

LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS.

REDES EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE...

CIUDADANÍA

Madrid, julio de 2007
Edita:
Proyecto Atlántida
www.proyecto-atlantida.org | lauris@eresmas.net

Coordinación de la edición de esta carpeta:
Rodrigo Juan García Gómez y Rafael Feito Alonso.

©Diseño y realización CD-Rom:
Proyecto Atlántida

Colaboraciones:
MEC, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias…
Apoyan:
…….
Producción:
IO, sistemas de comunicación. io@io-siscom.com www.io-siscom.com
Depósito legal: GU-…
I.S.B.N.: 84…

Índice

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Introducción……

Una educación democrática de la ciudadanía……

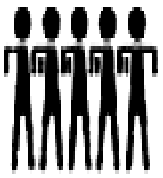
La escuela, una construcción de todos. La Escuela de Educación Infantil ‘Zaleo’……

El Colegio de Palomeras Bajas……

El Colegio público ‘La Navata’’……

Participación e inclusión en el IES ‘Miguel Catalán’ de Coslada…

IES ‘Madrid Sur’……



proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Introducción

La definición de la tarea de las escuelas, de su modo de trabajo, de sus pretensiones y de su mejora, no es algo sencillo; frecuentemente es entendido de formas muy diversas por distintos colectivos.

Hay quienes entienden, por ejemplo, que progresar en las respuestas escolares es sobre todo una cuestión de *disponibilidad tecnológica* y *mejora de la productividad*. Desde esta perspectiva, se puede entender que la cualificación del profesorado es, ante todo, responsabilidad de los *expertos,* o que la determinación del tiempo escolar es resultado de una ecuación de la que, principalmente forman parte los derechos laborales y las necesidades sociales de protección de los menores.

Ahondando en este discurso, es posible argumentar que sólo la competitividad entre las escuelas a la hora de captar cuotas de mercado, asegura una educación de calidad, y es posible creer que elevando la altura de las verjas de los patios, podremos estar tranquilos y hacer bien nuestro trabajo, es decir, seguir *impartiendo* nuestras clases *como siempre*. Es posible, también, entender que la escuela está para *instruir* y que para *educar* ya están los padres: los centros educativos deben ocuparse de los contenidos —que deben ser exclusivamente académicos— y la *educación en valores* es una cuestión privada, cuya responsabilidad recae exclusivamente en la familia. Se puede afirmar con insistencia que el currículo de las escuelas es el que *la academia* ha marcado desde siempre, independientemente del número de estudiantes que esta forma de entender la enseñanza haya dejado fuera; por cierto, en bastantes ocasiones, los que acaban resultando excluidos proceden de los mismos estratos sociales…

Pero también es posible imaginarse, soñar y encontrar… ideas, deseos y prácticas escolares, basados en un posicionamiento muy distinto, el que considera que mejorar las respuestas de las instituciones educativas es una exigencia moral indisolublemente unida a la responsabilidad de trabajar como profesional de la enseñanza; la tecnología se entiende como un recurso, y el éxito escolar se considera una cuestión de justicia.

En esta línea de reflexión, hay quienes creen, y lo ponen en práctica a diario, que la cualificación del profesorado es, fundamentalmente, un problema ético —de compromiso con los colegas, con las familias y con los estudiantes— que se aborda a través del diálogo. En este escenario, los expertos y el conocimiento formal se convierten en referencia, sólo si son capaces de situarse al servicio de la comunidad educativa. Hay quienes piensan, incluso, que los tiempos escolares están para atender las necesidades de aprendizaje del alumnado, y que la tarea docente —regulada laboralmente y protegiendo los derechos de los trabajadores— no puede estar presidida exclusivamente por intereses corporativos. También hay quienes entienden que la evaluación es una oportunidad para mejorar la vida escolar, ofreciendo mayores posibilidades a aquellos que históricamente no las han disfrutado. Quienes adoptan esta postura, son conscientes de que establecer ‘ranking’ entre escuelas suele generar y promover prácticas de exclusión.

Es obvio que existen múltiples conceptos de escuela y aquí hemos esbozado los rasgos específicos de dos de ellos, que son distintos y que coexisten, subyaciendo en gran parte del debate educativo actual: el primero, coherente con los planteamientos más habituales o hegemónicos, y política y socialmente a ‘favor de corriente’… el otro, contrahegemónico, soñador y tachado recientemente de moralizante.



Desde el Proyecto Atlántida pretendemos poner de manifiesto, una vez más, tanto desde el punto de vista teórico, como a través de ejemplos de escuelas, que la mejora de la calidad educativa, no es básicamente una cuestión técnica, de metodología, de ingeniera de planificación, de mejora de la productividad…, sino de compromiso con un determinado modelo de sociedad.

Con este trabajo, Atlántida desea trasladar a las comunidades educativas, que existe un camino; un camino además muy transitado diariamente por profesionales que buscan el conocimiento y que no se dejan arrastrar por planteamientos que consideran injustos. Estas circunstancias se construyen de manera colectiva a base de diálogo profesional y personal, y están presididas por el compromiso con la equidad y por el anhelo del máximo grado de libertad para *todos y todas*.

Para no quedarnos sólo en palabras, hemos recopilado los relatos de algunas escuelas que ilustran lo que acabamos de exponer.

Comenzamos por agradecer el esfuerzo de todas las compañeras y compañeros, las madres y padres, y los estudiantes que han dedicado su tiempo, prestándose a compartir sus experiencias, dando forma a una visión de la escuela más optimista y ávidamente volcada en la búsqueda de la justicia. Todas estas personas, con su testimonio, nos muestran que existen vías alternativas y que es posible hacerlas realidad.

En esta ocasión, nos han descrito su trabajo varios centros de Educación Infantil, de Primaria y de Secundaria.

El primero de los relatos pertenece a la Escuela infantil ‘Zaleo’. Podremos comprobar con su lectura, cómo el rigor y la exigencia de máxima calidad en los aprendizajes se convierten en un acicate para el ejercicio de la participación; son un ejemplo de trabajo conjunto con todas las personas que forman parte de su comunidad educativa.

La reflexión y las referencias de acción del Colegio Público ‘Palomeras Bajas’, describen un modo de forjar una vida escolar en la que el conocimiento y la solidaridad sostienen un proyecto social de compromiso con todos los colectivos y especialmente con los que pueden encontrarse en riesgo de exclusión.

Disponemos también de estupendos ‘botones de muestra” referidos al funcionamiento del Colegio Público ‘La Navata’. Este centro, inconfundible gracias el empeño de un grupo de profesionales, se aferra a un desarrollo sistemático y coherente de lo que consideramos una escuela democrática.

También hemos incluido los relatos de dos Institutos. En ellos se pone de manifiesto que, en Educación Secundaria, existen colectivos que hacen de la práctica educativa inclusiva un estilo de vida profesional. El trabajo impecable del IES ‘Miguel Catalán’ y el interés y la búsqueda de alternativas del IES ‘Madrid Sur’, son un ejemplo de ello. Las propuestas de promoción de la convivencia (círculos de convivencia, equipos de delgados, alumnos ayudantes...), de mejora de los aprendizajes (dos profesores en el aula, grupos interactivos, talleres de creación literaria, tertulias literarias dialógicas, grupos de adaptación curricular…), la prolongación educativa del horario lectivo con la ‘hora 31’, etc. constituyen algunos intentos de practicar la unidad y la colaboración, en lugar de la ‘segregación’.

En el CD, que se adjunta a la Carpeta, se recogen además las propuestas de trabajo del Colegio Público de Atención Preferente de alumnado con necesidades educativas

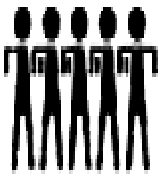
proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

especiales asociadas a Discapacidad Auditiva 'Beethoven' y la envidiable actitud y desempeño de los profesionales del IES 'Diamantino García Acosta' de Sevilla.

Todo este mapa de referencias se complementa con un trabajo riguroso de ordenación teórica titulado *'Una educación democrática de la ciudadanía',* en el que se hace explícito el fundamento teórico del concepto de educación democrática en el que Atlántida se inspira y que ha pretendido "mostrar en acción" por medio de los relatos facilitados a continuación.

Este concepto de educación democrática y su desarrollo, son las bases para la enseñanza de las virtudes cívicas contempladas en las declaraciones de derechos internacionales. Atlántida considera que la vida escolar, los espacios, las relaciones, los aprendizajes, las propuestas de currículo, la organización… constituyen ocasiones privilegiadas para el aprendizaje y el ejercicio diario de ***la ciudadanía.***

Rodrigo Juan García Gómez,
Rafael Feito Alonso
Equipo de Coordinación de esta edición.



proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA

Antonio Bolívar y Florencio Luengo

INTRODUCCIÓN

El Proyecto Atlántida, como plataforma de trabajo sobre la mejora de la educación pública, es una iniciativa abierta a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de promover las ideas y los valores propios de una *educación democrática*. Como tal, concibe la educación democrática como la realización plena del derecho a la educación y compromete su esfuerzo en lograr que este principio pueda llegar a ser compartido por el mayor número de profesores y profesoras, familias y agentes sociales. Sus metas se dirigen a *lograr buenas prácticas de escuelas para todos*, mejorando las condiciones actuales de escolarización e intentando que la sociedad asuma su responsabilidad moral mediante un amplio *compromiso social* por una educación pública de calidad. Una mejora democrática de la educación, comenta García Gómez (2007), supone "comprometerse con una práctica educativa de calidad para *todos* los estudiantes, a lo largo y ancho de *todo* el sistema escolar y en *todos* los centros, sean cuales fueren sus contextos sociales y realidades personales". Esto supone un compromiso *ético*, que conduzca a desarrollar prácticas educativas de calidad, justas e inclusivas.

Nuestro Proyecto, entre otras fuentes y tradiciones, se apoya en la tradición de "escuelas democráticas" (Dewey, 1995; Apple y Beane, 1997), con la participación de alumnos y familias en la vida escolar. A esta tradición hemos vinculado la de "currículum democrático" (Guarro, 2002), entendido como una selección colegiada y participativa del patrimonio cultural accesible a todo el alumnado, asegurando la equidad educativa, mediante la adquisición de las competencias básicas. Apostamos por la participación de todos los sectores y nos nutrimos, además, de las contribuciones teóricas y prácticas de los movimientos de Escuelas democráticas, Comunidades de aprendizaje, Ciudadanía democrática o comunitaria, Estatutos de ciudadanía, Carta de la educación democrática del ciudadano, Ciudadanía cosmopolita, "Coalition Schools" creadas por James Comer, etc.

La búsqueda de una *educación democrática* tiene tras de sí una amplía tradición de saberes y experiencias que asumimos como propios, a las que –al tiempo– queremos contribuir con nuevas ideas y experiencias en las actuales condiciones. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos y alumnas, la acción educativa se ve obligada a orientar su rol formativo, resignificando su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Es este el sentido que hemos dado a la *Educación para la Ciudadanía*, al tiempo que subrayamos la necesidad de asegurar una equidad en la educación. Subrayando la necesidad de articulación con otros espacios, hemos apostado por una *acción conjuntada a ni*vel de centro escolar y, sobre todo, con la comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). Así hablamos de *"ciudadanía comunitaria"* y apostamos por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*.

Atlántida ha trabajado con cuatro ejes o ámbitos relevantes en la educación ciudadana: *desarrollo social, desarrollo político, desarrollo económico y desarrollo personal*, con

suficiente poder globalizador como para facilitar la integración del currículum y favorecer su aprendizaje por todo el alumnado. Nuestro Proyecto se ha estructurado en ámbitos (socioeconómico, sociocultural y sociopersonal) enmarcados y subordinados al ámbito sociopolítico de una *Educación para la Ciudadanía* que, a modo de ejes, pudieran configurar los núcleos globalizadores de una educación y cultura democrática actual. Su concreción se realiza luego en la organización de contenidos, de los centros y el trabajo en el aula. De este modo, desde nuestra constitución como grupo hemos centrado nuestra atención, al menos, en cinco grandes problemas:



- La creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora.
- Configurar, teórica y prácticamente, lo que es una educación y cultura escolar democrática.
- La mejora de la convivencia en los centros.
- La educación para una ciudadanía activa y responsable.
- Determinar el currículum básico para asegurar una educación equitativa a toda la ciudadanía.

El Proyecto, ambicioso en las metas que se propone, es consciente de las limitaciones reales, pero también acoge un componente utópico, capaz de movilizar para la consecución de metas más altas. Desde esa perspectiva, según exponemos en un folleto al efecto, pretendemos:

Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, enfatizando una propuesta de valores democráticos, con el compromiso de revisar el modelo socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el desarrollo de la educación y la ciudadanía democrática y comunitaria.

Desarrollar estrategias de apoyo a la formación del profesorado y de asesoramiento a los servicios de apoyo del sistema educativo que, a partir de los problemas concretos, surgidos de la práctica, permita apoyar y promover experiencias en/de los centros educativos y sus contextos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar: desde la convivencia, la metodología, evaluación.

Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, con las AMPAS y los servicios sociales-municipales educativos, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Hablamos de un núcleo de cambio educativo formado por *Escuela-Familia y Municipio* que configuren los llamados Comités de Ciudadanía.

En definitiva, crear una red de escuelas democráticas y experiencias socioeducativas en su entorno, comprometidas con la innovación democrática del currículum común obligatorio y el modelo de sociedad. Nuestro objetivo final pretende configurar una red Atlántida en diferentes CCAA, que se una a otras similares, ya en marcha, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de un *foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal*.

Estas cuestiones no son muy diferentes a las que preocupaban a los primeros impulsores de una educación democrática; sí lo son las condiciones en las que ahora hemos de tratar de resolverlas. Así, en una sociedad de la información que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, hay que centrar los esfuerzos de mejora en toda comunidad, incrementando el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos,

como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Por eso, pretendemos revitalizar *el tejido asociativo de la sociedad civil*, situando como eje familia, escuelas y municipios.

1. UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Nuestra propuesta de educación democrática, a materializar en una configuración organizativa y curricular acorde con las líneas que hemos defendido, ha querido representar una alternativa renovadora a lo que deba ser actualmente la escuela. La empleamos como una *plataforma* que nos sirva para generar una agenda amplia de prácticas educativas, que vayan más allá de las convencionalmente vigentes. Por eso, entendemos la democracia, primariamente, en sentido fuerte, como un modo de vida, que reclamaba Dewey, definido por un ideal no del todo realizado y con unos valores que deben informar todos los ámbitos (sociales, escolares y personales); en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que tomen decisiones en la gestión política, de acuerdo con la caracterización liberal. Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.; y tiene que afectar, más radicalmente, a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. Rafael Feito (2007) señala tres requisitos que, como mínimo, ha de cumplir una escuela para que sea *democrática*:

"El primero es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen una educación de calidad para todo el alumnado, sin rebajar los niveles. Más bien, se trataría de conseguir una escuela de calidad gracias a la escolarización en un tronco común de todo el grupo de edad de entre los 6 y los 16 años.

El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. [...] Un planteamiento así requiere crear las condiciones para que la voz de los niños sea escuchada y partir de las inquietudes y los conocimientos previos de los niños.

El tercer elemento es que la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos salga del estado de atonía y de inutilidad en que se encuentra actualmente" (pp. XIII-XIV).

En línea con la anterior cita, el Proyecto Atlántida pretende, pues, contribuir a fundamentar una educación basada en una cultura democrática. Como tal, se plantea cuál es la cultura relevante que debe ser enseñada y vivenciada en la organización de los centros educativos. La escuela debe recuperar su papel como institución socializadora por excelencia, al tiempo que incidir en su función transformadora de la sociedad. Por eso, una de las primeras tareas es ofrecer alguna alternativa a la cuestión *¿qué debe enseñar la escuela?*, es decir, qué tipo de cultura debe ofrecer a los alumnos y alumnas que en ella aprenden, qué finalidad debe perseguir ese aprendizaje, qué elementos culturales son más relevantes para actualizar ese papel. La discusión actual sobre competencias básicas (Rychen y Salganik, 2006) puede contribuir, desde nuestra perspectiva, a centrar dicho debate.

En una de las más reconocidas formulaciones de lo que deba ser una educación democrática, Amy Gutmann (1987) señala que ésta debe preparar a todos los alumnos para participar, como ciudadanos políticamente iguales, en la configuración deliberativa del futuro de su sociedad, incluyendo aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. El ideal de una democratización de la educación se

caracteriza por condiciones formales: no represión, no discriminación y deliberación democrática.



1. Una sociedad consciente de la reproducción social, la educación debe ser *no represiva*. En educación no se puede restringir la deliberación racional sobre concepciones de planes de vida y de sociedades diversas; por lo que debe cultivar la libertad de pensamiento, la tolerancia, la reflexión crítica, el respeto mutuo. Estas son conjuntamente habilidades cognitivas y virtudes que la educación ha de cultivar en los futuros ciudadanos.

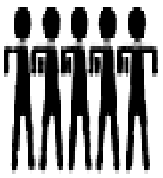
2. En una sociedad que quiera ser democrática, la educación de todo niño ha de ser *no discriminativa* de raza, religión, clase, género y cualquier otra característica no relacionada con la educabilidad. Esta no discriminación extiende la lógica de la no represión, de modo que todo alumno reciba la más excelente educación posible.

3. Se deben instituir *prácticas de deliberación* y toma de decisiones democráticas. La educación debe enseñar las habilidades políticas y virtudes de la toma de decisiones deliberativa, racionales, autogobierno, etc. en una sociedad pluralista donde la gente puede diferir moralmente. Esto implica incentivar que los estudiantes aprendan cooperativamente y respeten sus razonables diferencias.

Una educación democrática puede adoptar diferentes modelos de escuela, aunque compartan la misma tradición y se orienten por principios muy similares (López Ruiz, 2005a, 2005b). La *Coalición de Escuelas Esenciales* es una propuesta para las escuelas públicas norteamericanas, basada en diez principios que bien podrían representar un proyecto educativo de centro. Las *Escuelas Aceleradoras* muestran una preocupación por el alumnado desfavorecido y tratan de ofrecerles las mejores condiciones para alcanzar el éxito escolar. En este tipo de escuelas tratan de enriquecer el currículo, en lugar de empobrecerlo mediante una "vuelta a lo básico". Las *Escuelas Ciudadanas* forman parte de un amplio movimiento de ciudades educadoras surgido en Brasil cuyo fundamento se puede encontrar en las ideas de Paulo Freire. Las *Comunidades de Aprendizaje* conforman otro modelo de escuela, también orientado hacia los más desfavorecidos socialmente, pero con la intención de fortalecer el compromiso de alcanzar los mejores resultados para todos.

En el *escenario educativo ampliado* actual la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El Proyecto Atlántida, en paralelo a otros movimientos de renovación como "comunidades de aprendizaje" (Elboj *et al*, 2002), se ha caracterizado por hacer una propuesta para extender la acción educativa y campos de actuación con las familias y el municipio o barrio. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de compartir de la educación de los ciudadanos en fórmulas mancomunadas. Escuela-Familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido, en el que también conviene integrar a todos aquellos agentes o responsables que inciden en la conformación de los valores democráticos de la ciudadanía.

Junto a lo anterior, en Atlántida hemos defendido que la educación democrática *para el ejercicio de la ciudadanía* debe ser entendida en un sentido amplio, no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello, lo que no excluye su presencia en el currículum formal junto a otras acciones de acción tutorial (Bolívar, 2007). En lugar de restringirla al aprendizaje de determinados valores, comportamientos o actitudes, también educar para el ejercicio de la ciudadanía incluye, en primer lugar, garantizar que todo ciudadano posee aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en



proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

la vida pública, sin riesgo de verse excluido o con una ciudadanía negada; es decir una "educación democrática". Por eso, cabe entenderla mejor como el "currículum básico" indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria (capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva), lo que comprende también –sin duda– los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía activa.

1.1 - La democracia como proyecto de vida en común

La "democracia" se puede entender de muy diversas formas. Desde una concepción "restrictiva", representativa o "mínima" (limitada a garantizar formalmente la participación de todos los miembros en la toma de decisiones); y una concepción "comprensiva", participativa o "fuerte" de democracia (Cortina, 1997), que abarca más dimensiones que la participación, para configurarse en una forma moral de vida. En un sentido similar, Wilfred Carr (1993) ha distinguido, con razón, dos modelos de democracia, aplicables a la democracia escolar: modelo "mercantil" de democracia, y modelo "moral" de democracia. En el segundo sentido, por el que apostamos, el modo moral de vida está constituido por un conjunto de valores humanos fundamentales. La democracia no es sólo un sistema político, sino la expresión como forma de vida de los valores que la constituyen. Además prescribe normativamente aquellos principios morales que conforman una sociedad democrática.

Radicalizar la democracia, como modo de vida, suele ir a contracorriente, una vez que se ha generalizado el modelo liberal de representación política. Las comunidades educativas, y especialmente el profesorado, trasladan a la escuela, consciente o inconscientemente, una visión de la democracia restringida a la participación representativa en la gestión de los centros. Siendo éste un primer nivel, una educación democrática tiene que afectar, más profundamente, a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. Al tiempo, nuevas realidades en nuestra coyuntura postmoderna, como la creciente multiculturalidad, fuerzan a resituar cuestiones como el reconocimiento y respeto de las diferencias culturales, junto a la defensa igualitaria de los ciudadanos, cualquiera que sea su procedencia cultural, en una conjunción entre lo común y lo diferente (Gimeno, 2001).

La democracia es, a la vez, una forma de organización de la política, es decir de los poderes; y también una concepción de la sociedad, es decir, de los derechos, libertades y responsabilidades de cada uno. La defensa de la libertad individual y de la sociedad civil ha de ser conjugada con la comunidad política, con la dimensión política e institucional de la democracia. No son las estructuras formales básicas de una democracia las que dan fuerza y estabilidad a una democracia, como se creyó durante mucho tiempo, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos los que dan vigor democrático a las instituciones y las hacen sostenibles. De ahí la importancia del cultivo de la educación para la ciudadanía. En este sentido, como afirma Guttman (2001: 351) en su excelente texto sobre *la educación democrática*, *"podemos decir que en una sociedad democrática la `educación política´ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública".*

Quienes compartimos el Proyecto Atlántida, pensamos que la democracia es un modo de vida definido por unos valores que afectan a todos los ámbitos sociales y personales (democracia de los ciudadanos). Una forma de vida que alcanza todo su sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de la ciudadanía, y se

plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia y el desarrollo sostenible; que deben ser objeto de una educación para el ejercicio de la ciudadanía. Por último, cuando hablamos de los valores "democráticos" estamos dando por supuesto un conjunto unificado de lo que constituye el ejercicio democrático. Pero hay distintos modelos normativos de democracia (representativa, participativa, inclusiva, deliberativa), que reenfocan los valores que haya de promover, así como de tipos de ciudadano que la educación puede pretender (Westheimer y Kahne, 2004). Desde la perspectiva de una ciudadanía activa se prima una democracia participativa y deliberativa, como ha defendido el republicanismo cívico (Pettit, 1999).



Una democracia "fuerte" es una forma de democracia participativa en que los diversos grupos de ciudadanos pueden llegar a tener propósitos comunes y acciones mutuas por virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas. El Proyecto Atlántida reivindica un sentido "fuerte" o avanzado de democracia, en el sentido de exigir una profundización en todos los ámbitos, en modos más bien comunitarios que liberales, en un sentido "deliberativo", cercano —a la vez— a determinados dimensiones que ha destacado el republicanismo cívico. En nuestro Proyecto abogamos por tomar la educación y escuelas "democráticas" como una plataforma crítica, que nos sirva para generar una agenda amplia de prácticas educativas, que vayan más allá de las convencionalmente vigentes. En este sentido, como educación crítica, no basta conformarse con cómo "funcionan" las cosas sino en cómo debieran funcionar para promover una participación activa. Desde una opción comprometida y crítica, educar para la ciudadanía debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública.

1.2. - Vivir la democracia en las escuelas

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia *en* la democracia, es –a la vez– un fin y medio de la educación. En una sociedad democrática es una obligación de la educación pública capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política; lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos (Gutmann, 2001). Las prácticas democráticas han de tomarse como oportunidades de aprendizaje de los valores democráticos. Desengañados de que se puedan enseñar hábitos, actitudes y comportamientos por medio de sólo contenidos explícitos en el currículum escolar, menos aún porque exista una materia propia dedicada al tema, la educación para la ciudadanía, como queremos entenderla aquí, se juega en los modos mismos con los que se trabajan los saberes escolares y se construyen los conocimientos en clase.

En el Proyecto Atlántida tratamos de primar más la dimensión de la democracia como forma de vida, en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que toman decisiones en lugar de los representados. Por eso no basta la organización de la participación democrática de los miembros (democracia formal), sino que ésta –siendo un primer nivel ineludible– debe ser un medio para aprender a vivir moral y democráticamente (democracia como forma de vida). Y es que la democracia, como expuso magistralmente Dewey (1995) en su *Democracia y Educación*, además de una forma de gobierno, es un estilo moral y modo de vida comunitario: *"una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente"*. Dewey, en la referida obra, dejó certeras

observaciones que es preciso recuperar, donde señalaba, en las últimas páginas, que son necesarias ciertas condiciones para una formación moral eficaz:

"En primer lugar, la escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente moral: en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común. [...] En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida [...]. En segundo lugar, el aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto es sólo posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro".

Por eso mismo, la educación democrática no se limita a unos determinados contenidos, precisa vivirse en todos los ámbitos de la vida escolar. En lugar de un estatus particular (asignatura con tiempos y espacios específicos), que puede ser objeto de enseñanza-aprendizaje, se pone en primer plano el aprendizaje de la democracia, que no se limita a la acción escolar sino que acontece en todos los espacios y lugares de las vidas cotidianas de los estudiantes, así como en los procesos y prácticas sociales mediante los que aprenden los valores de la ciudadanía democrática. Al final, la ciudadanía se juega en los modos como se experiencia en la vida cotidiana.

Este proyecto propone conjuntamente dos vías privilegiadas para la educación democrática:

Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículum* por el centro. Y, para educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática,

La escuela debe estar *organizada democráticamente* de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.

Además de la representación y participación de los distintos sectores en los Consejos Escolares, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad. Y es que –como señalaba Dewey– más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. Como dice Gimeno (2001, p. 161), "es una *cultura a construir* que la educación está llamada a hacer posible". La democracia es –entonces– un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno/a tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso, también el proyecto apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas.

Entre los diversos niveles de participación, un nivel privilegiado para educar en valores democráticos es el propio espacio de clase. Así, las *asambleas de clase* posibilitan, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes, en especial sobre la propia

convivencia del grupo-clase. Esto permite conectarla con uno de los más potentes modelos de educación moral: la "comunidad escolar justa" de Kohlberg, que podemos ahora llamar "comunidad democrática de aprendizaje", recogiendo ideas de Dewey.



Como es conocido, el modelo de Kohlberg de educación moral que, en los primeros momentos, por su orientación cognitivo/formalista, sobrevaloró el papel de la discusión moral en clase por medio de dilemas morales, progresivamente fue confluyendo en que sólo cuando el Centro educativo se configura como una "comunidad democrática de aprendizaje", que permita la participación activa en la toma de decisiones y oportunidades reales de ponerse en lugar del otro (*role-taking opportunities*), puede conformarse una educación moral, como nueva "atmósfera" moral del centro. Los objetivos de los centros educativos, organizados como "*comunidad democrática de aprendizaje*", se cifraban en: 1) el centro se llevaría democráticamente, teniendo profesores y alumnos cada uno un voto en la toma de decisiones escolares; 2) la comunidad escolar debía ser pequeña para permitir las reuniones y debates conjuntos; 3) profesores y alumnos trabajarían juntos para construir un espíritu de comunidad dentro del centro; y 4) todos los miembros definen y aceptan los derechos y responsabilidades.

La educación democrática –como forma de vida– se juega en los "cómo", en la cultura democrática vivida en el centro (y fuera de él). Por eso no cabe una vía exclusivamente curricular para la educación moral. Como pensamos en este Proyecto también la organizativa o institucional tiene que adquirir toda su relevancia. Los valores democráticos no son contenidos, sino algo que se tiene que vivenciar implícito en los distintos modos de hacer y proceder. En este proyecto, para orientar las líneas clave de acción, los hemos organizado en tres grandes ámbitos, en torno a la *educación para la ciudadanía*, que constituye el núcleo central.

1.3.- La educación como un bien esencial: el derecho a la educación

La educación, en la medida en que constituye un bien esencial, es una responsabilidad de toda la sociedad y sea cual sea la forma que ésta adopte no deja de ser nunca un asunto de interés público. La cuestión esencial es esta: la interpretación del derecho a la educación legitima una u otra forma de política educativa. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto para el siglo XXI, como dice Linda Darling-Hammond (2001, p. 42), "es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender"; lo que supone que todos, reconociendo su diversidad, puedan comprender y manejar los instrumentos culturales indispensables. "Este nuevo desafío –continua diciendo la autora– no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente. [...] Nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa".

Dentro de este contexto de interpretación progresista del derecho a la educación, como señala Escudero (2005), la educación democrática entendida como un proyecto ético de justicia social, ha de lograr no sólo que todos los ciudadanos accedan a la escuela sino que

"participen efectivamente de una enseñanza de calidad, logren los aprendizajes considerados indispensables, los resultados obtenidos sean justamente valorados y, de ese modo, abran a cada estudiante aquellas puertas que le permitan continuar su formación de por vida y realizar sus propios proyectos como sujetos y como ciudadanos" (p. 13)

Por eso, en sentido amplio, para el Proyecto Atlántida, aquello que constituya una educación democrática se juega, lógicamente, en el *currículum.* Se requiere tomarse en serio lo que se enseña (y cómo se hace) para que sea *accesible, útil, inclusivo* y se garantice a todos los ciudadanos (Guarro, 2005). Algunos de los graves problemas que arrastramos en Secundaria provienen de haber dejado incuestionado el currículum disciplinar heredado del Bachillerato. Se precisa, entonces, retomar el debate social sobre cuál deba ser el currículum básico que todo ciudadano debe adquirir en la escolaridad obligatoria. Por eso, también, el asunto no es sólo una nueva asignatura o área, en unos u otros cursos con un determinado número de horas.

Esto nos lleva también a defender que, en sentido amplio, educar para la ciudadanía comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, no reduciéndose a los valores cívicos y éticos. Desde esta perspectiva, la Educación para la Ciudadanía se identifica con el currículum común básico, que nosotros llamamos "currículum democrático" (Guarro, 2002), que *todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria*. No cabe considerar que se ha educado para el oficio de ciudadano si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva, lo que comprende también los comportamientos y valores deseables.

Los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas en mayor grado de dificultad) tiene derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en los diversas posibilidades de desarrollo. Este currículo imprescindible, como expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, puede ser determinado a partir de las "competencias básicas". Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo básico. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. Como señalan Apple y Beane (1997):

"Los educadores comprometidos con la democracia se dan cuenta de que es probable que las fuentes de desigualdad en la escuela se encuentren también en la comunidad. Como mínimo, entienden que es demasiado fácil que la vida en el exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en la escuela (Guttman, 2001). Viéndose a sí mismos como parte de la comunidad más amplia, tratan de extender la democracia a ella, no sólo para los jóvenes, sino para todas las personas. En resumen, quieren la democracia a gran escala; la escuela es tan sólo uno de los sitios en que se centran. Este es un punto crucial" (p. 27).

La educación es un bien básico que debe distribuirse con la máxima equidad posible. Un liberalismo, puro y duro, es incapaz de hacer esta distribución equitativa: simplemente la deja regresivamente a la libre elección de los individuos según su capacidad y poder. Esto reclama la intervención activa del Estado para ofrecer un servicio público de educación en condiciones de igualdad para toda la ciudadanía, adoptando medidas compensadoras para los desventajados, en lugar de la lógica mercantilista de evaluar y clasificar por "ranking" a los centros escolares. Si es legítimo (e incluso deseable) que los centros escolares demanden capacidad para configurar su propio desarrollo institucional, una autonomía decretada para todos los actores sociales, en la medida en que parten de una situación desigual, puede –de hecho– dar lugar a una redestribución social regresiva,

cuando de lo que se debía tratar es de compensar progresivamente a los más desfavorecidos.



Las políticas neoliberales, unidas a la globalización económica, junto a los nuevos factores culturales o étnicos, están provocando –en los contextos más desfavorecidos– un incremento del fracaso y abandono escolar, reflejo a su vez de la exclusión social. Una nueva fractura, más allá del conflicto entre clases sociales, amenaza a la sociedad y centros escolares: el peligro de una nueva "dualización" o "fractura social". Muchas escuelas tienen que lidiar con familias que tienen una precariedad en el trabajo, unido a la crisis urbana de concentración en barriadas marginales de dicha población "en riesgo". La "dualización" de la sociedad entre personas incluidas y personas excluidas (que rozan el 18-20% en España y Europa) está abriendo la brecha de modo creciente. Nuestras sociedades están dando lugar a una *doble clase de ciudadanos*: unos, incluidos e integrados; y otros, excluidos, con un amplio grupo intermedio, expuestos a la "vulnerabilidad social". Este último grupo, de no actuar por medio con políticas sociales y escolares agresivas con dispositivos de redistribución, se desliza progresivamente a la exclusión social.

(aquí) 2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El Proyecto Atlántida entiende la Educación para la Ciudadanía (EpC) en sentido fuerte, como algo que va más allá de establecer una materia o área. Por eso, una EpC, adecuadamente orientada, es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política, debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. Por eso, hacemos hincapié sobre la importancia de la *acción conjunta o institucional* a nivel de centro escolar y, a su vez, consideramos que dicha educación no es tarea sólo de las escuelas e institutos, por lo que debe haber una acción decidida para buscar alianzas para un trabajo integrado con su comunidad (familias, barrio, distrito, zona, municipio). De ahí nuestra apuesta por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*, en que se debiera hablar de "ciudadanía *comunitaria*".

El Proyecto Atlántida, para tomar la EpC como una tarea integrada y compartida, apuesta decididamente por crear *proyectos y espacios participativos*, ligados al entorno y con la implicación de los principales agentes educativos. En línea con una Investigación-Acción Participativa de desarrollo comunitario (Villasante y otros, 2000), después de crear las condiciones iniciales para iniciar un proceso de mejora, se parte de un diagnóstico común de la situaciones, se priorizan ámbitos y tareas, se ponen en marcha las acciones acordadas, que se van revisando, con el objetivo de que el proceso sea sostenible en el tiempo (Luengo, 2006). Se construye ciudadanía mediante la participación e implicación de la mayoría de los sectores implicados en la investigación conjunta para mejorar su realidad, en nuestro caso la educación. En nuestras experiencias se pone de manifiesto que en el proyecto educativo de un barrio o zona, más importante que el proyecto como resultado o documento, es el proceso seguido, que justo es el que asegura su sostenibilidad.

Por eso, además del tratamiento específicamente curricular, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañado de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, centro y vida social, estudio en áreas o materias específicas, relación escuela-comunidad y actividades transversales.

Para superar los problemas de sólo una asignatura en horario especial, las acciones de la posible *Área de Ciudadanía* deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, reforzando igualmente la acción tutorial, y establecer una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Defendemos, con las lecciones aprendidas de la implementación de la educación en valores, que el desarrollo curricular de este ámbito debe ser compartido por el Proyecto Educativo, el Plan de Acción Tutorial, y la asignatura o asignaturas afines. Igualmente, se debiera pensar que el *Área/Ámbito de Ciudadanía* sea coordinada por un profesional con un perfil específico y tiempo-espacio determinado, que en el caso de Primaria parece adecuado asignarlo a una nueva tutoría reforzada en horario y formación (Bolívar y Luengo, 2005), mientras en Secundaria, además de estar presente en una asignatura u organizada transversalmente, sería un profesional designado por el equipo directivo y el conjunto de profesores. Su labor sería promover, dinamizar y supervisar la formación de ciudadanía en los centros.

En Secundaria, si bien los peligros de "asignaturar" el tema son evidentes, tampoco cabe ya volver a un mero planteamiento transversal, como hizo la LOGSE. Resulta necesario asegurar su presencia curricular en tiempos y espacios específicos, junto a la necesaria integración curricular para que el trabajo de los contenidos que se consideren relevantes no quede descontextualizado. Por eso, los equipos educativos deben plantearse qué tipo de contenidos serían los más adecuados para ser asumidos por las estructuras pedagógicas del centro, y cuáles por alguna materia específica. La competencia básica de ciudadanía se tiene que trabajar desde todas las asignaturas, a partir de determinar lo que corresponda (habilidades, conocimientos y actitudes en experiencias de aprendizaje) primariamente a cada una.

Finalmente, como ya hemos señalado y apuntado el Ministerio, es preciso un planteamiento comunitario ("entre todos"). Si bien el desarrollo profesional de los docentes y el debate en torno al currículum necesario es una prioridad del mundo docente, estamos cada vez más convencidos de que un planteamiento de futuro debe partir de la corresponsabilidad entre los sectores educativos y –por tanto– de una educación compartida y coordinada entre los distintos agentes educativos. De no hacerlo los planes de mejora se estancan y las responsabilidades correspondientes quedan diluidas en delegaciones mutuas. Por eso, Atlántida ha integrado en su propuesta de valores a reconstruir los que se relacionan con el papel de los medios de comunicación y el desarrollo de prácticas comunitarias. Escuela-Familia y servicios sociales y municipales del ámbito local, están llamados a recorrer un camino compartido en el que ya estamos integrando a los responsables del control y seguimiento de conductas (policía municipal, en medios locales, guardia civil...) y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales (empresariado, cooperativas…) corresponsales de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

La "Educación para una Ciudadanía" activa, responsable y democrática constituye hoy una preocupación común de los sistemas educativos europeos. La nueva agenda social de la Unión Europea para el año 2010, diseñada en la reunión de Lisboa, requiere entre sus objetivos estratégicos el ejercicio activo de la ciudadanía, con la cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos. Por su parte, el Consejo de Europa, desde 1997, ha llevado a cabo un proyecto sobre "Educación para una ciudadanía democrática", que ha implicado a investigadores y expertos de toda la Unión Europea, para definir los conceptos, elaborar las estrategias y reunir las buenas prácticas sobre dicho ámbito. Todo el conjunto de acciones desarrolladas han culminado en la declaración de 2005 como "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación", en el que ha invitado a

los Estados miembros a promover, a través del sistema educativo y social, un conjunto de acciones para una ciudadanía activa en una cultura democrática, bajo el eslogan "Aprender y vivir la democracia". De modo paralelo, la Conferencia Internacional de Educación de 2004, en su 47 reunión ("Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades") declaraba "la educación para una ciudadanía activa y responsable" como una prioridad para mejorar la educación de los jóvenes.



