuza* P.V.P.: 1.200 pts.
3. **La realidad entra en la escuela.** La investigación del medio en la ESO. *Paco Bastida y Mercedes Gimeno* P.V.P.: 1.900 pts.
4. **El método natural de aprendizaje: La escritura.**
Paul Le Bohec P.V.P.: 1.200 pts.
5. **Rémi a la conquista del lenguaje escrito.** Los deseos de escribir de un disléxico. *Paul Le Bohec* P.V.P.: 2.500 pts.
6. **Cooperar en clase.** *Campiglio, A. y Rizzi, R* P.V.P.: 2.000 pts.
7. **¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? I.** Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Carvajal, F. y Ramos, J. P.V.P.: 2.250 pts.

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. **El método natural.** *VVAA.* P.V.P.: 500 pts.
2. **Cuando el caballito de cartón se mece.** La Educación Infantil.
VVAA P.V.P.: 1.200 pts.
3. **El camino hacia una escuela coeducativa**
Joaquín Ramos (Comp.) (2ª Edición) P.V.P.: 2.200 pts.
4. **La educación permanente como proceso de transformación**
Antonio Sánchez (Comp.) P.V.P.: 1.900 pts.
5. **La escuela: instrumento de paz y solidaridad**
José Tuvilla (Comp.) P.V.P.: 1.900 pts.
6. **Hoy ya es mañana.** Tecnología y Educación: un diálogo necesario.
Juana Mª Sancho y Luis M. Millán (Comps.) P.V.P.: 2.500 pts.
7. **Educación y cultura visual.** *Fernando Hernández* P.V.P.: 2.500 pts.
8. **Una escuela para la integración educativa:**
Una alternativa al modelo tradicional. *Ramón Porras Vallejo* P.V.P.: 2.750 pts.
9. **Repensar la enseñanza desde la diversidad.**
Rubio, E. y Rayón, L. P.V.P.: 2.700 pts.

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. **Ver, saber y ser.** Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. *Mª Dolores Díaz Noguera...* P.V.P.: 1.500 pts.
2. **La cooperación en la educación.** *Rinaldo Rizzi* P.V.P.: 2.000 pts.
3. **Cultura y Educación.** *Lawrence Stenhouse* P.V.P.: 2.500 pts.
4. **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?**
Trabajar unidos para mejorar. *Michael Fullan y Andy Hargreaves* P.V.P.: 2.500 pts.
5. **Los discursos redentores de las ciencias de la educación**
Th. S. Popkewitz P.V.P.: 1.800 pts.
6. **Los feminismos en la Educación. Una introducción**
Gaby Werner P.V.P.: 2.500 pts.

En esta obra fruto de las reflexiones compartidas por más de 300 profesionales de la enseñanza en las jornadas "**Repensar la enseñanza desde la diversidad**", celebradas en Leganés (Madrid), se conjugan dos enfoques coplementarios y necesariamente convergentes:

Uno, centrado en el análisis y reflexión teórica de la educación en la **diversidad** desde diferentes perspectivas: **Evaluación, curriculum, ideología**. Cabe destacar en este sentido las novedosas aportaciones de J. M. Álvarez Méndez, J. Torres Santomé o M. López Melero.

Y un segundo enfoque, que presenta innovadoras **experiencias educativas** que abarcan a diferentes niveles y etapas del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la educación de adultos. Las diversas experiencias versan sobre diferentes ámbitos temáticos: **Tutoría, Orientación, Agrupamientos, Programas de Garantía Social, Diversificación Curricular, NEE o Investigaciones** realizadas en las aulas. Estas prácticas ponen de manifiesto que existen vías para buscar el equilibrio, siempre difícil, pero posible y deseable, entre la comprensividad y la atención a la diversidad en una escuela para todos y todas.