



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>
aconvives@gmail.com



Juliana Suárez Cárdenas

CONVIVES

ALUMNADO EN SITUACIONES COMPLEJAS Y
CONVIVENCIA

CONVIVES

núm. 29

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Marzo 2020

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Josep Franco
Antonio Lobato
Cesc Notó
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira
Pedro M^a Uruñuela
Ricard Vila
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Alumnado en situaciones complejas y convivencia

Pedro M^a Uruñuela y Àngels Grado 3

ARTÍCULOS

1. El influjo de la crisis socioeconómica y laboral en los niños y las niñas y su repercusión en la escuela
Julio Rogero Anaya 5
2. Alumnos y alumnas en situaciones complejas: el caso de menores migrantes de Melilla, frontera sur de Europa.
Sebastián Sánchez Fernández 15
3. ¿Es todo el alumnado incluíble en un modelo único de educación inclusiva?
Silvina Funes Laponi 21
4. Un currículum para todos y todas
Agustín Alcocer Copero y Javier Martínez De Andrés 30

EXPERIENCIAS

1. Estrategias educativas para la mejora de la convivencia y la atención a la diversidad en un contexto intercultural
IES Rusadir. Melilla 42
2. Atención a menores protegidos en contexto residenciales desde los centros educativos de secundaria
IES Las Américas. Parla. Madrid. 55
3. La convivencia en la UFIL Puerta Bonita
UFIL Puerta Bonita. Madrid. 61
4. De los PMAR al regreso de los PDC. Dos décadas de programas de diversidad en secundaria que transformaron pasados de fracaso escolar en otros nuevos de superación
CPI Cova Terreña. Baiona. Pontevedra. 70
5. Intervención en un grupo de alumnado de educación infantil (P%) con conductas disruptivas y necesidades educativas específicas
M.Neus Ferrer Barbany y Cesc Notó 77

ENTREVISTA a...

M.Carme Boqué Torremorell. 84

COMENTANDO LA ACTUALIDAD 91

LA LUPA VIOLETA 101

LIBROS RECOMENDADOS 104

PRÓXIMO número 105

Participación en Convives 106



PRESENTACIÓN:**Alumnado en situaciones complejas y convivencia**

Pedro M^a Uruñuela Àngels Grado
Asociación Convives

“Nuestros “malos alumnos”, (de quienes se dice que no tienen porvenir), nunca van solos a la escuela. Lo que entra en la clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila...” Con estas palabras describe Daniel Pennac la forma en la que llegan al centro educativo muchos de nuestros alumnos y alumnas, cargados con una mochila que va a condicionar su actitud, motivación y respuesta al planteamiento educativo que van a encontrar.

Y es que cada uno de nuestros niños, niñas y adolescentes tiene su contexto, y resulta difícil comprenderles y entenderles sin tener en cuenta dicho contexto. Algo que, con la preocupación por impartir nuestra materia y llegar hasta el final del programa, se nos olvida fácilmente a los y las docentes. Sin embargo, estas situaciones están ahí, y el alumnado cargado con su mochila propia se hace presente en el día a día de las aulas, generándonos desconcierto y sin saber cómo abordar su problemática, ya que nunca nos han preparado para ello.

El presente número de CONVIVES pretende reflexionar y aportar luz para una mejor comprensión de estas situaciones que hemos denominado “complejas”, que afectan a un determinado número de alumnos y alumnas y que exigen del profesorado un esfuerzo importante de comprensión y adaptación, para dar respuesta a sus necesidades.

Para ello, en el apartado de reflexión teórica presentamos cuatro artículos. En primer lugar, Julio Rogero reflexiona sobre la influencia que la crisis económica ha tenido sobre muchos de nuestros alumnos y alumnas, mostrando el contexto socioeconómico que han vivido en sus familias y las repercusiones que han tenido en su proceso de aprendizaje. Sebastián Sánchez nos invita a pensar la situación que viven los alumnos MENA, (Menores Extranjeros no Acompañados), que llegan a nuestro país y son recogidos en los centros de acogida. Conocer su situación real, sus vivencias y preocupaciones más importantes facilitará también plantear una respuesta adecuada a los mismos.

Silvina Funes nos hace pensar en el alumnado con necesidades educativas específicas, analizando la polémica existente entre los abolicionistas y defensores de la educación especial. Se trata de un artículo polémico, que presenta razonadamente los argumentos que se manejan por ambas partes y que, sin duda, nos ayudará a pensar con profundidad en este tema. Por último, Agustín Alcocer y Javier Martínez nos hablan del Diseño Universal de Aprendizaje, (DUA), un currículum para todos y todas, analizando su enfoque general los principios en los que se fundamenta y la relación que mantiene con la educación personalizada y las competencias clave.

En el apartado de Experiencias, recogemos, en primer lugar, la experiencia del IES RUSADIR, de Melilla, que muestra las principales estrategias que utilizan para la mejora de la convivencia y la atención a la diversidad en un contexto intercultural. Desde el IES LAS AMÉRICAS, de Parla, nos muestran cómo atienden desde los centros de Secundaria a los menores protegidos en contextos residenciales y las formas de atención más eficaces ante ellos. Desde la UFIL PUERTA BONITA (Unidad de Formación e



Inserción Laboral), que acoge al alumnado al borde de la exclusión educativa y social, nos cuentan su larga experiencia, así como las principales estrategias utilizadas.

Desde el CPI COVA TERREÑA, de Baiona (Pontevedra), el profesor Luis Fernández expone su experiencia con los grupos de PMAR, continuación de su trabajo anterior con los Programas de Diversificación Curricular, mostrando cómo situaciones de fracaso se han podido convertir en un presente nuevo de superación. Finalizan las experiencias con la aportación de Neus Ferrer y Cesc Notó, docentes y orientadores jubilados, ambos miembros de CONVIVES, que colaboran en asesoramientos a centros en relación a la convivencia, como en éste en el que nos muestran la relación que existe entre la convivencia, el bienestar del alumnado y el aprendizaje, así como la necesidad de recursos para poder hacer real y efectiva una inclusión educativa de calidad.