2.1.- La educación para una ciudadanía democrática: comunidades que educan

La ciudadanía, como vínculo entre el ciudadano y una comunidad política, recuerda Adela Cortina (1997: 43), tiene una doble raíz –la griega y la romana– que origina a su vez *dos tradiciones: "la republicana*, según la cual, la vida política es el ámbito en el que los hombres buscan conjuntamente su bien, y la *liberal*, que considera la política como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad". Esto da lugar a dos concepciones de ciudadanía:

1.- Una interpretación *minimalista,* que la entiende en términos formales (estatus legal o jurídico: quién es poseedor del estatus civil y derechos de ciudadano en un país). El ciudadano tiene un estatuto jurídico (que puede ser extendido a minorías), asentado en un conjunto de derechos (y deberes). Es miembro reconocido de una colectividad, lo que implica la pertenencia a una comunidad política, que es justo la que aporta un sentido de pertenencia y el sentimiento de su propia identidad.

En este marco, propio de una concepción tradicional, la educación cívica se limita a unos contenidos curriculares: dar información de los derechos y deberes, pretendiendo una socialización acrítica en los valores convencionales, como respeto pasivo de lo establecido, en lugar de un ejercicio activo de los derechos políticos. Este tipo de educación (llamada "cívica" o "para la convivencia") se ha cifrado en conocer aspectos institucionales, estructurales, leyes o temas de la justicia. Finalmente, lo que se pretende conseguir es la *ciudadanía-como-un-resultado*: individuo responsable que cumple sus deberes o, en una perspectiva más amplia, que participa en las instituciones.

2.- Una concepción *amplia*, por la que –lógicamente— abogamos aquí, la entiende en términos culturales y políticos, como un ejercicio activo más que una condición estática. Un ciudadano es consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país), comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad. Todas ellas pueden quedar recogidas en el "civismo", como conjunto de virtudes públicas que posibilitan la convivencia.

Más allá de un mero estatus legal, entendemos la ciudadanía como práctica de una actividad moralmente deseable para una revitalización de la democracia. Esto implica educar en un conjunto de competencias cívicas, en tanto que ciudadano, con una metodología de debate y deliberación sobre los asuntos comunes. Más allá de limitarse a una materia del currículum, promueve explícitamente, en la actividad escolar y fuera de ella, procesos dialógicos de deliberación compartida, participación, toma de decisiones y formación de juicio. Por eso, en este enfoque la *ciudadanía es una práctica*, un proceso -más que un resultado- de ejercicio de los valores democráticos, como consecuencia de la participación en los diversos espacios sociales, sin quedar confinada a una materia y al espacio escolar. Como tal, el aprendizaje de una ciudadanía democrática es un proceso de aprendizaje social en el espacio público.

La ciudadanía es, por eso, la capacidad real para participar en la cosa pública. Además de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones, exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Educar para la ciudadanía implica, por eso, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida. Mediando entre el liberalismo y los comunitarismos, la actual reivindicación del republicanismo cívico puede proporcionar una buena base para dicha reformulación. El ideal republicano de libertad como no dominación (en lugar del liberal de no interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, precisa "el sostén de las normas cívicas -necesitan el sostén de una virtud ciudadana ampliamente difundida, de una civilidad ampliamente difundida-, si se quiere que sean mínimamente efectivas. La república legal necesita convertirse en una realidad cívica" (Pettit, 1999: 361).

La *tradición liberal*, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, aparte de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común Con su diferenciación de esferas entre lo público y lo privado, la perspectiva liberal tiene problemas para resolver el dilema entre la defensa de la autonomía y libertad personal de un lado, y valores cívicos y comportamientos ciudadanos de otro, dado que impide que una institución pública como la escuela pueda interferir en los valores individuales. El Estado debe mantener una neutralidad, al menos formal, entre las diversas concepciones de vida buena. En estos casos, la educación cívica se reduce a un minimalismo, más o menos ampliado, conjugado con el pluralismo y la tolerancia.

La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento "comunitarista" en filosofía moral y política y "republicanismo cívico"), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la "libertad de los antiguos". Desde el ángulo *comunitarista*, acorde con la reivindicación multiculturalista, se propone un reconocimiento de la identidad cultural que puede abocar a una ciudadanía "fragmentada" o "diferenciada", que quiebra el principio de igualdad moderno (Taylor, 1997). Por su parte, la *ciudadanía republicana* aboga porque los individuos se sientan ("identidad cívica") miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de *deberes cívicos* y no sólo derechos individuales. Por eso, actualmente, la tradición de filosofía moral y política que pueda apoyar mejor una *noción robusta de ciudadanía* es el llamado "republicanismo cívico", frente al liberalismo y al comunitarismo, por cifrarnos en las tres grandes corrientes de pensamiento. Como comenta Velasco (2004: 199-200):

"Mediante la *generalización del status de ciudadano* busca configurar una identidad colectiva basada en la participación activa y responsable de los individuos en los asuntos públicos. [...] El ideal republicano está indisolublemente ligado al ejercicio real de la democracia y, particularmente, a prácticas reales tales como la participación en las deliberaciones públicas, la exigencia de publicidad y transparencia en los procedimientos y el ejercicio colectivo de los controles sobre las autoridades".

Los derechos individuales de cada ciudadano (tradición liberal) se ven condicionados por la solidaridad cívica que deben tener con aquellos principios compartidos en una comunidad política. Además, viene a ser una buena alternativa a las propuestas comunitaristas, por asentarse en una identidad cívica y no étnica o cultural, configurada en valores y principios que posibilitan la vida en común. Como señala uno de los reconocidos teóricos (Pettit, 1999: 318), las leyes políticas "Deben estar encauzadas o incrustadas en una red de normas cívicas, sostenidas por hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía -por hábitos, dígase así, de civilidad-, si quieren tener alguna oportunidad de

prosperar. [...] Uno de los temas recurrentes en la tradición es que la república requiere una base de civilidad generalizada; no puede nutrirse sólo de leyes".



Es preciso, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (además de posible) la vida en común. Se entiende que la educación de los futuros ciudadanos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos, conjuntamente, tanto para ser individuos *autónomos* ("aprender a ser") en la esfera pública (herencia liberal ilustrada) como para vivir con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia ("aprender a vivir juntos"), como señalaba el Informe Delors. Aún con los problemas que conlleva, una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad cívica, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar. Se trata, conjuntamente, de fomentar de modo no neutral los valores liberales, pero también de promover un bien común compartido, que pueda aportar la necesaria cohesión e identidad social.

El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Como comentan Victoria Camps y Salvador Giner (1998, 115 y 154), "la democracia es la expresión política del civismo (...), asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de la ciudadanía. (...) El civismo, de hecho, es el nombre de una ética laica, una ética de mínimos compartible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva". Como la condición de "ciudadanía", el civismo incluye –por una parte– el conjunto de comportamientos propios de una "buena" educación, y –por otro– todos aquellos modos y valores (cultura o *êthos*) que conforman una cultura pública de convivencia, al tiempo que son expresión de unos determinados valores morales (laicos), sin los que no es posible la vida en común. Si bien no es la instancia única, y sola no puede llegar muy lejos, la educación escolar tiene un papel clave en la enseñanza de lo que Fernando Bárcena (1997) ha llamado "el oficio de ciudadano".

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía* debe ser entendida en un sentido amplio, no referido limitado a una materia. Además de una concepción de la educación escolar, la EpC es un conjunto de prácticas escolares que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, revitalizar la EpC, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. En el sentido comprehensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como

"El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política" (p. 239).

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de

vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

El aprendizaje de la democracia incluye, pues, un conjunto de prácticas educativas referidas tanto a conocimientos y competencias como a valores y actitudes necesarias para un comportamiento cívico sostenido en todos los ámbitos sociales. Hay dos grandes vías, que no tienen que ser alternativas sino complementarias, para el aprendizaje de la democracia en la escuela: *curricular* e *institucional*. Además del nivel institucional (vida en el centro escolar) de cuyo compromiso debe ser expresión el Proyecto Educativo, está el nivel del aula. Por eso, hay dos enfoques y espacios para educar para la ciudadanía:

Nivel institucional, con un carácter *distribuido o compartido* por todas las materias y áreas o, como se llamó antes, "transversal". Las virtualidades del modelo son también, como se ha visto en la implementación de la LOGSE, sus debilidades: tarea de todos y, por ello mismo, en algunos casos de nadie. En cualquier caso, se está de acuerdo en que hay contenidos y prácticas con un componente afectivo-comportamental que atraviesan todas las áreas y a la vida institucional, por lo que éste ha de ser un campo primario de cultivo.

Nivel de aula. De modo *complementario* al modelo compartido se puede proponer un tiempo y espacio singular dedicado al tema, que compense las dificultades antes mencionadas. Incluso, aunque funcionara bien el modelo transversal, puede ser precisa la enseñanza-aprendizaje de unos conocimientos propios de este ámbito, que deban adquirirse, de modo sistemático, en una materia. La dimensión afectiva, de valores y comportamientos parece debe cultivarse transversalmente a través de todo el centro, mientras la dimensión cognitiva (especialmente en la última etapa de la escolaridad obligatoria) puede cultivarse con alguna materia.

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Por eso, en una tarea de *corresponsabilidad*, es preciso implicar a las comunidades en la tarea educativa, y debemos hablar de *ciudadanía comunitaria*, en la medida que es tarea de la comunidad y que los aprendizajes escolares deben ser congruentes con los del entorno social.

Ante la nueva tarea de aprendizaje democrático por y para todos, lo que ocurre en las aulas está cada vez más ligado a lo que ocurre en casa, en las calles, y en otros espacios socio-comunitarios de carácter virtual como Internet. Los retos del aprendizaje democrático, con participación y responsabilidad, requieren de nuevas estrategias tanto en el centro, en la familia, en las calles y plazas, y en los entornos virtuales en los que hoy se socializan nuestros adolescentes y jóvenes. El trabajo de los profesionales de la educación, que necesita una apuesta de compromiso colectivo en los claustros, se hace infinitamente más complejo que lo que era tan sólo hace una o dos generaciones. Hoy no sólo es más complejo desarrollar con éxito procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas; también es más difícil ejercer de padres, madres y tutores en la vida familiar, así como de educadores de calle o de responsables políticos. La nueva tarea política de reelaborar los valores pendientes de ciudadanía democrática obligan a cada sector a realizar un esfuerzo especial que debe ser coordinado si se pretende mejorar significativamente la propia realidad.



2.2.- El currículum democrático: los aprendizajes básicos como derecho de la ciudadanía

La educación para una ciudadanía democrática no se puede reducir a la educación (e incluso vivencia en el centro escolar) de un conjunto de valores democráticos, también la propia educación ha de ser democrática en el sentido fuerte de garantizar a toda la población la adquisición de un currículum común o básico, sin el cual corre graves riesgos de ver negada su ciudadanía en determinadas formas de exclusión social. Así, en una zona en que los porcentajes de no obtención del graduado en educación secundaria ronda el medio centenar, el sistema educativo no practica una *educación democrática* de la ciudadanía. Como ha hecho observar Escudero (2006), la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas. De ahí que, para nosotros, garantizar un currículum común a toda la ciudadanía configura la primera dimensión de una EpC.

Hasta ahora, los sistemas educativos con un currículum formalmente comprehensivo no han sido capaces de asegurar unos conocimientos y capacidades básicas a toda la población. Como vemos en el caso español, un porcentaje en torno al 25-30 % acaban la escolaridad obligatoria sin poseer, al menos oficialmente, aquellas competencias que posibilitan proseguir su desarrollo académico o profesional. Por su parte, según el Informe de la OCDE *(Education at Glance*, 2006) sólo el 66 por 100 de los jóvenes españoles menores de 25 años finalizaban el la Educación Secundaria Superior, mientras que la media de la Unión Europea era del 81 por 100. Por eso, es preciso reformular el currículum para garantizar a toda la población este bagaje indispensable para ser un ciudadano activo e integrado. Es, pues, en la perspectiva de lucha contra la exclusión escolar (y social), ante la "nueva cuestión social" (integrados/excluidos), como Atlántida ha apostado por las competencias básicas. En el fondo, nos permite concretar y reenfocar el *currículum común, básico o indispensable* que debe ser asegurado a toda la ciudadanía, precisamente para promover su integración activa. Así lo defiende Bolívar (2007), en el capítulo 7 ("El currículum básico en la Educación de la Ciudadanía") de su libro.

La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a obtener en esta primera etapa de la vida. La enseñanza obligatoria debe proveer de la "renta básica" de cualquier ciudadano, como –en analogía con lo social("salario mínimo")– representaría aquí el salario cultural mínimo, que posibilite la inclusión y cohesión social. Como dice el sociólogo francés François Dubet (2005), que participó en la Comisión Thélot francesa que estableció la "base común" de conocimientos, este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas, que la sociología de la educación se ha encargado de documentar. Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo básico. Dicho en términos fuertes: todo alumno o alumna debe tener garantizado lo que se determine que son las competencias básicas. Por tanto, un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. En cualquier caso, aquellos alumnos que no las consigan al nivel exigible, habría de certificarle las que tiene conseguidas y el grado en cada una, como ha reclamado Atlántida.

De acuerdo con la concepción de la justicia de Rawls, la justicia de un sistema escolar puede ser juzgada por el modo en que trata a los más desfavorecidos o a los posibles "vencidos" en la competición escolar (Bolívar, 2005). Las desigualdades inevitables sólo pueden ser aceptables siempre que no empeoren las condiciones de los más débiles. En fin, un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede proveer (como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total) de las competencias mínimas (salario cultural mínimo o renta básica cultural). La educación "democrática" de la ciudadanía es, en este caso, el derecho a recibir una educación en condiciones formalmente equitativas. De modo similar a como se reivindica, para estos colectivos excluidos, la necesidad de una "renta básica", al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración en la comunidad (Raventós, 2001; Van Parijs y Vanderborght, 2006); cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales o personalizadas para garantizar un "salario cultural mínimo", que forma parte de la renta básica de la ciudadanía.

¿Qué cultura ha de configurar el currículum básico indispensable? Aquello que haya de configurar lo básico en la educación básica y obligatoria es un debate en el que, en muchos países, no se ha entrado, haciendo equivalente las enseñanzas comunes con el currículum básico. En España, hasta ahora, no se había formulado a nivel oficial, cuando resulta necesario delimitar en el sistema educativo los aprendizajes fundamentales. Ahora, siguiendo las competencias establecidas por la Unión Europea (2005; Comisión Europea, 2004), la Ley Orgánica de Educación (LOE) habla de, además de fijar el currículum común, definir las competencias básicas en cada etapa de la escolaridad obligatoria, prioritarias para todos los alumnos, que el Estado debe garantizar y evaluar. Por su parte, los Decretos de Enseñanzas Mínimas determinan ocho competencias (competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal).

Atlántida reclamó un debate social sobre esta cultura básica, al modo como se promovió en Francia con la Comisión Thélot (2004) sobre el futuro de la escuela, que dio lugar a establecer la base común de indispensables ("socle commun des indispensables"). Urgencias del momento lo han impedido como hubiéramos deseado. No obstante, está abierta la tarea, a la que los equipos de Atlántida quieren contribuir, de determinar criterios y niveles en cada competencia según niveles y cursos en la escolaridad.

Para nosotros, a nivel de Enseñanzas Mínimas, no queda, a nuestro juicio, debidamente integradas las competencias básicas con la estructura disciplinar de división por materias de la ESO. Así, por una parte, cada materia tiene sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación y, luego, como anexo las competencias básicas. Las "orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas", en este caso, vienen a recordar a aquellas otras sobre cómo cada materia contribuía a la adquisición de los temas transversales. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinalmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a lo que aquí defendemos. No obstante, también es verdad, que una integración bien hecha cuestionaría la división disciplinar establecida, asunto difícil de abordar de pronto por las reacciones adversas que provocaría.

No obstante, se deja abierta la posibilidad para las Administraciones educativas y, sobre todo, para los centros escolares, cabiendo desarrollos curriculares alternativos, en línea

con lo que afirma el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (art. 7.2): *"los currículos establecidos por las administraciones educativas, y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán a facilitar la adquisición de dichas competencias"*. Pero si el modelo seguido es el de los diseños de enseñanzas mínimas, sin pretender un enfoque más integrador, creemos que llevará poco lejos. Al final, sólo quedará como recomendación al profesorado en orden a la obtención del Graduado para que, aunque tenga materias no superadas, se considere si ha alcanzado las competencias básicas. Por ello, queremos abogar aquí por enfoques alternativos a nivel autonómico o de proyectos educativos, especialmente en contextos desfavorecidos o con riesgo de vulnerabilidad social.



Como siempre, todo dependerá del papel que, finalmente, jueguen en la implementación que hagan las distintas Administraciones educativas, tanto en el diseño del currículum como en su desarrollo en los centros escolares. Al respecto, existe el grave peligro de que, inmersas en el currículum habitual de materias disciplinares, queden como un sobreañadido que no contribuye, sustantivamente, a modificar los contenidos enseñados y criterios de evaluación (que serán por cada una de las áreas). Por tanto, es muy relevante la articulación de las competencias y áreas o asignaturas. Es verdad que esto es un problema común. En Francia, con dicha finalidad, se ha constituido un "Comité de Orientación de los Programas" con el fin de adaptar los programas al espíritu de la base común de conocimientos y las competencias básicas, constituido por Grupos de Trabajo por cada competencia, presididos por personalidades reconocidas en cada ámbito.

Por su parte, las "evaluaciones diagnóstico", tras documentar la situación de los alumnos en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, en una perspectiva garantista, deben generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos que se han detectado deficits. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros (Elmore, 2003; Bolívar, 2006a). En efecto, conduce poco lejos hacer evaluaciones externas y, paralelamente, en aquellos casos que se ha mostrado no alcanzan los niveles deseables, no se aportan los medios y desarrollan procesos de mejora que capaciten a los centros para responder a las competencias establecidas.

Atlántida comparte algunas de las críticas justas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido –en su versión de estándares o indicadores– en la evaluación de centros escolares. Pero también, más allá del angel o el demonio, cabe un *uso alternativo* para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Por tanto, si es razonable adoptar una posición crítica ante el discurso de las competencias, cabe defender –más progresistamente– un *uso alternativo o "auténtico"* referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una "educación democrática", si no se fijan unas competencias a alcanzar (currículum "básico" o "común") y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo la determinación de competencias clave concierne a asegurar una equidad en la educación. De hecho, en un uso alternativo (o "auténtico", como lo llaman otros), determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias sociales no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social

y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

2.3.- Una apuesta comunitaria en los valores democráticos

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Siendo ya imposible, en el "espacio educativo ampliado" actual, mantener la acción educativa de los centros escolares recluida como una isla, se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar a un "nuevo pacto educativo", para asumir una *responsabilidad compartida*.

En esta línea coincidimos con las propuestas y experiencias de *comunidades de aprendizaje*, que habla de la necesidad de establecer sociedades "dialógicas" para hacer frente a los retos de las sociedades de la información, donde la educación "da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado" (Elboj y otr., 2002, 27). Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se está eclipsando (Beck-Gernsheim, 2003; Bolívar, 2006b), en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del *capital social,* a los que nos referimos posteriormente, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

Nuestra propuesta comunitaria conecta con el sentido originario de ciudadanía. Como es sabido, en su origen latino, la agrupación de ciudadanos (*civis, cives*) forma la ciudad. La ciudadanía (*cívitas*), además de un estatus civil de acuerdo con el derecho, es un nombre colectivo que significar convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento (verbo *cieo, civi, citum*). A su vez conecta con la teoría moral y política del "republicanismo cívico", inspirado en la libertad de los antiguos como participación activa y en las repúblicas italianas del Renacimiento, que se ha constituido en una alternativa al liberalismo y al

comunitarismo (Pettit, 1999), al tiempo que aporta una noción más robusta de ciudadanía.



Reconstruir las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. Por decirlo de otro modo, se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. En una sociedad global del riesgo la acción local es una respuesta desde la base a la globalización. Beck (2004) ha empleado el constructo híbrido de "g-local" para indicar la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propias de la sociedad industrial, se reemplazan por la "conciencia del lugar", como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía. Esto lo ha expresado bien Alberto Magnaghi y otros (2002):

"Una alternativa a esta globalización parte de un proyecto político que valora los recursos y las diferencias locales promoviendo procesos de autonomía –y de ciudadanía– consciente y responsable. Un desarrollo local que no significa ni cierre, ni defensa de fronteras, sino el desarrollo de redes cívicas, como alternativa a las redes globales, fundadas sobre la valorización de las diferencias y de las especificidades locales, así como sobre la cooperación no jerárquica o instrumental. He aquí lo que podría ser el punto de partida para una globalización a partir de la base, solidaria, constituida por una red estratégica entre comunidades locales".

La ciudadanía, pues, ha de construirse, en primer lugar, localmente, construyendo espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. Por lo demás, el propio Magnaghi (2000), como urbanista, ha expuesto lo que puede significar hoy un "proyecto local", que implica, entre otros, la participación activa de la ciudadanía en su construcción. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo "localismo", como base privilegiada para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

En España tenemos escasa tradición de territorialización de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones aquí el papel de los municipios ha sido residual y periférico . Pero también estamos, en la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local. Los padres y madres deben intervenir en este ámbito a través de la participación en los Consejos Escolares Municipales o, en las grandes ciudades, Consejos Escolares de Distrito, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad, sacándolos del estado de atonía en que están ahora (Feito, 2006). La reclamada "segunda" descentralización, debidamente situada para no abocar a una simple municipalización de la educación, con efectos discutibles, debiera incluir a la educación para la ciudadanía en su agenda.

Al respecto, desde el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de "Carta de Ciudades Educadoras", son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los Municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Así, por ejemplo se están estableciendo *Proyectos Educativos de*

Ciudad, entendidos como un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats (2005),

"la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones" (pp. 193-94).

En fin, es dentro de todo este amplio movimiento de "nuevo localismo" donde se inscriben las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía, desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

En el Proyecto Atlántida, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo establecer *redes*, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios. Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como concluyen Putnam *et al*. (1994) su libro "construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia".

Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Atlántida está invitando a crear *Comités de Ciudadanía*, en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación. A su vez, las acciones del *Área de Ciudadanía* deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, estableciendo una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Para nosotros, hablar hoy de "ciudadanía" debe ser aprovechado como una plataforma para indagar el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. A la vez, debiera conducirnos, a medio plazo, a la tarea pendiente de la última década: qué currículum, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que es preciso redefinir.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios educativos. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. La mayoría de problemas (convivencia, comportamientos cívicos, apoyo escolar, etc.) sólo pueden debidamente resueltos por actuaciones y compromisos conjuntos. Como dicen los teóricos del *capital social,* si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Los centros educativos pueden ser una

de las instituciones agentes para el desarrollo de unas relaciones comunitarias y, al tiempo, beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad. Invertir en crear redes comunitarias es, pues, el compromiso de un colectivo de personas e instituciones que desean generar procesos de relación y cooperación.



Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la innovación y la mejora en la educación, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo (y haciendo las correspondientes experiencias) establecer *redes (networks) entre centros educativos, con las familias y con los municipios*. Como ya hemos expuesto anteriormente, hay múltiples modos de relación entre familias y escuelas. No obstante, el discurso de la colaboración de las familias se encuentra lastrado de una dependencia del centro escolar, quien se considera debe llevar la iniciativa, por lo que se deben redefinir los roles sociales para que las familias lleguen a ser realmente socios en plano de igualdad.

En una apuesta transformadora de movimientos sociales, la conjunción entre escuela y comunidad se configura como la construcción de una nueva ciudadanía. Las escuelas deben constituirse, como instituciones públicas, en un núcleo revitalizador de una democracia deliberativa. El papel de los profesionales es redefinido, para ponerse al servicio del desarrollo de la comunidad local en torno a un proyecto de desarrollo común. La participación no es dependiente de la escuela, sino de la propia base comunitaria en un plano horizontal, con un poder relacional, más que jerárquico.

Desde nuestra perspectiva, en las condiciones sociales actuales (individualización y desintegración social, fragmentación de espacios y tiempos educativos, entre otros) se precisa un *trabajo integrado y compartido* entre los distintos agentes e instituciones de una comunidad: familias, miembros de entidades culturales o deportivas, los profesionales de los centros educativos, agentes municipales, servicios sociales de los municipios, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, entidades que trabajan en la orientación e inserción sociolaboral, representantes de las empresas y mundo laboral, etc., según cada territorio. Como señalan Subirats y Albaigés (2006),

“el trabajo integrado entiende la educación como un asunto colectivo, por lo que es preciso actuar conjuntamente con los otros agentes. Así, se trata de evitar la fragmentación de la responsabilidad, construir espacios de responsabilidad compartida en los cuales, a partir del compromiso mutuo, se garantice colectivamente el desarrollo óptimo de los procesos educativos. En otras palabras, se intenta fomentar la responsabilidad colectiva, promotora de respuestas colectivas, respecto a determinados asuntos comunes” (p. 13).

Inmersos en la redes sociales existentes, con el propósito explícito de potenciarlas, el protagonismo del proyecto compartido no debiera corresponder a ninguna de las instituciones concernidas. Por eso, en las Comisiones de Trabajo que se crean están representados todos los agentes, eligiendo a alguno que va a liderar el proceso. Con el asesoramiento externo del Proyecto Atlántida, se deciden formatos de trabajo y se diseñan protocolos que definan los espacios y tiempos de actuaciones en común con el objetivo de establecer equipos comunitarios que se hagan cargo conjuntamente de la educación de la ciudadanía conjuntamente con otros servicios sociales.

Nos encontramos obligados a repensar de nuevo, en las actuales circunstancias, lo que haya de ser y se pueda hacer en educación y cultura democrática. Un conjunto de factores, surgidos en este final de la modernidad, fuerzan a resignificar cómo el sistema educativo puede contribuir a los valores democráticos. Pensar el presente, trazar líneas

de horizontes deseables y redefinir los valores son las tareas que, de modo ineludible, nos conciernen. Los espacios y tiempos de la educación para una ciudadanía activa transcienden los contextos más inmediatos de interacción, aunque éstos sean el primer nivel, como la escuela, la familia o el grupo de iguales, para situarse –dentro de dicho espacio educativo ampliado– en todos aquellos contextos en que se puede construir y ejercer una ciudadanía activa

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Referencias

APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

BARCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.

BECK, U. (2004): *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona, Paidós, 430 pp.

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós.

BOLÍVAR, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (2), 42-69.

BOLÍVAR, A. (2006a). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Revista *Gestâo em Açâo*, 9 (1), 37-60. Disponible en: http://www.gestaoemacao.ufba.br/

BOLÍVAR, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía. En AA.VV.: *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid. Proyecto Atlántida, 17-38.

CAMPS, V. y GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona. Ariel.

CARR, W. (1993a). El currículum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega y J. Sáez (eds.): *Educación y Democracia*. Murcia: Cajamurcia, 55-72.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave").

CORTINA, A.(1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Ed.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.

DUBET, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa.

ELBOJ, C. *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

ELMORE, R.E. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Revista electrónica: http://www.ugr.es/~recfpro

ESCUDERO, J.M. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J.M. Escudero y otros: *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona. Octaedro, 9-39.

ESCUDERO, J.M. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva, 19-53.



FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
GARCÍA GÓMEZ, R.J. (2007). Procesos de mejora en una escuela democrática. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Ed. Praxis.
GIMENO SACRISTAN, J. (2001). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid. Morata.
GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona. Octaedro.
GUARRO, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J.M. Escudero y otros. *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona. Octaedro, 41-98.
GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
LÓPEZ RUIZ, J.I. (2005a). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona: Aljibe.
LÓPEZ RUIZ, J.I. (2005). Nacimiento y crecimiento de las escuelas democráticas: cartografía de la aldea planetaria. En Proyecto Atlántida (2005) *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.
LUENGO, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.
MAGNAGHI, A. y otros (2002). *Carta del nuovo municipio*. Documento propuesto al Forum Social Mundial de Porto Alegre.
MEC (2006). *Competencias básicas.* Anexo I del Real Decreto de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria.
PEDRÓ, F. (2003). "¿Dónde están las llaves?" Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid. Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp. 235-257.
PETTIT, P. (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona. Paidós.
PUTNAM, R.D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona. Galaxia Gutemberg.
PUTNAM, R.D. y otros (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa.* Caracas. Editorial Galac.
RAVENTÓS, D. (cood.) (2001). *La Renta Básica. Por una ciudadanía más libre, más igualitaria y más fraterna.* Barcelona. Ariel.
RYCHEN, D.S. y SALGANIK. L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
SUBIRATS, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales? En J. Gairín (coord.): *La descentralización educativa*. Barcelona. Praxis, pp. 177-207.
SUBIRATS, J. y ALBAIGÉS, B. (coords.) (2006): *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona. Fundacio Jaume Bofill. Disponible en: http://www.fbofill.org
TAYLOR, C. (1997). La política del reconocimiento. En Ch. Taylor: *Argumentos filosóficos*. Barcelona. Paidós, 293-334.
THÉLOT, C. (Presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris. La Documentation Française. Disponible en: http://www.debatnational.education.fr/
UNIÓN EUROPEA (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

VAN PARIJS, Ph. y VANDERBORGHT, Y. (2006). *La renta básica. Una medida eficaz para luchar contra la pobreza*. Barcelona: Paidós.
VELASCO, J.C. (2004). Republicanismo, constitucionalismo y diversidad cultural. Más allá de la tolerancia liberal. *Revista de Estudios Políticos*, nº 125, 181-205.
VILLASANTE, T.R., M. MONTAÑÉS y J. MARTÍ (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona. Viejo Topo.
WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

LA ESCUELA, UNA CONSTRUCCIÓN DE TODOS

Ana Díaz Cappa, Escuela de Educación Infantil 'Zaleo'.

EL CENTRO

Situación y descripción de la Escuela

La Escuela Pública de Educación Infantil Zaleo, está situada en la C/ Fuente de Piedra, número 10 dentro del distrito de Puente de Vallecas, y más en concreto, en el barrio de Palomeras Sureste, en la zona sur de la ciudad de Madrid.

Es uno de los pocos centros para alumnos de edades comprendidas entre los tres meses y los seis años que se encuentran en la Comunidad Autónoma de Madrid. Abrió sus puertas al barrio en 1.985.

Breve currículo:

- Tercer Premio "Marta Mata a la calidad de los Centros educativos 2006" otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia a nivel Nacional.
- Primer Premio "Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid 2006" por nuestro proyecto sobre el uso de las tecnologías de la información por parte de la Comunidad Educativa.
- Mención Especial en la XIX convocatoria de becas "Investiga a través del entorno y exponlo", 2005, de la Fundación de El Corte Inglés, por nuestro proyecto "La emoción de lo cotidiano".
- Mención Especial en la IV edición del Premio a la Excelencia y Calidad del Servicio Público en la Comunidad de Madrid, 2002.
- Mención Especial en los Premios de Innovación Educativa de la Dirección General de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid de 2002, por nuestro Proyecto de Arte Infantil.

Características de la Comunidad Educativa

▪ ***El equipo de la Escuela.*** Cada aula tiene asignado un tutor y el personal de apoyo se distribuye desde criterios organizativos que nos permitan optimizar todos los recursos. El equipo de la Escuela está formado por seis educadores a jornada completa y dos a media jornada, cinco maestros especialistas en Educación Infantil, un maestro especialista en inglés compartido con otro centro, tres auxiliares domésticas, un cocinero, una ayudante de cocina, un ayudante de control y mantenimiento y un auxiliar administrativo. El equipo directivo, elegido por el Consejo Escolar, está formado por una directora y un secretario.

▪ ***Los niños y niñas.*** La Escuela acoge a un máximo de 111 alumnos. Es un centro con programa de integración escolar, por lo que trabajamos, con el apoyo del Equipo de Atención Temprana de la zona, con alumnos con necesidades educativas especiales que suponen, aproximadamente, el 8% del total. La diversidad de nuestro Centro, nos lleva a adoptar un modelo que facilite el aprendizaje de todos los niños y niñas desde situaciones familiares, culturales, personales y sociales distintas con el fin de dar una respuesta educativa que permita desarrollar de forma óptima todas las capacidades de

cada uno de nuestros alumnos.



▪ ***Las familias.*** Además de su participación en el Consejo Escolar, los padres consideran otras vías de participación como el A.M.P.A., su colaboración en el centro es activa y sistemática. Todo proyecto iniciado en la escuela prevé su implicación ya que, sí bien nuestra finalidad no es la formación de padres y madres, somos conscientes de que participamos en ella a través de nuestro modelo de actuación, por lo que asumimos esta formación con distintas propuestas: escuela de padres, charlas, reuniones, entrevistas, participación activa en proyectos, documentos de orientación elaborados por el equipo educativo,...y un cyber-rincón de familias.

LA CULTURA DE PARTICIPACIÓN

La legislación vigente nos habla de principios como la evaluación, la autonomía o la calidad, pero que éstos se conviertan en una realidad en los centros educativos supone incorporar una serie de procesos, casi siempre lentos y, en un primer momento, costosos.

Nuestros ***principios de gestión compartidos*** facilitan promover el desarrollo de la escuela, detectando los problemas y planificando los cambios. La ***Implicación de toda la Comunidad Educativa*** en el análisis y diagnostico de la realidad, supone que cada sector evalúa los procesos que le afectan, analizando las áreas susceptibles de mejora y participando en la valoración de los procesos y actividades que se llevan a cabo.

Pretender una escuela de participativa y de calidad, supone entender que ésta no se encuentra solo en lo educativo, sino que se refleja en todos los ámbitos y por tanto en la gestión, administración y organización del Centro, facilitando la consecución de objetivos y proyectos. Así pues autoevaluar y someter a la evaluación de las familias todos estos aspectos es un objetivo prioritario que posteriormente ha fortalecido nuestra autonomía, ha facilitado la toma de decisiones compartida, la mejora de actuaciones, el perfeccionamiento profesional, la innovación y la proyección en nuestro entorno.

La ***autoevaluación*** (como examen global, sistemático y regular de las acciones y resultados de nuestro centro), se convierte de esta forma, en un medio imprescindible de información, comunicación, participación y control de resultados compartido. La única forma de avanzar, es adaptarnos a las líneas educativas más progresistas y, mejor aún, ***anticiparnos a las necesidades de nuestra sociedad y más concretamente a las de nuestros alumnos y sus familias***.

Los ***documentos institucionales***, por supuesto, son para nuestra Comunidad educativa unos referentes de actuación imprescindibles que garantizan nuestra convivencia además de permitirnos desarrollar la finalidad y los objetivos de la Escuela. Su revisión periódica, en la que participamos ***todos*** los miembros de cada uno de los sectores de la Comunidad Educativa, nos permite conocer los cambios de nuestra realidad y adaptar nuestra práctica diaria, ajustando las respuestas educativas.

NUESTRA METODOLOGÍA DE TRABAJO

A la hora de desarrollar nuestra metodología tenemos en cuenta las edades de los/as niños/as de nuestra escuela y las características de nuestro entorno que nos exige un tratamiento especial de la diversidad, ya que en el centro se dan situaciones sociales, económicas y culturales muy distintas y que conviven, creemos, en “armonía”. Asociamos

los conocimientos previos a aquello que es de interés para el niño/a, considerándole el principal protagonista en su experiencia de aprendizaje. No se utilizan materiales editados por lo que basamos el trabajo docente en programaciones conjuntas y secuenciadas para toda la etapa (0-6) y en proyectos de trabajo, la mayoría comunes a toda la escuela, otros por niveles o incluso interniveles.

Educar en la diversidad nos supone adoptar un modelo que facilite la enseñanza individualizada y, por tanto, encontrar soluciones organizativas, metodológicas, de adaptación del currículum,... para poder dar la respuesta más adecuada en cada momento.

Partimos de la consideración de la Educación como instrumento de **desarrollo personal** y **social**. Este aprendizaje como personas y ciudadanos es clave para conseguir un desarrollo integral de los niños. Desde bebés los niños son escuchados en las asambleas que cada día se suceden, comparten sus opiniones y se sienten respetados. En el día a día, en cada proyecto de arte, ciencia, interculturalidad… se ofrece al niño la oportunidad de expresarse a través de "cien lenguajes", de hacerse oír y sentir en la escuela y, lo más importante, también, fuera de ella: una exposición de sus cuentos, cuadros, esculturas, experimentos científicos,… en la biblioteca, centros culturales, museos, *ifema*… **nos permiten hacer visible la Infancia de hoy**. Ellos serán futuros ciudadanos con opiniones propias que **practicaran la escucha**, la democracia, la solidaridad y la tolerancia.

LA APERTURA AL ENTORNO

Son muchas las actuaciones emprendidas con el fin de cumplir con el compromiso educativo adquirido con nuestros alumnos, sus familias, con nosotros mismos y nuestro entorno. Nuestro objetivo es el desarrollo de **todas** las capacidades (cognitivas, físicas, afectivas y sociales) de cada uno de los niños y niñas.

No ha sido fácil hacer consciente a la comunidad de que los niños de 0 a 6 años tienen derecho a utilizar, como cualquier ciudadano, los recursos culturales y sociales del entorno. Hemos tenido que ganar día a día terreno al escepticismo de muchos y a las barreras de otros. Sin embargo nuestro firme convencimiento de que trabajamos en una etapa de especial receptividad, tanto del alumno como de las familias, y que tenemos la oportunidad de crear **"cultura" de participación social** desde edades tempranas, nos ha llevado a extender el conocimiento más allá de la escuela, abrirnos a la comunidad para beneficiarnos de una aportación común, y, sobre todo, hacer participes a alumnos, maestros, familias, instituciones culturales u otros profesionales de nuestros proyectos educativos. Todos tenemos algo que enseñar y juntos conseguimos propuestas más creativas.

En esta línea de construir aprendizajes desde un punto de vista social y de acuerdo con nuestro Proyecto Educativo y Objetivos de centro se han desarrollado importantes proyectos en los últimos años.

El hecho de **propiciar entornos educativos, dentro y fuera** de la Escuela, favorece que nuestros alumnos tengan actitudes receptivas y creativas que les permiten investigar, disfrutar y comunicarse utilizando todos los lenguajes y recursos propios de su tiempo, desde bebés hasta los seis años.

Pero, sobre todo, es posible en primer lugar, porque el Consejo Escolar y el AMPA impulsan cada una de las propuestas que se han puesto en marcha desde el equipo y la



Escuela cualquier proyecto de las familias y después, porque contamos con un equipo motivado y en continua formación, apoyado en sus iniciativas por el equipo directivo y coordinado internamente. El equipo de Administración y servicios, como miembros del equipo de la escuela, está muy implicado en la tarea educativa, participando desde la propia aportación de sus tareas al desarrollo de cada proyecto hasta su colaboración en talleres y salidas.