En este número entrevistamos también a Maria Carme Boqué, compañera de CONVIVES muy conocida por parte de todas las personas que trabajan la mediación y la convivencia en general. Con ella repasamos la historia del trabajo de la convivencia en los últimos veinte años, mostrando los claros avances y, a la vez, las insuficiencias y objetivos pendientes, así como las nuevas actuaciones que se plantean en los centros desde el enfoque restaurativo, complementario de la mediación y que, a su vez, abre nuevas perspectivas en el tratamiento de los conflictos.

Recogemos también las secciones habituales de bibliografía, comentario de la actualidad y, al margen del tema monográfico de la revista, la lupa violeta.

Con este ejemplar CONVIVES llega al número 29, habiendo tratado muchos de los temas relacionados con la convivencia. Se anuncia el número 30, que algún modo retoma el del monográfico número 1: la formación del profesorado para la convivencia. Tras el camino recorrido creemos interesante retomar la reflexión que se inició hace justo 8 años, en marzo de 2012.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento a todas las personas han colaborado con la Asociación y con la revista, por la total generosidad, sin recibir nada a cambio. Sin ellas hubiera sido imposible llegar hasta este número 29, ¡muchas gracias! Y a todos nuestros lectores y lectoras, un fuerte abrazo, gracias por vuestra fidelidad.



El influjo de la crisis socioeconómica y laboral en los niños y las niñas y su repercusión en la escuela

Julio Rogero Anaya



Maestro de educación primaria, miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid. Ha trabajado en todas las etapas del sistema educativo. Colabora con diversas revistas educativas. Actualmente, ya jubilado, realiza apoyo escolar en Educación Primaria en un centro público, participa en Plataformas de defensa de la Escuela Pública y en el Foro Social Mundial de Madrid. Asesora a equipos docentes y asociaciones de padres de diversos centros educativos y forma parte del Consejo asesor del Portal Innova. Ha publicado junto a Ignacio Fernández de Castro: Escuela Pública. Democracia y poder. "El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo" en Repensando la organización escolar. "El espacio y el tiempo escolar: espacio y tiempo de vida", en La crisis de la escuela educadora.

Resumen

Basándose en numerosos datos y análisis, el autor señala cómo ha afectado la crisis económica a un numeroso grupo de alumnos y alumnas, que ven condicionado su acceso al derecho a la educación. Se analizan los diversos aspectos, se muestran las principales carencias que les afectan y se proponen posibles medidas que ayuden a superar esta situación.

Palabras clave

Crisis económica, pobreza, sociedad neoliberal, aprendizaje, contexto de aprendizaje, respuestas educativas

Introducción

Con frecuencia, y es lo que interesa al poder establecido, en la escuela, para seguir con la reproducción de las clases sociales no se tienen en cuenta las condiciones sociales y económicas que viven las familias. Es necesario conocerlo, con cuanta mayor profundidad mejor, para poder desarrollar una educación y un aprendizaje situado más sólido y eficaz en la perspectiva de la compensación educativa que requiere la infancia empobrecida.

El impacto de la pobreza y la exclusión social se agiganta cuando ponemos la mirada en la infancia y su incidencia en el llamado rendimiento escolar. También es necesario conocer la respuesta de la escuela institución ante este problema. Para poder hacer un proyecto educativo emancipador se necesita conocer los contextos sociales en que se desarrolla la acción educadora y la situación de cada uno de los escolares. Hay una relación directa entre pobreza infantil, fracaso escolar y exclusión social que no suele tenerse en cuenta. Nos parece necesario denunciar el papel de ocultación que el academicismo escolar hace de todas estas situaciones.

Vivimos una prolongada crisis sistémica en la sociedad neoliberal

La crisis económica de los últimos 12 años ha profundizado la situación de pobreza y exclusión de una parte importante de la población. La ficticia salida de la crisis solo ha sido para algunos porque la población en situación de precariedad y necesidad ha seguido creciendo y las desigualdades se han ido profundizando.

Es necesario que tengamos en cuenta algunos datos para que nos situemos mejor a la hora de analizar lo que está sucediendo y poder tener un criterio sólido para defender la transformación necesaria que nos lleve a otro escenario de justicia social y equidad para todos.

Según la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del año 2018, publicada en 2019 (https://www.ine.es/prensa/ecv_2018.pdf), el ingreso medio por persona alcanzó los 11.412 euros. La población en riesgo de pobreza o exclusión social (tasa AROPE¹) se situó en el 26,1%. Siguiendo los criterios de Eurostat, el umbral de riesgo de pobreza se fija en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas. En 2018 el umbral de riesgo de pobreza para los hogares de una persona (calculado con los datos de ingresos de 2017) se situó en 8.871 euros. En hogares compuestos por dos adultos y dos menores de 14 años, dicho umbral fue de 18.629 euros.²

Según los datos aportados por la ECV, la tasa de riesgo de pobreza infantil se sitúa en el 28,3%, 2,2 millones de niños y niñas. Una tasa 10 puntos mayor que hace dos décadas. España es el tercer país de la Unión Europea con mayor tasa de pobreza infantil. Al mismo tiempo que es uno de los países de la Unión Europea que **menos dinero público invertía en programas específicos para la familia y la infancia.**

En 2017, casi una cuarta parte de la población española estaba en riesgo de pobreza, 4,7% más que la media europea (16,9%)

A esto se añade que nuestro país es el más desigual de la Unión Europea, según el coeficiente de GINI³. Entre los años 2007 y 2017, la

¹ La tasa AROPE se construye con la población que se encuentra en riesgo de pobreza y exclusión social, o con carencia material o con baja intensidad en el empleo.