Los principales iniciativas innovadoras que han marcado nuestros Proyectos Clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Arte Infantil y Ciencia, lo son, en parte, por el hecho de plantearnos el desarrollo curricular de estos contenidos no asociados a esta Etapa, anticipándonos a otros centros educativos y, por otra, por lograr la participación e intervención de nuestros alumnos de educación infantil en entornos y espacios no habituales ni previstos para ellos (Museos de Arte, centros culturales, Ferias de Ciencia, Internet…).

UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE PROYECTOS ARTÍSTICOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Todos los niños y niñas, independientemente de su origen sociocultural tienen derecho a participar del mundo artístico, social y cultural de su entorno. Gran parte de los Museos y salas de exposiciones de nuestro entorno son públicos y tenemos que educar a toda la Comunidad Educativa en la convicción de que podemos disfrutar de esos espacios porque nos pertenecen; se crearon para el disfrute y aprovechamiento de todos.

En la Escuela de Educación Infantil Zaleo venimos desarrollando **proyectos en torno a los artistas y los museos** desde 1999, momento en que contactamos con otros profesionales de la enseñanza que teníamos intereses similares: el colectivo *Enterarte,* grupo de trabajo de Acción Educativa dedicado a la investigación y creación artística en el entorno educativo, formado por maestros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad y profesionales vinculados a la educación y a diferentes esferas del mundo artístico.

El Arte de los artistas permite poner en práctica otras formas de programar la actividad plástica en el aula. El artista contemporáneo es un buen modelo para el niño. No necesita materiales costosos para trabajar, ni espacios “sacralizados”; cualquier lugar es bueno para exponer: el aula para el niño, el taller para el artista; la calle, los museos, centros culturales, Internet…para AMBOS.

Los educadores tenemos que ser conocedores del Arte Actual, es la única manera de compensar desigualdades sociales. Tenemos que ayudar a los niños en la búsqueda de un resultado plástico fruto de un derroche de imaginación, potenciando las expresiones en grupo y mostrando a la sociedad sus producciones desde los propios colegios, centros culturales, bibliotecas públicas, desde los museos, galerías... Queremos potenciar los lenguajes artísticos en el aula no solamente en su componente de expresión, sino vinculados a lo cultural.



En Educación Infantil podemos vehicular los proyectos artísticos a través de las formas contemporáneas de expresión del arte, principalmente la INSTALACIÓN como práctica que proporciona emoción en el

descubrimiento y placer en la transformación, a la vez que permite participar de las propuestas del Arte Contemporáneo.

¿Qué repercusiones tienen este tipo de proyectos en la Escuela Infantil Zaleo?

Durante el periodo en que se llevan a cabo estas propuestas se produce no un cambio, sino una verdadera revolución a nivel global. La Escuela entera se convierte en un gran taller, no sólo las aulas, sino también pasillos y patios participando del "caos" creativo. Además nos acercamos a otros espacios para llevar a cabo nuestras experiencias plásticas: la calle, centros culturales del entorno, bibliotecas, los museos...

Las experiencias plásticas en torno al "arte de los artistas" ofrecen a nuestros niños oportunidades únicas: disfrutar con nuevas técnicas plásticas, grandes formados y con materiales no convencionales que incitan a la curiosidad y la creatividad y que aseguran el aprendizaje sin salirnos del currículum de la etapa, además de posibilitar agrupamientos especiales interniveles e interciclos, generando alternativas innovadoras para el tratamiento de la diversidad.

Aparece la fantasía como motor imprescindible y eje organizador de todas las actividades. Los espacios se cargan de simbolismo. No decoramos la Escuela, la transformamos en cada nuevo proyecto.

La vinculación con el mundo del Arte eleva el nivel cultural de toda la Comunidad Educativa. Conseguimos que las familias acudan a los museos, ofreciéndoles la oportunidad de introducirse en el arte de vanguardia y de participar en la educación de sus hijos.

CONTENIDOS CIENTÍFICOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Nuestro compromiso educativo con las familias de la escuela implica la búsqueda de la innovación, el desarrollo experimental y la apertura del centro a otras Instituciones culturales y sociales. El apoyo de las familias que siempre participan desde el principio en los proyectos y la iniciativa del equipo, han sido y son los desencadenantes de nuestra introducción en el mundo científico.



Nuestra experiencia científica ha cumplido ya cinco cursos en los que hemos participado en las convocatorias anuales de la Dirección General de Investigación y Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: "Madrid es ciencia".

Estos proyectos se integran directamente en la Programación General Anual. Se ha tratado de un proceso de "Investigación-acción" desarrollado a partir del Proyecto Educativo de la Escuela. Primero, fueron los "Experihuevos", después "¿Se te resiste la ciencia?", "Ciencia Pirata" y "Pequeños Faraones, Grandes científicos".Pero como la experiencia nutre nuestros conocimientos, uno de nuestros mayores logros ha sido el proyecto correspondiente a la VIII Feria: "Orient-Arte".



Nuestros alumnos comenzaron a dar sus primeros pasos como "Investigadores" y familias y profesores, animamos y reforzamos su participación, estimulando su curiosidad e intentando captar su interés a lo largo de todo el proceso de investigación-acción.

Los niños, una veces solos y otras en grupo, descubren, aplican y, además, comunican sus experiencias. Se sienten verdaderos "científicos", buscando explicaciones a diferentes hechos a los que hasta ahora no habían prestado atención.



Trasladamos la metodología propia de la etapa de educación infantil a "un espacio científico" muy especial: un stand en la feria por el que pasan miles de visitantes, particulares y escolares, de toda la Comunidad de Madrid**.** Así logramos que la ciencia se haga tangible, significativa y divertida a través de unos científicos singulares: alumnos de Infantil.

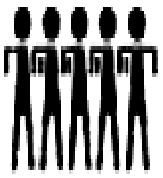
EL ORDENADOR COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA. NUEVOS RETOS, NUEVOS RECURSOS

Estos recursos se encuentran ubicados en las aulas de dos a seis años. Se puede pensar que su uso en estas edades se basa únicamente en el juego, pero en la en la E.E.I. Zaleo vamos mucho más allá. Lo consideramos una verdadera herramienta de enseñanza-aprendizaje que hace al niño pensar, interiorizar conceptos y comunicarse. Es una **herramienta de trabajo para el niño y para el docente** ya que nos permite elaborar materiales curriculares. Esta última acepción es muy importante para nosotros ya que los docentes elaboramos los materiales de aula utilizando para ello cualquier recurso a nuestro alcance más o menos sofisticado: ordenadores, cámaras de fotos y vídeos digitales, scanner, web cam,… apoyándonos en programas de tratamiento de texto, de imágenes, presentaciones, o en materiales elaborados en la clase u obtenidos desde Internet…

La capacidad para usar las tecnologías de la información puede ser crucial en el futuro. Las escuelas, por tanto, deben procurar la formación de los nuevos ciudadanos para la sociedad en la que les toca vivir.

La introducción de Internet en el centro nos ha permitido, por una parte, que ***las familias puedan interactuar en las clases***, ya que les animamos a que nos envíen correos electrónicos con archivos adjuntos que consideren interesantes, ya sean imágenes, fotos familiares o, incluso, datos de apoyo a las unidades temáticas trabajadas en clase, abriéndose de esta manera nuevos caminos de participación en los procesos de enseñanza

En Septiembre de 2006 hemos lanzado la ***revista digital del centro "Zaleando"***. Nos ha permitido abrir un nuevo entorno de conocimiento e intercambio entre ***todos*** los miembros y sectores de nuestra Comunidad educativa actuales y pasados. La idea surge de la necesidad de mantener una comunicación más inmediata en el tiempo con las familias, de acercarles a las actividades especiales y a las cotidianas casi en tiempo real.



proyecto atlántida

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

En ella aparecen artículos del personal de la Escuela, familias, ex –alumnos y familias, ex –compañeros, información sobre actividades de Ocio en el barrio y fuera de él, y acontecimientos como la visita de nuestro personaje fantástico, talleres especiales…, entre otros. Para conseguir acercarnos aún más a nuestro grupo-clase, cada aula tiene su página, donde los tutores y las familias publican noticias de su interés e incluyen fotos de los procesos. El AMPA, también tiene su espacio, en el que se explica al resto de los padres y madres sus objetivos anuales y proyectos, y anima a la participación.

A modo de conclusión diremos que los compromisos educativos son claves y no se pueden establecer "desde fuera", sino que deben surgir de un proceso de reflexión y consenso interno y participativo que cada Centro debe buscar y planificar. D*esarrollar ese proyecto propio, innovador y creativo que todos los docentes deseamos supone:* formación continua, trabajo en equipo, compromiso social y un espacio libre para la evaluación de toda la Comunidad Educativa.

EL COLEGIO PALOMERAS BAJAS

Francisco Lara y profesorado del Colegio

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

1.- Para conocer mejor, Historia y Geografía.

El *Colegio Palomeras Bajas* empieza a funcionar en el año 1969.

Recibe el nombre del barrio en que se ubica. El barrio pertenece al distrito municipal de Vallecas, en Madrid, al lado de la vía del ferrocarril, entre las estaciones de Entrevías-Asamblea y El Pozo. Una zona de remodelación donde se urbanizó desde cooperativas de distinta procedencia pero con el suelo muy barato para que fueran asequibles a quienes necesitaban la vivienda como bien de consumo y no especulativo. Donde ahora se ha situado la sede de la Asamblea de Madrid.

Entonces solo funcionaba allí un colegio de "monjas, Las Ursulinas," para niñas, y hacía falta un colegio para los niños. Se crea al amparo de la Ley de Patronatos: entidad privada pero con maestros funcionarios en comisión de servicios. Desde el principio sostiene una apuesta de empresa pedagógica donde se aúne el servicio al barrio con una investigación que lleve a procurar una pedagogía actualizada con los mejores avances que se conocían entonces en España.

Por eso los maestros que inician la labor, cuatro en aquel curso, se preparan durante todo el verano en cursos especializados y trabajan juntos preparando material para el colegio y organizando las clases, material inventariable y fungible.

El edificio es un barracón cedido a la parroquia con fines escolares y apoyado por un colectivo que aporta el dinero suficiente para ponerlo a funcionar. En el mismo barracón se habilita un espacio para que vivan los cuatro maestros, una sala para la asociación de jóvenes y otra para los personas con algún tipo de "minusvalía." En el espacio de vivienda también funciona un despacho de abogados al servicio del barrio. En este contexto se desarrolla la escuela, no es, por tanto, ajena ni a la influencia de la parroquia, ni a los movimientos sociales del barrio, ni a los intentos de creación de una pedagogía innovadora.

Al promulgarse la Ley de Educación "Villar Palasí" de 1970 se produce una remodelación administrativa importante. El colegio pasa a ser de titularidad pública y los maestros han de solicitar plaza en el concurso de traslados general. En esos últimos años del franquismo el colegio es vigilado por los integrantes de diversos comandos, estaba situado en un poblado de implantación falangista con la estatua de *José Antonio* a cien metros del edificio y un centro de falange a escasos metros de la entrada. En esos primeros años se hace necesario convivir con las camisas azules y las banderas rojinegras, con los mítines y los grupos de presión.

A la muerte de Franco y con la llegada de Adolfo Suárez a la presidencia del gobierno, después de sufrir un incendio provocado por aquellas "fuerzas vivas" del barrio, se consigue, por la presión de los padres del barrio y de los maestros, que la escuela pase a ser un colegio completo con diez maestros y diez aulas y que se construya un edificio que las albergue desechando el barracón inicial. Mientras tanto, un curso, el colegio se tiene

que trasladar al colegio público más cercano pero conservando sus peculiaridad y manteniendo sus principios. Para entonces ya han cambiado algunos de los iniciadores y se ha incorporado alguna persona con especial interés en la experiencia.



Pasado el tiempo ese edificio inicial se hace pequeño y se consigue que la Administración construya un nuevo edificio que albergue la secretaría, biblioteca, laboratorio y cursos superiores de la Enseñanza General Básica. Se empieza cuando gobernaba la UCD y se termina con la gestión del PSOE. Al comenzar los años noventa se construye el edificio para el comedor tras un difícil proceso de negociación y respetando, por parte de la Unidad Técnica de Construcción del Ministerio de Educación, los diseños elaborados por los padres, maestros y niños y niñas del colegio. Mientras tanto se ha ido ganando terreno, que cede el Ayuntamiento, para ampliar el patio escolar aprovechando la remodelación urbanística del barrio.

Finalmente, hechas las transferencias en materia de educación y gobernando la Comunidad de Madrid el Partido Popular, se presiona para conseguir un edificio para un nuevo colegio, ahora de doble línea y solo de Educación Infantil y Primaria. También ahora es importante la negociación con la Unidad Técnica para que el edificio responda a las necesidades escolares y no solo a los cánones arquitectónicos vigentes. Y se amplia la zona cubierta del patio y se reserva una zona para huerto escolar.

Es importante destacar todo este proceso porque da idea de lo que los padres y madres, los maestros y maestras, los niños y niñas han trabajado, ideado, luchado, para conseguir que el colegio sea en este momento lo que aparece. Quien llega a Palomeras Bajas en 2007 y quiere conocer el funcionamiento del colegio no puede pasar por alto toda esta trayectoria.

Cuando se dice que los padres están dentro del colegio, se tiene que conocer que desde el diseño del mismo hasta las negociaciones con la administración, la vigilancia de las obras, el apoyo cuando fue necesario, lo han realizado esos padres y madres defendiendo un lugar público porque lo consideraban suyo, construido y defendido por ellos. Los bienes públicos no pertenecen a la administración que gobierna sino a los usuarios que los necesitan, ellos los cuidan, los mejoran y los defienden mejor que nadie, y han de ser apoyados por esos gestores públicos sin dejarse dominar por consignas o planteamientos partidistas. Nuestro sentido de lo público, y se verá en la metodología y pedagogía que se desarrolla, es un proceso hacia la mejora de la calidad de vida y hacia el compromiso político profundo. No se está ante una obra de la administración o del partido político gobernante sino ante el esfuerzo de quienes necesitaban los servicios educativos y se comprometen con ellos manteniéndolos y cuidándolos. Por eso el colegio siempre ha mantenido con los equipos gobernantes, sean del signo que sean, un pulso y un constante equilibrio, en ocasiones han aparecido tensiones fuertes, en ocasiones ha habido entendimiento. En general nunca malos modos aunque haya habido encierros y manifestaciones, y amenazas, pero también hemos estado sentados alrededor de una mesa y hemos apreciado las propuestas y/o las negativas planteadas en muchos momentos.

El barrio donde está ubicado el colegio se fue haciendo, sobre terreno sin urbanizar, en los años sesenta como “sede fundamental de la inmigración sobre Madrid.” Ahora es un asentamiento de la nueva sociedad y podíamos describirla, sociológicamente, como un conglomerado de personas procedentes de distintas situaciones y que presentan una importante diversidad.

Una diversidad que, analizando la sociología de las familias que tienen a sus hijos e hijas en el colegio, se manifiesta en cada clase y que atiende no solamente a criterios económicos, que también, sino a planteamientos culturales y de formación académica. En el mismo grupo de trabajo se relacionan el niño cuyos padres investigan en la Universidad y aquel que necesita que le cubras la solicitud de beca porque su madre "no entiende lo que hay que poner". El que pasa las vacaciones de Navidad esquiando y quien no se puede mover del barrio durante las vacaciones porque ni existen esas vacaciones. Niños con necesidades educativas especiales porque su cociente intelectual no alcanza lo que damos en llamar *normal*, como si esos niños y niñas no fueran tan normales como cualquier otra persona. Últimamente también se incrementa el número de quienes proceden de Hispanoamérica, el norte de África o del este de Europa lo que genera otra diversidad que el colegio asume dentro de sus esquemas de participación y autonomía.

2.- Nuestra propuesta pedagógica.

En el contexto explicado nos planteamos educar desde la responsabilidad y desde la participación, para ello hemos diseñado diversos mecanismos que ayuden en el proceso. En primer lugar destacamos la participación de todos los componentes de la comunidad escolar en la toma de decisiones y asunción de compromisos a través de las asambleas, la estructuración del sistema de trabajo utilizando una metodología que se apoya en el Plan de Trabajo y el compromiso de cada niño o niña para asumirlo y planificar su trabajo y en tercer lugar la gestión de los bienes con los que trabajamos: la cooperativa, la cooperación entre todos.

La Participación

LA ASAMBLEA DE CLASE

El lunes, a primera hora, en cada aula se reúnen los niños y niñas para resolver los problemas que tienen, dirimir conflictos, buscar soluciones a los mismos, debatir sugerencias...

Se sigue un proceso de formalidades que configura una especie de parlamento y que reviste de seriedad al acto que se está celebrando.

En primer lugar se organiza el aula. Todos los niños se sientan en corro retirando las mesas, dejando un hueco donde se situará la mesa para el secretario y el presidente de la Asamblea. Ellos tienen que dirigir el proceso, tomar nota de los acuerdos, dar la palabra, regular los tiempos de las intervenciones (consultar las *referencias complementarias* que se incluyen en este texto).

También existe un esquema de Acta de Asamblea (consultar las *referencias complementarias*) que sirve de pauta general pero que en ocasiones es sustituida por un cuaderno en el que se van anotando todas las incidencias siguiendo, siempre, un esquema similar:

- Fecha de la asamblea,
- Revisión de acuerdos tomados anteriormente,
- Lectura de acuerdos de la Junta de Alumnos,



- Nuevos acuerdos tomados para la clase,
- Responsabilidades asumidas y por quienes,
- Decisiones para la Junta de Alumnos.

En mitad de la Asamblea de clase llaman a la puerta dos representantes de otro curso para solicitar de la Asamblea que deje salir a un niño, al objeto de dar cuenta de su comportamiento o de su actuación con algo que interfiere en la otra clase. Es algo que se hace con frecuencia. Cuando surge algún problema, sea con quien sea, se dirime pidiendo a la persona afectada que esté presente y explique su actuación o escuche los daños de que se sienten víctimas los que han sufrido alguna agresión. También se hace para felicitar a alguien cuando la Asamblea lo cree necesario.

Al asistir a estas Asambleas de clase lo que más llama la atención es la soltura con que se manejan los niños y niñas. No hay nada impuesto, existe un ritmo de desarrollo aceptado por todos y nadie se siente cohibido. Hay movilidad. Cada niño puede levantarse, lo hace sin molestar, si tiene que salir, si necesita un lápiz, si le urge una necesidad, si se cansa...

Uno tiene la impresión de que la Asamblea interesa a todos, que es tarea de todos. Por eso cuando un tema es de mucho interés para todos se organiza entre los niños y niñas una especial euforia.

Es lunes. A las nueve de la mañana se prepara la asamblea. Cuando llega una maestra o un maestro nuevo que no tiene la experiencia de la participación de los niños en la organización de la clase, otra persona, con experiencia, va a ayudarla, pero el mejor aprendizaje es el que los mismos niños y niñas van desarrollando a lo largo de las semanas. No hace falta más que oírles y prestarles atención. Si se es receptivo se aprende mejor que con cualquier consejo o estudio. Lo que asusta la primera vez que un maestro se sienta entre los niños a escuchar es la mejor vía para entenderles y prestarles apoyo después.

Ellos tienen perfectamente asimilado el proceso. Se colocan en círculo, eligen al moderador y comienzan la sesión. La figura de la maestra es para cuidar el orden y conseguir que se apliquen formas democráticas y de participación entre ellos. Consigue que no siempre dominen los mismos niños, que exista realmente una participación.

El maestro tiene que aprender de la manera que tienen los niños de tomar decisiones. Ellos lo hacen a su modo, haciendo circunloquios, olvidándose de lo general y ciñéndose a casos concretos. Son ritmos distintos, pero es necesario que se desarrolle al estilo de los pequeños. Al final son conscientes de que han tomado determinados acuerdos y de la importancia de sus deliberaciones.

Para las niñas y niños es un instrumento fundamental. Contamos con un buzón en el que escriben sus quejas y problemas, en la Asamblea leemos lo escrito en el buzón y se van hablando y resolviendo los temas que allí aparecen. Gran parte de las veces piden que no se lea alguna carta en concreto ya que el problema está resuelto. Es muy importante poder escribir todo aquello que les preocupa y molesta porque saben que siempre hay cabida para tratar sus asuntos y buscar soluciones entre todos.

Por todo ello consideramos básicos los siguientes principios:

- La Asamblea se desarrolla en el marco de normas generales de todo el Centro.

- Está dotada de ciertos formalismos: moderador, secretario, libro de actas, etc. para revestirla de la importancia que tiene.
- Se elabora previamente el orden del día.
- El aula debe estructurarse y colocarse para la Asamblea (en corro).
- Debe servir para romper la idea de que el maestro o maestra es siempre la máxima autoridad para resolver todos los problemas y que no pueda rebatirse su actuación.
- Las normas emanadas de la asamblea deben acatarse siempre hasta que la propia asamblea las derogue, ya que de otro modo perdería credibilidad.
- Debe ser un recurso institucionalizado, por lo que tiene una periodicidad y un funcionamiento fijo independientemente de que se puedan celebrar otras asambleas puntuales en cualquier momento.
- Las conclusiones más importantes deben exponerse bien visibles para que sean patentes para todos.
- Los temas a tratar serán fundamentalmente los que interesan a los niños/as y las propuestas del maestro/a, serán las menos posibles.
- El maestro/a debe procurar limitar sus intervenciones. Su misión consistirá fundamentalmente en procurar que se cumplan los acuerdos de la Asamblea.

A partir de estos principios la Asamblea debe tener en cuenta el grado de madurez de los niños y las niñas. Al principio, en Educación Infantil, aprenderán a contar sus problemas y sus aventuras en el corro, a esperar su turno de palabra, a respetar y escuchar a quien habla. En el Primer Ciclo comienza a actuar el moderador y comienza a llevarse el libro de actas.

Como objetivo final se llegaría a la Asamblea autogestionada, presidida por los niños y niñas. Nunca hay que perder de vista que la Asamblea es un órgano de gestión, decisión y de resolución de los propios conflictos.

LA JUNTA DE ALUMNOS

Son las dos y media del viernes. En la sala adecuada se empieza a reunir la Junta de Alumnos.

A los diez minutos están presentes los representantes de cada una de las clases desde 1º a 6º de Educación Primaria. Se reúnen con la maestra que ha elegido el claustro para dirigir esta importante misión. Habitualmente se elige una maestra que tenga contacto, por su actividad docente, con la mayoría de los niños y niñas.

Más que una Asamblea es una mesa redonda con los representantes de cada grupo y donde se leen los acuerdos tomados en cada Asamblea de clase y se toman las decisiones que parecen convenientes. Se exponen los puntos de vista de cada clase y si no hay acuerdo se vuelve a llevar a las clases con las dificultades que han aparecido.

También existe un modelo de Acta, pero lo importante es lo que se anota en cada uno de los cuadernos que trae el grupo de representantes. Como los niños de primero no siempre saben escribir, o no siempre pueden escribir con soltura, les ayudan los mayores, pero todos tienen que volver a sus respectivas clases con las decisiones de la Junta reflejadas en sus cuadernos.

Se explica el sistema de elección de representantes. De las dos personas presentes uno es fijo, bien por meses, bien por trimestres, (el representante de sexto afirma que en esa

hora tienen mucho trabajo y algunos no quieren abandonar la clase porque la Junta tarda casi una hora). Pero a ese niño fijo le acompaña, siempre, otro compañero que va rotando para que todos los niños y niñas pasen por la Junta. De este modo la Junta no es un coto cerrado, sino que todos participan en la misma. Es importante que no vengan dos nuevos de cada clase porque de ese modo “no hay que explicarlo todo cada vez.”



En todas las clases se ha elegido al representante, pero se busca que todos los niños y niñas pasen por la Junta para tener la experiencia de esta Asamblea.

Un día, hoy, se tratan dos temas importantes: los insultos que se dicen, en el campo de fútbol, y se explica que cuando se pierde sienta muy mal que los ganadores les insulten. Los responsables se comprometen a comunicar en su clase que “se corten los que suelen hacer esto.” Se decide que si siguen insultando se les imponga un castigo. Algunos abogan por una semana sin jugar al fútbol, pero un niño de segundo dice que es mucho tiempo y que es mejor uno o dos días porque cree que será suficiente. Se decide que no se pondrá castigo de momento y se dirá en las clases.

Otro problema se plantea cuando los niños se quejan de que un monitor ha quitado la liga que se jugaba en el recreo del comedor y que lo ha hecho “sin hablar con nosotros, y habíamos acordado que si había castigos se acordaran con nosotros.” Como no está presente el monitor se decide que dos niños hablen con él y le pidan que se explique porque “a lo mejor tiene alguna razón.” (Esta conversación se mantendrá el martes siguiente).

LA JUNTA PERMANENTE.

Desde hace muchos años, antes de que se hubiese promulgado la LOGSE, ni la LODE, ya en el colegio teníamos esta Junta. Era la reunión de padres y maestros para dilucidar y resolver los problemas del colegio. No se tomaban grandes decisiones sin contar con su decisión y con su apoyo. Con el tiempo esta Junta Permanente fue estructurándose y se ha llegado a constituir como órgano de la máxima autoridad en el colegio.

Está formada por cinco maestros y el que ejerce de director y dos padres/madres por cada grupo de alumnos, uno que será el representante de la clase fijo durante el curso y otro que le acompaña de manera rotativa. Este órgano se atiene a lo legislado en la normativa al uso y forma lo que llamamos el Consejo Escolar ampliado. También celebramos las elecciones al Consejo Escolar el cual se inscribe en el seno de la Junta Permanente. Estos padres y madres están como representantes de las clases y después como elegidos en las elecciones para dirigir el colegio.

La Junta se prepara con unos días de antelación y se celebra cada mes a fecha fija, los acuerdos se publican en el tablón de anuncios, lo mismo que el orden del día y los temas que se van a tratar para que quien quiera pueda aportar su punto de vista o su parecer en la reunión correspondiente.

Habitualmente no se vota, se llega a acuerdos a través del un consenso y esto nos obliga a que cuando un tema es conflictivo se busquen alternativas con antelación.

Los niños y niñas asisten con voz y voto y aportan los acuerdos que salen de la Junta de alumnos pero nos dimos cuenta de que las discusiones entre adultos no les interesaban porque su ritmo es más rápido y se aburrían. Por eso su presencia no es obligatoria y

cuando acuden se les respeta el primer punto del orden del día para que puedan exponer y comprometerse como todos.

La Junta Permanente es el camino del compromiso que todos asumen. Acudir a ella es para proponer una alternativa y comprometerse en su puesta en marcha ofreciendo los recursos necesarios o que están en nuestras manos. Es claro que en ocasiones también es el lugar donde se exponen críticas a algunas de las decisiones tomadas, pero es una crítica que busca resolver y no un planteamiento contra las personas que decidieron tomar determinadas posturas.

Otra misión importante que desarrolla la Junta permanente es la organización de comisiones de trabajo para como la de la Biblioteca, la programación de fiestas, la Escuela de Verano, los talleres, el apoyo al comedor, la revista del colegio, ...

Destacamos la Escuela de Verano porque supone una iniciativa que funciona desde hace ocho años y que facilita la convivencia de familias, maestros y maestras durante diez días en el mes de agosto en un albergue donde se realizan actividades lúdicas, excursiones, y se programan estudios y reflexiones conjuntas.

Cada año se busca un lugar distinto y que oferte conocimiento del entorno y de la situación política, económica y de desarrollo de esas comarcas: Palencia (el cierre de la fábrica de galletas en Aguilar de Campoo), Navarra (contacto con la problemática abertzale), Fao (Portugal), Huesca, etc.

Sin dedicarle un capítulo aparte sí es importante destacar que a principio y final de cada curso se reúne la asamblea general de padres y maestros donde se deciden aspectos como la cuota de material la situación global y se buscan mecanismos de participación. Con tantas personas sería poco operativa si se pretendiera mucho más, por tanto los temas van preparados por la Junta Permanente y ya son conocidos por los asistentes. Solamente si surgen problemas importantes y transcendentes, durante el curso, que afecten a todo el colegio, se convoca esta asamblea general.

LA DIRECCIÓN DEL CENTRO.

La Dirección del colegio es una función repleta de responsabilidades y que afecta directamente a la labor educativa. El trabajo de organización del colegio, de planificación de actividades, de gestión de recursos materiales y humanos, de representación, necesario en cualquier centro escolar, es imprescindible que se haga integrado en el proceso educativo.

Nuestra función educadora no se acaban en el contacto directo con los niños y las niñas, también se educa en los modelos de gestión que se aplican.

Por eso decidimos dotarnos de una dirección colegiada porque entendemos que todos hemos de asumir la responsabilidad en la marcha y gestión del colegio. No podemos educar en la participación si no se practica esta también en los órganos de gestión.

El director o directora propuesta y nombrado por la Administración cae en quien, teniendo la acreditación correspondiente, asume, sin paliativos, este esquema de gestión.

La dirección tiene cargas y prebendas. Las primeras son compartidas por todos y todas. Si alguien no quiere participar planteará un problema educativo pero con el actual

sistema escolar no puede evitarse este problema pese a las dificultades internas que ocasiona. Las prebendas económicas se reparten entre todos los maestros y maestras de manera que cada cargo directivo pone en un fondo común su complemento para disfrute del colectivo de profesores y profesoras.



Las funciones de la dirección están repartidas entre varias personas para que el trabajo burocrático no haga que perdamos el contacto directo con los niños y niñas que sigue siendo lo más importante. Estas funciones se gestionan en comisiones. Para hacer efectivo este trabajo al comienzo del curso se propone y aprueba un esquema de gestión donde se asignan funciones y horas disponibles (Anexo).

El Plan de trabajo.

En nuestro proyecto siempre hemos destacado la importancia que tiene para los niños el desarrollo de su autonomía. Significa aprender a sostener nuestros valores y principios. Y esto se consigue en el trabajo diario de la escuela.

Para conseguirlo diseñamos un proceso en el que se pone en manos e los niños y niñas el control y disponibilidad de su propio tiempo. Buscamos la emancipación de los constructos que se ejercen desde el poder. Entendemos que los horarios rígidos, la autoridad incontestable, la búsqueda de soluciones dentro de alternativas muy controladas, consiguen una persona perfectamente encajada en el sistema y sin capacidad de crítica. El niño y la niña, llega a sentirse a gusto encerrado en la jaula de oro que se le ofrece.

El Plan de Trabajo es una ruptura con todo esto. El Plan no es un instrumento útil para cualquier tipo de pedagogía, sino que pretende afianzar los valores que nos preocupan: la autonomía, la búsqueda, la asunción de los errores. Este instrumento comienza a utilizarse desde los primeros cursos. Después estructurarán su día completo. Para llegar a la planificación de la semana dejamos transcurrir todo el primer ciclo sin prisas acomodando al ritmo de cada uno el proceso de la autonomía que se va consiguiendo.

El Plan se presenta los lunes (semanal o quincenal según las edades). Los niños y niñas, una vez conocido el plan, lo valoran y lo aceptan y realizan un compromiso personal para ese plan de trabajo. Cuando van siendo un poco mayores reclaman el exceso de trabajo o la explicación de algún tema y se discute con cada uno las posibles adaptaciones o modificaciones personales que se les propone. Inmediatamente comienzan a trabajar cada uno en las tareas. A más edad más libertad para acometer esa tarea. Cuando terminan su trabajo lo presentan y anotan en su hoja que lo han hecho. Habrá que recordarles que no se puede dejar lo difícil para el final porque se corre el peligro de que se quede sin hacer.

Cuando llegue el viernes se revisará la hoja de cada uno, ellos realizarán su valoración y se escribirán las anotaciones oportunas. Después se les firmará para que los padres, en casa, hagan lo propio y anoten su opinión sobre el trabajo de su hijo.

Cuando la madurez de los niños y niñas lo permita este plan pasará a ser quincenal. Suele suceder al finalizar el tercer ciclo de Enseñanza Primaria. Se cambia el formato y ya los niños y niñas tienen perfectamente organizado su sistema de trabajo y sus prioridades al comenzarlo y terminarlo. Este Plan permite acomodar a cada niño o niña el proceso de aprendizaje.

Si hace falta dar una explicación se hace en un momento determinado, pero intentaremos que sean los niños y niñas los que aprendan a través de la investigación y la búsqueda de soluciones a los retos planteados. El aula es un lugar de trabajo donde los niños y niñas hacen y el maestro les ayuda a realizar, no "da lecciones."

Se rompe la uniformidad de la escuela. El ritmo escolar en que todos hacen el mismo trabajo en el mismo tiempo no existe. Se establece un nuevo ritmo acomodado a la propia vida. Y en esos tiempos abiertos trabajarán individualmente, trabajarán en grupos, serán atendidos por la maestra cuando lo necesiten, serán ellos mismos. Van aprendiendo a cumplir sus compromisos, a responsabilizarse.

Es cierto que puede haber retrasos e incumplimientos. Se trata con cada niño cuales son los motivos y se intenta acomodar el plan a la circunstancia concreta. Obliga a llevar una tutoría muy cercana y concreta. En ocasiones se le recomienda que haga algo en casa, pero lo que es importante es seguir muy de cerca el proceso de motivación. Es raro encontrar un niño "vago," que no quiera hacer esfuerzos, lo importante es descubrir cuales son las razones que le obligan a esforzarse y qué resortes son importantes conocer porque todos los niños y niñas los tienen.

También los formatos de Plan de trabajo tienen importancia por cuanto las formalidades llenan, en muchas ocasiones, los mecanismos autónomos que favorecen la seguridad de los niños y las niñas. Como ejemplo valga el anexo correspondiente.

La Cooperativa.

Con la impronta de la participación también funciona la cooperativa de material escolar. Creemos que no existe verdadera participación cuando se dejan fuera los aspectos económicos.

Los niños y las niñas saben que las cuentas del colegio forman parte del sistema. Por eso ellos tienen parte en la responsabilidad que conlleva. La clase es parte de la cooperativa. Su material de uso es común: bolígrafos, papel, cuadernos, libros,... La escuela les ofrece todo aquello que van a necesitar.

Al planificar el curso los maestros y maestras seleccionan el material y los libros que van a necesitar. Se acude a la Comisión Económica que hace el pedido contando con los recursos disponibles. La Comisión está compuesta por padres y maestros y cuenta con distintas fuentes de ingresos: la asignación de la Consejería de Educación, las ayudas para libros y las aportaciones de las familias.

Lo que decide y presupuesta la Comisión Económica tiene que ser aprobado por la Junta Permanente. Similar al funcionamiento de cualquier otro centro escolar con la salvedad de que esta Comisión coordina "todos" los ingresos y gastos que se generan en el colegio.

En cada clase se nombra dos responsables que se encargan de controlar el gasto y el uso que se hace del material. Si necesita algo la clase acude al responsable de almacén, anota su pedido y lo aporta a la clase. El será quien rinda cuentas a la Asamblea del gasto realizado. Hacia el final de cada trimestre se rinden cuentas generales para ver si se acomodan al presupuesto y corregir las desviaciones.



Los niños y niñas aprenden a controlar el gasto y a acomodarse a un presupuesto. Sus cuentas son reales y no “ejercicios para aprender matemáticas.”

Descubren curso a curso, día a día, la importancia y beneficio de tener bienes en común. No es necesario que cada uno posea todas las herramientas con las que trabaja. Los instrumentos que se utilizan están al servicio de todos. Nadie carece de lo necesario para cumplir sus compromisos. En cuanto al material de clase no hay ricos y pobres. Descubren que los servicios públicos ayudan y eliminan las diferencias entre las distintas situaciones económicas.

La calidad no está reñida con el ahorro. Y tampoco se privan de las actividades necesarias para el enriquecimiento del currículo. En el diseño figura la estancia en un albergue de dos cuatro días, según la edad, acompañados de sus tutores.

La Cooperativa ayuda a socializar los bienes comunes más que los individuales. El hecho de que todos sepan de donde vienen los materiales, el esfuerzo de algunas familias, hace que se mantenga un alto respeto y estima por ellos.

Es importante la solidaridad como valor a transmitir. Nuestra cooperativa es un claro ejemplo de solidaridad en el interior. Se aprende no con un “dia de la solidaridad” sino en trayecto de todos los días, en la real valoración que se da al trabajo que se realiza.

Son muchas las personas que asumen tareas concreta y no son “las de siempre” sino que cada año se incorporan nuevas que sustituyen a las que se van. Son más de treinta años con esta tarea. Ello asegura la gestión, la coordinación y el trabajo cotidiano. También se transmite a los nuevos maestros. Aquí son los niños y niñas quienes más colaboran en la formación de estos nuevos educadores.

Cuando toda la sociedad parece que aboga por lo contrario nos embarcamos en un complejo proceso educativo desde los más pequeños. Y es un esfuerzo que se realiza continuamente porque la influencia de los medios de comunicación, el impacto de la publicidad, el ejemplo de amigos que asisten a otros colegios, hace que sea una lucha permanente pero que da sus fruto y se nota de modo especial cuando terminan la escolaridad y se encuentran que en otros centros estos valores no son los que se vehiculan ni los que priman.

La integración de la diversidad.

En el proyecto educativo es muy importante educar para quienes consideramos normalizados para que sean conscientes de que a su alrededor existen personas que necesitan de una atención especializada y que esa atención se da desde uno mismo, desde la manera de intercambiar, desde la acogida y desde la amistad.

Buscamos que el proyecto educativo integre la diversidad. Madrid siempre ha sido un foro de encuentros. Los niños que fundaron la escuela, allá por los años setenta, eran todos hijos de inmigrantes, familias inmigrantes. Mantenemos lo que fue aquel principio, lo que nos ayudó a crecer y a buscar mecanismos de comprensión y encuentro.

Ser diversos es una riqueza. Ser distintos es bueno porque disfrutamos de más puntos de vista sobre los problemas reales y podemos encontrar mejores soluciones. No hacer discriminación en un mundo discriminador es tarea difícil y es necesario estar sobre aviso permanentemente. Pretendemos que los niños y niñas se eduquen en un concepto global

y participativo donde al otro lo sabemos distinto y por eso lo aceptamos y procuramos entenderlo.

A esto nos enseñaron aquellos primeros pasos en los que trabajamos con niños y niñas con situaciones de retraso madurativo o con cocientes intelectuales por debajo de la media. Ellos nos enseñaron que podíamos convivir siempre que no impusiéramos nuestros modelos y nuestros esquemas prefijados. Podíamos jugar juntos, podíamos ayudar al que necesitaba más tiempo, podíamos hacer nuestro trabajo sin pensar si otro trabajaba a mi lado materias o modelos distintos. La regla siempre fue atender a quien tiene más necesidad, respetar a quien tiene dificultades.

No es verdad que una clase con diversidad de sujetos tenga dificultades. Tiene dificultades porque nos empeñamos en llevar a todos los niños y niñas por el mismo carril. Cuando esto no es así, y para eso está el Plan de Trabajo y las Asambleas, la supuesta dificultad se convierte en una fuente de aprendizaje. Y porque nos interesa respetar esa diversidad nos oponemos a que se usen uniforme en los centros escolares. Nuestra identidad está en la diversidad. Porque tampoco queremos distinguirnos de los niños y niñas del colegio de al lado. Todos formamos parte de esa diversidad y la valoramos como riqueza. Me gusta cuando entro en clase ver peinados diversos, jerséis de colores, faldas y pantalones, cintas en el pelo y disfrutar con esa variedad. Por eso estimamos que los ritmos de aprendizaje han de ser distintos, que las habilidades también, que la importancia está en cómo los educadores somos capaces de enfrentarnos con ese reto.