² Una unidad de consumo es una persona viviendo sola. Un hogar formado por dos adultos constituye 1,5 unidades de consumo. Por tanto el umbral de pobreza se calcula para cada tipo de hogar.

³ El coeficiente de Gini mide la desigualdad en la distribución de la renta. Para facilitar su interpretación, los valores (del 0 al 1) se multiplican por cien, oscilando entre cero y cien. Un coeficiente cercano a cero significa que existe una distribución más igualitaria, mientras que un coeficiente próximo a cien implica una elevada concentración de la renta en un número reducido de individuos y, por tanto, mayor desigualdad.



desigualdad ha aumentado 2,2 puntos frente al 0,1 de la media europea.⁴

La triste realidad es que, como nos dice J. Alston, relator de la ONU para la erradicación de la pobreza, en su reciente visita a España: “Más de una década después de la crisis financiera, y tras una impresionante recuperación económica, muchos de los indicadores de pobreza y desigualdad de España están muy por encima de los niveles anteriores a la crisis”.⁵ Esta imagen que nos da Alston pretende llevarnos a conseguir varios objetivos: eliminar la pobreza, facilitar la movilidad laboral, mejorar la eficacia del gasto y establecer un futuro inclusivo.

Para lograr esos objetivos la educación puede jugar un papel importante ya que el nivel de formación se nos muestra como de gran importancia. El 33,8% de la población que ha alcanzado un nivel educativo inferior o equivalente a educación secundaria obligatoria estaba en riesgo de pobreza o exclusión social en la ECV de 2018 (con ingresos del año 2017). Por su parte, cuando el grado alcanzado es la educación superior, dicha tasa se reducía hasta el 12,6%. A ello podemos añadir que la inversión pública absoluta en educación ha disminuido en relación con el PIB, con especial incidencia en la escuela pública donde está la población más desfavorecida, aumentando la segregación por su situación económica y étnica. Algunos datos aportados por el relator de la ONU confirman lo dicho: “se concentran en escuelas segregadas el 44 % de los estudiantes y el 72 % de niños/as en situaciones vulnerables, principalmente romaníes y migrantes. Las consecuencias de tal

⁴ El dossier de febrero de 2020 elaborado por el Observatorio Social de la Caixa titulado: “Objetivo: paliar la pobreza infantil”, aporta datos sobre este tema muy actualizados y muy bien tratados para ser utilizados en la lucha contra esta lacra social.
https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/196278/Dossier8_CAST_baixa.pdf/36848f84-0156-fe50-54fe-e8fe394ff027

⁵ (<https://www.elsaltodiario.com/pobreza/experto-pobreza-onu-philip-alston-visita-espana-cosas-claras-crisis-vivienda>).

concentración persisten más allá de estas etapas educativas y se manifiesta de forma evidente en la repetición de cursos, abandono escolar y disminución de expectativas universitarias”⁶.

Como resumen podemos tener en cuenta lo que dice el Informe Foessa 2019: “El 18,4% de la población española, 8’5 millones de personas, está en exclusión social. Son 1’2 millones más que antes de la crisis”⁷.

En el momento actual de marzo de 2020 hay una nueva crisis, la del coronavirus, que se añade a la que ya vivíamos por la crisis ecológica y económica y que nos llena de incertidumbre. Todo apunta a que las mayores víctimas de la misma sigan siendo los más débiles de nuestra sociedad: la infancia empobrecida⁸. Se cierran los colegios durante semanas y se va a generar más desigualdad pues es un momento especialmente delicado para quienes requieren más atención y tienen menos recursos de todo tipo. “Las alternativas y soluciones propuestas para educar a distancia, fundamentalmente en la educación pública, pueden sacar a relucir el panorama lleno de desigualdades que tenemos en la sociedad, y abrir aún más el profundo abismo de desventajas que encierra el sistema educativo”⁹.

La pobreza infantil. La crisis económica como causa. Provocada y naturalizada

El informe del relator de la ONU también se centra en los grupos humanos a los que hay que atender de forma preferente y urgente: la mujer (el peor situado en todas las variables relacionadas con el mercado laboral: segunda tasa más alta europea de desempleo, 47 % frente al 7 % de hombres dedicadas al trabajo de cuidados no

⁶ “La pobreza española ante el espejo” *El Diario*, Pablo García de Vicuña, 13-02-2020.

⁷ <http://medios.mugak.eu/noticias/610208/noticia>

⁷ <https://www.foessa.es/blog/viii-informe-foessa-presentacion/>

⁸ <https://elpais.com/sociedad/2020-03-12/este-periodo-sin-clases-va-a-generar-mas-desigualdad.html>

⁹ <https://ined21.com/educar-en-los-tiempos-del-virus/?fbclid=IwAR2OsV4UFJ5DivyhNd4u0eHTbCfORm7B7t-81HTt0lzevzK4VOBUCxzbJw4>



remunerado,...), niños/as (29,5 % en riesgo de pobreza o exclusión social en 2018; el 6,5 % experimentó privación material extrema) y jóvenes (30,5 % en desempleo en 2019, los/as menores de 25 años; más del 70 % con contratos de trabajo temporales) y, por último, los y las migrantes, actualmente cerca de seis millones en el país, con los índices más altos de pobreza y exclusión social de todos los grupos mencionados

Utilizando el concepto de pobreza relativa “observaremos que de 2008 a 2013 la tasa de pobreza infantil se mantuvo bastante estable, y aumentó ligeramente de 2013 a 2014. La tasa de pobreza ya era muy alta desde antes del inicio de la crisis económica. Así, el repunte de la pobreza del año 2014 implicó que el 30,2% de los niños en España estuvieran por debajo del umbral de la pobreza, mientras que para la población general este porcentaje era del 22,1%. Posteriormente, entre 2015 y 2017, pese al crecimiento de la economía, la tasa de pobreza infantil disminuyó muy poco y se estabilizó en torno al 29%. El año 2018 apunta una ligera mejora, pero habrá que ver si esta tendencia se confirma en el futuro”¹⁰.

La crisis económica tiene una gran incidencia en la situación de exclusión que viven las familias. Es una crisis provocada que se quiere naturalizar. La pobreza y la exclusión no son causadas por la crisis, nos dicen, sino por la irresponsabilidad de los pobres que no quieren entrar en la dinámica competitiva del mercado. Por eso ellos son los propios causantes de su situación.

Sociedad de desigualdades crecientes

La constatación, con cifras fehacientes, de las desigualdades crecientes desde que se proclama la crisis económica en 2008 es una realidad incontestable. Las clases bajas son las mayores víctimas de estas desigualdades. Hay muchos datos que nos dicen que es así. Mucha mayor acumulación de la riqueza en menos manos y un

¹⁰https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/196278/Dossier8_CAST_baixa.pdf/36848f84-0156-fe50-54fe-e8fe394ff027

aumento de los que entran a formar parte de la clase baja empobrecida. En España se ha quintuplicado el nº de millonarios desde 2010 y aumentado en un 30% en nº de pobres.

Pero nadie como Piketty ha demostrado con tanta claridad que en la situación de crisis actual las desigualdades se acrecientan y están directamente relacionadas con el dominio absoluto de la versión más neoliberal y descarnada del capitalismo¹¹.

En el hecho de la pobreza y la exclusión social se dan una multidimensionalidad de rasgos más allá de la carencia de ingresos: la posición de precariedad en el mercado laboral, la dificultad de acceso a los servicios y la invisibilidad en el ámbito de las relaciones sociales. Tienen un factor económico en cuanto al empleo y el consumo, un factor social-relacional donde se asienta el conflicto y el aislamiento social, y un factor político-cívico en relación con los derechos (vivienda, salud, educación...). Todo esto afecta de forma específica a la infancia afectada por la pobreza y la exclusión. Tienen una gran dificultad para entender su situación de carencia y de despojo de los bienes de los que los demás disponen.

La pobreza endémica de nuestra sociedad, caracterizada de “avanzada”, tiene unos rasgos que hemos de tener en cuenta. Es una pobreza invisibilizada, porque visibilizarla es vivirla como un fracaso vital absoluto. Es una pobreza criminalizada, que oculta las causas y culpabiliza a las víctimas de ser los culpables de su situación; así la pobreza ha pasado del ámbito de las políticas sociales al de la seguridad, la ley y el orden. Es una pobreza naturalizada, la vemos como un hecho normal con el que hay que convivir sin que nos moleste. Es un pobreza

¹¹ La profundidad del análisis, de los datos y gráficos con que se ilustra su investigación Piketty nos da buena cuenta de la situación de exclusión y de pobreza en la que viven tantos millones de personas en una sociedad tan desigual como la nuestra. Thomas Piketty en “Capitalismo e ideología”



guetizada, cercada por el “efecto barrio” marginal y deprimido que establece barreras geográficas y mentales entre lo normal y lo patológico. Es una pobreza despreciada, están en esa situación porque no se han esforzado y no han sabido aprovechar sus oportunidades sufriendo el desprecio al perdedor, muy extendido en nuestras sociedades. Es una pobreza estigmatizada, como una enfermedad contagiosa que hay que medicalizar sin diagnosticar las causas y sus consecuencias. Es una pobreza excluyente, porque sitúa a los pobres como sobrantes y descartados, vidas desperdiciadas en permanente posición de inferioridad en una espiral diabólica de la que es muy difícil salir. Es una pobreza asentada en la precariedad oculta de la recuperación económica, que marca a la población con baja intensidad y mala calidad de trabajo por hogar, ya que se puede trabajar y no poder salir de la situación de carencias básicas. Es inevitable y necesaria, como elemento constitutivo (“siempre habrá ricos y pobres”) del propio sistema capitalista que todo lo ocupa.

La segregación familiar aumenta: precariedad, paro crónico, problemas de vivienda, alimentación...

En el Informe FOESSA 2019¹² se ofrece una descripción pormenorizada de las características de los hogares afectados por los procesos de exclusión. En el “Informe sobre exclusión y desarrollo social de Madrid” 2019 se analizan lo que denominan derechos sociales “de baja intensidad”. Son “aquellos que no se encuentran garantizados por un sistema público y universal a saber, empleo, vivienda, garantía de rentas, servicios sociales, crianza infantil y dependencia”¹³. En los últimos años en el sistema educativo se constata un aumento imparable de la

¹² VIII Informe FOESSA: “La exclusión social se enquistada en una sociedad cada vez más desvinculada”. <https://www.foessa.es/blog/viii-informe-foessa-presentacion/>

¹³ Foessa 2018. Informes territoriales 2019. Informe sobre exclusión y desarrollo social en Madrid, pg. 9

segregación escolar. La incidencia de esta exclusión es alarmante en algunas comunidades autónomas como la de Madrid¹⁴.

Existe una estrecha relación entre mercado de trabajo y pobreza infantil ya que la crisis económica no afectó de la misma manera a todos los niños, pues los hogares con trabajo precario y determinada composición de la estructura familiar tienen mayor riesgo de pobreza sobre todo en los primeros años de vida. Los hogares con niños y con “baja intensidad laboral” han crecido mucho durante la crisis económica. Aunque se trabaje con sueldos bajos y precarios la probabilidad de ser pobres aumenta en hogares con niños. En estos nueve de cada diez niños son pobres. Cuando no trabaja ninguno de los progenitores del hogar el riesgo de pobreza infantil es mayor. Según el reciente Dossier 08 de La Caixa ya citado “El 79,3% de los hogares con niños y muy baja intensidad de trabajo estaba en riesgo de pobreza en 2017. Esta cifra es 10 puntos mayor que la media europea (UE-28: 68,9%)”.