Normas de convivencia.

Es objetivo prioritario en el colegio crear un ambiente de convivencia que favorezca el desarrollo de actitudes positivas.

Para conseguir este objetivo es preciso respetar las normas que hemos elaborado a lo largo del tiempo. Para que las normas de convivencia sean efectivas los maestros y maestras debemos concienciarnos de que los niños y niñas tienen asumidas unas pautas de conducta que desde muy pequeños han visto que son efectivas y que sirven para su desarrollo y convivencia en el colegio.

No se ha elaborado un "código de faltas" (muy graves, graves, leves, etc.) porque nos parece un engaño a nuestra profesión y una desconsideración a la riqueza de la desigualdad que existe en nuestras aulas.

En el Centro convivimos personas de diferentes edades, caracteres, intereses,... y todas las personas tenemos el derecho a sentirnos a gusto y el deber de facilitar que los demás también lo estén.

1.- Debemos respetarnos a nosotros mismos y a las personas con quienes convivimos. Para ello evitaremos peleas, gritos e insultos.

2.- Debemos cuidar y respetar todas las instalaciones del colegio: aulas, servicios, patios, paredes, plantas, árboles,...

3.- Debemos venir al colegio convenientemente aseados por respeto a nosotros mismos y a las personas con quienes convivimos.



DE ENTRADA Y SALIDA

1.- Los alumnos/as y los profesores/as entrarán al aula a las nueve y a las catorce treinta.
2.- Las puertas del colegio se cerrarán diez minutos después de su apertura.
3.- A partir de estas horas no se podrá entrar en el aula a no ser que el retraso se justifique al tutor o tutora.
4.- Los alumnos y las alumnas, a la entrada y salida tanto del recreo como al terminar y comenzar la jornada escolar, se dirigirán a sus aulas sin necesidad de guardar filas, pero con prontitud, por respeto al compromiso de trabajo propio y de los demás. Se evitarán aglomeraciones, empujones y caídas. No se utiliza silbato o sirena para comenzar o finalizar ni recreos, ni clases.
5.- Los padres deberán acompañar a sus hijos hasta la hora de entrada.
6.- Los alumnos/as de la Etapa de Educación Primaria subirán solos a sus respectivas clases.
7.- Ningún alumno o alumna podrá salir del recinto del colegio durante el horario escolar. Si por motivos justificados tuviera que hacerlo los padres deberán comunicarlo a su tutor o tutora. Estos serán los que informarán al conserje que el alumno o alumna tiene permiso para salir del colegio.

DE LAS CLASES Y OTROS LUGARES

1.- Al finalizar la jornada escolar las clases deben quedar recogidas para que pueda realizarse la limpieza de las mismas con mayor facilidad y eficacia.
2.- Ningún alumno o alumna puede permanecer fuera de clase salvo que esté realizando tareas programadas y supervisadas por un maestro o maestra. Si en una situación de conflicto un alumno o alumna debe permanecer fuera del aula será durante el menor tiempo posible, esta medida se adoptará como medio para resolver el conflicto.

3.- En las clases no pueden quedarse niños o niñas solos, tanto durante la jornada escolar como al finalizar ésta. Si algún grupo necesitara preparar trabajos especiales se pondrá de acuerdo con el maestro o maestra para realizarlo en horario en que pueda ser atendido.

DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1.- Cualquier conflicto entre las personas que convivimos en este Centro debe resolverse cuanto antes y por medio del diálogo.
2.- Cualquier maestro y maestra presente en un conflicto puede y debe intervenir en la resolución del mismo.
3.- Todo incidente entre alumnos/as debe comunicarse al tutor correspondiente.
4.- Los conflictos que afectan al grupo deben resolverse en la Asamblea de clase y/o la Junta de alumnos.
5.- Se tomarán siempre, en la resolución del conflicto, las siguientes medidas: reconocimiento y petición de disculpas, medidas positivas en las que se compense a la persona o al grupo afectado y tercero, un compromiso personal de cambio.
No se utiliza, bajo ningún concepto, el castigo físico, y menos aún el que hace daño al desarrollo del niño o niña humillándole ante sus compañeros. Nuestro trabajo es educar y no reprimir. Entendemos que la violencia engendra violencia y no soluciona los conflictos que puedan existir en las clases.

6.- Los conflictos entre un alumno o grupo de alumnos con otro alumno u otro grupo debe resolverse llamando al alumno o al grupo a la asamblea de la clase correspondiente.
7.- Cada conflicto deberá estudiarse y solucionarse de manera particular, acorde a las características personales de los/as implicados en el conflicto.
8.- En el caso de que el conflicto no se resuelva y ante casos reincidentes o más graves se llamará a los padres para tomar medidas de común acuerdo adoptando soluciones graduadas al conflicto.
9.- Cuando el problema afecta a varios maestros o maestras, todos y todas intervendrán en la resolución del conflicto.
10.- Ante un conflicto todo el grupo de maestros y maestras que actúa con el grupo o con el alumno/a deberá intervenir en la resolución del problema.
11.- Cuando un conflicto no quede resuelto mediante los pasos anteriormente citados intervendrá una Comisión de Convivencia, que en caso necesario informará al Claustro de Profesores y/o al Consejo Escolar. La Comisión de Convivencia estará constituida por un representante del equipo directivo, así como por dos profesores, uno de cada Etapa (Infantil y Primaria) y un padre o madre de la Junta Permanente. Los miembros de esta Comisión se elegirán al iniciar el curso.

Cuando existan conflictos entre maestros o maestras, que como personas en el colectivo, puede haber, se deben solucionar en la Asamblea correspondiente, para nosotros es el Claustro.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS.

La finalidad de esta organización es hacer más fácil la convivencia en el colegio.

El cauce para determinar la utilización de los espacios comunes se establece a principio de curso, y en cualquier momento que sea necesario, a través de la Junta Permanente, del Claustro y de la Junta de Alumnos/as.

Patio de Recreo.

Valoramos que el tiempo de recreo es de la máxima utilidad para que los maestros/as conozcan a los niños y niñas y puedan relacionarse de modo menos formal que dentro de las aulas.

Todos los días hay ocho maestros/maestras en el patio, cuatro con los niños/as de Educación Infantil y cuatro con el resto. Se hacen turnos respetando, en la medida de lo posible, la asignación por ciclos y procurando que nadie haga más de dos semanales. Los beneficios de horario de un trimestre son compensados en el siguiente.

Todos los maestros/as vigilan los recreos. Los cargos directivos y los maestros/as itinerantes, pese que la normativa les exime, es conveniente que participen de la misma organización.

La distribución de las zonas del patio se hace en la Junta de alumnos/as a principio de curso, de acuerdo a los siguientes criterios:

- El arenario del patio de Educación Infantil son de uso exclusivo de los niños/as de esta etapa.



- Sólo pueden utilizar balones fuera de las canchas los alumnos/as de primer ciclo de primaria, en el espacio destinado para ello (parte de la entrada del comedor...).

Cuando no se puede salir al patio los alumnos/as permanecen en la clase atendidos por los tutores y profesores de apoyo correspondiente a cada ciclo.

Huerto.

El huerto se utiliza para actividades programadas en el Proyecto Curricular.

Biblioteca. Sala de Plástica. Taller de cocina. Sala de ordenadores.

Al inicio de curso se elabora un horario para su utilización por niveles o ciclos.

La biblioteca se podrá utilizar, para estudio y consulta, fuera de horario lectivo, siempre que así lo decida y organice la Junta Permanente.

Aseos.

En los servicios hay jabonera y espejos. El papel y/o toallas está en las clases y se utiliza cuando es necesario.

Gimnasio

Se respetarán las normas establecidas y las específicas del lugar: utilización del calzado especial para este aula…

Cuarto de Material.

El material fungible está centralizado en el cuarto de conserjería en los armarios correspondientes. Un profesor/a es el encargado del control general y reposición del mismo.

Comedor.

Puesto que es el espacio mayor del centro, además de para su uso habitual se utiliza como salón de actos (asambleas generales, representaciones teatrales...). En ocasiones, se cede para distintas actividades no escolares con la finalidad de responder a las iniciativas del barrio. La Junta Permanente aprueba la cesión, en cada caso, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- No interferir con las actividades del centro.
- No ser contrario al P.E.C.
- No tener fines lucrativos.

Será requisito previo a la cesión, presentar por escrito una solicitud a la Junta Permanente, en la que se especifique y justifique la actividad.

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

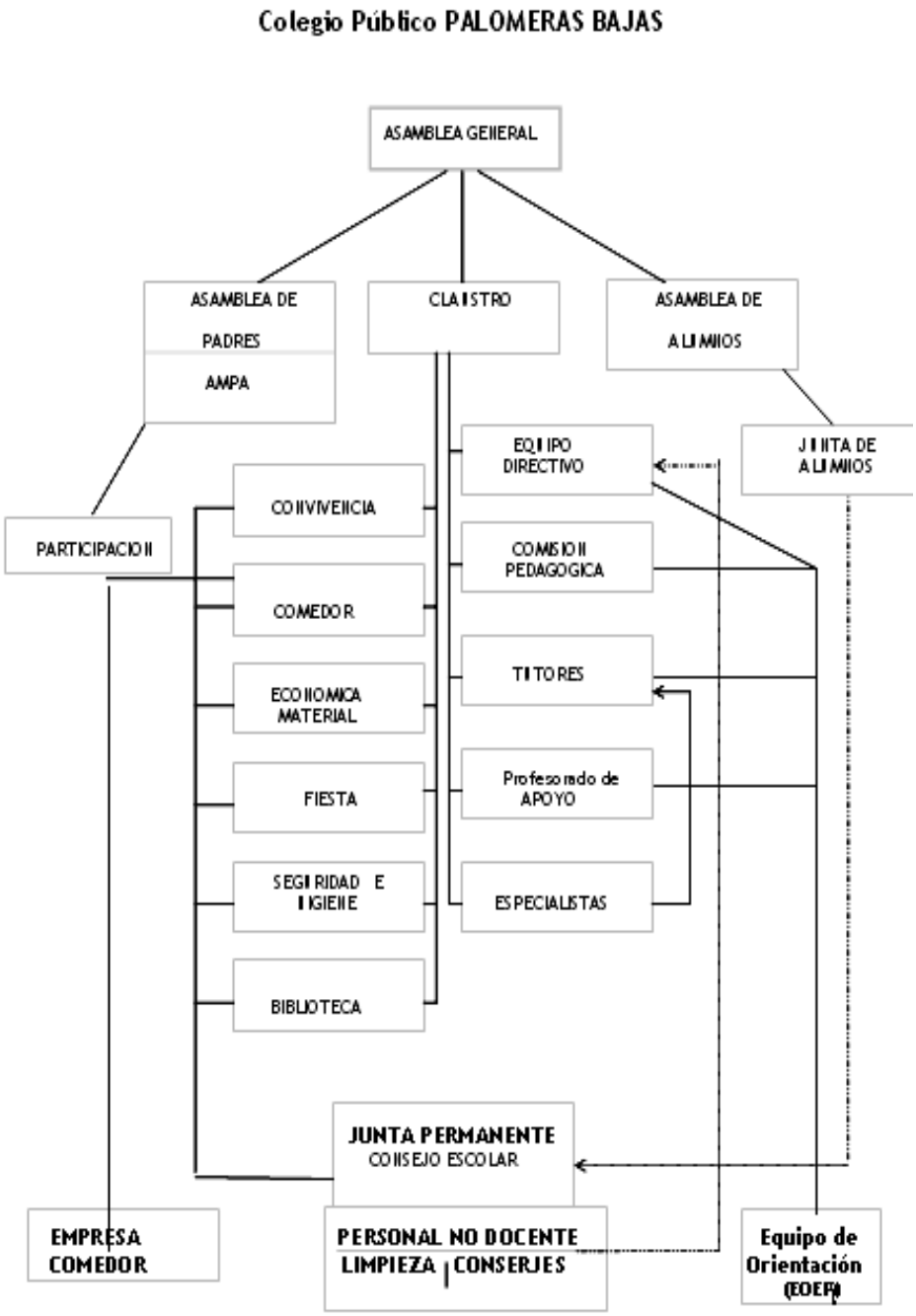
Otros espacios.

Se reservan otros espacios comunes con el fin de atender adecuadamente la comida y descanso de los niños/as pequeños.

Ante la falta de espacios, se recurre a otros lugares que, aunque no son muy adecuados, se utilizan para realizar algunas actividades de ciclo (talleres, sesiones de vídeo...).

Algunos espacios del centro también se utilizan, fuera del horario lectivo, para realizar actividades extraescolares y de horario anticipado.

3.- Referencias Complementarias…





ASAMBLEA DE CLASE

Clase: Día:

No estaban en la Asamblea:

Orden del día:

- Revisión de acuerdos anteriores.
- Lectura de acuerdos Asamblea General.
-
-

Nuevos acuerdos:

-
-
-
-
-

Acuerdos para la Asamblea General:

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

ASAMBLEA DE ALUMNOS

ASISTENTES: DIA:

- Primero : .....
- Segundo : .....
- Tercero : .....
- Cuarto : .....
- Quinto : .....
- Sexto : .....

Revisión de acuerdos anteriores

Acuerdos nuevos

Protocolo para las Asambleas.



Los niños y niñas estarán sentados en corro de modo que todos se puedan ver.

Dos niños dirigirán la Asamblea sentados tras una mesa y con papel y lápiz para tomar notas.

"Se abre la Asamblea."

Se abrirá la Asamblea leyendo los acuerdos de la Asamblea anterior y revisando el cumplimiento de los mismos.

Se leerán los acuerdos de la Asamblea General de alumnos.

Se escribirá en la pizarra el Orden del Día que se confeccionará o bien en ese momento o bien estará escrito previamente al comienzo de la Asamblea.

Se sigue el turno de intervenciones dando la palabra el presidente, o la maestra si es necesario.

Se escriben los acuerdos tomados.

Si en la Asamblea se eligieran los responsables de las distintas tareas de la clase se hará valorando el cumplimiento de los salientes.

Se cierra la Asamblea expresando el representante este hecho:

"Se cierra la Asamblea."

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL COLEGIO PARA EL CURSO….

Función	Objetivos	Horas
Representación exterior.	Dirección Provincial. Ayuntamiento. Otros: Consejo escolar, Comisión de convivencia, etc.	8
Jefatura de personal	Dirección Claustros. Conserje. Control de cumplimiento de funciones y asistencia.	2
Correspondencia e información	Información a todos los miembros del claustro. Contestación a la correspondencia.	3
Administración	Gestión de archivos, expedientes, documentos oficiales, etc.	2
Gestión económica	Junta económica. Cooperativa. Gestión del material: inventariable, fungible, libros,...	5
Comedor	Gestión económica y becas. Control del servicio de comedor. Comisión de comedor.	5
Organización Pedagógica	PGA. PCE. Evaluación trimestral y final Horarios y sustituciones. Formación	6
Mantenimiento	Control de la limpieza. Control de desperfectos del colegio	1
Festejos	Fiestas y celebraciones	1
Junta de Padres	Control Actas (Consejo y Junta) Comunicación de acuerdos. Colaboración con padres y madres. Escuela de Verano.	4
Asambleas	Dirección Asamblea de alumnos. Comunicación de acuerdos. Revisión de Asambleas de clase.	2
Biblioteca	Control del uso. Reposición del material	2
Huerto	Organización y Mantenimiento	2
Ordenadores	Revisión y puesta a punto. Control del uso y programas.	2
Medios Audiovisuales	Revisión y puesta a punto. Videoteca y Mediateca.	1
Periódico.	Gestión y puesta en marcha.	2



Maestros con sus respectivas responsabilidades comunes.			
Nom.	**Nivel o tutoría**	**Responsabilidad 1**	**Responsabilidad 2**
1.	3 años A de E. INFANTIL		Material de la cooperativa
2.	3 años B de E. INFANTIL		biblioteca
3.	4 años A de E. INFANTIL		Junta de padres.
4.	4 años B de E. INFANTIL		ordenadores
5.	5 años A de E. INFANTIL		Junta de padres.
6.	5 años B de E. INFANTIL	Coordinadora nivel	
7.	Pedagogía Terapéutica	TIC	
8.	Inglés		fiestas
9.	1º A de E. PRIMARIA	Coordinadora nivel	Mantenimiento.
10.	1º B de E. PRIMARIA		audiovisuales
11.	2º A de E. PRIMARIA	Jefa de Estudios	Comisión Pedagógica
12.	2º B de E. PRIMARIA	Secretaria	
13.	Pedagogía Terapéutica		Junta de padres
14.	3º A de E. PRIMARIA	Coordinadora nivel	
15.	3º B de E. PRIMARIA		Biblioteca
16.	4º A de E. PRIMARIA	C. Pedagógica	Huerto
17.	4º B de E. PRIMARIA		
18.	Educación Compensatoria	Economía	Audiovisuales
19.	5º de E. PRIMARIA	Comisión Pedagógica	
20.	6º de E. PRIMARIA	Ordenadores	
21.	Profesor Apoyo	Dirección	
22.	Educación Compensatoria	Periódico	
23.	Educación Física	Economía	Comedor
24.	Audición y Lenguaje.		Festejos
25.	Música	Comedor	Festejos

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

EL COLEGIO PÚBLICO 'LA NAVATA''

Isabel de la Viña y Comunidad Educativa del Colegio 'La Navata'.

I.- EL PROYECTO EDUCATIVO. Documento de difusión para la Comunidad educativa.

¿QUIENES SOMOS? (UN POCO DE HISTORIA)

- En el año 1994, un grupo de profesores que compartíamos similares principios educativos, presentamos un proyecto pedagógico, respondiendo a una propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia para mejorar la calidad de la enseñanza. Así nace el C.E.I.P. La Navata con el Proyecto Pedagógico **"Hacia una Escuela para todos".**

- Durante estos años profesorado, familias y alumnado, vamos haciendo realidad el Proyecto Educativo. Un centro escolar con personalidad propia, con un equipo de profesionales que reflexionan sobre la práctica educativa y participan, junto a todos los miembros de la comunidad escolar, en su organización y gestión y donde se unifican criterios en favor de una mayor coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN?

El pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos y de las alumnas, es decir, una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

El Proceso de formación de personas críticas, autónomas, cooperativas, fomentando su originalidad, creatividad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

La formación permanente del profesorado, dentro de un proceso de investigación de la práctica educativa, que fomente nuevos valores y actitudes y enriquezca las relaciones entre las personas, tanto dentro de la escuela como entre ésta y su entorno.

NUESTRAS PRIORIDADES

- **La comunicación**. Potenciar el desarrollo de todos los lenguajes: oral, escrito, musical, plástico, corporal, audiovisual …

- **La diversidad.** Se aúnan aquí temas directamente relacionados con los derechos humanos: la coeducación, la educación para la paz, la interculturalidad

- **La educación ambiental.** Potenciar actitudes de respeto, reflexión y análisis, hacia el medio ambiente y de implicación en su cuidado y mejora



¿CÓMO LO LLEVAMOS A LA PRÁCTICA?

- Se trata de **aprender investigando**, bajo los criterios de investigación-acción, en un proceso dinámico de planteamiento-práctica-reflexión-crítica-replanteamiento.

- Una **enseñanza activa**. El aprendizaje es un proceso de construcción personal y social del conocimiento, interactivo y abierto, en el que el saber se elabora por medio de la reestructuración activa y continua de las ideas que se tienen del mundo.

- Al plantearse el conocimiento a partir de un conjunto de hipótesis de trabajo que se experimentan e investigan, **la participación** del alumno/a es fundamental y la posibilidad de acceder a la información en diferentes soportes (libros, enciclopedias, atlas, Internet, prensa, documentación variada...), **por lo que no tenemos un libro de texto por niño sino muchos libros para todos y cada uno.**

- **Los recursos** son, por tanto, fundamentales para esta forma de trabajar y esto hace necesario organizarlos y gestionarlos **de forma compartida, a través de la Asociación Gestora de material y visitas.**

- El Consejo escolar gestiona una red de becas para garantizar la participación de todos los alumnos en todas las actividades.

Y… ¿DENTRO DE LAS AULAS?

LAS ASAMBLEAS DE CLASE.

Un lugar de encuentro y comunicación. En dónde observamos el tiempo, elegimos los proyectos, la forma de trabajar en las zonas, hacemos propuestas, comentamos noticias y hablamos de nuestras cosas. Intercambiamos, debatimos, acordamos… También resolvemos los conflictos. Acordamos entre todos las normas y hacemos propuestas a la Asamblea de representantes.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Son los temas de trabajo que nos permiten relacionar “lo nuevo” con lo que ya sabemos. Despiertan el interés, el pensamiento y las emociones. Potencian la colaboración y la autonomía personal.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN “ZONAS O RINCONES”

Nos da la posibilidad de elegir, de tomar decisiones, de ser responsables y autónomos.

EN LAS ACTIVIDADES DE GRAN GRUPO

Los profesores y las profesoras estimulan el aprendizaje, refuerzan, explican, evalúan…

LOS TALLERES

Aquí los alumnos/as de distintos niveles nos relacionamos y realizamos producciones artísticas, científicas y/o tecnológicas de forma cooperativa, con la colaboración de madres y padres.

LAS VISITAS EDUCATIVAS

Fundamentales en una escuela que prepara para la vida y que se relaciona con el entorno natural, cultural y social.

Donde el medio se convierte en un lugar de observación, recogida de datos y búsqueda de información.

LA PISCINA

Un día a la semana la clase de E. Física de 1º a 4º de Primaria se traslada a la Piscina Municipal de Torrelodones para realizar esta actividad que consideramos ampliamente integradora y compensadora

EQUIPO DOCENTE:

Profesores tutores, profesorado especialista de Inglés, Educación Física, Música, Religión, Educación Infantil y Equipo Directivo.

EQUIPO DE APOYO:

Equipo de orientación psicopedagógica, profesora de pedagogía terapéutica, logopeda, auxiliar y profesora de educación compensatoria

PERSONAL NO DOCENTE:

Equipo de cocina y comedor, Auxiliares, Monitores y Conserje

Y CON LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

PARTICIPACIÓN DIRECTA:

- En talleres.
- En las visitas educativas.
- En las celebraciones y fiestas.
- En el “Proyecto de Centro”.
- En otros momentos significativos.
- Y especialmente en:
  - En el Carnaval.
  - En la Fiesta de la Solidaridad.

PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL:



- Como vocales de aula.
- En diferentes comisiones: comité ambiental, comedor, biblioteca...
- Como representantes de las familias en el Consejo Escolar.

LA ASOCIACIÓN GESTORA DE MATERIAL, VISITAS Y PISCINA.

La forma de trabajar en este colegio, (proyectos, talleres, visitas…) determina la manera de organizar y gestionar los recursos económicos aportados por las familias.

Es la organización cooperativa de los recursos a través de la Asociación Gestora lo que nos permite, disponer de una amplia gama de libros y materiales de uso compartido y garantizar la participación de todos los alumnos/as en las actividades educativas.

LA ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES (AMPA)

En beneficio de todos, organiza:

- "Los primeros del cole": servicio de desayunos.
- "Ratito más" actividades en junio y septiembre para las familias que necesitan ampliación de horario
- Servicio de "guardería" para todas las reuniones de padres convocadas por el profesorado o el AMPA.

Participa activamente en la celebración de fiestas: carnaval, navidad y en la realización de talleres.

Colabora activamente en la organización y realización de la FIESTA DE LA SOLIDARIDAD

II.- El PERIÓDICO ESCOLAR '*EL GARABATO*'. Editorial

"LEER RIMA CON PLACER"

- **Leer para aprender, leer para recordar algo, leer para gozar, leer para escribir, leer para entender el mundo que nos rodea.** Leer para recordar, para revivir, para encontrarse o para encontrar lo que ya estaba escrito. Hoy, si te sumerges en nuestras páginas, puedes leer para viajar y atravesar el espacio que va desde ***la Cuenca del Guadarrama hasta el agujero de Ozono.***
- **Leer es llevar a cabo un ejercicio mental complejo y exigente,** ya que para comprender e interpretar lo escrito, ponemos en juego un montón de estrategias que nos ayudan a encontrar significados en los textos. No es tarea fácil, supone un esfuerzo… pero aquí estás, querido lector, querida lectora sumergiéndote de nuevo en las aguas por las que navega este barco hecho con papel de "*garabato*".

- **El deseo de leer constituye la condición esencial para el aprendizaje no sólo de la lectura sino que es el soporte indispensable en los demás aprendizajes.** Por lo que te invitamos a pasear por nuestras páginas, a leer entre líneas, a reescribir nuestros textos, a interpretar nuestra escritura… a superar los "saltos de página" con pértiga.

- **Leer es conversar con alguien que ha escrito el texto**. Y leyendo este número del periódico escolar encontrarás murmullos, susurros, voces claras debatiendo en su intento de acercarse, reflexionar y analizar nuestro medio natural y social y vislumbrarás actitudes de respeto hacia el medio ambiente y de implicación en su cuidado y mejora.

- **El placer de leer, de encontrar de descubrir de imaginar de penetrar en la cultura, es distinto en cada persona. Cada cual hace el viaje a su manera, según sus capacidades y sus necesidades,** esperamos que el tuyo sea, como poco, agradable.

- **El acto de leer es, ante todo, un acto de libertad.** [1]

(Gracias por leernos: LA COMISIÓN DEL GARABATO)

III.- DIARIO DE A BORDO DEL "*COLE DE LA NAVATA*". Atisbando el arco iris

Hoy me asomo a una clase de primero de primaria del cole de la Navata, me cuelo por la puerta pasando entre mamis y papis que están dando recaditos a Clara. ¡Hola Isa! Mi presencia casi no se nota, no supone distorsión en una clase en la que entran y salen adultos y los niños y niñas siguen a lo suyo sin inmutarse con semejante trajín. Están leyendo cada uno su libro, sentaditos en círculo sobre la colchoneta.

Poco a poco se van yendo los padres y la clase se dispone a comenzar. Antes, me presento. Ellos con un juego de estos que ayudan a "hacer grupo", me saludan y se presentan, "Yo soy Alba y me pica aquí, (se señala una parte del cuerpo)… Yo soy Arturo y me pica aquí… sentados chico-chica concluyen su simpática rueda de presentación y comienza la asamblea del lunes. Ya todos miran al registro de la pared en el que están escritas unas bonitas tarjetas con sus nombres y un distintivo que señala a los responsables: encargados del material común, el encargado de la fruta, el secretario… No consumen ni medio minuto en hacer el reparto de responsabilidades y secretario y encargado de la fruta se disponen a rellenar los registros correspondientes.

(¡Qué suerte, Clara!, no tienes que pasar lista, ni repartir las pinturas y demás útiles por las mesas, ni contar para ver si hay fruta suficiente… ya se encargan ellos).

Echo una ojeada alrededor y me topo con las normas de la asamblea.

- Siéntate bien, con la espalda recta… te ayudará a controlar.
- Hay que escuchar sin hablar y mirar a los ojos de los demás.
- Si chillamos o pegamos… nos estropeamos.
- Levanta la mano para hablar y los amigos escucharán.

[1] Todas las frases en **"negrita"** están extraídas del proyecto curricular del Colegio Público 'La Navata'.

¡Vaya! ¡Qué pocas y qué claras!, me fijo un poquito más… ¡ni un no!; todas las normas están escritas “en positivo”, invitan al autocontrol y al respeto al compañero.





Reconozco que me he distraído y que me estoy perdiendo la rueda de intervenciones de “lo mejor del fin de semana”. Clara en alguna ocasión, les recuerda las normas. Es leerlas y se observa un estiramiento de espaldas, un recoloque en el sitio y manos levantadas pidiendo turno para intervenir.

Cambian “de tercio” y comienzan a hablar del proyecto de investigación que se traen entre manos: *el arco iris*.

Minaya dice que ha encontrado información del arco iris en un libro de la clase, lo muestra.

- Clara: ¿En que página está? ¿Que nº es este?

- Minaya: en la página 20.

Minaya lee en alto un fragmento del texto.

- Clara ¿Qué es lo que has aprendido de esta información?

- Minaya: que el arco iris tiene siete colores.

- Clara, eso decían Sebas y Mariano el otro día, seguiremos investigando. Y deja el libro en la zona de investigación, para que mas adelante puedan consultarlo otros niños. Acordaos, página 20.

Minaya ha encontrado información para el proyecto en el ratito de lectura diario de antes de comenzar la asamblea, podría haber traído el libro de casa y el proceso habría sido el mismo, pero esta vez el libro estaba entre los de clase ¿Cuántos más irá incorporando Clara para que ellos encuentren información?



Ahora María, que ha traído un juego de su casa con el que se pueden pintar arco iris utilizando un rodillo, nos hace una demostración.

- Clara: ¡qué bonito! ¿Podríamos utilizarlo los demás?

- María: vale, es fácil, solo hay que mojar un poco el rodillo con agua antes de pasarlo por la pintura (no explica como se utiliza).

- Clara: pero ahora en la asamblea, no nos podemos poner a pintar todos.

- María: mejor en la zona de plástica.

María ha aportado un material de su casa, está dispuesta a compartirlo y además ha realizado una propuesta de actividad para la zona de arte, que Clara sin dudarlo ha retomado e incorporado en el "plan de trabajo semanal"

Me perdí la semana pasada la recogida de información de las ideas previas que los niños tienen sobre el tema en cuestión, el *¿qué sabemos?*, pero Clara me lo pasa una copia. Otra ampliada en A-3 y decorada, la pincha en el corcho de la asamblea. Echo una rápida ojeada al documento:

EL ARCO IRIS
¿QUÉ SABEMOS?

- Sebas – tiene 7 colores.
- Gabriel – es luz de colores y tiene forma de luna.
- Minaya – parece un puente de colores, me recuerda a un delfín saltando.
- Gonzalo - Se forma cuando llueve y hace sol. Tiene forma de arco.
- Mariano – tiene forma de túnel, y tiene 7 colores.
- Marina – es muy bonito y parece un puente de colores.
- Alba – si no está el sol no se puede formar.
- Fátima – no se puede tocar el arco iris.
- Claudia – tiene muchos colores. Sale con la lluvia y el sol.
- Gitsi – el arco iris está en el cielo.
- Elena – el arco iris tiene colores igual que las flores.
- Roxana – el arco iris se quita y se pone al lado de las nubes.
- Izam – sale porque se iluminan las gotas y tiene forma de túnel sin fin.
- Sole y María – parece una diadema.
- Carlos – tiene forma de montaña.
- Clara – hay colores qué no están en el arco iris.

Así a primera vista, me parece que estos niños han decidido investigar un tema del que saben tanto como yo y que todo lo demás pasa por ser demasiado "científico" para unos niños de primero de primaria… Sus *ideas previas* sobre este fenómeno de la naturaleza no difieren mucho de las mías. Pero ¿por qué quieren investigar sobre el arco iris?, ¿qué es lo que quieren saber? ¿Dónde podremos encontrar la información que responda a sus preguntas? Las ideas previas que tanto ellos como yo tenemos sobre el arco iris: tiene forma de arco, se compone de siete colores, sale con la lluvia y el sol, se quita y se pone, no se puede tocar… ¿serán ajustadas?

Mi mente regresa a la asamblea, me he vuelto a distraer. Ahora le toca el turno al secretario del día que está leyendo (todos muy atentos) el registro que ha completado,"hoy estamos en clase…" en casa se han quedado"… hace sol, en la asamblea hemos hablado de… Los aplausos al secretario dan paso a la frutera que nos lee que ha traído: 5 manzanas, 7 naranjas, 6 kiwis y 5 peras para compartir a la hora de la fruta, antes de salir al recreo. Más aplausos y agradecimientos.

Por fin le toca el turno a Clara, presenta a la clase el plan de trabajo de las zonas y explica en qué consiste el trabajo de cada una:

ZONA DE PLÁSTICA (El arco iris de los colores)	ZONA DE INVESTIGACIÓN (el reino de los exploradores)	ZONA DE LENGUA (EL comedor de las letras)	ZONA DE MATEMÁTICAS (Matemáticas pensantes)
Construir un arco iris con plastilina. La actividad es de creación por lo que se pueden elegir los colores y combinaciones que queramos.	Experimento: ¡un arco iris en clase! Y dibujo más científico del arco iris.	Pensamos y escribimos ¿Qué queremos saber del arco iris? Repasamos la grafía de la letra c y su sonido en ca-co-cu. La grafía de la mayúscula.	El número siete.



Durante la semana hay cuatro sesiones en el horario dedicadas a las zonas y cuatro zonas en la clase, esta organización permite al niño elegir la tarea por la que quiere empezar y los compañeros con los que quiere interactuar y a la profe la posibilidad de atender a sus alumnos en un formato de pequeño grupo, ya que siempre programa actividades que requieren diferente nivel de autonomía o de presencia del adulto para su realización.

De los cuatro días que hay zonas en dos de ellos Clara sabe que no está sola. Aprovecha la profesora de Audición y lenguaje ese momento para hacer una de sus sesiones de trabajo para realizarlas dentro del aula y trabajar con el alumno en cuestión y con los que interactúan con él en la zona de trabajo. También la profesora de Pedagogía terapéutica entra en una sesión de zonas para trabajar, en otra claro.

A Clara esta intervención de los especialistas y el que haya momentos en los que dos adultos trabajan con los niños le viene fenomenal. Su clase no es fácil ¿Dónde quedaron las clases fáciles? Es muy heterogénea hay alumnos/as con distintos niveles de acceso al currículo: por un lado ya sabemos que en primero hay niños “mas o menos maduros”, además hay un niño que presenta necesidades educativas especiales y por otro, este curso la Comisión de escolarización lleva escolarizando niños de diferentes procedencias con una cadencia de 15 días. Así, este día, que es para mí el primero en clase de Clara es el tercer día de cole de Ilham.

Ilham es todos ojos, está emocionada en el cole y eso que no es fácil para ella. En su país acudía a una guardería y en casa… bueno, en casa es la reina, la pequeña de tres, el ojito derecho de papá, la niña bonita de mamá… y aunque sabe que los cambios horarios vienen marcados por los golpecitos en la puerta de sus dos hermanos mayores, que vienen a buscarla para acompañarla al recreo, al comedor o a la ruta… a ratos se siente un pelín angustiada y eso que su compi Fátima hace de traductora y que Clara está atenta a enviarle sonrisas además de ofrecerle momentos para intervenir… pero ya estoy perdiendo el hilo y lo que estaba es contándoos las zonas.

Los niños que hoy han acudido al reino de los exploradores se encuentran sobre la mesa esta fichita, hemos tenido suerte, ya lo dijo el secretario en la asamblea, hoy hace sol.

Clara está atenta a esta zona ha preparado los materiales necesarios y… ¡no se si es magia o ciencia pero en poco rato y a fuerza de mover el espejo Marina consigue traernos el arco iris a clase.





Experimento ¡Un arco iris en clase!

Necesitas:

- *Un espejo*
- *Un recipiente lleno de agua*
- *Hoja de papel blanco*
- *Una ventana por la que entre el sol directo*

Montaje:

Coloca un espejo dentro del recipiente lleno de agua, ponlo frente a una ventana por la que entre el sol. Coloca una hoja de papel blanco en la pared.



¿Qué sucede?

.....
.....
.....
.....

Puedes experimentar con más o menos agua o inclinando más o menos el espejo.





Ahora pinta por detrás un arco iris con los colores observados.

¡Ay!, pero ellos además se preguntan los por qués

ARCO IRIS
¿QUÉ QUEREMOS SABER?

- ¿Cómo sale el arco iris?
- ¿De dónde sale?, ¿en dónde sale?, ¿dónde termina y dónde empieza?
- ¿Por qué el arco iris se ve?, ¿Por qué tiene muchos colores?
- ¿Por qué el arco iris tiene esa forma?
- ¿Por qué las gotas se quedan en el cielo?
- ¿Por qué el arco iris tiene 7 colores en vez de 17?
- ¿Por qué sale con la lluvia y con el sol en vez de con el viento y con el sol?
- ¿Por qué el arco iris existe? ¿Por qué es “muy” maravilloso?
- ¿Se puede tocar el arco iris?, ¿puede tener más de 7 colores? ¿y menos de siete?
- ¿Puede salir de 2 maneras? ¿Sí o no?
- ¿por qué el arco iris viene y se va?, ¿Por qué está en el cielo?, ¿por qué no se puede tocar?
- ¿Por qué da luz?, ¿Por qué admiramos los colores?
- ¿Qué colores tiene?, ¿cuándo sale?, ¿por qué se llama iris?
- ¿El arco iris sale en Colombia?, ¿De qué país es el arco iris?
- ¿El arco iris está vivo?, ¿tiene hijos?, ¿es el papá de todos los colores?, ¿dónde vive cuando no sale?
- ¿De qué está hecho? ¿De cristal?, ¿de tiza?, ¿de nube?
- ¿Se puede estirar y encoger el arco iris?
- ¿Podemos coger el arco iris y llevarlo a nuestra casa?
- ¿Cuánto rato dura?
- ¿Por qué es tan grande?
- ¿los aviones y los pájaros que vuelan muy alto, chocan con el arco iris?



proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Representante saliente de las familias en el Consejo Escolar y Presidenta de la Asociación Gestora

"A PARTICIPAR SE APRENDE PARTICIPANDO"



PERFIL

Como madre de dos niños de este cole: Andrés (de 6º B) y Sergio (de 4º C) cumple ahora su noveno curso con nosotr@s.

Ha sido de todo, en lo que se refiere a participación: vocal de aula, miembro activo del AMPA, representante de las familias en el Consejo Escolar durante 4 años, Presidenta de la Asociación Gestora, representante de las familias en el Comité Ambiental, en la Comisión de comedor… Madre "tallerista" cuando ha podido, responsable de la olla solidaria en un par de ediciones de la fiesta de la Solidaridad.

Pregunta: ¿nos olvidamos de algo?
Respuesta: La verdad es que como se presentan tantas oportunidades, a lo largo de estos 9 años me ha dado tiempo a hacer muchas cosas que me apetecían. Con los niños recuerdo entre otras cosas cantar villancicos en el aula en Navidad, una salida al Jardín Botánico de Madrid o asistir a una asamblea a contar el funcionamiento de una antigua grabadora de películas "súper 8" con motivo de la organización de la exposición para el proyecto "Conecta, contacta…"… Con niños, profes y padres lo he pasado estupendamente en un taller de baile un sábado de mayo y he compartido aperitivos en las excursiones mensuales a la sierra. Recuerdo también con entusiasmo una escuela de padres cuando Andrés tenía 3 añitos en la que aprendí mucho, y también las sesudas sesiones de trabajo para hacer el Reglamento de Régimen Interno, las normas que regulan nuestra convivencia en el colegio. Ser representante de padres en el Consejo Escolar da para mucho también y entre otras cosas he asistido a varias reuniones con inspectores y representantes de las autoridades educativas y he escrito varias cartas, siempre recordando que existimos y que siempre queremos mejorar, que no nos conformamos.