También aumenta el riesgo de pobreza cuando el nivel educativo de los padres es bajo. Así “En 2017, la diferencia entre los hogares de padres con estudios superiores y los de con estudios básicos fue de 53,1 puntos (UE-28: 56,6 puntos)”

La privación material de la infancia se muestra con toda crudeza en las situaciones de pobreza familiar: dificultades para llegar a fin de mes, poder pagar la factura de la luz, del gas, del agua, en la deficiente alimentación, problemas de vivienda, sin vacaciones, no pueden pagar actividades extraescolares...

Los Estados utilizan las transferencias sociales a las familias para paliar las situaciones de pobreza. En España solo el 3,3% del total de las transferencias sociales del año 2017 se destinaban a la infancia, frente al 9% de la media europea.

¹⁴ Ver Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido: “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea”. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129>



Esto nos indica que nadie al definir unas políticas económicas y sociales ha apostado por una sólida política de transferencias sociales a las familias y a la infancia ni en tiempos de prosperidad económica ni en tiempos de crisis.

Repercusión de la pobreza infantil en su educación escolar: La segregación escolar aumenta.

Según los expertos hay una aceptación generalizada de la correlación existente entre la situación económica que viven las familias y los efectos negativos en la educación de sus hijos.

No podemos olvidar que hay una situación estructural que hemos de tener en cuenta. Esta realidad es posible porque vivimos en un sistema económico, social y político radicalmente injusto. Estamos en la fase neoliberal más inhumana del capitalismo que destruye las conquistas sociales de los derechos humanos más elementales. A pesar de que se dice que se garantiza el derecho de todos a la educación, esto no es así para los más débiles de la sociedad. La gratuidad no es real y existe la conciencia de que el distanciamiento de la infancia empobrecida del éxito escolar es cada vez mayor. Sigue disminuyendo el gasto en protección social a las familias que más lo necesitan, aumentando las dificultades para hacer frente, entre otros, a los gastos en educación. Aumenta la inequidad en el seno del sistema educativo, pues las medidas de compensación educativa y de atención a la diversidad quedan drásticamente limitadas con la excusa de la crisis. Así se confirma, ahora con mayor evidencia, la función de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales. “Los que no poseen medios económicos coinciden con los desprovistos de un capital social y cultural que transmitir a sus hijos e hijas, sumidos en la impotencia por la lejanía de poder engancharse a la inexistente igualdad de oportunidades. Así se les convierte en los “nadie”, vidas inútiles y desperdiciadas, para una sociedad que los ha significado como una carga de la que hay que

deshacerse. Esto nos confirma que, en la sociedad de resultados y éxito de unos pocos, la actitud del sistema educativo ante la pobreza va unida al desinterés real por los que se encuentran en una situación de riesgo de pobreza y exclusión a los que además pone la etiqueta de fracasados.”¹⁵

Los efectos de la precariedad e inseguridad laboral y bajo nivel de ingresos provoca un estrés en las familias que hace difícil que puedan atender a la educación de sus hijos de manera adecuada. A esto hay que añadir que la infancia que vive en estas familias se hace consciente de estar en una posición de inferioridad que influye en todo el quehacer de la vida escolar y en la relación con los compañeros. Es como un autoestigma que condiciona su vida. Su autoestima dañada queda conectada a esa posición de exclusión social y escolar.

Los entornos sociales y las condiciones familiares normalizadas inciden directamente en la educación escolar. La investigación social nos muestra que los entornos segregados (“efecto barrio”) perjudican las posibilidades de aprendizaje del alumnado vulnerable, debilitan su desarrollo, su bienestar y su trayectoria escolar.

Las carencias que supone la pobreza afecta al desarrollo psicomotor y a la maduración del sistema nervioso. Además los expertos nos dicen que “las consecuencias de la desigualdad en el desarrollo de los niños es permanente”.¹⁶

Ellos son los que cortan su relación con el sistema escolar de forma prematura, y son mayoría entre los que ni estudian ni trabajan. Faltan con frecuencia a clase, son absentistas, son los que acumulan mayor número de repeticiones de curso, suelen tener más problemas de disciplina: “la cuestión del comportamiento es relevante.

¹⁵ Rogero, J.; Imbernón, F.; García, R. J.; Ferrero, C.; Díez, Enrique J. Díez y Carbonell, J. (Foro de Sevilla). [Pobreza Infantil y Educación](#). Cdp 470 Sept 2016.

¹⁶ Entrevista a Janet Currie , profesora de economía y especialista en investigación sobre pobreza infantil, en https://observatoriosociallacaixa.org/documents/22890/196278/Dossier8_CAST_baixa.pdf/36848f84-0156-fe50-54fe-e8fe394ff027



Todos conocemos chicos y chicas que no presentan ningún problema cognitivo, o incluso son muy inteligentes, pero que manifiestan problemas de conducta que a la postre le impiden tener éxito en la vida¹⁷.

Cuando un alumno o alumna cotidianamente sufren en su propia carne la marginación y la pobreza, es difícil que puedan dar la misma respuesta que los demás en los procesos de aprendizaje, en las relaciones con los compañeros y el profesorado, en la atención que se requiere en las tareas del aula. Con frecuencia este alumnado tiene hambre física porque aquel día no había para desayunar y hay que esperar al comedor escolar. A veces llega al colegio con la tensión acumulada y el estrés familiar que provoca el tener a los progenitores parados o en situación de precariedad laboral que no da para llegar a fin de mes. Vive los problemas afectivos familiares como carencia de atención y cuidado.

Respuestas desde la educación a una infancia en situación de emergencia social

Ante este panorama se hacen necesarias medidas de lucha contra la pobreza de las personas que viven esa situación, de los servicios sociales y de una inserción laboral adecuada que les ayude a acceder a los derechos de ciudadanía. Eso conlleva abordar esta situación planteando la multidimensionalidad de los problemas relacionados con la pobreza infantil, su extensión, cronicidad e intensidad. Esta posición obliga a construir respuestas que contemplen estrategias integrales, entre las que se encuentran las elaboradas desde las instituciones escolares y educativas.

Si la educación puede matar o puede salvar, si puede esclavizar o liberar, si puede someter o emancipar no nos queda otra opción con todos, pero sobre todo con la infancia empobrecida y segregada, que optar decididamente por la

¹⁷ Op. Cit.

educación que salva, libera y emancipa. Se lo podemos y debemos exigir al sistema educativo y a las políticas educativas, se lo podemos demandar a toda la comunidad educativa en la construcción de un camino en lo cotidiano en esa dirección. La escuela no puede fallar más tiempo a los que más lo necesitan, porque si les falla a ellos nos fallará a todos.

Por eso podemos pedir a todas las escuela y espacios educativos algo que ya se hace en diferentes comunidades educativas:

- Conocer su situación social y familiar del alumnado para que se pueda dar una educación situada y contextualizada que responda a sus necesidades.
- Tener en cuenta cómo afecta a cada alumno y alumna.
- Acoger a todos desde la singularidad de cada uno. “Educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla¹⁸”.
- Respetar la singularidad de los procesos y ritmos personales estimulando todo lo positivo y todas sus potencialidades.
- Compensar las carencias de todo tipo en la medida de lo posible con los recursos y apoyos necesarios....
- Estimular cuatro contextos para que las escuelas puedan ocuparse más y mejor de la pobreza infantil y de sus oportunidades, siguiendo la propuesta de Jaume Funes¹⁹:
 - a) Escuelas donde sea posible vivir prácticas y experiencias de vida infantil de manera

¹⁸ “El contratiempo de la emancipación”, de Marian Garcés en Pedagogías y emancipación, Ed. Arcadia, Barcelona 2020, p. 1

¹⁹ Jaume Funes se refiere a los contextos. Aquí nos referimos más a la escuela que puede generar esos contextos. Web: “Intentar veure-hi des de la mirada dels infants”: https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/595938/intentar_ver_mirada_ca.pdf/74636717-a9fe-45a9-b944-e5bb1f8c8cac



intensa y estable. b) Que le proporcionen seguridad y afectividad, en las que se puedan sentir personas queridas. c) Escuelas con contextos participativos en los que la infancia se sienta protagonista y responsable, y vea que puede tomar decisiones sobre su propia vida. d) La escuela puede conectar contextos y entornos comunitarios, en los que los niños y niñas puedan descubrir que su vida tiene que ver con otras personas y que, con sus iguales, pueden construir proyectos e identidades comunes.

La pobreza infantil es un problema de múltiples dimensiones y gran complejidad que requiere una respuesta sistémica y articulada a través de decisiones de políticas públicas sociales sobre todo en educación, salud y transferencias de apoyo económico redistributivo. Es la única manera de romper el círculo vicioso de la pobreza heredada por generaciones. Aquí se apuntan de forma muy resumida algunas de las posibles líneas de actuación, tanto a corto como a medio y largo plazo, sostenidas en el tiempo para que sean eficaces. Casi todas están recogidas en los diferentes informes que hemos consultado:

- Lucha contra la desigualdad aumentando, sobre todo en épocas de crisis, las inversiones en políticas educativas, sociales y laborales favoreciendo una mayor igualdad en la distribución de la riqueza. Eso requiere estrategias de colaboración entre las administraciones públicas y los diferentes agentes de la sociedad. Es la única manera de romper la cronificación de la pobreza.
- Apoyo decidido a las familias con pocos ingresos ampliando las prestaciones y apoyos económicos y de atención social (becas de estudio, para material escolar, comedor, actividades extraescolares gratuitas...) según sus necesidades. Garantizar el derecho a una vivienda digna y las medidas necesarias para evitar los desalojos y la pobreza energética, así como las políticas del cuidado de la salud integral.

- Garantizar el derecho a la educación en todos los niveles educativos.
 - ✓ Oferta de plazas públicas y gratuitas de calidad para toda la población en el primer tramo de Educación Infantil (0-3). En estas situaciones de pobreza la escolarización en las etapas más tempranas es imprescindible para la prevención del fracaso escolar.
 - ✓ Sabemos que no es suficiente la escolarización completa en la etapa obligatoria. Es necesario también que la calidad de la enseñanza esté garantizada en todos y en cada uno de los centros educativos. La diversidad de proyectos pedagógicos y de estrategias metodológicas ha de compaginarse con unas mínimas y generalizadas exigencias de calidad.
 - ✓ Eliminar las vías de desigualdad y segregación universitaria, al propio tiempo que se replantea radicalmente la política de becas, mediante un significativo aumento de su número y de su dotación económica.
 - ✓ Por último, no podemos obviar el derecho a la educación permanente de las personas adultas, accesible a toda la población, dentro del contexto de la educación pública.
 - ✓ Es necesario potenciar las políticas de educación compensatoria y las medidas de discriminación positiva dirigidas al alumnado socialmente más vulnerable. Lo exige la apuesta por la escuela inclusiva, conscientes de que cuando se anteponen las potencialidades del alumnado -y no sus dificultades y debilidades- es posible avanzar hacia la inclusión y el éxito escolar.