P: Cuando llegaste al cole… ¿pensabas que te ibas a meter en tantas cosas?
R: Desde luego que no. Para mi fue una sorpresa y un descubrimiento este colegio tan participativo. Yo pensaba en la escuela tradicional de siempre, que como mucho tienes contacto con los profesores de tus niños y poco a poco fui viendo todas las posibilidades que se nos ofrecían como padres y madres para participar e implicarnos en la vida escolar de nuestro centro.

P: Seguro que tenías un objetivo, o se te fue ocurriendo ¿nos lo puedes contar?
R: Pues como todos los padres, lo primero que quieres es que los niños aprendan mucho. Pero enseguida descubres que participando en las actividades del cole estás aprendiendo tanto como ellos y el objetivo se va transformando en un aprendizaje compartido. Además, si les haces sentir que participando sigues aprendiendo a su lado y también de ellos, les apoyas más aún en su evolución.

P: Y después de estos años… ¿crees haberlo alcanzado?
R: Pues sí, cuando los niños aprenden a restar o dividir, yo lo vuelvo a aprender con ellos a través de sus deberes; cuando ellos se esmeran en solucionar los conflictos causados por turnos de fútbol del patio en la asamblea de representantes, yo tengo que tomar decisiones en las reuniones del Consejo Escolar; cuando ellos se aplican en elaborar las normas que rigen las actividades del aula, yo me esfuerzo en consensuar el Reglamento de Régimen Interno con los otros participantes en su elaboración; cuando ellos buscan información para sus proyectos, yo repaso con ellos el Quijote, las plantas, el sistema digestivo; cuando ellos escriben sus propuestas de mejora para el menú escolar en el tablón del comedor, yo colaboro en la Comisión de Comedor para que el menú sea más equilibrado. En fin, que esto está siendo para mí como ir al colegio de nuevo, pero casi más divertido que cuando me tocó a mí.

P: Seguro que te has tragado un montón de reuniones… ¿valió la pena?
R: Seguro que sí, creo que de todas se aprende y todas han sido productivas, para organizarnos, tomar decisiones, hacer propuestas, solicitar medios necesarios. Eso sí, tengo que agradecer especialmente a Javier, el padre de Andrés y Sergio, su colaboración plena para que yo pudiera dedicarme a tantas reuniones, sin su ayuda no habría sido posible.

P: La participación es uno de los pilares de este cole, ¿qué opinas de LA PARTICIPACIÓN, en general, en la sociedad?
R: Básicamente nos enriquece como personas y nos forma como ciudadanos.

P: Ya sabemos que has participado en muchas ocasiones con la olla Solidaria, pero ¿qué otros cocidos has ayudado a preparar?
R: Si te refieres a participación desinteresada en otros proyectos solidarios, me he implicado en otras ocasiones en iniciativas de ayuda a países tratados injustamente por el comercio internacional y en la defensa de nuestro entorno.

P: Dicen que la participación no siempre es fácil, ¿hubo momentos difíciles?
R: Pues si, también ha habido momentos difíciles, especialmente cuando ves que por causas varias hay niños o colectivos de niños con especiales dificultades de integración o aprendizaje, cuando a veces la comunicación entre padres no es todo lo fluida que debería y hay que tomar decisiones que afectan a todos, cuando ves que hay mecanismos administrativos tan rígidos que en muchas ocasiones no es fácil encontrar soluciones a problemas complicados.

P: Dicen que de todos se aprende, ¿Has enseñado tú algo a los profesor@ ?
R: Esa respuesta la tendrían que dar ell@s, quizás deberíais entrevistarles en el próximo Garabato.

P: Personalmente, ¿te ha aportado algo?
R: Yo he disfrutado mucho aprendiendo a participar participando. Pienso seguir haciéndolo si no hay nada que me lo impida.
P: Lo mejor…
R: Convivir con personas de ámbitos muy diferentes, de otros países, culturas, religiones, ideologías. En ningún otro sitio he tenido que compartir situaciones y decisiones con semejante diversidad humana.
P: lo peor…
R: Que falle la comunicación, ya sea con un niño, un profesor o un padre,… y esto no significa que pensemos todos igual, sino que aún pensando diferente seamos capaces de tomar decisiones juntos por el bien de todos. Aunque esto pase a veces, hay que seguir intentándolo, con la mejor voluntad posible, tendiendo siempre la mano para el entendimiento.
P: Una propuesta de mejora:
R: Encontrar más espacios de comunicación entre padres, dado que es el colectivo que menos ocasión tiene para interaccionar, especialmente con aquellos que vienen de otros países.

Gracias.

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN EN EL IES MIGUEL CATALÁN DE COSLADA

Ángel Luís García Aceña y Juan de Vicente Abad
(Jefe de Estudios y Orientador del IES Miguel Catalán Orientador)

1. REALIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO

El I.E.S. Miguel Catalán es un centro público ubicado en Coslada, a unos 17 Km. al Este del área metropolitana madrileña. Las **coordenadas físicas del Centro** se podrían definir así:

- Ubicado en una zona periférica urbana industrial y de servicios. Hay buenas dotaciones deportivas, educativas y sanitarias, pero la calidad urbana general es deficiente. El casco antiguo ha desaparecido y no existen edificios de interés patrimonial.
- Por su proximidad a Madrid, se beneficia de las infraestructuras de la capital, con las ventajas e inconvenientes que de ello se derivan.
- El Centro, inaugurado en 1976, tiene un serio problema de dispersión, con 13.500 m2 de espacios docentes repartidos en ocho edificios sobre un solar de casi 10.000 m2.
- La matrícula ronda los 800 alumnos. Se imparten clases de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Garantía Social.
- Gran parte de las instalaciones son muy antiguas y con un grado de conservación deficiente. Los gastos de mantenimiento son enormes y las inversiones en dotación son escasas.

Hasta hace unos años, el elemento que identificaba a nuestro Centro en la localidad era el haber sido antiguo instituto de Formación Profesional. De hecho, se inauguró como tal en 1976 y se reconvirtió en Instituto de Educación Secundaria en 1990. Gracias a una sistemática intervención, se ha conseguido eliminar el prejuicio social que nos consideraba un Centro poco conveniente para alumnos con expectativas.

En la actualidad, existen varios elementos que identifican y personalizan nuestro Centro:

- La gestión democrática de la convivencia y la apuesta por un modelo de escuela realmente participativa.
- La implantación del **Aula de Enlace** desde el curso 2003/2004. La asistencia se compone casi exclusivamente por alumnos rumanos. Este año asisten 38 alumnos, la mayoría de los cuales se han quedado en el centro como alumnos ordinarios. El Aula de Enlace está siendo un factor importante en el aumento de la proporción de alumnos extranjeros en el centro, que en los últimos cuatro cursos ha pasado de un 9 a un 22% de alumnos rumanos en la ESO, a los que hay que sumar un 5% de alumnos de otras procedencias (en su mayoría, iberoamericanos).
- La **atención a las necesidades educativas de todos los alumnos.** El Centro apuesta decididamente por la atención a la diversidad de los alumnos, entendiendo como tal no sólo a los alumnos con dificultades, sino a los que tienen un gran potencial que estamos obligados a desarrollar. En esta dirección se orientan gran parte de **nuestras actuaciones**:

1. Ofrecemos tres perfiles técnicos (45 plazas, un 7% del total de las plazas) de **Garantía Social de Iniciación Profesional**.



2.Se imparte también un programa de **Garantía Social de Iniciación Profesional** para alumnos con **necesidades educativas especiales**.
3.Contamos con un **programa de compensatoria** pionero y con un **programa de integración** de alumnos preferentemente hipoacúsicos.

En definitiva, el desglose de los alumnos es el siguiente:

- Número de alumnos: 688.
- Número de alumnos extranjeros: 102 (ESO) + 9 (BACHILLERATO) + 9 (GARANTÍA SOCIAL) + 8 (CF Grado Medio) = 128 alumnos.
- Número de alumnos con necesidades de compensación educativa: 38 de las dos aulas de enlace + 30 alumnos en el programa de compensatoria = 68 alumnos.
- Número de alumnos con necesidades educativas especiales = 18.

El Claustro lo componen 83 profesores cuya media de edad ronda los 45 años. El 73% del profesorado tiene destino definitivo en el Centro y su experiencia profesional media es de 16 años.

2. FILOSOFÍA DEL CENTRO

El Centro apuesta decididamente por la atención a la diversidad de los alumnos, no sólo a aquellos que tienen dificultades, sino también a los que tienen un gran potencial y que nos sentimos obligados a desarrollar. En esta dirección se orientan gran parte de nuestras actuaciones. Para poder afrontar de forma eficaz las dificultades que se originan, hemos organizado los planes de actuación en virtud de las necesidades educativas. Éstas son:

1 **Necesidad de pertenencia.** Todo el alumnado necesita formar parte de un grupo y sentirse integrado en una comunidad educativa donde se reconozca y se acepte la diversidad.
2 **Necesidad de participación.** Todo el alumnado necesita ser tenido en cuenta y participar en la toma de decisiones y gestión del centro. En la medida en que participamos de un proceso educativo, nos comprometemos más con su cumplimiento.
3 **Necesidad de competencia.** Todo el alumnado necesita tener éxito académico; para ello el dominio de las competencias básicas instrumentales debe estar al alcance de todos.

La asunción de estas necesidades afecta a la organización del Centro, a los modos de actuación pedagógica y al clima de relación y aprendizaje. De ahí que el Proyecto se centre en dos bloques interdependientes: **la gestión de la convivencia** y **la excelencia académica.**

Ambos programas están basados en la **participación** y la **inclusión de todo el alumnado.**

3. PLAN DE GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CONVIVENCIA

Se trata, en primer lugar, de un modelo de gestión integrado. Es decir, se combinan los aspectos de carácter normativo y consecuencial necesarios para generar un marco de seguridad en el Centro con los que se basan en el diálogo y la reparación del daño causado necesarios para desarrollar el aprendizaje moral y relacional del alumnado.

Y, además, es un modelo basado en la participación, ya que creemos que la mayor implicación de los diferentes sectores educativos mejora el clima de convivencia y aumenta el compromiso tonel Centro y con sus señas de identidad.

El proceso de generación se articula sobre cuatro fases por las que vamos transitando periódicamente: la creación participativa de normas, la elaboración de los protocolos de intervención, la formación de un observatorio de la convivencia y la adopción de medidas preventivas.

3.1. Creación participativa de normas,

El proceso de elaboración es el siguiente:

1. La elaboración de normas para toda la ESO con la participación del profesorado y del alumnado.

2. La elaboración de consecuencias ante el incumplimiento de las normas y la información a las familias de nuestros alumnos de las decisiones que se toman. En todos los momentos se han diseñado actividades que faciliten la reflexión, la sensibilización y la asunción por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

3.2. Los protocolos de intervención.

En el instituto hemos establecido unas consecuencias organizadas en forma de **protocolos** en las que ha participado toda la comunidad educativa. Estas consecuencias tienen un carácter eminentemente educativo pues buscan la rehabilitación del infractor y la recuperación del clima de convivencia deteriorado.

Para llevarlas a cabo hemos creado el **Equipo de mediación y tratamiento de conflictos** (EMTC), compuesto por profesores que asesoran a la jefatura de estudios sobre la idoneidad de las estrategias de resolución de conflictos a aplicar, llevan a cabo técnicas de resolución de conflictos (entrevistas, mediaciones, etc.), y coordinan los círculos de convivencia de cada nivel.

3.3. El observatorio de la convivencia.

Es una estructura creada para observar el grado de cumplimiento de las normas del Centro. En esta estructura participan los alumnos a través de tres estructuras:

- Los equipos de **delegados**.
- Los miembros de los **círculos de convivencia**.
- El grupo asesor de **alumnos inmigrantes**.

Cada uno de estos grupos, que incluye alrededor de 100 alumnos de ESO, se reúne al menos una vez al mes con Jefatura de Estudios o con los profesores coordinadores del EMTC en la hora de tutoría, que es común a todos los grupos del mismo nivel, con los siguientes objetivos básicos:

- Observar el cumplimiento de las normas.
- Facilitar la integración de los alumnos que se van incorporando al grupo a lo largo del curso y de los que están más aislados.

- Proponer ideas que mejoren el clima de convivencia del Centro.
- Observar e intervenir ante los posibles casos de maltrato entre iguales.



3.4. Las **medidas preventivas**.

Las medidas preventivas han sido desarrolladas de forma prioritaria a través del Plan de Acción Tutorial y del Departamento de Actividades extraescolares. Los planes preventivos más relevantes son:

- El plan de acogida (al inicio y durante el desarrollo del curso).
- El plan de prevención del absentismo (en colaboración con el Técnico de Servicios a la Comunidad).
- El plan de prevención del acoso y maltrato.
- El plan de prevención de la xenofobia y el racismo.
- El plan de actividades de ocio (en el recreo y en horario extraescolar).
- El plan de prevención de concepción y ETS.
- El plan de prevención de drogodependencias.

La participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia a lo largo de los últimos años nos permite sacar tres conclusiones:

- En primer lugar, el clima del centro ha mejorado, podemos decir que estamos en un centro sin conflictos graves donde en muchas ocasiones superamos la mera coexistencia entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual no es nada desdeñable, para pasar a hablar de una buena convivencia.

- Por otro lado, los conflictos siguen existiendo y manifestándose, sabemos que son inherentes a las relaciones humanas y los aprovechamos para mejorar la convivencia en el centro. Tenemos muchos recursos tanto humanos como técnicos para afrontar las diferentes situaciones que se nos plantean y poder transformarlas en la mayor parte de las ocasiones en una fuente de aprendizaje y mejora para todos.

- Por último, observamos que la participación tiene como consecuencia una mejor asunción de las sanciones por parte de los que incumplen las normas. Todos sabemos que las normas tienen su sentido y que están al servicio de unas necesidades, hemos participado en el establecimiento de lo que pasa cuando se incumplen y esto nos permite tener un entorno muy predecible en el que sentirnos protegidos y en el que sabemos que pasa cuando somos nosotros los infractores.

4. PLAN DE MEJORA DEL APRENDIZAJE

Mejor convivencia, mejor aprendizaje. Desde esta premisa, hemos pretendido realizar una apuesta educativa diferente e innovadora que lograra mejorar las competencias académicas de **todos los alumnos** a través de una metodología participativa e inclusiva.

Se organiza en torno a los siguientes ejes: clases con dos profesores en el aula; los grupos interactivos; y la biblioteca del Centro.

4.1. Dos profesores en el aula.

Una de las medidas de atención a la diversidad que comenzamos el curso pasado y que hemos ido consolidando a lo largo del curso actual, ha sido el que las profesoras de

apoyo a la compensación educativa y a los alumnos con necesidades educativas especiales, realicen su labor dentro de las aulas de referencia.

De este modo dos profesores comparten un mismo espacio y un mismo grupo en el que se encuentran alumnos de compensatoria e integración, y a su vez se puede atender de forma más personalizada y en un contexto más inclusivo al resto de la heterogeneidad del alumnado.

La experiencia nos está mostrando que en vez de sacar a ciertos alumnos de algunas clases para darles un apoyo en un aula diferente, obtenemos mejores resultados académicos y sociales si introducimos en el aula los recursos necesarios para atender a todos los alumnos de la clase.

Estos apoyos se organizan en algunos grupos de 1º a 3º de la ESO de las asignaturas de Lengua castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés y Física y Química.

Para que esta forma de trabajo colaborativo llegue a buen puerto han sido necesarios algunos aspectos como son: la existencia de un mínimo de empatía entre ambos profesores, o al menos que no haya una mala relación previa; la predisposición positiva de los profesores hacia la experiencia; y la *coordinación* del trabajo para tener criterios comunes de actuación en el aula.

Por ello, resulta fundamental el establecimiento de acuerdos básicos y reparto de roles: secuenciación de contenidos, acuerdos metodológicos, organización del aula, etc. Así, por ejemplo, es necesario planificar previamente quién va a:

- Supervisar los deberes
- Exponer los contenidos de la asignatura
- Encargarse de cada grupo de alumnos
- Ayudar a los alumnos en la realización de tareas.
- Elaborar los materiales (con y/o sin adaptaciones)
- Elaborar las actividades
- Manejar las nuevas tecnologías
- Poner los exámenes, corrige y califica (y a qué alumnos).
- Gestionar la disciplina y convivencia en el aula.

Hemos descubierto que no existe un único modelo de trabajo conjunto en el aula, que cada pareja de profesores va definiendo su estilo y ambos se enriquecen en esa colaboración. Encontramos en el modelo colaborativo entre profesores una vía de intervención muy potente aunque no exenta de resistencias por parte de un sector del profesorado. En cuanto a los alumnos observamos que tienen más oportunidades para el aprendizaje, que su motivación hacia las tareas aumenta y más alumnos realizan sus tareas fuera del aula.

4.2. Los grupos interactivos.

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula, que incide en la mejora de la convivencia, la solidaridad y los aprendizajes. El objetivo de los grupos interactivos es introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que **todo el alumnado** aprenda lo necesario para afrontar el aprendizaje de forma eficaz en lugar de segregar a quienes se van descolgando del ritmo de la clase.



Para ello, se forman grupos pequeños y heterogéneos, de cuatro o cinco alumnos. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar que sean grupos heterogéneos (en género, rendimiento, etc.). Cada grupo cuenta con el apoyo de una persona voluntaria, que además de aportar una gran riqueza de interacciones, se encarga de animar a las alumnas y los alumnos a ayudarse mutuamente para realizar las actividades previstas.

El profesor o profesora de esa materia planifica la sesión, y controla los tiempos que se dedican a cada actividad, supervisando todo el proceso, de manera que se dé la rotación del alumnado por todas las actividades. Preferentemente se divide el tiempo total de la clase en tres partes de, por ejemplo, quince minutos cada una y el aprendizaje a realizar se divide también en tres tipos de actividades. Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común. El profesor o profesora responsable del aula se responsabiliza de la coordinación y de la coherencia pedagógica del conjunto de las actividades que se desarrollan en el aula.

Para llevar a cabo los grupos interactivos necesitamos contar con un grupo de **voluntarios** de forma estable. Para conseguir este grupo hemos recurrido a los siguientes colectivos:

1. Alumnos de 2º de bachillerato de la asignatura de Psicología. A estos alumnos se les ofrece llevar a cabo la experiencia durante un trimestre como una parte práctica de la asignatura. Toda la clase suele implicarse positivamente en la experiencia.

2. Alumnos de 1º de Bachillerato y de 4º de la ESO. Son alumnos que en las horas que van como voluntarios a los grupos interactivos tienen clase de SCR o de Religión. En ambos casos los profesores de estas materias están conformes con que sus alumnos participen como voluntarios por el valor educativo de la experiencia.

3. Alumnos en prácticas de las universidades de Madrid. En este caso acuden alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá de Henares y del Master de Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid.

4. Otros miembros de la comunidad educativa: madres de alumnos, conserjes y profesores del centro.

Con los voluntarios alumnos del centro realizamos una formación de fin de semana en la que aprendieron a gestionar pequeños grupos y a facilitar el aprendizaje entre iguales. El resto de voluntarios realiza una breve formación básica para poder acudir a las clases con más seguridad. En esta formación se utiliza la guía “los grupos interactivos en 11 preguntas”.

Durante este curso se ha priorizado la utilización de la metodología de grupos interactivos en las materias de ciencias con objeto de mejorar las competencias científico técnicas del alumnado. Los resultados obtenidos han sido muy positivos y en algunos casos incluso espectaculares. Así mismo hemos complementado las medidas de los grupos interactivos y la de los dos profesores en el aula para que entre ambas se pudiera abarcar a un mayor número de grupos y materias y de esta forma atender mejor las necesidades de los alumnos.

4.3. La biblioteca.

La biblioteca de nuestro Centro es ya uno de los elementos decisivos en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de nuestros alumnos. En ella, desarrollamos

los siguientes programas: el taller de creación literaria, las tertulias literarias dialógicas y la biblioteca tutorizada.

4.3.1. El taller de creación literaria.

A través de un **laboratorio creativo**, hemos creado con los alumnos diversos personajes, les hemos puesto un nombre, dado una profesión, ubicado en un lugar, investido de algún poder mágico con el que puedan transformar el mundo, o dado un vestido y una familia... es decir, les hemos imbuido de vida.

Tenemos ya la costumbre de fijarnos en todo lo que pasa a nuestro alrededor. Más tarde, llevamos a la **biblioteca** todo este material e introducimos los elementos que creemos oportunos. A veces nos salen situaciones creíbles, otras sorprendentes, pero siempre llenas de vida. A veces nos fijamos en el personaje de algún libro que nos asombró o enmudeció especialmente, y ese es el detonante para seguir creando y recreando.

En el proceso de creación literaria, también damos mucha importancia al acto de escuchar: todos sabemos leyendas o cuentos, historias truculentas o divertidas, de amor o miedo. Historias que algunos de los que compartimos el espacio de clase conocemos. Porque damos mucha importancia a las relaciones de comunicación que existen en clase, cuando trabajamos el taller de escritura que va de propuestas más sencillas a otras más complejas, o del cuento breve a aquellas que tienen una historia dentro de otra historia. El profesor se sienta a leer y a escribir con sus alumnos. Y luego, las ponemos todos en común. Así los saberes fluyen libres y la opinión de todos es igual de respetada.

Estas son algunas de las propuestas que hemos realizado en el cuaderno de escritor:

- **El relato de AVENTURAS:** en un relato de aventuras el protagonista se ve obligado a sortear peligros entre ríos, mares y montañas; a sobrevivir a incendios y naufragios, a enfrentarse a piratas, indios o fieras salvajes; a encontrar tesoros ocultos y a salir siempre triunfante entre los peligros. Y todo ello sin más ayuda que su propio ingenio y mucha suerte, porque el escenario a ser posible, será una isla desierta, una selva impenetrable, inaccesibles o cualquier otro lugar poco apropiado para la vida humana. Actualmente, por supuesto, la selva puede ser una gran ciudad; las fieras salvajes, unas pandillas violentas, las canoas pueden ser las motos… pero la estructura básica es la misma.

- **Un relato de MIEDO:** En este caso se puede empezar describiendo el ambiente que uno elija. Lo mejor es hacer un trabajo previo de búsqueda de adjetivos (estamos utilizando el diccionario y debemos reflexionar sobre este hecho y la importancia que tiene escribir documentado) referentes a una situación determinada: asfixiante, amorosa, terrorífica... Todo ello según el tema que vayas a elegir. Por ejemplo: alguien que no puede salir de casa, alguien a quien le obsesiona una idea o una persona, alguien perdido en una selva impenetrable, alguien que no puede salir del sueño que está soñando, alguien... Y una vez que se ha realizado esta base de datos previa, estos adjetivos tan importantes en toda descripción, se puede empezar a escribir la historia. Pero antes hay que poner nombre al protagonista, un nombre que suene a aventuras. ¿Cómo se llama el lugar en el que está?...

- **Un relato con UNA RECETA DE COCINA:** el libro *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, nos dio la idea de esta propuesta. ¿Cómo construir una historia a partir de una receta de cocina? El trabajo que hay que realizar es precisamente ese: con el

narrador en primera persona y utilizando ingredientes conocidos y desconocidos, pero que realmente existen, construir una historia en la que alguien a la par que está haciendo la comida, nos cuente alguna historia de su país, de su familia, de su pueblo...además de cómo se cocina el plato que está preparando... También se puede preguntar en casa cómo se elabora una receta de cocina y contar una historia familiar, o de un pueblo o de un país, mientras se va elaborando ese plato.



4.3.2. Las tertulias literarias dialógicas

La lectura dialógica, entendida como el **proceso de leer y crear sentido desde un texto**, fomenta la comprensión por parte de los lectores, que profundizan en sus interpretaciones literarias y reflexionan críticamente sobre la vida y la sociedad a través del diálogo igualitario con otros lectores. La finalidad de la lectura dialógica no es descubrir qué quiso decir el autor en función de estándares académicos, ni repetir lo leído, sino continuar la construcción del conocimiento a través del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de forma individual –autor/lector-, para enriquecerlo posteriormente con el diálogo colectivo –autor/lector/lectores-, que incluye y supera al anterior al producir más y mejores aprendizajes. Leer no es suficiente, hay que hablar sobre lo que se ha leído para poder llegar a un autoconocimiento, por medio del reflejo que proyecta la literatura en nuestras vidas.

La actividad consiste en el siguiente proceso:

1. Se lee un libro por parte de todos los componentes de la tertulia (alumnos, profesores, madres y colaboradores externos). En cada sesión, se decide el número de páginas que se va a leer en casa hasta la siguiente tertulia (el plazo ha sido de una semana o de quince días).

2. Al efectuar la lectura, se marcan o subrayan párrafos, enunciados o párrafos que hayan llamado la atención, que hayan resultado curiosos, que contengan alguna idea polémica, que recuerdan algún suceso personal, que resultan conmovedores por su contenido emocional o por la forma en que están expresado, etc.
3. En la sesión de tertulia, cada participante lee en voz alta el enunciado o fragmento marcado y comenta el motivo de su elección y lo que le ha sugerido. Otros participantes pueden opinar acerca de ese comentario sin debatir.
4. El proceso se repite hasta acabar la lectura del libro. Al final, se ha realizado una triple acción: la lectura individual de cada participante; la lectura añadida por cada participante al realizar los comentarios; y la lectura surgida a partir del diálogo que se establece en el grupo.

Las tertulias literarias se han realizado con grupos de 2º de ESO, 3º de diversificación y 1º de bachillerato.

El desarrollo de las tertulias ha seguido un proceso dividido en tres momentos:

1º. Lectura de una obra en 2º de ESO y en 1º de Bachillerato durante el primer trimestre. En 2º de ESO han leído el libro *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga; en 1º de Bachillerato, *Las siete vidas del gato*, de Alfredo Gómez Cerdá.

2º. Lectura de una obra en 2º de ESO y en 1º de Bachillerato durante el segundo trimestre. En 2º de ESO han leído *Palabras de pan*, de Blanca Álvarez; en 1º de Bachillerato, *Noche de alacranes*, de Alfredo Gómez Cerdá.

3º. Lectura de una obra en 3º de diversificación con alumnos voluntarios de 1º de Bachillerato. Han leído *Las siete vidas del gato*, de Alfredo Gómez Cerdá.

Los alumnos de 2º de ESO han realizado las tertulias en una hora del área de Lengua castellana y Literatura. Los alumnos de Bachillerato en una de las horas de Sociedad, cultura y religión. La lectura con los alumnos de 3º de diversificación se realiza en una hora del Ámbito Sociolingüístico coincidente con la otra hora de SCR de 1º de Bachillerato.

Las tertulias se han realizado en la Biblioteca del Centro, lugar en el que se desarrollan gran parte de las actividades del Departamento de Lengua castellana y Literatura. Además, en el tercer trimestre se ha realizado una exposición titulada *Un paseo por la historia* a partir de las lecturas realizadas y la reflexión surgida sobre la necesidad de recuperar la memoria histórica. La exposición ha constado de dos momentos:

- La memoria personal: a partir del verso de Antonio Machado "Mi infancia son recuerdos…", los alumnos han recuperado sus primeros recuerdos compartiendo con sus familias esas experiencias iniciales.
- La memoria histórica: carteles, objetos y películas han configurado este paseo por la historia de España desde la Guerra Civil hasta nuestros días.

4.3.3. La biblioteca tutorizada.

Consiste en abrir la biblioteca del centro por las tardes de manera que los alumnos tengan un espacio para estudiar y realizar sus tareas escolares, con monitores que dinamicen su aprendizaje, resuelvan sus dudas y fomenten el trabajo en equipo.

Además, una tarde a la semana, un profesor atiende en horario de tarde a los alumnos con dudas o dificultades en las áreas del ámbito científico. Esta experiencia piloto se propuso a finales del año pasado dentro de un plan general para mejorar el rendimiento académico en el área de conocimiento físico-matemática. Se diseñó como una extensión de la actividad de biblioteca monitorizada que ya se realizaba con el apoyo del ayuntamiento de Corlada. Se pensaba que la presencia de profesorado en esta actividad podría mejorar el sentido y la eficacia de este estudio autorizado.

Para poner esta iniciativa en marcha se contó con la colaboración de un profesor del Departamento de Matemáticas que, de forma voluntaria, aceptó que cuatro horas de su horario lectivo (dos complementarias y dos lectivas) se situaran los miércoles en horario de tarde, de 16.00 a 19.10.

La actividad desarrollada durante el curso en estas clases de apoyo y recuperación se puede desglosar en los siguientes puntos:

A) Recuperación de la materia de matemáticas pendiente del curso anterior para los alumnos de 3º y 4º de ESO y de 2º de Bachillerato, tanto de Ciencias Sociales como de Ciencias de la Salud.
B) Apoyo a la integración de alumnado inmigrante. En colaboración con el profesorado del aula de enlace, alumnos de la misma han acudido semanalmente para recibir apoyo en Matemáticas y favorecer así la comprensión de la materia una vez que se incorporaron a grupos orgánicos para recibir la formación en esta asignatura.
C) Apoyo inespecífico al alumnado del centro en Matemáticas y Física y Química. Durante todo el año, han acudido alumnos de diferentes niveles y cursos para consultar dudas sobre las dos materias citadas.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN



En el IES Miguel Catalán creemos que la educación pública es uno de los pilares fundamentales del Estado de derecho, de un Estado democrático. La Educación pública debe ser la compensadora de las desigualdades sociales, económicas y familiares existentes en la sociedad.

Pensamos que los centros docentes deben asegurar e impulsar una educación democrática, participativa e inclusiva, atenta a la diversidad y favorecedora del estudio, la investigación, la autoformación y la creatividad.

Sobre estas premisas se sustentan las iniciativas llevadas a cabo por gran parte de los miembros de nuestra comunidad educativa. Creemos que son muchos los aciertos; y también somos conscientes de los errores. Y de esta suma de aciertos y errores aprendemos diariamente para seguir creciendo y mejorando. Las dificultades existen; pero nunca nos impedirán transmitir un mensaje de optimismo y vitalidad. Es importante superar en el ámbito docente el victimismo descriptivo y el imposibilismo nihilista porque siempre es posible intervenir para hacer y hacernos mejores.

Nunca dejamos de aprender a lo largo de nuestra vida. De ahí que sigamos proponiendo recursos, planteando opciones y tomando iniciativas. Un buen ejemplo de ello es uno de los objetivos en los que el Centro está trabajando actualmente: la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas de un modo generalizado. La necesidad de adaptarse a la realidad en la que nos movemos nos obliga a ello. Y en esa hermosa y dura tarea estamos.

De algo estamos seguros: el IES Miguel Catalán se mueve…

IES MADRID SUR.

(Coord.) Javier López Torrellas. Director IES 'Madrid Sur'.

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

1.- Introducción.

Al inicio de nuestro Proyecto Educativo recogemos lo siguiente:

"Como señas distintivas de nuestro Centro queremos resaltar las siguientes:

- *Se trata de un Centro que, desde la escuela pública, ofrece una **enseñanza de calidad**[2], de forma que el alumnado que pase por él, vea satisfechas con éxito sus expectativas educativas. Para ello, planteamos un **currículo** que, partiendo de los objetivos marcados por la legislación para cada una de las etapas y de los ciclos de la Educación Secundaria, sea lo más **inclusivo** posible, de modo que ofrezca a todos y todas las mayores posibilidades de éxito, en el que se puedan desarrollar las diferentes capacidades de quienes estudien en el Centro. Desde los que opten por realizar el bachillerato, y posteriores estudios superiores, hasta aquellos que se planteen la ESO. como su etapa de estudios terminal.*
- *Un Centro donde se favorece **la convivencia positiva**, el ambiente de respeto mutuo, de aceptación de las diferencias y de solidaridad entre todos; y donde se propicia un clima de comunicación y diálogo para la resolución de los inevitables conflictos que la convivencia diaria genera.*
- *Un Centro donde **la participación** de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente), se viva como un valor que hay que potenciar, y se concreta en estructuras que facilitan dicha participación.*
- *Un Centro en el que las **enseñanzas** impartidas estén dirigidas por criterios de **rigor y objetividad científicos** y por el máximo respeto a los **derechos humanos**. Sin que en ningún momento, este rigor, y estos derechos, puedan verse conculcados por, o sometidos a prejuicios de carácter cultural, religioso o político."*

En las siguientes líneas pretendemos contar cómo intentamos llevar a la práctica los buenos deseos anteriores. Para ello en primer lugar hacemos una breve descripción del centro. En una segunda parte, 8 profesoras y 5 profesores, 2 alumnas y 1 padre, cuentan diferentes aspectos del centro. Al final, brevemente, se apunta por donde queremos continuar en el futuro.

1. Descripción del centro.

El IES "Madrid Sur" comienza sus actividades en el curso 2001-2002, con un Equipo Directivo en Comisión de Servicios y un reducido claustro para atender a dos grupos de 1º de ESO, uno de 2º, tres de 3º y uno de 4º. Es en el curso siguiente, el 2002-03, cuando nos incorporamos los primeros profesores definitivos y cuando, coincidiendo con el traslado del primer ciclo de ESO en el distrito de Puente de Vallecas (Madrid) de los colegios a los Institutos, ya tiene un número importante de grupos y de alumnos. En julio de 2004 comienza a trabajar un nuevo Equipo Directivo con un programa de dirección elaborado con las aportaciones de un importante número de profesores y profesoras. Por

[2] Las negritas son del PEC, no se han puesto *ex profeso* para este texto.

lo tanto, en el momento de redactar este documento (junio 07), está concluyendo su sexto curso de existencia y cuenta con los siguientes grupos:



Enseñanza Secundaria Obligatoria:

- Primer ciclo (386 alumnos): 7 Unidades en 1º de ESO, con dos Grupos Específicos de Compensatoria (GEC) y 7 Unidades en 2º de ESO, con un GEC. Además, un Grupo Específico de Compensatoria Singular, nucleado en torno a un taller de Jardinería, con alumnado de 1º y 2º de ESO.
- Segundo ciclo (238 alumnos): 5 Unidades en 3º de ESO, con un grupo de Diversificación Curricular y 4 Unidades en 4º de ESO, con dos grupos de Diversificación Curricular.
- Un Aula de Enlace[3], con doce alumnos pertenecientes a los cuatro cursos de la Etapa.

Bachillerato:

- 1º de Bachillerato (108 alumnos): Un grupo en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y 2 grupos en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 2º de Bachillerato (65 alumnos): 0,5 grupos en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y 1,5 grupos en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

***El barrio*.**

El instituto se encuentra situado en el barrio madrileño de Palomeras Bajas, en la zona de remodelación urbanística conocida como “Madrid Sur”. Pertenece por tanto al Distrito de Puente de Vallecas de Madrid. Este distrito es tradicionalmente considerado como una zona desfavorecida desde el punto de vista social, económico y cultural. En relación a los parámetros económicos[4], el Distrito de Puente de Vallecas se sitúa en el nivel más bajo del municipio de Madrid, con una renta *per cápita* de 8.203 euros, en torno a 3.500 euros inferior a la media de la comunidad. También presenta desventaja en relación a la tasa de paro y al nivel medio de instrucción.

La descripción del barrio que hace *Francisco Lara* en la aportación que se recoge en esta misma carpeta sobre el *Colegio Palomeras Bajas,* sirve para nuestro centro. Los dos se encuentran muy próximos.

[3] En la Comunidad de Madrid se ha regulado administrativamente la atención educativa del alumnado extranjero, en su primera incorporación al sistema escolar. Para ello, se ha establecido un recurso, las *Aulas de Enlace*. Se pretende con esta iniciativa realizar un trabajo personalizado con este alumnado que, teniendo la posibilidad de ser escolarizado en el segundo y tercer siclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, desconoce, además, la lengua española o presenta graves carencias en conocimientos básicos, como consecuencia de una escolarización irregular en el país de origen.

[4] Los datos vienen recogidos en el Indicador de Renta Disponible ‘*per cápita*’ elaborado por el Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Madrid.

En el distrito existe equilibrio en la oferta de plazas por parte de la enseñanza pública (46 % del alumnado) y la privada concertada (54 %), sin embargo, existe un fuerte desequilibrio en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asumiendo la red pública la mayoría de este alumnado (el 70 %), tanto de los que se matriculan en los plazos establecidos como de los que por diferentes motivos (absentismo, inmigrantes recién llegados, etc.) se matriculan a lo largo de todo el curso.

Otros factores de interés del distrito, más difícilmente objetivables desde los parámetros estadísticos, son:

- Un tejido social con numerosas entidades sociales, plurales en sus ámbitos de actuación y en sus orientaciones.
- Una tradición de participación ciudadana que se desarrolló especialmente en los procesos de remodelación de los principales barrios de Vallecas y que ha continuado más tarde en el ámbito de las organizaciones sociales y ciudadanas.
- Un alto grado de identificación de la población con su entorno y un notable aprecio por la identidad local.

***El alumnado*.**

El alumnado del Centro es reflejo de los diferentes estratos socioculturales de la población del barrio: un importante porcentaje de familias de clase baja y una mayoría de clase media-baja y clase media, con niveles de estudios de los padres muy variados.

En cuanto a presencia de minorías étnicas, cabe destacar el alumnado de etnia gitana (en el curso 06-07, 35 alumnos, el 9 % del primer ciclo de ESO) y una presencia en aumento de diferentes colectivos de inmigrantes (en ESO, 103 alumnos de 21 países, el 16,2 %), la tercera parte ecuatorianos.

Todo ello se traduce en la existencia de grandes diferencias tanto en lo que se refiere a las expectativas educativas de unas familias y otras con respecto a sus hijos, como en la implicación de las familias en la corresponsabilidad educativa que plantea el instituto.

Recursos Humanos.

El claustro está formado por 81 profesores (dos de ellos a media jornada). Después de cinco cursos, ya es amplia mayoría el número de profesores y profesoras con destino definitivo en el Instituto y el del profesorado en expectativa que viene confirmando su plaza en el centro un año tras otro. Además, como consecuencia de la incorporación del centro al Plan de Centros Públicos Prioritarios, cabe la posibilidad de que el profesorado en expectativa solicite, de acuerdo con la dirección del centro, comisiones de servicios para dar estabilidad al claustro, posibilidad a la que se han acogido 23 de los 24 profesores en esa situación. Gracias a ello, por primera vez, el claustro de profesores será sensiblemente el mismo el próximo curso.

Además de la plantilla de profesores, el Instituto cuenta con cuatro auxiliares de control, una Jefa de Secretaría y un auxiliar administrativo, así como con cinco personas encargadas de la limpieza.