- ✓ Ello solo se puede hacer con un compromiso de las instituciones educativas que garanticen una mayor dotación de profesionales y optimización de los recursos materiales, la mejora de las condiciones de trabajo y una mejor formación del profesorado. La escuela pública ha de garantizar la gratuidad y calidad de los refuerzos y apoyos de todo tipo al llamado alumnado con necesidades educativas específicas en el ámbito del grupo-aula y del centro para evitar la estigmatización y la segregación.
- ✓ Las actividades complementarias y extraescolares suelen ser tan significativas como otras actividades curriculares. Por eso se propone integrar dentro del proyecto educativo el currículo ordinario y las actividades culturales y extraescolares. Con demasiada frecuencia se constata que las oportunidades educativas que ofrecen estas actividades quedan fuera del alcance de la infancia socialmente desfavorecida: bien sea por el coste que supone como por la falta de información, hábitos familiares y otro tipo de dificultades. De ahí la necesidad de plantear, dentro la filosofía del centro, la educación a tiempo completo, que potencie en cada alumno su participación en la educación no formal que ofrece la comunidad. El objetivo es integrar en un mismo proyecto vital los diversos espacios y tiempos potencialmente educativos de la infancia.

Algunas referencias a tener en cuenta

https://www.eldiario.es/economia/hogares-Espana-pueden-renovar-invierno_0_992501006.html

Ángel Munarriz

https://www.infolibre.es/noticias/politica/2019/12/21/la_escuela_cae_circulo_vicioso_seleccion_clasista_102190_1012.html

Ángel Munarriz

https://www.infolibre.es/noticias/politica/2020/01/30/la_batalla_legal_contra_segregacion_abre_madrid_barcelona_navarra_espera_ley_celaa_102957_1012.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=smmshare&utm_campaign=noticias&u=dsjibDSiy_tUMtCBzNIMliKuiGBpvljBJwfy197l7Pg&n=v5LZMacIPQpMg1X7dcm6WeT1slw_a0UcooF0f1Nrg

Cecilia Bayo

<http://escuelasinexclusiones.blogspot.com.es/2017/02/por-que-hay-que-suprimir-gradualmente.html>

Lucas Gortazar y Jesús Rogero

<https://politikon.es/2016/09/20/el-elefante-en-el-sistema-educativo-de-la-comunidad-de-madrid/>

Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido:

<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10129>

“Mézclete conmigo”

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

“Segregación escolar público-privada en España” (2018) <https://papers.uab.cat/article/view/v103-n3-murillo-belavi-pinilla>

Manuel Menor

<https://www.mundiaro.com/articulo/politica/caminos-desigualdad-crecen/20191215203649171461.html>

Laura Olías

https://www.eldiario.es/economia/pobreza-pensabas-mayoria-espanoles-trabaja_0_953304742.html

Philips Alston

<https://www.lamarea.com/2020/02/07/onu-condiciones-migrantes-huelva-fresa/>

Pablo Elorduy

<https://www.elsaltodiario.com/desigualdad/relator-onu-pide-accion-politica-urgente-tras-visita-espana-hiela-corazon>

Luis Miguel González López

<https://www.attac.es/2020/01/11/el-silenciado-escandalo-de-la-desigualdad-en-espana/>



Beatriz Asuar

<https://www.publico.es/sociedad/aumenta-desigualdad-educacion-mitad-alumnos-pobres-repiten-curso.html>

Grupo motor de la ILA por una educación inclusiva

<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2020/01/14/ultima-llamada-para-la-educacion-madrilena/>

Lina Gálvez

https://www.eldiario.es/euroblog/Combatir-pobreza-infantil-caridad-navidena_6_979262071.html

Borja Andrino, Daniele Grasso, Kiko Llaneras

https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html

Javier Salas

https://elpais.com/elpais/2017/01/31/ciencia/1485861765_197759.html

Mar Ruiz

https://cadenaser.com/ser/2014/04/15/sociedad/1397528009_850215.html?ssm=fb&fbclid=IwAR38X7nM5xUpHHxv-OQ2fEWCRQGtpXY9BUYU9W-IjQJ4SC16Ze1zMUf1kp0

Alejandra Acosta

<https://madrindsindical.es/2019/11/12/reportaje-la-educacion-en-la-comunidad-de-madrid/>

https://www.eldiario.es/economia/millonarios-Espana-quintuplica-Credit-Suisse_0_955054860.html

Caterina Casamiglia

<https://www.lavanguardia.com/opinion/20191014/47952597055/educacion-segregacion-catalunya-europa.html>

Francisco Javier Murillo

https://theconversation.com/escuelas-para-pobres-escuelas-para-ricos-124131?utm_source=twitter&utm_medium=twitterbutton

Daniel Sánchez Caballero

https://www.eldiario.es/sociedad/Radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_0_914459352.html

Leire Salazar

https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/Crisis-desigualdades-educativas_6_882321794.html

Héctor Cebolla

https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/Desigualdad-educativa-pobres-resignados-confiados_6_855374468.html

Pablo García de Vicuña “La pobreza española ante el espejo”

<http://medios.mugak.eu/noticias/610208/noticia>

<http://medios.mugak.eu/noticias/610862/noticia>

La autoestima es lo primero que pierden los hijos de las familias vulnerables

Piketty, T. (2019): *Capital e ideología*. E. Deusto SA Ediciones. Barcelona



Alumnos y alumnas en situaciones complejas: el caso de menores migrantes de Melilla, frontera sur de Europa

Sebastián Sánchez Fernández

Investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos.

Universidad de Granada, Campus de Melilla



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Sebastián Sánchez Fernández Maestro de Primera Enseñanza en la Escuela Normal de Córdoba, *Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía)* por la Universidad de Valencia y *Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación)* por la Universidad de Valencia.

Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar del Campus de la Universidad de Granada en Melilla, cuya sección departamental en este Campus ha dirigido desde su constitución, con la excepción del tiempo que ha estado en excedencia especial por el cargo señalado abajo.

Investigador del *Instituto de Investigación de la Paz y los Conflictos* de dicha Universidad desde su creación.