Resultados académicos.

Actualmente la mayor preocupación del profesorado es el bajo nivel curricular con el que llegan al Instituto muchos de nuestros alumnos y el fracaso escolar al que se ven abocados.



Como muestra, un botón: de los 146 alumnos que terminaron 1º de ESO en junio de 2003, solamente titularon, en junio/septiembre de 2006, 44 alumnos (30,1 %). Otros 68 alumnos (46,6%) han abandonado el centro antes de titular (solo ocho de ellos para continuar ESO en otro centro), y los 34 restantes (23,3 %) siguen en el centro repitiendo en 3º o 4º.

Ni que decir tiene que el mayor reto que tenemos planteado como comunidad educativa es invertir esa situación, poniendo al alcance de la inmensa mayoría de nuestro alumnado la posibilidad de conseguir el título de secundaria.

Convivencia. Clima de centro.

El ámbito de la convivencia y la disciplina fue el más mencionado por el profesorado cuando se le consultó sobre los problemas del Instituto para la elaboración del Proyecto de Dirección en abril de 2004. El 80 % del profesorado que realizó aportaciones escritas lo mencionaba de una u otra forma. En ese mes, los cuatro problemas que más preocupaban al profesorado del Instituto en el ámbito de la convivencia, según una encuesta que realizamos en el contexto del Programa “Convivir es Vivir”, fueron:

1º. Alumnos que no permiten que se imparta la clase.
2º. Agresiones, gritos, malos modos entre alumnos.
3º. Malas maneras, agresiones de alumnos hacia profesores.
4º. Vandalismo, destrozo de objetos, material,...

Efectivamente los problemas de convivencia y disciplina son los que mayor tiempo han consumido del Equipo Directivo en general y de la Jefatura de Estudios en particular en los últimos cursos, si bien se aprecia una tendencia a la mejoría como se refleja en las encuestas que, cada fin de curso, se pasan a todo el profesorado. Dicha mejoría es consecuencia de la orientación dada al tratamiento de las cuestiones de convivencia, así como las medidas organizativas y curriculares que se han venido tomando. La creación y puesta en funcionamiento del Equipo de Mediación y mejora de la Convivencia hace tres cursos, ha supuesto una ayuda importante.

Cabe señalar, por último que la convivencia entre el profesorado ha sido muy buena desde el inicio del funcionamiento del centro, así como en términos generales las relaciones entre el profesorado y las familias.

2.- Proyectos, Programas, Actuaciones.

En esta segunda parte diferentes protagonistas de la vida del instituto exponen trozos de vida. No están reflejados todos los proyectos y actuaciones.

Por ejemplo, cabe destacar el proyecto de Biblioteca, que desde hace cuatro cursos impulsado por su coordinador y un grupo de profesoras y profesores, han ido consiguiendo convertirla en un importante recurso pedagógico, y en un centro de información para toda la comunidad escolar, tanto por las labores técnicas realizadas como, sobre todo, por la enorme cantidad de iniciativas de animación a la lectura, de encuentros con autores, de diferentes concursos, o por su participación en las iniciativas globales del centro. Fruto de esa labor hemos obtenido un tercer premio nacional de buenas prácticas en bibliotecas escolares del MEC. Está claro que, lejos de ser un lugar oscuro y mortecino, donde mandar a los castigados (como desgraciadamente aún ocurre

en algunos institutos), la biblioteca es un lugar vivo, animado, y con mayor uso cada vez por parte del profesorado y del alumnado.

Otra actuación no reflejada en los siguientes escritos se refiere al Apoyo Escolar (a través del Plan de Mejora de Vallecas, Municipal, y del Plan de Acompañamiento Escolar, de la Comunidad de Madrid en convenio con el MEC), a través del cual unos 100 alumnos y alumnas que no disponen en sus casa de suficientes recursos para poder estudiar, hacer las tareas, etc., reciben, dos tardes por semana, apoyo escolar. También por las tardes un nutrido grupo del alumnado del Instituto participa en cuatro deportes diferentes en los Campeonatos Deportivos Escolares. Todo ello, junto a otras actividades de las que más adelante se habla, hace que el centro esté también abierto, y con bastante vida, por las tardes.

NUESTRO PROYECTO: EL DIALOGO.

Mª Carmen González Heredia.
Profesora de Ciencias Sociales. Jefe del Departamento de Actividades Extraescolares.
Representante en el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Vallecas.

Existen muchas palabras que encajarían en la descripción del ambiente del IES, pero si tuviéramos que priorizar alguna, creo que empezaríamos por el diálogo.

El diálogo es un camino que compromete a cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser meros espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida buscando lo verdadero y lo justo así como la resolución de los conflictos que van surgiendo.

Quien dialoga está preocupado por encontrar una solución justa y por lo tanto, por entender a su interlocutor. “Entenderse” no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir todo lo que ya tenemos en común e ir precisando desde ahí en qué nos concordamos y por qué.

Fruto de esta búsqueda de diálogo es la diversidad de ofertas que proporciona el IES.

Para los alumnos: además de las actividades complementarias y extraescolares en horario docente, de lo más variado y a las que han asistido un 80% del alumnado, los profesores han desarrollado diferentes talleres: Cuentacuentos, Teatro, Talento Matemático… Ya que la evaluación ha sido muy positiva, no solo se van a mantener sino que se van a crear otros nuevos: Plástica, Radio, Creación Literaria… (ver *La Hora 31).*

Viajes a Túnez (4º ESO), Intercambio con Verona (1º Bach.), esquí (3º ESO), fines de semana (1º y 2º ESO)… han favorecido el encuentro y descubrimiento de amistades.

Para la Comunidad Educativa: contamos con varios proyectos: “Mirando a África” (proyecto de innovación) en el que se ha implicado la casi totalidad del claustro y que ha tenido una gran acogida no solo en la Jornada Cultural o Día del Libro, sino también mediante las distintas conferencias, charlas, mesas redondas (con variedad de participantes: ONG, Asociaciones …).

El proyecto “GLOBE” o “Ecoescuelas” han sido otros dos proyectos que han tenido una gran acogida y han dado un fresco toque “verde”.

El programa “Convive” ha visto ampliada su incidencia en el comportamiento del alumnado.



Nuestro “Coro” (19 profesores/as y 6 alumnas) ha supuesto un remanso de paz en esa vorágine diaria.

Para los profesores: la búsqueda continua de la motivación de los alumnos, así como la mejora de la práctica docente son dos de los motivos que incentivan la labor del profesorado. No es de extrañar que durante este curso se hayan llevado a cabo distintos cursos de perfeccionamiento en el propio IES: “Proyecto Globe”, “Nuevas tecnologías...”, “Creación de materiales curriculares para distintas áreas”, “Convivir es vivir”… Pero esto no acaba aquí, para el próximo curso ya tenemos aprobados otros siete, entre seminarios y grupos de trabajo.

LA HORA 31

Vicente de Santiago. Profesor de Lengua. Coordinador de La Hora 31.

La Hora 31 es un proyecto del Departamento de Actividades Extraescolares que pretende ofrecer una variada gama de actividades fuera del horario lectivo. Entre sus objetivos principales se encuentra el de fomentar y favorecer la convivencia y las buenas relaciones entre los miembros de los diversos sectores de la comunidad escolar. Por ello, muchas de las actividades se proponen para la participación de todos, no sólo la de los alumnos. En la consecución de este objetivo y la participación plural en las actividades es muy importante la colaboración que en la organización y difusión de las actividades nos proporcionan las asociaciones de padres y de alumnos.

El proyecto da cabida a diversos talleres impartidos por profesores – teatro, cuentacuentos, matemáticas – y por alumnos – guitarra -. Y también a un taller de radio que imparten profesionales de Radio Vallekas (la relación con el entorno es también un destacado objetivo). Los talleres están dirigidos a alumnos, aunque padres hay que solicitan que se abran también para ellos. No descartamos, por otra parte, que podamos contar con talleres impartidos por padres.

También son muchos los espectáculos teatrales, culturales y deportivos a los que asistimos. Es en la asistencia a estos espectáculos en lo que en mayor grado conseguimos la participación de todos – alumnos, profesores, padres y P.A.S. -. Es motivo de satisfacción que el hecho de haber conseguido que la entrada a los partidos de fútbol del Rayo Vallecano y de baloncesto de Estudiantes esté permitiendo asistir a estos espectáculos a alumnos y familias de escaso poder adquisitivo.

Otras actividades, como los coloquios, más escasas en número y de mayores dificultades organizativas, cuentan también con la participación –tanto en la organización como en la asistencia– de miembros de todos los sectores de la comunidad.

El proyecto, cuya vocación es seguir creciendo, va generando espacios de encuentro, convivencia y colaboración entre padres, profesores y alumnos. Esperamos que durante el próximo curso la participación de todos siga creciendo, no sólo en la participación sino también en la organización, las sugerencias y las propuestas.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Carlos Vázquez. Presidente del AMPA.

El APA del IES MADRID SUR se constituyó en el curso 2001/02 con la participación de un pequeño grupo de padres y madres, fundamentalmente madres, para impulsar la participación de las familias en el Centro.

Durante los primeros años nos encontramos con todo lo que conlleva poner en marcha una Asociación en un centro de nueva creación, y no fue fácil. Nos resultaba difícil encontrar cauces adecuados de comunicación con las familias para fomentar la participación. Además, durante los primeros años se mantuvieron en la Junta Directiva de la Asociación los mismos miembros, lo que provocó, en muchos casos desidia y cansancio.

En el curso 2006/2007 se forma una nueva Junta Directiva con dos objetivos claros: Mejorar los cauces de comunicación con las familias para fomentar la participación, y colaborar de forma más estrecha con el centro en la programación y ejecución de distintas actividades.

La comunicación ha mejorado muy positivamente desde que se realiza a través de correo electrónico, con lo que hemos conseguido llegar de forma directa a unas 80 familias.

Se ha mantenido abierto el despacho del APA todos los lunes por la tarde y los martes por la mañana. Los lunes hemos recibido bastantes consultas de padres y madres que han venido a vernos.

Hemos participado de forma activa con el centro en:

- Distintas actividades de biblioteca, así como en facilitar la apertura de la misma de lunes a jueves por la tarde, gracias a la presencia de madres voluntarias.
- Hemos estado presentes en la comisión del proyecto Ecoescuelas que se ha realizado este curso en el centro.
- Hemos colaborado en la realización de un curso de mediación de conflictos que se impartió a los padres y madres durante el mes de febrero. Resultado del curso es que varias madres se han incorporado al equipo de mediación del instituto.
- Hemos participado económicamente en el proyecto Escuelas sin Racismo que se lleva a cabo en el centro.
- Se ha ayudado económicamente a los alumnos que han realizado viajes de fin de curso durante este año.
- Se colabora en el programa de préstamo de libros de texto.
- Se ha subvencionado al equipo femenino de voleibol con la compra de la equipación y otro material deportivo.
- Se ha colaborado con el equipo de profesores de la “Hora 31” en la difusión de las actividades que realizan para padres y alumnos fuera del centro.
- Durante este año un grupo de universitarios ha realizado, dentro de las prácticas que les exigía el master que estaban cursando, un estudio sobre el funcionamiento del centro para evaluar las necesidades y carencias del mismo. El APA ha estado dispuesta y ha participado en este estudio siempre que le han pedido. Los resultados los conoceremos a principios del curso que viene.



- Por último queremos hacer énfasis en las reuniones que, todos los lunes finales de mes, se han mantenido con el director del instituto para tratar temas monográficos de interés general, así como todos los temas que los padres y madres asistentes planteaban. Es la actividad que ha contado con más participación.

Por último hay que destacar que desde que se cambió la dirección del instituto, la convivencia en el centro ha mejorado notablemente, y ha fomentado la intervención, el diálogo y la participación de las familias.

Para terminar queremos manifestar que nuestro gran reto para el curso 2007/08 es mejorar los resultados académicos de nuestros alumnos/as y, por supuesto, una mayor implicación, tanto económica como presencial de los padres y madres.

LA ASOCIACIÓN DE ALUMNOS

Nadia Nieto. Alumna de 4º de ESO. Presidenta de la Asociación de Alumnos.

La ASAL, Asociación de Alumnos del IES Madrid Sur, fue constituida en el curso 2004-2005 con el objetivo de defender los derechos de los alumnos, realizar las actividades que se propongan para ellos y colaborar en el instituto.

Nuestro trabajo ha sido muy importante para darnos a conocer entre los alumnos, ya que es algo nuevo en el instituto y en realidad los alumnos no conocen bien su finalidad.

La asociación ya ha tenido dos juntas directivas, la actual ha conseguido llevar a cabo actividades y eventos para los alumnos, entre ellos, en colaboración con la asociación del barrio "La Jaima", realizamos una recogida de alimentos para el Sahara. En 2 semanas, se consiguieron recoger 140 kilos de comida.

Colaboramos con grupos que se han constituido en el instituto, como por ejemplo el programa de cooperación en Marruecos, en el que colaboramos en la realización de un mercadillo solidario, que tuvo bastante éxito.

En el instituto colaboramos como promotores de la publicidad en la mayoría de las campañas que se realizan, colaboramos con el departamento de extraescolares haciendo, por ejemplo, entrega a los alumnos de entradas para eventos deportivos.

Nuestra función es muy difícil de llevar a cabo, ya que hemos tenido que trabajar mucho para que se nos llegara a conocer, y aun así muchos alumnos no nos conocen todavía, también tenemos que tener en cuenta que es difícil llevar una asociación a la vez que estudiamos. Para que los alumnos supieran que la ASAL existía, empezamos a hacer una publicidad, a enviar correos electrónicos entre otras cosas, consiguiendo así llamar la atención de los alumnos.

A día de hoy, tenemos alrededor de 90 socios y somos 7 alumn@s> trabajando, aunque para nosotros los socios son solo algo administrativo, porque nuestro trabajo es para todos los alumnos, sin necesidad de ser socios.

Todavía nos queda mucho por hacer, pero esperamos que gracias a nuestro trabajo, nuestros compañeros se vean beneficiados y que se creen más asociaciones de alumnos por el barrio.

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

¿POR QUÉ GRUPOS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR?

Toñi Álvarez. Profesora de Ciencias Naturales. Tutora de 2º ESO.

Aunque en la actualidad tenemos muchos recursos para poder atender a la diversidad de alumnos: integración, compensatoria, diversificación…sin embargo, existe todavía un perfil de alumnos en los primeros cursos de la ESO que no encajan en ninguno de estos grupos. Chicas y chicos con dificultades de aprendizaje, en muchos casos unido a situaciones familiares poco aptas para el estudio, con varios años de fracaso escolar que ha deteriorado su autoestima y que, sin embargo, han demostrado capacidad de trabajo. La mayor parte de ellos, a lo largo de los cursos van encontrando cada vez más dificultades y en su mayoría abandonan sin graduar. Para este alumnado hemos organizado, en los últimos tres cursos, los grupos de refuerzo curricular (uno en cada nivel de la ESO). Se trata de grupos atendidos por profesorado voluntario que asume impartir varias materias para reducir el número de profesores que intervienen en el grupo y que acepta trabajar en equipo en base a adaptaciones curriculares fundamentalmente en lo metodológico, ya que el referente para estos grupos, y especialmente en 4º, son los objetivos de la etapa, pues pretendemos que titulen.

Hemos comprobado que en estos grupos los alumnos consiguen cambiar esa imagen negativa que tienen de si mismos y sienten que pueden ser capaces alcanzar algún aprendizaje mínimo. Muchos llegan con idea de que ellos no pueden o no saben y el hecho de ir alcanzado pequeños logros les va animando a seguir. Para ello es importante planificar el trabajo con objetivos no demasiado ambiciosos para que el profesorado tampoco se desanime. Es fundamental partir del nivel de conocimientos de los alumnos y se plantear objetivos mínimos sabiendo que el proceso de aprendizaje en estos casos es muy lento.

Hay que trabajar la convivencia y las buenas relaciones entre ellos para favorecer su participación. Muchos han estado en grupos donde se veían inferiores a otros compañeros, no se atrevía a hablar o a salir a la pizarra por miedo al ridículo. Aquí, donde no destaca ninguno, se animan a participar. Es fundamental que adquieran unos hábitos de trabajo y atención en clase, de forma que saquen el mayor provecho a las horas que pasan en el IES, así como reforzar la lectura como instrumento básico en todas las asignaturas.

El tener pocos profesores que imparten varias asignaturas les ayuda a estar menos dispersos así como tener una relación de mayor complicidad entre profesor-alumno. Permite también flexibilizar los horarios en las ocasiones que interesan para alguna actividad concreta. El apoyo al los alumnos de integración, refuerzos, etc. dentro del aula favorece la cohesión del grupo. Los niños de integración no se sienten diferentes porque trabajan en el aula junto con sus compañeros con la ayuda del la profesora de PT, que en ocasiones, no se centra sólo en estos alumnos si no que puede ayudar también a otros. Por otro lado dos profesores trabajando en el aula pueden conseguir una atención más individualizada, mientras que los desdobles, cambios constantes de aulas, etc. hacen que se descentren, que se creen subgrupos de amigos que pueden generar conflictos por rivalidades.

Los agrupamientos también son importantes, los pequeños grupos, de cuatro o cinco, favorecen la ayuda entre ellos, comprendiendo, a veces, mejor a sus iguales que a los profesores. Trabajar en equipo permite encontrar soluciones o resolver actividades realmente, en definitiva, facilitar el aprendizaje.

La comunicación constante entre todo el equipo docente, mantener una estrategia común en la forma de trabajar, una línea de actuación acordada en la resolución de los conflictos, un trabajo interdisciplinar, etc. es fundamental para tener éxito en estos grupos.



EQUIPO DE MEDIACIÓN Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

Noelia Laje. Alumna de 3º de ESO

Soy una de las alumnas del equipo de mediación y os voy a contar una de las mediaciones que he hecho a lo largo del tiempo que llevo en el equipo. Esta mediación la hicimos entre dos profesores, uno mediador y otro observador, y dos alumnas, una observadora y yo misma, mediadora.

Había un conflicto entre dos chicas de 2º ESO y consistía en que esas dos chicas que eran muy amigas, se enfadaron por que unas amigas que tenían en común se habían enfadado antes que ellas y cada una estaba del lado de una y por defender a las otras chicas, las dos que eran amigas acabaron rompiendo su relación. Entonces estuvimos en la mediación durante dos clases y un recreo del mismo día. Durante la mediación aparecieron algunos problemillas ya que ninguna de las dos estaba a gusto con la otra al lado, pero al final, gracias al diálogo, llegaron a la conclusión de que querían hacer las paces y aunque decían que ya no iban a tener la misma relación que antes, seguirían siendo amigas y ayudarían a sus otras compañeras pero sin enfadarse con más gente.

Una de las chicas iba a mi clase y me agradeció mucho que la hubiese ayudado en la mediación y aunque los mediadores seamos los que ponemos a las dos personas en la misma habitación y de alguna manera les obligamos a que arreglen sus problemas, sin violencia, son ellos solos los que acaban solucionándolo.

En fin esa fue unas de las mediaciones en las que más satisfecha me quedé al darme las gracias por haberlas ayudado. Yo creo que tanto para mi, como para todos los mediadores, eso vale mucho.

En el Equipo de Mediación no solo hacemos mediaciones, también realizamos otras actividades para favorecer la buena convivencia en el centro. También es verdad que a veces fallamos en la asistencia a las reuniones del Equipo, pero en general creo que su labor es muy positiva para todos.

ALUMNOS AYUDANTES

Erica San José. Profesora de Lengua. Tutora de 1º ESO.

Organización

Este proyecto se ha desarrollado durante el curso académico 2006-2007 en dos niveles 1º ESO Y 2º ESO. Ha sido coordinado por cuatro profesores (dos por nivel) junto con la colaboración de los monitores del programa “Convive”.

Este trabajo se inició a principios de curso con la selección de tres alumnos ayudantes por curso. La elección se realizó con la ayuda de los tutores que previamente habían sido informados.

Después este grupo de alumnos recibió dos días de formación donde se les enseñó cuáles eran la funciones y los principios básicos de los alumnos ayudantes.

Una vez al mes se han realizado reuniones de supervisión del grupo de ayudantes en las que se ha continuado con la formación y se han expuesto los conflictos que los alumnos han encontrado en sus clases.

¿Qué es un alumno ayudante?

Estos alumnos ayudan a resolver los conflictos que surjen en las clases.

Aunque ésta es su función esencial colaboran en múltiples facetas relacionadas con la convivencia como:

- Informar a los compañeros sobre su posible ayuda o la del equipo.
- Acoger a los alumnos recién llegados o a aquellos que se encuentren solos o rechazados.
- Escuchar a los compañeros en sus versiones de los conflictos e inquietudes. No aconsejar ni criticar.
- Detectar posibles conflictos.
- Derivar aquellos casos en los que no sepan actuar.
- Cooperar entre los alumnos ayudantes de cada clase.

Los principios que mueven a los alumnos ayudantes son: confidencialidad, compromiso, respeto, solidaridad, disponibilidad y neutralidad.

¿Qué hemos hecho?

La evaluación de este equipo ha sido muy positiva. Los alumnos han recibido una formación en habilidades sociales y resolución de conflictos que les ha permitido mejorar su relación con los demás (dos mañanas completas de formación). Luego han actuado en sus clases. Los profesores coordinadotes nos hemos reunido mensualmente con ellos. La mayor parte de los alumnos desea continuar en el equipo.

PLANES DE TRABAJO

Javier Rodríguez. Profesor de Biología y Geología. tutor de 1º de ESO.

El Departamento de Biología y Geología del centro trabaja, desde hace unos años, una metodología basada en el método activo y de investigación. Siendo los alumnos los protagonistas del proceso de aprendizaje, con su participación e implicación en las tareas y el profesor el mediador y guía del aprendizaje, aportando los apoyos necesarios y los recursos para el **aprendizaje funcional**.

Esta metodología consiste en el desarrollo de **planes de trabajo individuales**, en los que el aprendizaje se adapta al desarrollo progresivo de los contenidos y al ritmo individual del alumno.



La elaboración de los planes es a cargo de todos los miembros del departamento. Los profesores se reparten el trabajo por niveles curriculares y se realizan para cada unidad didáctica. Una vez terminados se ponen a disposición del resto de profesores para su utilización, siempre dejando paso a posibles adaptaciones al grupo correspondiente o mejoras. Estos planes son para todos los alumnos del mismo nivel, independientemente del profesor que tengan adjudicado de forma que todos los alumnos de cada nivel tienen que realizar las mismas tareas.

En el plan se realizan, en primer lugar, una serie de cuestiones previas para establecer el nivel de partida de los alumnos, para pasar inmediatamente de forma graduada a un desarrollo de los contenidos: Se presentan actividades de investigación, en las que se plantean hipótesis sencillas de trabajo, búsquedas de información, o recogida de datos, que permiten comprobar las hipótesis de partida y elaborar conclusiones para realizar un aprendizaje **constructivo y significativo**.

Para finalizar el plan de trabajo se presenta un apartado de ampliación para aquellos alumnos que por sus capacidades o destrezas llevan un ritmo de aprendizaje más rápido.

Para completar el aprendizaje, los planes se evalúan. Esta evaluación es del proceso, puesto que cada plan se va evaluando a medida que los alumnos avanzan en su elaboración, diariamente. También se utiliza como evaluación de resultados, puesto que se entrega el plan de trabajo al profesor con una fecha determinada, para cada unidad didáctica y se realiza una prueba de evaluación que consiste en las cuestiones más importantes que se han trabajado en el Plan.

Los planes de trabajo son una buena medida de atención a la diversidad para todos los alumnos, ofreciendo una posibilidad de adaptación a las necesidades para los alumnos con dificultades de aprendizaje y para los alumnos con altas capacidades.

Si bien la metodología de los planes de trabajo donde está más extendida es en el departamento de Biología y Geología, en otros departamentos también está siendo progresivamente implantada por muchos de los profesores aunque su uso no alcance a todos los miembros. Cabe destacar, entre otros, a los departamentos de Lengua y Literatura, Tecnología, Ciencias Sociales y Física y Química.

SOBRE EL GRUPO DE COMPENSATORIA SINGULAR.

Brenda Parra. Profesora Técnica de Servicios a la Comunicad (PTSC)

La existencia de la Compensatoria Singular, supone, sin lugar a dudas, el aspecto que más confusión me provoca dentro de mi ámbito de trabajo. Es una modalidad de Compensatoria destinada a alumnos con un gran desfase académico, pertenecientes a entornos desfavorecidos social, cultural y económicamente, y cuyos comportamientos perjudican seriamente la convivencia en el ámbito escolar. Las enseñanzas se organizan en ámbitos: el Socio-Lingüístico, el Científico-Tecnológico, el de Habilidades Sociales y el taller de Jardinería, que supone el aspecto metodológico clave para recuperar a este alumnado. Como máximo, puede estar integrado por 15 alumnos, y en el aula debe haber siempre 2 profesores, uno de ellos de apoyo.

El objetivo de este tipo de Compensatoria es la integración en el ámbito escolar, pero las dudas me invaden, sin encontrar soluciones: ¿no estamos segregando, y por tanto,

perjudicando a los alumnos de este grupo?; pero ¿no tienen derecho el resto de sus compañeros a que se desarrollen las clases, sin la disrupción que estos alumnos provocan?

Lo cierto, es que es bastante complicado desempeñar nuestra labor educativa con la presencia de alguno de estos alumnos en la clase; que perjudican al resto de sus compañeros; que requieren una atención y un trato particular; que cada minuto frente a ellos es un reto a nuestra paciencia, y que nos encontramos sin recursos personales para saber qué hacer ante un alumno con tal desidia, apatía (y antipatía) hacia el entorno académico.

Pero igualmente cierto, es que la existencia de la Compensatoria Singular, tal y como se está desarrollando actualmente, muchas veces favorece la exclusión de sus integrantes, refuerza sus roles de "los malos", y se perjudican los unos a los otros en un ambiente de "rechazo general" creado por ellos mismos.

Durante este curso, el grupo ha estado integrado por alumnos que no han sido especialmente disruptivos (con alguna excepción), en comparación con otros cursos. Algunos alumnos han mejorado su actitud, en una ambiente que se supone, es más permisivo y de atención más personalizada. Específicamente, uno de ellos ha mejorado en el control de su impulsividad y en su actitud hacia el entorno académico; el próximo curso saldrá del grupo de Compensatoria Singular y se integrará en un Grupo Específico de Compensatoria. En general, el resto del grupo ha continuado con su comportamiento disruptivo y su alto absentismo.

Aún aceptando nuestras limitaciones para conseguir este gran reto educativo y social, mis dudas sobre la eficacia de este tipo de compensatoria crecen cada día: ¿qué estamos haciendo mal?; ¿porqué a menudo no solo no conseguimos la integración en el ámbito escolar, sino que además, estamos favoreciendo la segregación de estos alumnos? Esto es la Compensatoria Singular: un mar de ambivalencias donde es difícil navegar.

GRUPOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE

Sagrario Bay. Profesora de Ciencias Sociales. Jefa de estudios adjunta.

Durante el curso 2006/07 hemos puesto en marcha en el IES Madrid Sur grupos de aprendizaje interactivo. La experiencia pretende ser un primer paso hacia una enseñanza de tipo inclusivo, que preste atención a la diversidad sin segregar al alumnado.

El proceso comenzó en el mes de septiembre del 2006, cuando un grupo de profesores asistimos a un curso sobre Aprendizaje Dialógico, lo que nos permitió conocer las experiencias que se estaban llevando a cabo en el IES 'Munguía' de Vizcaya y en el IES 'Miguel Catalán' de Coslada (Madrid).

Valoradas estas experiencias por nuestro equipo como muy interesantes, nos planteamos el modo de trasladarlas al IES Madrid Sur, integrándolas en nuestro Plan de Mejora. La idea era organizar grupos de aprendizaje dialógico en las aulas, de manera que los alumnos trabajasen en grupos heterogéneos de 4 ó 5, con un voluntario externo al grupo en cada uno, encargado de fomentar las interrelaciones entre ellos con la finalidad de que se realizaran las actividades propuestas por los profesores. Estos alumnos voluntarios irían rotando por los diferentes grupos en el aula, con diferentes actividades cada uno, hasta conseguir que todos realizaran todas las actividades.



El primer paso para llevarlo a cabo consistiría, por lo tanto, en contar con un grupo de alumnos voluntarios de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, que, durante una hora a la semana, coincidiendo con sus clases de Sociedad, Cultura y Religión (SCR) y Religión, acudieran a las clases de 1º y 2º de la ESO para prestar apoyo en el aula. Paralelamente se celebraron reuniones informativas con los profesores que, debido a su horario, eran susceptibles de recibir este tipo de apoyo, para contar con su colaboración.

A final del primer trimestre se impartió un curso de formación de voluntarios a los alumnos de 4º y 1º de Bachillerato, durante tres períodos lectivos en las materias de SCR y Religión, cuyos contenidos fueron los siguientes:

1ª sesión: Introducción

- Se les explicaba en qué consiste el aprendizaje dialógico y las experiencias llevadas a cabo en los IES Munguía y Miguel Catalán, así como las razones que nos impulsaban a trasladar las experiencias a nuestro centro, los valores que subyacen, etc.
- Análisis de las interacciones. Los alumnos, a partir de su propia experiencia, aprendían a diferenciar entre lenguajes inclusivos y excluyentes, favorecedores o entorpecedores del aprendizaje.

2ª sesión: Gestión de los grupos:

Mediante dinámica de grupos aprendieron a distinguir las interacciones que se daban en los grupos así como las posibles soluciones para mejorarlas.

3ª sesión: Ensayo de situaciones:

Se organizó la clase como si fuera un aula de 1º de ESO, dividida en grupos de trabajo con un voluntario y un observador en cada uno, Los alumnos de los grupos de trabajo asumieron, a su vez, un rol cada uno, para simular lo más posible una clase de 1º de ESO, y se les entregó unas tareas para hacer. Al final se comentó la dinámica, se evaluó y se resolvieron las dudas.

Finalizado el curso de formación se tomó nota de todos aquellos que estaban interesados en participar en la experiencia, en total 69 alumnos, que han colaborado como voluntarios en las siguientes clases de primer ciclo de ESO:

1º A: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

1º C: Matemáticas.
1º D: Educación Plástica.
1º G: Inglés.
2º A: Matemáticas.
2º B: Lengua y Matemáticas
2º C: Ciencias Naturales y Matemáticas
2º E: Lengua.
2º F: Lengua.

Las horas en las que se prestaba este apoyo eran los martes a 6ª, miércoles a 4ª y jueves a 5ª, coincidiendo con una de las horas semanales en las que los voluntarios tenían SCR o Religión. Doce profesores han participado en la experiencia, si bien, hay

que destacar que había más interesados que no han podido participar por cuestiones de horario.

Actualmente nos encontramos en el momento de la evaluación de la experiencia. Uno de los principales problemas señalados por los profesores es la irregularidad en la asistencia de algunos alumnos voluntarios, por lo que se ha sugerido que se valorara mejor el perfil del alumnado voluntario. Hay que indicar que, en principio, todos los alumnos que se presentaban como voluntarios fueron admitidos en la experiencia, sin tener en cuenta su nivel curricular, porque valoramos que la experiencia podría ser positiva en todos los casos. En este sentido hay que indicar un dato que nos sorprendió en un principio: los grupos de diversificación y refuerzo curricular de 4º de ESO se presentaron masivamente como voluntarios; algunos abandonaron después de las primeas sesiones, pero otros han permanecido hasta el final mostrando una gran satisfacción por la tarea y una mejora notable en su comportamiento.

Los alumnos voluntarios han destacado que lo que más les ha gustado de la experiencia es ayudar y sentirse útiles y la relación con los pequeños, y en sentido negativo los problemas de conducta y el desinterés de alguno de ellos. La mayoría manifiesta su deseo de continuar en el curso que viene.

Los alumnos de 1º y 2º de la ESO que han trabajado en los grupos interactivos destacan como más positivo que han aprendido mejor y de una forma más divertida, manifestando muchos, su deseo de que la experiencia se hiciera extensible a otras asignaturas. Como aspecto negativo destacan que había mucha tarea y, en ocasiones “mucho ruido”.

Por lo que respecta a los profesores que hemos coordinado el programa, valoramos la experiencia como positiva, aunque vemos la necesidad de introducir ciertos cambios tendentes a mejorar la formación de los voluntarios, la información que se da a los profesores que colaboran, la organización y seguimiento de los voluntarios.

ECOESCUELAS EN EL IES MADRID SUR

Javier Uceda. Jefe del Departamento de Tecnología. Coordinador de ecoescuelas.

Ecoescuelas: un programa para la participación de la Comunidad educativa

Ecoescuelas es un programa que potencia, a nivel internacional, la educación ambiental en el marco de la sostenibilidad. Su enfoque es **participativo** y basado en la **acción**. Busca que los centros de educación infantil, primaria y secundaria se embarquen en un proceso de mejora de su entorno que implique a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, padres y madres, personal directivo, administrativo y de servicios, así como a las administraciones y asociaciones locales.

Previamente al desarrollo del Programa, el equipo de profesorado que se involucra en el programa (formado inicialmente por ocho profesores/as), comenzó en noviembre y en el propio instituto, un seminario asesorado por la Asociación de Educaron Ambiental y del Consumidor (ADEAC) a través del CAP de Vallecas. *Idoia* e *Iñaki* de ADEAC, nos proporcionan información sobre el programa y la metodología a seguir para conseguir que nuestro instituto sea una Ecoescuela, además de asesorarnos a lo largo de todo el proceso.

A principio de curso, se informó a toda la comunidad educativa sobre el programa y se buscaron voluntarios/as. En enero se formó el comité ambiental, con representación de todos los sectores de la comunidad: alumnado, (al menos uno/a por nivel de la ESO, rotativo al mes), dos madres, una conserje, un miembro del equipo directivo, el profesorado implicado y un representante de la administración del Instituto en el Consejo Escolar. Se elige como tema base para el presente curso, los residuos, y el alumnado realiza una Ecoauditoría, análisis de la situación de partida del centro.



En base a sus resultados, se elaboró el plan de acción, un conjunto de actuaciones a desarrollar a lo largo del curso. Paralelamente y a lo largo de todo el programa, han sido imprescindibles la información y comunicación de los pasos seguidos al resto de la comunidad y el seguimiento y evaluación de lo realizado.

Participación efectiva de los/as asistentes

Las reuniones del Comité, el primer martes de cada mes de 15:30 a 17:30 horas, han sido el punto de partida en cuanto a participación de este proyecto, consiguiendo el encuentro entre sectores tan próximos y a la vez tan poco relacionados frecuentemente, creando un clima de confianza, tomando decisiones y repartiendo responsabilidades. Era interesante observar al alumnado representante intercambiando opiniones con la conserje, el profesorado o el responsable de la administración. Por parte de los alumnos/as, asistían uno/a o dos por cada nivel de la ESO (de Bachillerato no se consiguieron voluntarios/as), intentando rotarse cada mes para que no fueran los mismos/as. Generalmente no había representación de todos los niveles, porque tenían que estudiar, o participar en otras actividades del instituto. Al igual que entre el profesorado, el alumnado voluntario repite en otros proyectos y no hay tiempo para todo.

La presencia en las reuniones del comité del profesorado participante en el seminario ha sido irregular: comenzaron asistiendo la mayor parte del profesorado implicado, pero a lo largo de los meses, fue bajando a dos o tres profesores/as en las reuniones, que después informaban al resto de las decisiones tomadas en las reuniones de coordinación. No obstante, a lo largo del curso, se fueron sumando otros dos profesores/as a estas reuniones que inicialmente no figuraban en el seminario.

En las reuniones de coordinación del profesorado, para informar sobre la reunión del comité o preparar acciones, la asistencia fue irregular. El carácter voluntario de esta actividad, la necesidad de quedar fuera del horario lectivo, en el recreo o por las tardes, ha sido un esfuerzo adicional para todo el profesorado implicado en este proyecto, a menudo involucrado en otros proyectos. No obstante, en las últimas reuniones, hubo casi asistencia plena.

Información del programa Ecoescuelas

En cuanto al alumnado, para transmitir las decisiones sobre las acciones a realizar en el instituto, se colocaron dos ecotablones, uno en el pabellón norte para informar al alumnado del segundo ciclo de ESO y otro en el pabellón sur, para el segundo ciclo, con el objetivo de colgar carteles, actas de las reuniones, etc. Los/as representantes del alumnado en las reuniones del comité se encargarían de renovar la información durante un mes. No obstante, esto debe mejorar para el próximo curso.

Para que la información de las reuniones llegara al resto del alumnado, pocos días después, los/as representantes de cada nivel en la reunión informaban en un recreo al resto de voluntarios/as del programa; después, en la hora de tutoría, pasaban por el resto de las clases para informar brevemente al resto del alumnado.

Por parte del profesorado, se informó a través del claustro, la comisión de coordinación pedagógica y la colocación de carteles en la sala de profesores y por todo el instituto. Sin embargo, se ha valorado que la información no ha llegado del todo bien y debe mejorarse para el próximo curso.

A los padres y madres, se informó en la reunión a principio del curso del AMPA. Al no haber una reunión de este órgano periódicamente, la información llegaba a través de los propios alumnos/as. Hubo una acción que se anunció a través del boletín de notas, pero funcionó mejor el boca a boca a través del representante del AMPA y la madre que participó en las reuniones.

Evaluación del grado de participación conseguido

El alumnado.

Se valora positivamente haber conseguido involucrar a un número de alrededor quince alumnos/as de 1º ESO, cuatro de 2º ESO, siete de 3º ESO, y cuatro de 4º de ESO, que han asistido regularmente a las reuniones de recreos y del comité convocadas. Esto demuestra el carácter participativo de nuestro instituto, también reflejado en este programa. Por otra parte, casi la totalidad del alumnado de ESO ha participado en alguna actividad propuesta este curso en Ecoescuelas, si bien el grado de conocimiento, concienciación e información, se valora mejorable para el próximo curso. Hay todavía alumnado que desconoce en qué consiste la Ecoescuela. Hay que considerar que el primer año del programa resulta especialmente complejo llegar a todo el centro. En el último trimestre, la participación ha aumentado a raíz del encuentro de la red de Ecoescuelas en un albergue y las acciones en el recreo y la fiesta. Se valora positivamente el hecho de ofrecer actividades de este tipo, que ilusionen y faciliten “cosas que hacer” concretas al alumnado.

En la fiesta de Ecoescuelas, de carácter voluntario para el alumnado, asistieron al menos cien alumnos/as, que siguieron con interés todas las actuaciones preparadas por sus compañeros/as (flamenco, *rap*, teatro, etc.)

Se va perdiendo el miedo a “ser de Ecoescuelas”, es decir, participar en reuniones por la tarde, quedarse en los recreos y esas responsabilidades que nuestros alumnos/as puedan ver inicialmente como algo costoso y poco gratificante. Viéndolos/as intercambiar cosas en el trueque de los recreos, preparando carteles fuera de las horas de clase, actuaciones para la fiesta, aguantando como los/as demás reuniones donde su opinión y decisión cuenta, podemos aventurar que el curso que viene contamos con ese *voluntariado*, que haga de motor también del alumnado recién llegado facilitando su integración en el proyecto.

Los padres y las madres.

Han sido dos madres las implicadas en el proyecto, aunque al final fue solo una, la que participó en las reuniones del comité. La transmisión de información al resto de padres y

madres del AMPA del centro contaba con la dificultad de no tener reuniones con una frecuencia fija. Aún así, transmitió información a una radio y periódicos locales, buscando compras ecológicas, etc. También hay que valorar la colaboración del representante del AMPA. La participación puede mejorar, implicando a más padres y madres.



El profesorado.

Aproximadamente ha sido media docena de profesores/as quienes han llevado el peso del programa a lo largo del curso (menos de la décima parte del claustro), puesto que algunas bajas se suplieron con un par de nuevas incorporaciones. Ahora somos un equipo que impulsa un proyecto que tiene cabida en nuestro instituto, tanto por el respaldo en la administración y política de compras ecológicas, como por la participación del alumnado y su entusiasmo, así como por la implantación de los temas trabajados, en los currículos de nuestras asignaturas por muy diversas que sean (idiomas, instrumentales, procedimentales, etc.)

Se puede decir que el resto del claustro ha oído hablar del programa de Ecoescuelas, a través de las actividades, exposiciones, conferencias organizadas o a través de las reuniones del profesorado, pero su implicación es aún baja. La colaboración no obstante casi siempre fue positiva cuando se demandó, y hasta el último momento no han faltado ayudantes con el proyecto. El equipo directivo ha respaldado el proyecto; el jefe de estudios ha participado en algunas reuniones del comité, involucrándose personalmente y ofreciendo ideas y apoyo logístico a las actividades. También en la política y gestión de compras de productos ecológicos se ha colaborado desde la Secretaria y la Dirección del Instituto. Se ha dotado una partida en el presupuesto anual para el proyecto, que más que por la cuantía, es importante por el reconocimiento que supone para el proyecto. No obstante, tanto a nivel de profesorado como del equipo directivo, puede mejorar el apoyo para el próximo curso, si se quiere convertir realmente en un proyecto de todo el centro (en participación, colaborando en la organización y difusión del proyecto, etc.)

El resto de la comunidad educativa.

Valorar especialmente el trabajo de la conserje representante en el comité. Se podría implicar para el próximo curso al resto del personal de secretaría y conserjería, que de momento, han participado puntualmente. Al personal de limpieza se le han realizado algunas propuestas, que han acogido favorablemente, aunque la convivencia con este colectivo es a menudo compleja y hace falta mucha mano izquierda para involucrar a un colectivo tan importante para este proyecto.

Contactos con asociaciones y colectivos.

Se han creado vínculos con asociaciones ecologistas y de promoción de la movilidad sostenible (Ecologistas en Acción, Pedalibre, ConSuma Responsabilidad). Se promueve el trabajo coordinado con Radio Vallekas y con el proyecto Bicillecas, para el aumento de los carriles bici en el barrio. Para el próximo curso, se propone coordinarse con las asociaciones del barrio y con otras Ecoescuelas de Madrid Centro (Colegio Gredos San Diego de Moratalaz, de Vallecas, IES Iturralde, Colegio Ágora) para actividades conjuntas e incluso, realizar un seminario.

En cuanto al personal de la administración del Instituto.

El representante que asistió a algunas reuniones del comité mostró interés en el programa, aunque su participación estuvo limitada cuando se le propuso una acción

concreta. En el encuentro de la red de Ecoescuelas, asistieron técnicos de educación de otras zonas de la Comunidad de Madrid, que apoyan activamente este proyecto (Leganés, Pozuelo, etc.) Es evidente que la administración local de Madrid no se ha involucrado hasta ahora con un proyecto que ya cuenta con una media docena de centros en la zona, con vocación de crecer, por lo que se demandará el próximo curso una implicación real en Ecoescuelas.

LA COORDINACIÓN CON LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ángel L. Soria. Profesor de Lengua y Jefe de Estudios adjunto.

El paso de la Educación Primaria a la Secundaria es uno de los momentos más trascendentes en el devenir educativo de los niños y jóvenes. Las diferencias entre los centros de una y otra etapa, aunque aparentemente son escasas acumulan gran parte de las incertidumbres y temores de los niños a los 12 años y de sus familias. Dos aspectos parecen recoger la mayor parte de esas preocupaciones; de una parte lo concerniente a los problemas de convivencia entre alumnos edades muy diferentes. De otra parte lo referido a las dificultades escolares y, especialmente a las posibilidades de éxito en la ESO. Por todo ello parece de importancia atender a este proceso desde una acción coordinada entre Colegios e Institutos. Se trata con ello de transmitir confianza a las familias hacia la nueva realidad escolar a la que van a incorporarse sus hijos y, al tiempo, de obtener las informaciones necesarias para que este tránsito se realice en las mejores condiciones. Por todo ello debe comprender:

- Un proceso que facilite a las familias las informaciones generales tanto de los aspectos administrativos (plazos, documentos necesarios, medidas de ayuda disponibles) como de las señas de identidad y rutinas básicas del centro y de cuantos elementos pone el centro a su disposición (programas, actividades complementarias, recursos disponibles). Análogamente se trata de transmitir con claridad lo que el centro espera de las familias (calendario de reuniones, instrumentos de participación) En nuestro caso ello se verifica en encuentros que se producen durante el proceso de admisión de alumnos y en las primeras semanas del curso
- Un proceso de recogida de datos que permita acomodar a los nuevos alumnos en entornos acogedores para ellos pero eficaces en la búsqueda del éxito escolar: Abordamos este proceso desde la coordinación con todos los tutores de los centros adscritos quienes, a través de un protocolo de recogida de información, aportan, con carácter confidencial, datos personales, escolares y sociales de cada alumno y su familia. Los aspectos referidos por el profesorado de los colegios es la base fundamental para la configuración de los grupos de 1º de ESO que siempre tendrán carácter heterogéneo en su composición pero siempre responderán a las recomendaciones de agrupamiento de los tutores anteriores de este alumnado.
- Un trabajo de conexión de los aspectos curriculares que permita conocer qué aspectos se han considerado como referentes en el proyecto curricular de los centros de primaria y cuál es el umbral de acceso que se considera como suficiente en el IES, enfatizando siempre el trabajo en las áreas curriculares de mayor valor instrumental

EL APOYO DE COMPAÑERAS Y COMPAÑERAS EN EL AULA

Mª Jesús Romo. Profesora de Lengua.

La experiencia de enseñanza con dos profesores/as en el aula en nuestro centro, está ligada actualmente a la decisión personal del profesorado dispuesto a seguir esta

metodología y no como un estilo de aprendizaje establecido de forma general en el instituto.



Mi experiencia con el apoyo de una compañera en el aula comenzó ya en el curso 2005-2006. En el grupo (1º de la ESO) del que yo era tutora había dos niños de integración y conjuntamente con una de las profesoras de integración, Laura, decidimos que conmigo en tutoría y con Toñi, profesora de ciencias naturales, entraría ella en el aula en vez de que los alumnos salieran. En otro de mis grupos de 1º en el que impartía lengua y sociales, era un grupo de muy bajo nivel curricular, donde también había dos alumnos de integración y otros alumnos con muchas dificultades, también una hora a la semana entraba otra de las profesoras de apoyo, Aurora, al aula.

En el curso 2006-2007 mi experiencia ha sido al contrario yo he entrado una hora a la semana con un grupo de 2º de la ESO en la asignatura de plástica con Teresa, y con un grupo de 1º de refuerzo curricular, con Javier en ciencias naturales (este grupo también tenía dos profesoras en refuerzo de matemáticas).

¿Cómo valoramos la experiencia?

Muy positivamente tanto por parte del profesorado que es “responsable” de la asignatura, como del profesorado “acompañante”. Unos y otros estaríamos interesados en continuar trabajando así el siguiente curso y por qué no ir generalizando más este método de trabajo, ya que cada vez son más los/as compañeros/as que van mostrando este interés.

¿Cómo la valora el alumnado?

Mayoritariamente muy bien porque dicen que con dos profesores/as se ven más atendidos: “mientras la profesora explicaba a un compañero/a, la otra me podía ayudar a mí”.

¿Qué podemos conseguir?

Favorecer la integración del alumnado al no sacar del aula a aquellos de integración. Optimizar los recursos del centro (siempre escasos cuando hablamos del número de profesorado) al disponer de dos profesores/as para 25 alumnos y no un profesor para 1 ó 2 y un profesor/a para 23 alumnos/as. Mejorar la atención individual del alumnado. Mejorar el ambiente de trabajo en clase, se mejora la atención, el comportamiento, al estar más atendidos o a la facilidad de que uno/a de los profesores/as se pueda dirigir a una parte del aula para reclamar la atención de aquellos/as que se están distrayendo, o estén sin trabajar, o alborotando (en la mayoría de los casos porque no tienen claro la tarea que tienen que hacer o no pueden seguir la explicación, etc.), mejorar la convivencia y evitar en muchos casos conflictos puedes dialogar o favorecer la comunicación. Por ejemplo en la clase de 2º de plástica se juntaban el alumnado de compensatoria con su grupo de referencia. En estos grupos la presencia de dos profesores/as se hace muy necesaria. Este alumnado que recibe clases en su grupo de compensatoria en un número reducido, con una atención especial teniendo en cuenta su retraso curricular, en muchos casos alumnado con dificultades de comportamiento, etc. ¿Cómo puede estar con su grupo de referencia sin ninguna medida que favorezca su integración? Es absurdo pensar que el las asignaturas que comparten: música,

tecnología, educación física, plástica normalicen su comportamiento, su aprendizaje, interés, motivación, etc.

¿Necesitamos apoyar en nuestra propia asignatura?

No. He querido hacer el apoyo en asignaturas que no son de mi especialidad (pertenezco al departamento de lengua), para comprobar y poder animar a otros/as compañeros/as, que estén interesados/as en el apoyo en el aula, que no es necesario tener un conocimiento de la materia. La necesidad es en la mayoría de los casos, ayudar al alumno a entender lo que se les pide, a mantener la atención o una pequeña explicación que es de aplicar el "sentido común", ya que el peso de la explicación, elaboración del material, propuesta de actividades la realiza el profesor/a responsable de la asignatura y del grupo. Se pueden utilizar distintas formas de trabajar: el profesor/a acompañante conoce con antelación los contenidos que se están dando, puede conocer los resultados de las actividades para ayudar a su resolución, etc. son aspectos que se deben plantear y decidir como hacer.

Cada vez oigo a mas compañeros/as manifestarse a favor del profesor/a acompañante, pienso que se trata de la valoración positiva que se hace de este recurso en el empeño por conseguir ayudar a nuestro alumnado a llegar más lejos de lo que ellos/as mismos o los demás confían.

3. Para terminar.

Nuestro centro es complejo. No solo por la cantidad de alumnado y profesorado, sino por todas las variantes de programas, oficiales o no, que desarrollamos. Estamos en permanente proceso de aprendizaje. Su comienzo ha sido como el de cualquier otro centro público. Pero sí podemos decir que, a fecha de hoy, la mayoría del claustro, con el respaldo de las familias más participativas, apuesta decididamente por las señas de identidad que reflejábamos al comienzo en el extracto de nuestro PEC: inclusividad, participación, convivencia democrática, y guiados por el rigor científico y los derechos humanos.

Claro que cuando se pretende concretar lo anterior surgen las contradicciones. Las dudas que expresaba *Brenda* en torno a la existencia del grupo de compensatoria singular (por un lado segrega, por otro permite que ese alumnado esté en el centro y no constantemente expulsado) son un ejemplo. O por poner otro ejemplo, el proceso de creación de normas (tanto a nivel de centro, RRI, como a nivel de aula): hace tres cursos se realizó de forma participativa y democrática en las aulas. Supuso un esfuerzo grande y quedamos satisfechos, pero en los cursos siguientes no hemos mantenido el esfuerzo de reelaboración participativa de las normas, necesario para entender y asumir las consecuencias de su incumplimiento. Se trata de un reto que vamos a afrontar decididamente a través del Plan de acción Tutorial (PAT) el próximo curso.

En cualquier caso estamos en un camino que nos merece la pena.

Experiencias incluidas en el CD. Texto digitalizado:

proyecto atlántida
ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Experiencia con alumnado deficiente auditivo. Colegio Público 'Beethoven'

Aceleración para la transformación. IES. Diamantino García Acosta

Modelo de guión para el relato de experiencias de innovación democrática

proyecto atlántida

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

EXPERIENCIA CON ALUMNADO DEFICIENTE AUDITIVO

Magdalena Conesa García,
Directora del Colegio de Educación Infantil y Primaria Beethoven
Cartagena. (Murcia)

1. TIPO DE CENTRO Y CARACTERÍSTICAS

El Colegio Beethoven es un centro de integración preferente de alumnos con deficiencia auditiva, que se encuentra en la Barriada "Nueva Cartagena" de Cartagena, y que atiende también a otras necesidades educativas especiales: trastornos generalizado deL desarrollo, síndrome de *Down*, deficiencias mentales, disfasias...

Comenzó sus actividades en el año 1986. El centro es de una línea, tiene diez unidades: tres de E. Infantil, seis de E. Primaria y otra de Educación Especial para desarrollar la experiencia del "aula abierta" de alumnos/as con déficit auditivo.

En su inicio fue un centro con una filosofía puramente oralista en la actualidad es bilingüe: usamos la lengua oral y lengua de signos.

Está dotado de profesorado habilitado para las enseñanzas en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de los correspondientes especialistas que atienden no sólo determinadas áreas sino también las necesidades de atención a la diversidad de los alumnos. Además del profesorado que compone el Claustro del Centro, desarrollan su actividad dos ATEs y un intérprete en Lengua de Signos Española (LSE), éste último a tiempo parcial.

Los profesores se agrupan por ciclos, incluidos los especialistas en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT) que se integran en éstos y forman un equipo (Equipo de atención a la diversidad). Cada ciclo y equipo tiene su coordinador.

Disponemos de Orientadoras (una de sector y otra específica de sordos) y Profesora técnico de servicios a la comunidad.

En virtud de determinados proyectos y programas se establece la colaboración con otros Centros y Asociaciones.

Al Colegio asisten en la actualidad 239 alumnos/as repartidos en las dos etapas:

- Educación Infantil : 3 niveles con 78 alumnos/as
- Educación Primaria: 6 niveles con 161 alumnos/as

Los alumnos/as provienen de familias (en general) con un nivel socioeconómico y cultural medio, predomina la cordialidad y el respeto en el trato con los profesores, conocen el centro por sus hermanos/as, familiares o vecinos. Se escolarizan desde los niveles de entrada y permanecen hasta finalizar sus estudios en la mayoría de casos. Precisan consolidar hábitos de trabajo, técnicas de estudio, aceptación de normas de convivencia

y responsabilidad. Por término medio trabaja uno de los padres y en algunos casos los dos.



El centro escolariza a alumnos/as con necesidades educativas especiales:

- Deficiencias auditivas: 12 alumnos/as (5 de ellos son de aula abierta, 3 de estos llevan asociadas otras deficiencias: 1 motórica y 2 deficiencias mentales).
- Deficiencias psíquicas: 11 alumnos/as.
- Trastorno generalizado del desarrollo: 5.
- Otras : 3.

La coordinación de todo el personal que interviene es primordial, así como la colaboración y el apoyo de los padres.

La actitud de los padres es buena, colaboran con el Centro en actividades y la búsqueda de recursos. Están interesados, por lo general, en la educación de sus hijos y suelen venir al Centro con relativa frecuencia.

Los padres de alumnos/as con necesidades educativas especiales participan en el programa de actuación que lleva el Equipo de atención a la diversidad con las familias.

La Comunidad Educativa. Su participación

Las notas que orientan la educación en el Centro han sido elaboradas y consensuadas por los tres colectivos que constituimos la Comunidad Educativa. Entre éstas está la participación práctica

Pretendemos que nuestros objetivos consigan implicar a toda la Comunidad Educativa, donde las familias, alumnos y profesores puedan tomar decisiones, coordinarse y colaborar de forma permanente, para ello hay que trabajar en equipo, compartir ideas y respetarlas, saber pedir ayuda a los demás. (Consejo Escolar, Claustro, juntas de delegados, comisiones, vocalías del AMPA)

Por lo tanto no sólo es importante que los padres se acerquen al centro para conocer las notas y al profesorado sino también para colaborar en la detección de necesidades, gestión, organización del centro y sobretodo buscar respuestas conjuntas.

También queremos que nuestro colegio sea un lugar donde las ideas puedan exponerse y ser escuchadas respetando a las personas que las expresen, entendiendo que nuestras actuaciones vienen marcadas por los derechos y libertades de los demás y donde se introduzca a los alumnos en los criterios democráticos que conllevan al buen funcionamiento de la sociedad plural en la que vivimos.

La reflexión crítica sobre el trabajo realizado nos lleva a evaluar la participación, la gestión y organización por parte de los sectores implicados y reconocer fallos que posteriormente podemos solucionar y mejorar en la práctica diaria.

¿Cómo implicamos a los distintos sectores?

Desde el primer momento hay que incidir en la importancia que tienen los padres, alumnos y profesores en el funcionamiento y gestión del centro, para ello se necesita una buena dosis de mentalización. El E. Directivo tiene que impulsar y organizar asambleas, reuniones y formar la Junta de delegados. Por otro lado, el AMPA, en colaboración con éste, anima a la participación de los padres y busca vocales que se coordinen con los profesores de cada ciclo y equipo de atención a la diversidad. El reparto de tareas (E. Directivo, AMPA y Junta de delegados) tiene que estar dirigido hacia un mismo fin: conseguir la mayor participación de los distintos sectores.

2.- ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Gracias a la participación de profesores, padres y alumnos en la resolución de problemas hemos conseguido que el centro se involucre en experiencias innovadoras que dan respuesta a las necesidades educativas de nuestros alumnos, no sólo temporales sino también permanentes.

Experiencia con alumnos con déficit auditivo (aula abierta y programa ABC)

Muchos de los alumnos sordos tienen grandes problemas a la hora de incorporar la lengua hablada, pero esto no supone que estén incapacitados para acceder a los conocimientos. Hay otras técnicas y códigos lingüísticos de comunicación que pueden facilitar el acceso, como es la Lengua de Signos. Ahora bien, lo importante no es la Lengua de Signos en sí, sino los procesos de interacción, donde la Comunicación sea compartida. Siempre es necesario buscar los recursos necesarios, tanto humanos como materiales y sobretodo formativos, que respondan de la mejor manera posible al Proyecto Educativo de un Centro que integre a alumnos con déficit auditivo y que lleve una filosofía de carácter bilingüe (LSE y Lengua Oral). Desde los tres años todos los alumnos tanto oyentes como con deficiencia auditiva aprenden la lengua de signos, así como el profesorado.

Uno de nuestros programas *es el* *ABC* para *alumnos con deficiencia auditiva severa y profunda* **(aunque incorporen implante coclear),** *sin deficiencias asociadas,* **que necesiten de un sistema de comunicación alternativo o que precisen de un apoyo continuo y especializado en el aula ordinaria. Actualmente tenemos dos profesoras especialistas en AL con conocimiento en LSE que se encarga de esta labor junto con los tutores y un intérprete de Lengua de signos a tiempo parcial.**

Otra experiencia es la del aula abierta **para alumnos con deficiencia auditiva severa, profunda y media o con implante coclear y otras discapacidades asociadas.** Cuando iniciamos este proyecto todo el Claustro, E. Directivo, Consejo Escolar, padres y Administración tenían que tener muy claro lo que pretendíamos , sobre todo no alejarnos en ningún momento de las ideas que el Centro tiene sobre "integración" y "atención a las necesidades educativas especiales" es por ello que el concepto de "aula abierta" no hace referencia al espacio ni a la ubicación de los alumnos/as en este aula, sino que va más allá, se centra en las respuestas educativas a alumnos/as con deficiencias auditivas para poder integrarlos el máximo tiempo posible en el aula ordinaria y por lo tanto en el Centro.

Para conseguir nuestros objetivos (escolares, sociales, personales) debemos considerar como eje principal "**La comunicación",** así como la implicación de toda la comunidad educativa.

A modo de ejemplo expondremos algunas actividades que realizamos con todos los alumnos de los distintos programas (ABC y Aula abierta)



Actividades que fomentan la identificación del alumnado deficiente auditivo.

- **Programa de conducta (asamblea).**

Para favorecer la identidad de los alumnos deficientes auditivos, en el centro se lleva a cabo un programa de conducta, cuya temporalización es de una hora y media quincenalmente.

La razón de este planteamiento es la incorporación de nuevos alumnos al aula, la diferencia de edades y niveles educativos existentes entre los mismos y la dificultad de convivencia que puedan mostrar algunos de ellos por falta de adquisición de hábitos y conductas adecuadas.

Los *objetivos* que se pretenden alcanzar con estos alumnos son los siguientes:

- Posibilitar el total acceso a la comprensión y asimilación de normas de convivencia y adquisición de unos valores morales básicos a través de su lengua natural (LSE).
- Lograr con éxito mejorar la actitud de los alumnos por medio de la planificación y realización de diversas actividades.
- Despertar y fomentar en el niño un espíritu crítico constructivo y reflexivo con respecto a él mismo y a sus compañeros de clase.
- Favorecer la participación activa del alumnado, ofreciendo la posibilidad de comunicar en su lenguaje opiniones, sentimientos y deseos por medio de las asambleas que se realicen.
- Llegar a establecer relaciones de equilibrio en su comportamiento, facilitándoles su integración en el aula y centro y evitando así actitudes de aislamiento /rechazo.

El conjunto de *actividades* programadas, facilitadas y realizadas de forma sistemática por los profesores, favorecerán el comportamiento de los niños en su aula y centro a través del compromiso establecido por ellos mismos.

La *metodología* será activa y participativa en asambleas de grupo en la clase. Se utilizará igual que en todas las áreas de currículo, la lengua de signos como mediador didáctico y medio de acceso a la información.

La *evaluación* de este plan de trabajo será continua mediante Hojas de Control diario, ilustradas con las normas establecidas, en la que los propios niños se irán apuntando con *gomets* (verdes, azules o rojos) el cumplimiento o no de las mismas.

¿Cómo desarrollamos de forma práctica este programa?

Asamblea

En la asamblea cada uno cuenta en LSE sus experiencias personales y como ha sido su comportamiento diario. Para ello, se registra la conducta en cartulina con felicitadores, avisadores y amonestación con los colores: verde (premio), azul (aviso) y rojo (amonestación). Cada día se expresa la actividad estructurando una oración, los más pequeños hacían un dibujo representativo.

Normas

Debido a la necesidad que estos alumnos tienen para la comprensión de las normas, se han estado trabajando a lo largo de las diferentes sesiones las siguientes actividades:

- Murales con las normas en LSE.
- Adaptación del cuento o historia a la norma trabajada.
- Juegos en los que se ejecutaba la norma.
- Reflexión sobre los sentimientos opuestos.
- Dramatización de las situaciones en el colegio.

Taller del cuento o historia

La metodología que se sigue es la siguiente:

- Se selecciona la norma de conducta que vamos a trabajar de forma coordinada: tutora del aula abierta y tutores de las aulas ordinarias, intérprete en lengua de signos (LSE), Ayudante técnico educativo (ATE).
- Adaptación de la norma inicialmente trabajada al contenido del cuento o historia.
- El intérprete cuenta el cuento o historia al grupo en LSE y la tutora lo ha presentado de manera visual con imágenes.
- Presentación de los personajes del cuento o historia y sus características más representativas.
- Dependiendo del nivel de los alumnos/as, se proponen preguntas para asegurar el nivel de comprensión del cuento o historia.
- Cada alumno tiene su cuento o historia de manera individual (reducido), para poder trabajar de esta manera la estructuración de la frase y los más pequeños su expresión a través del dibujo.
- Secuencias temporales: ordenación de viñetas para el desarrollo del cuento o historia y dibujos incompletos para favorecer y desarrollar la memoria visual.
- Vocabulario en LSE y lenguaje escrito.
- Identificación de los personajes del cuento y dramatización.
- La norma trabajada se lleva al aula ordinaria para exponerla en un mural y ellos mismos la explican a sus compañeros.
- Al inicio de curso se explica a los padres esta experiencia y se les pide colaboración ya que muchas de estas normas se tienen que trasladar a casa, ellos llevan un cuaderno: “Mis normas de conducta”, los padres tienen que firmar ese cuaderno dándose por enterados y cómo en casa también han reforzado esas conductas, ellos también pueden manifestar en el cuaderno propuestas y si han tenido dificultades para entenderse con sus hijos.

PROGRAMA DE ACTUACIÓN CON PADRES DE ALUMNOS CON DÉFICIT AUDITIVO

OBJETIVOS

- Recoger datos de sus hijos para conocer sus gustos, hábitos, informaciones académicas (anteriores), comunicación, lengua (oral, LSE…) y otros aspectos que sean de interés.
- Darles a conocer las distintas actuaciones que tenemos con sus hijos/as con respecto a la comunicación, la evaluación, intervenciones directas e indirectas, ACIs, materiales y recursos necesarios.

- Motivación y formación para participar en el proceso enseñanza-aprendizaje, actividades del centro. Y sobretodo incidir en la importancia que tiene el poder comunicarse con sus hijos.



CONTENIDOS

Información proporcionada por padres sobre:

- Hábitos y conductas en la casa.
- Enfermedades padecidas o que pueden darse (vista, audición, coordinación)
- Comunicación
- Gustos
- Informaciones académicas de otros centros o de años anteriores.
- Otros datos de interés: familiar, personal (posibilidad –académica, personal- de trabajar con sus hijos en casa)

Información proporcionada por el profesor/a sobre:

- Información sobre los programas que vamos a realizar
- Nivel curricular , evaluación continua y final
- Orientaciones sobre cómo trabajar en casa, lo que hay que hacer y cómo hacerlo.
- Apoyos y recursos que tienen en el aula
- Apoyos y recursos que tiene el centro para poder ayudarlos a comunicarse con sus hijos.
- ACIS significativas y no significativas.
- Otras orientaciones de carácter curricular: recursos, materiales a utilizar, metodología...
- Otras informaciones relacionadas con la organización del centro.
- Sesiones de trabajo y evaluación.

METODOLOGÍA

A lo largo del curso tendremos varias reuniones con padres:

- Las correspondientes al trimestre, se organizan por el equipo de atención a la diversidad y la jefa de estudios entrevistas prácticas realizadas de forma individual que se convierten en sesiones de trabajo donde padre/madre aprende o se orientan cómo realizar en casa determinados aprendizajes con sus hijos, a veces en estas sesiones participan también ellos.
- Las de carácter general, para explicar cómo se ha desarrollado e informar de aspectos relacionados con la evaluación.
- De forma individual, siempre que ellos lo soliciten o el profesor/a lo vea conveniente.

La reunión final, también es primordial ya que se toman decisiones de gran importancia para el curso siguiente:

- ACIs en Acnees
- Apoyos para la comunicación; materiales, cuadernos, adaptaciones en LSE para alumnos y padres.

- Evaluación final de: evaluación del programa de actuación con ellos.
- Propuesta de trabajo para el curso siguiente (nivel curricular).

Toda esta información que se da a los padres es conocida previamente por E. Directivo (jefe de estudios), a través de las distintas coordinaciones establecidas en el centro, ya que todas las decisiones curriculares y organizativas para tener coherencia deben formar parte de la organización general del centro.

En definitiva, se pretende dar mayor eficacia y operatividad al proceso de enseñanza-aprendizaje y hacerles partícipes en la educación de sus hijos.

RECURSOS

Todos aquellos de los que dispone disponga el centro: humanos (alumnos, padres, profesoras P.T y A.L), materiales (según aspecto a tratar), formales (Acis, pruebas de evaluación, informes).

EVALUACIÓN

Se realizará un seguimiento a través de:

- Los distintos anexos de entrevista familiar, los acuerdos firmados si se cumplen o no.
- El nº de padres que vienen a participar
- La eficacia de los acuerdos firmados, observándose en los rendimientos de los alumnos/as

Todo esto se registra en las Actas de evaluación trimestral de los equipos de los distintos ciclos. Al final se valora el programa, su validez, eficacia y operatividad, esta Evaluación quedará reflejada en la Memoria Final del curso.

Es importante destacar

El colegio lleva años buscando respuestas educativas a las necesidades educativas que presentan sus alumnos con déficit auditivo, llevamos programas y proyectos para conseguir una mejor integración, mayor rendimiento en sus aprendizajes pero sobretodo para que se formen como personas en el ejercicio de sus derechos, libertades y responsabilidades y para ello es necesario la colaboración de toda la comunidad educativa.

proyecto atlántida

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

"Aceleración para la transformación"

Berdonces Escobar, José María.
Domínguez Villalta, Carmen.
Gotor de Astorza, Manuel.

El **I.E.S. Diamantino García Acosta** se fundó en el curso 2003-2004 para dar solución a la escolarización de la zona donde se ubica.

Es un centro de Educación Secundaria Obligatoria que en el presente curso cuenta con 4 grupos de 1º, 4 grupos de 2º, 3 grupos de 3º y 2 grupos de 4º.

El Claustro está formado por 32 personas incluidos los recursos obtenidos a través del Plan de Compensación Educativa y la Educadora Social incorporada recientemente; cuenta a su vez con una monitora de Educación Especial. Al personal del centro se une una trabajadora social con la que se tiene firmado un convenio de colaboración como voluntaria.

El contexto y los destinatarios

El contexto:

El Instituto se encuentra en una encrucijada de barrios que popularmente se conoce por Su Eminencia, y que primitivamente se conocía como "El Barrio Sin Ley". Su Eminencia es la consecuencia de la aparición espontánea y desorganizada de barriadas privadas, creadas por la venta de terrenos provenientes de fincas rústicas. Esto dio como resultado que los vecinos fueran construyendo sus casas obedeciendo a criterios particulares sin un plan general que organizara las diferentes iniciativas. Se tratan de viviendas de autoconstrucción que no cumplen en muchos casos con todas las condiciones de calidad y seguridad. Sin embargo, al encontrarse edificadas con materiales propios de la construcción, no pueden ser consideradas, al amparo de la ley, como infraviviendas.

Del total de la población el 63'2% no tiene estudios (un 4'5% es analfabeta; 615 personas) Sólo un 6'8% tiene estudios superiores a la E.G.B. o la E.S.O. Es significativo también el número cada vez mayor de residentes extranjeros, siendo mayoría los procedentes de América Latina, seguidos de magrebíes y ciudadanos de los países del Este de Europa. En los dos últimos años se ha detectado un importante aumento de la población de personas de origen oriental. Algunas familias viven de la economía delictiva (venta de drogas, compra-venta de objetos robados…). Muchas familias no disponen de recursos de ningún tipo para hacer frente a unos hijos que sobrepasan con facilidad los límites en la búsqueda de su identidad, además, soportan una grave desestructuración en otros órdenes: afectivo, emocional, relacional... Esto provoca que muchas familias se desentiendan de los hijos dejándoles hacer lo que quieren y conformándose con que no molesten.

El alumnado:

El alumnado se caracteriza en un porcentaje elevado por:

- Alto grado de desmotivación.



- Déficit en materias instrumentales.
- Bajo rendimiento académico. El 34’5% del alumnado del curso pasado no está en condiciones de seguir el currículo ordinario, por lo que necesitan Adaptaciones Curriculares.
- Muchos alumnos/as han asumido prematuramente el papel de fracasados escolares.
- Procedencia en un 80% de CAEP.
- Conductas disruptivas y conflictividad.
- En un número significativo de casos se da desestructuración familiar.
- Procedencia de contextos sociales desfavorecidos.

DOCENTES IMPLICADOS

El Plan de Compensación Educativa es un plan para todo el alumnado del centro, lo que, inicialmente, obliga a todo el claustro. Bien es cierto, que la implicación es desigual, pero la apuesta de la administración educativa por mantener al profesorado más concienciado y motivado (comisiones de servicio de entrada y salida) permite contar con un número significativo de miembros del claustro asumiendo la filosofía del Plan. Determinadas actuaciones específicas destinadas a las materias de Lengua Española, Inglés y Matemáticas se van extendiendo a otras como Sociales, Tecnología o Educación Física.

OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA

Se persigue un modelo de enseñanza-aprendizaje desde las diferencias individuales para evitar bolsas de fracaso escolar y favorecer un mejor clima de centro. Un modelo integrador en el que no exista alumnado de segundo nivel, guetos, itinerarios de segundo orden o aulas de segunda oportunidad.

Se persigue la calidad atendiendo a todo el alumnado, adaptándose a sus capacidades y a sus necesidades. Las diferentes asignaturas y materias no son sólo un fin en sí mismas, sino una coartada para explicar el mundo y preparar para la vida en sociedad, fomentando la adquisición de conocimientos, de habilidades y de actitudes necesarios para tal fin. Entre nuestros objetivos se encuentra que nuestro alumnado alcance las más altas expectativas.

Se persigue garantizar el principio de igualdad de oportunidades, la integración de todos y la atención educativa a todo el alumnado sin exclusión de ninguno, ofreciendo a cada uno el saber que sea capaz de asimilar y pueda asumir. Por ello, este Plan ha fijado como objetivos:

1- Contribuir al desarrollo de la personalidad del alumnado mejorando su autoestima y transmitiendo los valores básicos democráticos.
2- Educar a nuestro alumnado para la vida en sociedad a través del entrenamiento en Habilidades Sociales.
3- Capacitar a nuestro alumnado para la vida laboral prestando la atención individualizada conforme a sus necesidades específicas.
4- Desarrollar las Finalidades Educativas aprobadas por los distintos estamentos de la Comunidad Escolar (ETCP, Claustro, Junta de Delegados y Consejo Escolar).

En función de estos principios y objetivos, el Plan se sustenta en tres pilares básicos:

1- Una apuesta decidida por la comprensividad y la integración, por lo que defiende los

agrupamientos heterogéneos interactivos y rechaza una organización basada en los grupos homogéneos.

2- La incorporación del mayor número posible de recursos al aula. (Doble docencia, no existe aula de apoyo, el profesorado de PT se incorpora, junto al voluntariado, a las aulas).

3- Un currículo adaptado y diversificado, el uso de una nueva metodología que exige del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje.

FILOSOFÍA DEL PLAN

La sociedad de la información y del conocimiento supone un nuevo tipo de riqueza. La generación y distribución de la información constituyen una fuente de productividad, bienestar y poder.

Esta nueva sociedad trae consigo un continuo proceso de investigación, lo que obliga a aprender creando.

Por otro lado, conlleva un cambio en el proceso de producción con la consiguiente aparición de nuevas actividades y profesiones; además, este cambio no está en el modo en que se genera la producción, sino en el cómo.

Por último, en vez del tratamiento y transformación de los recursos materiales, como ocurría en la sociedad industrial, la producción se basa en la explotación de la información y, en consecuencia, en las capacidades intelectuales de las personas.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha contribuido a la creación de una sociedad global e interconectada donde se trabaja a tiempo real a lo largo y ancho del planeta; también, ha permitido una notable automatización de los procesos de producción, y aunque este hecho se ha contemplado por algunos como la destrucción de puestos de trabajo, lo cierto es que han aparecido nuevas actividades y profesiones y se han modificado muchos trabajos tradicionales.

Se da la circunstancia de que los cambios son tan rápidos, que en muchas ocasiones no existe personal suficientemente preparado, porque, aunque estas tecnologías han llegado a todas las esferas de nuestra vida, es cierto que el acceso a ellas y su utilización no se han producido de forma igualitaria y las personas que no pueden acceder a estas tecnologías están predestinadas a ocupar los puestos de trabajo menos cualificados, en condiciones precarias, produciendo un aumento de las desigualdades.

Si el éxito actual reside en la capacidad de generar información y conocimiento, se hace necesario que las personas desarrollen capacidades de transformación social y de adaptación continua a los distintos cambios, porque aunque se tenga acceso a la información, la exclusión llega también por no saber cómo procesarla.

A través de la Educación, se puede dotar a las personas de las habilidades y capacidades necesarias para estar dentro de las redes sociales, teniendo en cuenta que la formación especializada se va quedando desplazada y está dando paso a una formación polivalente y flexible y que la gestión de modelos de calidad se caracteriza por la mejora continua del trabajo cooperativo en todos los campos. Así pues, el bajo nivel

educativo y el desconocimiento de las nuevas tecnologías, supone la fuente actual de desigualdad más importante.



Así las cosas, asistimos a una nueva estratificación social:

1- Personas incluidas en la sociedad, con trabajo estable y un nivel de estudios que les permite acceder a la información y procesarla.
2- Personas con una baja cualificación (bajo nivel de estudios o sin estudios) que tienen ocupaciones precarias y que son explotadas en los trabajos. Aunque algunas tengan medios para acceder a la información, no saben procesarla.
3- Personas excluidas de la sociedad, sin cualificación que le permita la incorporación continua al mundo laboral y, por lo tanto, en situación de paro o dedicadas a prácticas de economía delictiva.

Esta situación supone un aumento de las desigualdades, ya que no todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a la información disponible y el efecto es la exclusión. Si antes la diferencia estaba en trabajar con las manos o con la cabeza, **ahora está en trabajar o no trabajar.**

Como apuntan autores de la talla de Ramón Flecha o Juan Carlos Tedesco, estas situaciones de desigualdad se pueden superar a través de prácticas que proponen una manera alternativa de entender el mundo y de hacerles frente. Para ello, tenemos en nuestras manos la herramienta fundamental: **la educación**; herramienta clave en la actual sociedad de la información para el avance hacia condiciones más igualitarias. Se hacen necesarios modelos, estilos, metodologías, estrategias… educativas capaces de dar respuestas a todos y a todas. De entrada, hay que superar la idea de escuela como mera transmisora de conocimientos, el sentimiento de que la escuela es una reproductora de una realidad social insatisfactoria, la inmovilidad del sistema, la castración de la creatividad y la participación simbólica.

Aunque es necesaria una educación democrática que fomente la participación de todo el alumnado y sus familiares, apostando por el desarrollo de personas críticas e involucradas con las mejoras que requiere nuestra sociedad, como primera medida, hay que proporcionar al profesorado el aprendizaje de instrumentos de análisis e instrumentos para la valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales con el claro objetivo de tener en cuenta a las culturas y grupos que están en una situación mayor de riesgo de exclusión social y darles la misma educación que se quiere para los hijos e hijas de los integrados en las redes sociales.

Hay personas adultas que critican las nuevas tecnologías de la información asegurando que son una forma de alienación y de exclusión (incluso hay quien dice que son un estorbo), negando de esa forma el acceso a determinado alumnado que no podrá hacer uso de sus posibilidades fomentando con ello la desigualdad.

Estas mismas personas son las mismas que divulgan la idea de que la universidad es una “fábrica de parados”.

Sin embargo, estas personas trabajan gracias a su título universitario, están dentro de las redes sociales, usan las tecnologías de la información en su trabajo y para su formación y, por supuesto, estas prioridades que niegan para muchos son las que a su vez quieren para sus hijos e hijas.

Luego no es demagogia reivindicar las altas expectativas para todos y todas, es un objetivo con alcance internacional y está impulsado desde las políticas europeas que pretenden que:

1- La educación recupere su objetivo igualitario.
2- Se logre que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades.
3- Todo el alumnado atraviese la barrera de la exclusión.
4- La escuela deje de plantearse qué se puede hacer con el alumnado y se plantee qué tiene que transformarse dentro de ella, para que todo el alumnado desarrolle las competencias y los aprendizajes exigidos por la sociedad de la información.

Para concluir esta parte, la filosofía que sustenta nuestro Plan de Compensación Educativa, queremos afirmar que el aprendizaje no se puede limitar únicamente a lo recibido en las aulas; en la Sociedad de la Información tienen un papel educativo relevante los diferentes entornos en los que el alumnado desarrolla su vida e, igualmente, tiene un valor fundamental el aprendizaje basado en las interacciones con el resto de las personas y colectivos que forman parte de la educación tanto formal como no formal. Para evitar la exclusión de determinado alumnado hay que considerar, en términos de igualdad, además del contexto escolar, los contextos familiar y social.

Dispuestos a enseñarles a que aprendan

La Sociedad de la Información exige una nueva concepción de escuela, en tanto que ésta deja de ser una mera transmisora de conocimientos para convertirse en un espacio multicultural, -hoy la normalidad está en la heterogeneidad, lo anómalo es la homogeneidad-, donde los distintos actores que interactúan “aprenden a aprender” unos de otros y unos con otros. Por eso, los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje no pueden mantenerse en la escuela del siglo XXI. La presencia de emisores múltiples en la sociedad de la información, obliga a apostar por metodologías de aprendizaje basadas en las preguntas versus las metodologías basadas en las respuestas. “Quien enseña a un niño le está impidiendo aprender”.

De ahí que debamos priorizar las siguientes apuestas educativas con nuestro alumnado:

1- “Que aprendan a saber”: Más allá de los conocimientos básicos, las habilidades para la integración efectiva en el mercado laboral.

2- “Que aprendan a hacer”: La habilidad para adaptarse críticamente y convertir los conocimientos en hechos.

3- “Que aprendan a ser”: A ser responsables con su desarrollo personal como seres humanos, para lo que inicialmente la responsabilidad debe ser compartida con los adultos responsables de su educación.

4- “Que aprendan a vivir juntos”: Aprender a hacer comunidad, a participar en la vida social a través de la creación de nuevas redes de integración y transformación de la vida cotidiana.

5- “Que aprendan a elegir”: Clarificando y desarrollando el dominio de valores universalmente compartidos, reforzando las estrategias que les permitan convertir en realidad sus ilusiones, acercándose a la sabiduría.



Por eso, cuando hablamos de Conocimiento en la Sociedad de la Información, tenemos que entender y asumir que éste incluye hechos, ideas, emociones, intuiciones, experiencias, ideales, creencias y valores. Una Educación de todos y para todos es una educación que no se queda circunscrita a las paredes de la escuela, responde a necesidades de la población, está basada en la realidad y el análisis del entorno, fortalece las redes existentes y potencia la creación de otras nuevas e integra todas las oportunidades educativas que el entorno oferta.

Y no olvidemos nunca que la enseñanza pública tiene que contribuir al bienestar general, que es un servicio público que mira al bien común y que tiene como metas fundamentales garantizar la adquisición de conocimientos y respetar, por encima de todo lo demás, el principio de igualdad de oportunidades.

En definitiva, son las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, definidas y seleccionadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), las que deseamos que actúen como un faro en nuestra labor docente con el alumnado, de forma que éste, al concluir la Educación Obligatoria, sea capaz de interactuar en grupos socialmente heterogéneos, relacionándose bien con los demás, cooperando, controlando y resolviendo conflictos adecuadamente. Que sea capaz de actuar autónomamente en un marco general o con una visión global del mundo, configurando y llevando a cabo planes de vida y proyectos personales, defendiendo y afirmando los derechos, intereses, límites y necesidades propios, y, por último, que sea capaz de utilizar herramientas interactivamente: el lenguaje, los símbolos y el texto, es decir, capaz de comunicarse adecuadamente de forma tanto oral como escrita, y que, lógicamente, domine también distintas destrezas matemáticas en situaciones múltiples al mismo tiempo que es capaz de utilizar las nuevas tecnologías interactivamente.

EL PLAN DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Nunca nos planteamos la elaboración de un Plan de Compensación Educativa que partiera de la experimentación con el alumnado. Teníamos conocimiento de la existencia de modelos de escuelas que estaban dando buenos resultados, obteniendo éxito y demostrando ser eficaces en distintas partes del mundo y de España. El estudio de muchas de éstas, Escuelas Inclusivas, Escuelas Ciudadanas, Escuelas Aceleradoras o Aceleradas, School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar), Escuelas Adhocráticas, Escuelas Democráticas, Success for All (Éxito Escolar para Todos/as), Escuelas Nuevas, Comunidades de Aprendizaje…, nos llevó a tomar la decisión de apostar por el modelo de Escuelas Aceleradoras porque, aunque todos estos modelos de escuelas tienen en común la defensa de la integración de todo el alumnado sin exclusión de ningún tipo, el modelo de escuela aceleradora del aprendizaje partía de un principio que nos atraía especialmente: dar la misma respuesta educativa a nuestro alumnado, instalado en un contexto claramente desfavorecido, que los distintos programas, proyectos y estrategias diseñados para el alumnado sobredotado (o superdotado) daban a éste.

Por otro lado, entendíamos que el término “compensación” tiene connotaciones cercanas a la resignación y la aceptación de la realidad en la que a cada uno le ha tocado vivir, eso sí, compensando desigualdades para una adecuada integración social: Si el entorno de nuestro alumnado es la venta ambulante, el trabajo temporal, la mano de obra barata o el paro, que al menos salgan de la escuela siendo buenos vendedores ambulantes, buenos

trabajadores aunque estén en condiciones precarias cercanas a la explotación, buenos parados, y, claro, con un dominio mínimo de la expresión oral, sabiendo escribir para que al menos se le entienda lo que escribe y dominando el cálculo básico para poder hacer cuentas.

El modelo de escuela aceleradora nos daba una nueva visión de la compensación: la educación que tenemos que dar a nuestro alumnado es la misma que queremos para nuestros hijos e hijas. Esto significaba que en lugar de compensación deberíamos hablar de transformación; había que plantearse un modelo educativo que permitiera a nuestro alumnado mirar hacia las más altas expectativas para poder transformar el entorno en que se desenvuelve.

De estas reflexiones surge el lema de nuestro Plan: **"Aceleración para la transformación"**. Aceleración porque, independientemente de que las metodologías que utilizamos permiten aprender más y más rápido, como ya veremos, "aceleración" es un símbolo de energía para toda la comunidad educativa, lo que hace que muchos de nuestros alumnos y alumnas se fijen por fin en la Universidad. Y "transformación" porque hay una relación directa entre nivel de estudios y exclusión social; si conseguimos mejorar los niveles académicos de los jóvenes de estos barrios, más temprano que tarde estos se transformarán en entornos mucho más saludables, participativos y democráticos donde el bienestar de la comunidad se imponga a la frustración, el desaliento o el conformismo.

El ideal de nuestro centro es la Comunidad de Aprendizaje, pero lo vemos como eso, como un ideal. La ausencia de la familia, la falta de redes sociales, la carencia de una mínima cultura escolar, dificultan la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa. José Antonio Marina ha hecho popular entre los profesionales de la educación y otros colectivos el proverbio africano que dice que "para educar a un niño hace falta la tribu entera". Lo que ocurre es que "para educar bien, hace falta una buena tribu", y en el entorno en que se ubica nuestro Instituto el problema está en que no hay conciencia de tribu, ¿dónde está la tribu? Se necesita crear la infraestructura previa para que todos los barrios de Su Eminencia asuman que la educación es tarea de todos. Independientemente de las actuaciones que llevamos a cabo con nuestro alumnado, la captación de voluntariado en nuestro entorno o entre los familiares de nuestro alumnado es prácticamente nula, lo que nos obliga a buscar recursos fuera de los barrios de Su Eminencia. Esto nos obliga a plantearnos un proyecto de innovación mucho más ambicioso en el que ya estamos trabajando: la creación de una plataforma socioeducativa con base en las tecnologías de la información y la comunicación; pensamos que la creación de redes sociales pueden ser más eficaces hoy en día si se sostienen en relaciones virtuales, sin que esto suponga rechazar las interacciones personales.

Pilares básicos

Estos son los tres pilares en los que se sostiene el Plan de Compensación Educativa de nuestro centro:

1-Apuesta decidida por la comprensividad y la integración, defendiendo los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazando la organización basada en grupos homogéneos.

2- Incorporación del mayor número posible de recursos al aula y al centro.

3- Adaptación y diversificación del currículo usando, para ello, una nueva metodología que exige un cambio de rol en el profesorado y una nueva concepción de las actividades de enseñanza-aprendizaje.



Para ello se ha elaborado un Plan de actuación que implica trabajar desde las diferencias individuales, apostar por una escuela que ayuda, reforzar las conductas positivas, dar respuesta a TODO el alumnado, adaptar los procesos de aprendizaje a las distintas capacidades y necesidades, convertir las asignaturas en una coartada para explicar el mundo y plantearse las más altas expectativas, al mismo tiempo que rechaza la homogeneidad de los grupos por ser segregadores, las trabas y los obstáculos para integrarse y aprender, el castigo como medida educativa, las aulas de segunda oportunidad y los itinerarios de segundo orden, los principios de la escuela hegemónica, las asignaturas y materias como un fin en sí mismas y la compensación como sinónimo de adaptación “a lo que hay”.

Un Plan basado en los principios de integración, participación, atención a la diversidad y sistematización y normalización de las distintas actuaciones, al mismo tiempo que apuesta radicalmente por la heterogeneidad, ya que ésta favorece una mayor motivación del alumnado, puesto que la interacción es una fuente de motivación fundamental, mejora la autoestima, a lo que se une el diseño de actividades para que todo el alumnado se sienta competente, desarrolla las habilidades sociales que sustentan las interacciones, el alumnado aprende a través de la cooperación y a cooperar y mejora el rendimiento individual de manera complementaria a la del grupo, ya que el alumnado no puede basar su éxito en el éxito de los demás, por lo que todos y todas los componentes del grupo tienen que participar en el trabajo en equipo y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido.

Mientras, la homogeneidad nos ha demostrado que es una práctica docente segregadora, competitiva e individualista, clasifica al alumnado por niveles de conocimientos, ritmos de aprendizaje o conflictividad, se centra exclusivamente en la adquisición de conocimientos generando baja autoestima, conductas conflictivas y bajas expectativas en buena parte del alumnado, reduce la ratio pero no cambia la dinámica del aula y aunque puede ser válida con alumnado adulto, alto nivel sociocultural, altas expectativas y alto grado de interés y motivación, nada de esto tiene que ver con la Educación Obligatoria. En la Educación Obligatoria, el profesorado no puede tener como objetivo la selección del alumnado; su objetivo fundamental es formar personas. En consecuencia, hay que apostar menos por el diagnóstico y la clasificación y más por la intervención.

Justificación de los tres pilares básicos

1- Una apuesta decidida por la comprensividad y la integración, por lo que defiende los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechaza una organización basada en los grupos homogéneos.

Los grupos homogéneos suponen una práctica docente segregadora, competitiva e individualista, que clasifica al alumnado por niveles de conocimientos, ritmos de aprendizaje, conflictividad. Este tipo de agrupamiento centra la educación sólo en la adquisición de conocimientos, generando una baja autoestima en el alumnado, conductas conflictivas y la visión de pocas expectativas sobre los logros de este alumnado. La agrupación del alumnado en grupos homogéneos reduce la ratio, pero no basta con reducir esta para cambiar las dinámicas del aula. Es posible, con menos alumnado, hacer exactamente lo mismo que con el doble de ellos. Las reducciones de ratio no pueden

basarse en dividir al alumnado atendiendo a niveles de aprendizaje que segreguen, sino que han de ser aprovechadas para introducir nuevas metodologías más participativas.

Métodos como los aplicados en las Academias de Idiomas pueden ser válidos y positivos para una determinada tipología de alumnado: adultos en su mayoría, de un determinado nivel sociocultural, con altas expectativas de éxito y con un alto grado de interés y motivación (viajes, promoción laboral, completar su formación académica, etc.). Nada de ello tiene que ver con el contexto en el que se desarrolla nuestro proyecto.

Por otra parte, el actual sistema educativo concibe la ESO como una etapa obligatoria con carácter integrador que tiene entre sus objetivos, además de conseguir unos contenidos curriculares académicos, fomentar una serie de valores y capacidades personales, que permitan a nuestros alumnos/as relacionarse entre ellos y con la sociedad. Valores como la solidaridad, la tolerancia, la capacidad crítica, el respeto a las diferencias…, han de estar presentes a la hora de hacer las agrupaciones.

Es por todo ello por lo que este proyecto apuesta por el grupo interactivo heterogéneo, que favorece la comunicación entre el alumnado a partir de la discusión y el razonamiento. Promueve la ayuda mutua que beneficia a todos y desarrolla interacciones significativas entre el alumnado.

Trabajar en grupos interactivos heterogéneos beneficia a todos: al alumnado con mas retraso cognitivo, el contacto con los alumnos más aventajados les abre nuevas perspectivas y posibilidades, que solos no habrían podido o habrían tardado más en descubrir. al alumnado de nivel medio, las discusiones en grupo, el desarrollo del trabajo individual y la puesta en común de los trabajos les hace progresar. al alumnado de nivel más alto, que en ocasiones es la excusa utilizada para oponerse al empleo de este tipo de metodología, el que tutoren y expliquen a otros compañeros les sirve para que consolide sus conocimientos y les obliga a una mejor estructuración de los mismos para que sus compañeros los comprendan mejor. Además les ayuda a ver que sus compañeros de nivel más bajo también poseen capacidades valiosas para el grupo. Esto se ha de complementar con la oferta de actividades más complejas para este grupo que el profesorado ha de prever.

Normalmente, el trabajo escolar se apoya en la creencia de que debe ser desarrollado y ejecutado individualmente, pero aunque todo aprendizaje tiene por finalidad el progreso individual, lo que importa no es sólo el fin sino el proceso seguido. Así, ¿qué produce un mayor progreso individual? ¿un ejercicio realizado en solitario, en una situación de relativo aislamiento con respecto a los demás, o bien un trabajo que debe coordinarse con el de los demás? Llegar a acuerdos sobre algo, contrastar lo realizado con otras personas, contrastar los propios propósitos con los demás, observar otros modelos de pensamiento, hacer y resolver, son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en ellas.

Prácticamente en todas las situaciones de aprendizaje escolar los demás son una referencia importante en el control y desarrollo de nuestro propio trabajo y aprendizaje.

El trabajo interactivo hace que las soluciones sean acordes con la complejidad de los fenómenos y problemas, permite optimizar recursos humanos y materiales, favorece la transferencia de conocimientos entre unos alumnos y otros, facilita al profesorado la adquisición de pautas innovadoras de actuación en el aula y favorece la continuidad y normalización de las acciones, una vez que se ha experimentado, así como un mejor clima de trabajo, convivencia y colaboración.



2- La incorporación del mayor número posible de recursos al aula.

En una situación de clase, el profesor puede ser considerado un recurso de aprendizaje en la medida en que presta su atención, proporciona apoyo afectivo, introduce un reto estimulante, ofrece referencias, informa, permite aclaraciones, etc.

¿En qué medida determinados alumnos y alumnas tienen acceso a sus profesores, a su tiempo, a sus estímulos u orientaciones? ¿En qué medida el apoyo del profesor alcanza a las distintas necesidades de diferentes alumnos y alumnas? Obviamente, mucho menos de lo que cada profesor o profesora quisiera, ya que la capacidad de trabajo y la disponibilidad de atención y de seguimiento son recursos limitados y no alcanzan a toda la clase ni al modo como determinados alumnos o alumnas exigen.

Por ello es necesario incorporar el mayor número posible de recursos al aula para atender estas necesidades del alumnado. A esto responden medidas tales como:

- La utilización de los grupos heterogéneos interactivos, en el que los alumnos/as de mayor nivel ayudan y cooperan con sus compañeros/as de menor nivel, comparten el conocimiento, mejorando así sensiblemente la calidad de los aprendizajes e incrementando los recursos disponibles para favorecer el desarrollo personal en el contexto de la diversidad del aula.
- El doblamiento del profesorado o docencia compartida. La inversión que representa el uso de dos profesores por hora lectiva, es la misma que si dividiésemos el grupo en dos, pero tiene como ventajas:

    - Que no se hacen grupos segregados por niveles de dificultad.
    - Nos permite mejorar la atención al alumnado.
    - Simplifica la tarea de preparación de los materiales de clase. Así para determinadas actividades un profesor es el encargado de su realización y para otras se intercambian los papeles, o pueden prepararse simultáneamente varias actividades, o prepararlas conjuntamente…
    - Permite hacer observaciones de las dinámicas individuales y aportar puntos de vista e interpretaciones diversas de la actividad realizada.
    - Facilita la evaluación del alumnado.

La presencia conjunta en el aula del profesor/a que imparte una determinada asignatura y de especialistas como el maestro/a de educación especial, el logopeda, el orientador/a, permite que estos especialistas puedan hacer determinadas observaciones, plantear formas de mejorar la ayuda al grupo o algún alumno/a concreto o desarrollar actividades específicas con determinados alumnos/as.

Además, se puede contar con la presencia de más recursos humanos en el aula incorporando al alumnado de mayor nivel de aprendizaje, incluso de cursos superiores, para que coopere con los compañeros de nivel más bajo y a voluntariado formado por familiares, antiguo alumnado del centro, estudiantes universitarios…

En definitiva, es mucho más eficaz aumentar la ratio de los adultos que entran en clase que reducir la ratio del alumnado.

3- El tercer gran pilar en que se sustenta nuestro proyecto es un currículo adaptado y diversificado, el uso de una nueva metodología que exige del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje.

Es necesario adaptar el currículo de cada curso a cada individualidad, para evitar que muchos de los alumnos/as se sientan desatendidos, ya que no entienden las explicaciones del profesorado, no comprenden lo que tienen que asimilar y todo se les presenta como un reto insalvable; por eso desconectan con facilidad de la marcha del curso y su permanencia en el centro se convierte en un sin sentido que sólo se justifica con "un estar en el Instituto porque si no qué hago"; -pura y dura guardería de adolescentes sin objetivos claros que cumplir-. Esta situación deriva rápidamente en conflictos, disrupción, amenazas, insultos, agresiones...

Si en la realidad en que nos movemos aplicamos lo que Isabel Álvarez llama el "Currículo hegemónico" gran parte de nuestro alumnado quedará fuera. Por tanto hay que "elaborar currículos alternativos" y ensayar métodos diferentes que acerquen los bienes culturales mal distribuidos por la globalización "a todo nuestro alumnado". La red conceptual con que llegan al centro es muy rala. Los agujeros con que está tejida esta red son muy anchos y no pueden atrapar ni descodificar la enorme cantidad de conceptos nuevos que cada día vamos vertiendo sobre ella. Y desconectan. Si no procesan la información no podrán acceder a nada. Se bloquearán y pasarán. Éste será nuestro fracaso y el suyo. Nuestros tiempos y ritmos tienen que ser más adecuados y el currículo menos abstracto.

Si cada alumno/a sabe a qué va al Instituto, si las metas que les planteamos están al alcance de sus capacidades, si la consecución de esas metas se traduce en resultados académicos positivos, el alumnado encontrará sentido a su estancia en el Centro, se sentirá bien consigo mismo, tendrá más confianza en las personas y aceptará de buen grado las normas y el principio de autoridad.

Es necesario asimismo un cambio de rol del profesorado, que dedique menos tiempo a explicaciones concretas al alumnado y más a planificar, supervisar y cooperar con el grupo.

En este currículo adaptado adquieren una gran importancia los materiales curriculares. Disponer de materiales diversificados para una misma actividad, puede mejorar la atención de cada uno de los alumnos y alumnas, aunque, bien es cierto, que puede complicar la dinámica interna del aula y complica también la programación y la elaboración de materiales curriculares. De ahí la necesidad de que el profesorado se habitúe a trabajar en equipo.

Una manera de trabajar con materiales adaptados o diversificados, es buscar actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de un texto, etc. Y a partir de esta actividad común para todos/as tener preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula.

Para atender a todo el alumnado, debemos programar actividades diversificadas, que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase. No obstante, en determinadas ocasiones, no será necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que harán las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as y para que sean capaces de realizarlas podremos apoyarlos con la ayuda de un adulto, o con distintos tiempos, o utilizando algún soporte material como láminas,

uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mapas conceptuales, esquemas...



Los alumnos y alumnas con algunas dificultades se ven sometidos a las limitadoras consecuencias de una doble hipótesis que en realidad afecta enormemente a sus oportunidades de desarrollo educativo.

La primera de dichas hipótesis plantea que este alumnado ha de realizar fundamentalmente trabajos de *memoria-comprensión-aplicación.*

La segunda, que los trabajos que realicen se simplifiquen hasta adaptarse a sus necesidades o particularidades individuales.

Contrariamente a lo anterior, otro tipo de actividades, como las de comparar, argumentar, observar y registrar, buscar información, pensar qué hacer, desarrollar iniciativas personales, clasificar datos, contrastar con otros criterios o informaciones, ofrecen un abanico de oportunidades de desarrollo personal mucho más amplio que el de las situaciones educativas más estandarizadas. Demasiado a menudo se olvida que memorizar o aplicar un conocimiento no son actividades que se justifiquen en sí mismas, sino en función de un porqué o un para qué.

Así, frente a la simplificación de las actividades educativas para cierto alumnado, se plantearía la tesis contraria: situarles frente a unas actividades de mayor complejidad, en la medida en que dichas situaciones son susceptibles de ofrecer una mayor cantidad de "puntos de anclaje" para las diversas experiencias humanas de diferentes personas.

En cualquier caso, las actividades de aula deben estar íntimamente vinculadas al mundo de los conocimientos, a las inquietudes de los alumnos/as, a la transformación del entorno próximo y a la integración en la sociedad.

Hemos de concluir pues, que la perpetuación de la "escuela hegemónica" no es sostenible en zonas como la que compartimos. Este modelo de escuela genera fracaso escolar, problemas de convivencia, segregación, abandono y desigualdad social. Frente a ello nuestro proyecto apuesta por un modelo de "escuela democrática". Una escuela que se comprometa con la construcción de un clima de cooperación en el aula-centro, que forme al alumnado para efectuar elecciones informadas y reflexionar sobre sus consecuencias, que diseñe actividades que puedan ser realizadas con éxito por todo el alumnado de los diversos niveles. Una escuela en la que el profesorado sea un recurso de aprendizaje, más que una autoridad a la antigua usanza (hoy, la autoridad hay que ganársela día a día), y en la que la enseñanza se base en la investigación y la reconstrucción de la cultura. Una escuela que garantice el clima de convivencia y tolerancia necesario para alcanzar los objetivos con garantías de éxito.

En definitiva, para construir estos tres pilares hay que soñar la escuela y el entorno que queremos, enfatizando tres aspectos básicos:

1- las altas expectativas.
2- la ilusión.
3- la sensación de poder transformar la realidad.

La escuela tiene que dar respuesta a todos, incluyendo a ese alumnado que pasa cinco o seis horas al día en el Centro sin hacer absolutamente nada y del que, además, esperamos que se porte bien simplemente porque lo dice la norma.

No podemos exigir al alumnado que tenga un buen comportamiento cuando no tiene claro para qué está en la Escuela, ya que el nivel de exigencias no está acorde con su capacidad de respuesta.

Si diseñamos un modelo de enseñanza-aprendizaje desde las diferencias individuales, pero basado en la interactividad, evitaremos bolsas de fracaso escolar y favoreceremos un mejor clima de centro.

Álvaro Marchesi en su libro *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* dice que sólo hay un motivo por el que el alumnado está en la escuela: "para aprender" (aprender a que tiene que aprender durante toda su vida); pero para que se interese y se esfuerce tiene que tener igualmente claro "qué debe aprender", (Metas).
Si conseguimos que esto le quede claro, hay que ayudarle entonces a que descubra:

1º Para qué tiene que aprender. (Motivos).
2º Qué expectativa tiene de conseguirlo. (Estímulos).
3º El coste que puede suponer intentarlo. (Incentivos).

Hay que tender por tanto, a algo más allá de la inventiva y la experiencia personal del alumnado de forma que abandone las malas costumbres con el estudio (lo individual): exceso de memorización, dependencia excesiva del profesor/a, dependencia excesiva del libro de texto, estudio pasivo y superficial, estudio sólo en función del examen, mal uso del tiempo disponible, no saber sintetizar, no saber tomar apuntes o las dificultades de expresión… y le podamos ofertar lo que entendemos que son las buenas costumbres en el "oficio de alumno" (la interactividad): uso de nuevas técnicas de trabajo y un modelo de enseñanza aprendizaje basado en preguntas en vez de en respuestas.

Cuando coinciden en el aula la formación de grupos para el trabajo cooperativo y un número significativo de personas adultas para la interacción, observamos que en el alumnado se manifiesta una mayor aceptación de uno mismo y de los demás, hay menos tensiones y dominio de situaciones estresantes, una visión más positiva y optimista del trabajo, un mejor control de las cosas y aceptación de responsabilidades, más autonomía, desaparece el miedo a participar, no se dan manifestaciones de envidia o rencor, aumenta la capacidad para escuchar a los demás, se nota un mayor equilibrio emocional, muchos disfrutan de la actividad escolar, expresan más la confianza en los demás, hay buen humor y más creatividad, hay menos temor al fracaso, y se produce un aumento de la capacidad para expresar sentimientos; en definitiva, se visualiza una mayor motivación y entusiasmo en el alumnado.

Lógicamente, el alumnado va siendo poco a poco más habilidoso en las relaciones sociales, porque tiene la posibilidad de encontrar modelos adecuados a través de un aprendizaje directo y los factores que inhiben o interfieren con las conductas son compensados al disponer de medios para un mejor control de los pensamientos negativos e ir eliminando progresivamente la ansiedad o el nerviosismo.

Las interacciones heterogéneas permiten que el alumnado vaya adquiriendo una mayor capacidad para asumir los valores mínimos necesarios para formar parte de una sociedad verdaderamente democrática y poder llevar una vida digna: paz, igualdad, libertad, justicia, solidaridad…; para que asuma los valores necesarios para una vida en común: responsabilidad, tolerancia, honradez, respeto, cooperación, diálogo…; y, por último, para que asimile la importancia de llevar una vida sana, no sólo física y mental

sino también social, en un planeta sano, donde participe en la defensa del medio ambiente y en la transformación de sus entornos natural y social.



En el número 347 de Cuadernos de Pedagogía, publicado en junio 2005, se hace referencia a la trascendencia para la contribución a la democracia que tiene la Educación Secundaria porque, por ejemplo, hace aportaciones importantes al mantenimiento del capital humano y social aumentando la confianza y la tolerancia entre las personas. Además, a medida en que la sociedad se hace cada vez más compleja y menos tradicional, la Educación Secundaria tiende a convertirse en elemento central de desarrollo de “redes de participación cívica” que constituyen el núcleo de las capacidades colectivas de las comunidades para trabajar por el bien común.

Se apunta igualmente a que la Educación Secundaria ayuda a reducir las actividades delictivas y las condenas a prisión, lo que se traduce en importantes beneficios tanto sociales como económicos. Un incremento del 10% en la obtención del título de Bachillerato, reduce las tasas de arrestos hasta un 27%. Por otra parte, argumenta que existe una fuerte correlación entre escolarización y buena salud. Las personas, cuanto más estudios tienen, responden con más facilidad a la información asociada a los riesgos del tabaquismo o de infección del VIH/sida. A nivel mundial, el incremento de un 10% en la graduación en Secundaria por parte de las mujeres, reduce la tasa de mortalidad infantil en 5’6 muertes por cada 1.000 nacimientos vivos. Por último, el estudio afirma que está demostrado que la educación refuerza el bienestar de las mujeres y les da más voz en las decisiones familiares, mayor autonomía para determinar las condiciones de sus vidas y mejores oportunidades de participar en los asuntos de la comunidad y en el mercado laboral.

IMPORTANCIA DE LA FAMILIA

Ya nos hemos referido antes a que “para educar a un niño hace falta la tribu entera” y que en el entorno donde se ubica nuestro centro la tribu o no existe o está dispersa o, muchos, están formando parte de “tribus enemigas”. Para continuar con la metáfora, creemos que la escuela tiene que tener claro que es la choza principal del poblado, donde debe concentrarse la tribu cuando los jefes, chamanes, curanderos o brujos entienden que hay que hacer algo por el buen funcionamiento de la comunidad. Por eso, la escuela tiene que asumir su protagonismo como agente promotor del cambio en las costumbres de una sociedad que no están facilitando una educación de calidad en igualdad. Para ello, la escuela debe contar con las familias del alumnado por razones tan obvias como la de que están más cerca de sus hijos e hijas, están más tiempo con ellos o ellas, suelen estar siempre (otra cosa es cómo están), poseen intereses comunes, valores, que comparten con su hijos e hijas (que sean los más adecuados es otra cuestión), también comparten necesidades comunes, objetivos, y suelen implicarse en la educación de sus hijos e hijas, (buena o mala implicación que dependerá de los valores y de los objetivos).

Como podremos observar diariamente, los y las adolescentes de hoy son más fieles a la familia, porque la familia de hoy, en general, es más tolerante, más abierta y más permisiva, además de constituir una estructura defensiva frente a las hostilidades del mundo actual.

Por otra parte, los modelos de escuelas eficaces ponen de manifiesto la correlación entre altos logros de aprendizaje y participación familiar. Es más importante lo que la familia hace, que su propio nivel socio económico y cultural.

Por todo ello, con determinado alumnado son mucho más eficaces para su educación las intervenciones educativas directas con la familia que las que se llevan a cabo convencionalmente en la escuela con sus hijos e hijas.

Si queremos que nuestro alumnado alcance el éxito, debemos facilitar la colaboración familiar no sólo informándola y asesorándola sino convocándola e implicándola y, por qué no, cada vez que haga falta "riñéndola". Aunque pueda parecer lamentable, de momento es la estrategia que mejor resultado nos da, porque la "riña" va acompañada de la "sanción" de tener que participar en actividades formativas, reuniones dialógicas o grupos de trabajo con sus hijos/as y con el profesorado. En zonas socioculturales desfavorecidas la comunidad educativa tiene que sustentarse en la pedagogía de la participación, porque, como decía Montesquieu, "lo que se aprende en la familia y en la escuela se va al traste con lo que se aprende en la calle".

La participación eficaz de toda la comunidad resalta la importancia de invertir en Capital Social y se plantea la necesidad de que así sea, porque, según Sergio Boisier, el capital social es lo que permite a los miembros de una comunidad, confiar el uno en el otro y cooperar en la formación de nuevos grupos o en realizar acciones en común. Se basa en la reciprocidad colectiva. Una comunidad con elevado capital social alcanza mayores logros con los recursos disponibles.

La existencia de capital social se reconoce en la densidad de las redes sociales. Es un bien público y por tanto debe existir una tendencia a invertir en él. Además, el capital social tiene una particularidad: es la única forma de capital que cuanto más se usa más crece.

VALORES PARA LA EFICACIA DEL PLAN

EQUIDAD

Todos los/as alumnos/as pueden aprender y tienen igual derecho a recibir una educación de calidad.

PARTICIPACIÓN

Los/as alumnos/as tienen que participar en el diseño y proceso del aprendizaje y las familias en la toma de decisiones.

COMUNICACIÓN

Los/as alumnos/as aprenden de forma activa y en grupo; de esta interacción se beneficia la calidad de la educación.

COOPERACIÓN

Todos los actores trabajan con una visión común de la escuela y comparten sus experiencias. La interacción beneficia la calidad.

REFLEXIÓN

Se realiza una aproximación más interpretativa al currículo. Profesores/as y familias tienen que reflexionar sobre la escuela para mejorarla.



EXPERIMENTACIÓN

Los/as alumnos/as tienen que ser inducidos a inmiscuirse en experiencias de descubrimiento. Se deben organizar actividades de experimentación.

CONFIANZA

Todos los actores de la escuela deben confiar los unos en los otros y aprovecharse mutuamente de sus cualidades. Además, el que exista confianza conlleva que todos podamos **sentirnos seguros**, distinguir entre lo bueno y lo malo, reforzando hábitos, siendo positivos y consensuando criterios comunes. Nos permite **sentirnos capaces** para establecer objetivos adecuados y así poder resaltar los éxitos o, en su caso, enfrentarnos al fracaso para buscar soluciones. Nos permite **sentirnos importantes** lo que facilita saber tomar decisiones, solucionar problemas y reconocer y comportarnos adecuadamente ante la angustia. Nos permite **sentirnos únicos** sabiendo que podemos hacer lo que otros no hacen, que podemos expresarnos como somos y disfrutar de las diferencias. Por último, nos permite **sentirnos acompañados** al relacionarnos unos con otros, desarrollando el sentimiento de pertenencia al grupo, dedicando y compartiendo el tiempo y demostrando nuestro afecto.

RIESGO

Hay que tener carácter emprendedor y arriesgarse a innovar. El riego puede traer malos resultados, pero posibilita descubrir y aprovechar lo que sea positivo.

CONCLUSIÓN

Lo que está en juego en la Educación Obligatoria es el ideal de ciudadano y ciudadana democráticos; lo que queremos ver en la sociedad, tenemos que ponerlo en la escuela, en la familia y en la calle.

Desde su fundación en el curso 2003-2004, en el Instituto Diamantino García Acosta se han puesto en marcha los siguientes proyectos o programas:

- Plan de Compensación Educativa.
- Plan de Acompañamiento Escolar.
- Grupo motor de Prepuestos Participativos Municipales.
- Proyecto Escuela: Espacio de Paz.
- Programa El Deporte en la Escuela.
- Programa de Inserción y Orientación Laboral.
- Programa para el fomento de la lectura.

Para el curso 2007-2008 ha sido seleccionado por la Consejería de Educación el Proyecto de Centro TIC aprobado en el Claustro y Consejo Escolar durante este curso.

proyecto atlántida

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Se están elaborando el Proyecto de Coeducación y el Plan de Lectura y Bibliotecas que se presentarán en la próxima convocatoria.

Se está ultimando y se presentará antes del 31 de marzo el proyecto "Plataforma Socioeducativa Digital de los barrios de Su Eminencia" para la utilización y desarrollo de nuevas tecnologías en la población de estos barrios.

El centro, a su vez, forma parte del Seminario de Sevilla del Proyecto Atlántida donde trabaja en las comisiones de "convivencia" y "currículo global".

Todos los segundos y cuartos jueves de cada mes se celebra en el Instituto una Tertulia Dialógica en el que participa profesorado de distintos centros de la ciudad que llevan a cabo experiencias sobre Comunidades de Aprendizaje o cercanas a éstas.

Desde hace tres cursos se forman grupos de trabajo en el centro, inscritos en el CEP, en el que participan junto al profesorado, alumnado, familiares y voluntariado; se han formado hasta ahora los siguientes grupos:

Curso 2004-2005:

"El papel de los adultos en la educación de adolescentes", sobre estilos, funciones y modelos educativos.

Curso 2005-2006:

"Círculo de Estudios sobre maltrato escolar y otras formas de violencia juvenil", sobre "bullying" y mediación.
"Convivencia en la Diversidad" sobre estrategias para la mejora del clima de centro.

Curso 2006-2007:

"Reordenar el desorden: las relaciones entre personas adultas y adolescentes", sobre el avance en el trabajo cooperativo y el acercamiento para la colaboración.

proyecto atlántida

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

MODELO DE GUIÓN PARA EL RELATO DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DEMOCRÁTICA

(Red de Escuelas Democráticas.- PROYECTO ATLÁNTIDA)

---

1. El contexto de centro educativo de de referencia:

- Nombre, dirección postal, teléfono, *e-mail*, dirección de *Internet*…
- Breve historia del centro desde su inicio, descripción de algunas características singulares del Centro Escolar, de la Comunidad educativa...
- Etapa educativa que atiende, características de aprendizaje del alumnado, contexto social y económico, titularidad, perfiles profesionales, cualificación y actitudes docentes en el profesorado, participación en proyectos de barrio o en otros entornos virtuales…

2.- Relato sobre el modo de transcurrir la vida cotidiana en el centro

Este es el apartado que consideramos de mayor interés. Deberíamos intentar que el lector encontrara ejemplos cercanos al trabajo docente, percibiendo su viabilidad y algunas ideas para su puesta en práctica… Podría estructurarse en epígrafes como: ***'un día en clase', 'incidencias en el patio', 'una sesión de trabajo con familias'***, *'**una reunión de profesores y profesoras**'*…

Es decir, se trataría de relatar distintos hechos, espacios, actividades relevantes y complementarias entre sí, que ofrezcan una imagen general del modo de proceder del centro y de sus profesionales respecto al proceso de aprendizaje del alumnado, la relación con las familias y el entorno, la organización del centro y del currículo...

Podría ser pertinente incluir algunas imágenes que recojan producciones del alumnado o sobre el desarrollo de algunos procesos… que sirvan para ilustrar mejor el texto del relato… *(Incluimos a modo de ejemplo, una imagen de uno de los centros que participan del modelo de escuela de democrática apoyado por el Proyecto Atlántida)*



Alumno de 5º curso de Educación Primaria participando en un Proyecto de distribución de zonas deportivas en el patio del Colegio



3.- Fundamentación teórica.

Consistiría en facilitar algunas claves teóricas para que el lector pudiera encontrar las razones pedagógicas, éticas… que explicaría el modo de proceder del centro y, en concreto, de aquello que se ha relatado en el apartado anterior.

Esta parte podría estructurarse en torno a cuestiones como: *la concepción de curriculum y de su construcción*, el modelo de *organización y de funcionamiento de la Institución educativa*, *el estilo y gestión de la formación del profesorado, el modo de ordenarse y poner en práctica relación con las familias y la comunidad, el modo de promover la educación en valores democráticos y la práctica de la ciudadanía*…

4.- Otra información relevante:

- Nombre de persona-contacto, responsabilidad en el centro, teléfono, *e-mail*…
- Consideraciones, valoraciones… que se estimen.

Fecha:……..…..

Rodrigo J. García (Proyecto Atlántida)
E_mail: rgarci6@platea.pntic.mec.es