Su *actividad docente e investigadora* se centra fundamentalmente en la Educación para la Paz y la Educación Intercultural.

Contacto: ssanchez@ugr.es

Resumen

En este artículo el autor expone una aproximación al conocimiento las realidades de los y las menores migrantes, empezando por la reflexión sobre el acrónimo MENA que hace referencia a niños, niñas y adolescentes migrantes, habitualmente llamados menores extranjeros no acompañados¹ y que precisa de matizaciones. Así mismo, muestra algunas singularidades de la situación en Melilla, como “frontera sur de Europa”.

Palabras clave

Menores Inmigrantes No Acompañados, MENA, menores migrantes, derechos humanos, exclusión social, discriminación.

¹ Dado que la inmensa mayoría de menores inmigrantes de quienes hablamos son varones, en este artículo se utiliza el masculino.



Aproximación al conocimiento las realidades de los y las menores migrantes

Los niños, niñas y adolescentes migrantes, habitualmente llamados menores extranjeros no acompañados, son un tema candente de nuestro tiempo y especialmente en ubicaciones geopolíticas fronterizas y de tránsito migratorio como es la Frontera Sur de Europa, especialmente en su ubicación africana en Melilla y en Ceuta. La propia denominación ya precisa de algunas matizaciones: en primer lugar, si la aplicamos literalmente, entraría en el colectivo cualquier menor de edad que no fuera documentalmente español o española, sin más restricciones sobre los países de procedencia. Por tanto, niños, niñas y adolescentes franceses, noruegos y canadienses, por poner algunos casos, podrían englobarse en este apelativo, cuando es evidente que no nos referimos a ellos. La diferencia semántica entre extranjero e inmigrante es clara, a los MENA no los percibimos ni valoramos ni tratamos como extranjeros sino como inmigrantes, procedentes mayoritariamente del Magreb (Sánchez y Ruiz Garzón, 2020).

En cuanto a la atribución de carencia de acompañamiento, suponemos que se hará referencia a sus circunstancias personales en el momento de entrar en España o en la Unión Europea, porque si se tratara de la manera de desenvolverse habitualmente, es raro ver a un o una menor migrante en soledad ya que generalmente van en grupo. Además, en la conceptualización inicial de “menor extranjero no acompañado” se incluía como característica que no estuvieran tutelados por personas o instituciones, lo que, en gran mayoría de los casos, nos llevaría a eliminar el no de la frase distintiva y, en consecuencia la N del acrónimo resultante, que probablemente evitaríamos utilizarlo tanto para los niños, las niñas y

adolescentes migrantes como para los extranjeros, ya que en su inmensa mayoría están bajo la tutela de personas mayores o de instituciones con competencias para ello mientras no hayan cumplido los 18 años. Además el nuevo acrónimo resultante resultaría mucho más grosero y malsonante.

No es asunto menor detenerse en la terminología. Lo peor son las connotaciones negativas del acrónimo MENA, que estigmatiza a niños, niñas y adolescentes que ya cuentan con situaciones desfavorecidas de privaciones y marginalidad, añadiéndoles percepciones y valoraciones negativas estereotipadas que aumentan todavía más su desprotección y los despersonaliza al incluirlos en una denominación genérica que puede conllevar incluso al despojo de sus nombres y apellidos propios. Paradójicamente, un acrónimo que coincide con un apellido, usado estereotipadamente se puede llegar a convertir en una herramienta para desposeer a personas de sus señas de identidad más elementales.

Respecto a su tratamiento en la normativa vigente, el artículo 189 del *Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009*, los define en singular como “Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación”.

Son diversos los autores que han descrito el perfil y características de estos sujetos (Gallego et al. 2006, Kaddur, 2005): Generalmente varones de 16 años procedentes de Marruecos y Rumanía,



con bastantes hermanos y una madurez mayor a la que corresponde a su edad cronológica, presentan baja autoestima, sentimiento de inferioridad, falta de expectativas e intereses, hábitos y actitudes negativas, desestructuración familiar, etc. Pero no podemos englobar en el mismo concepto a todos los menores que llegan a nuestro país, ya que según otros estudios (Martínez et al. 2009) señalan que hay menores que no entran dentro de este grupo de características anteriormente citados. No siempre son niños provenientes de familias desestructuradas ni desfavorecidas económica y socialmente²¹, tal y como también se potencia desde los medios de comunicación españoles. Diversos estudios (Save the Children 2005, Martínez, 2009) afirman que en sus investigaciones los MENA entrevistados vivían con sus familiares y no abandonados en las calles de los países de donde provienen.

Autores como Suarez (2004) distingue tres grupos de MENA. Un primer grupo que el autor denomina “menores inmigrantes” formado por menores con vinculación con sus familiares. La característica principal de estos sujetos es que tienen un proyecto migratorio claro, adquirir la documentación necesaria para vivir de forma regular en España y conseguir un trabajo y/o formación que les permita desarrollar una vida digna. Un segundo grupo denominado “menores de la calle” con itinerancia transnacional. Suelen proceder de familias altamente desestructuradas y/o marginales. Son niños que se han enfrentado solos a situaciones violentas que han tenido que esquivar o superar. Se caracterizan porque no tienen un proyecto migratorio claro. Muchos de ellos tienen adicciones a sustancias estupefacientes y no suelen mantener vínculos con la familia. Por último existe un tercer grupo que el autor considera como “menores con mayor problemática personal”, son los menores

²¹ Así lo hemos podido constatar con los testimonios de trabajadores y directivos del Centro Educativo Residencial de Menores “Fuerte de la Purísima” en Melilla.

que se han visto involucrados en actos delictivos y tienen comportamientos agresivos y conflictivos.

La característica común en estos tres grupos es que mantienen un sueño de superación en otro ambiente al que pertenecen. Hay una creencia de que si salen de su contexto tendrán mayores posibilidades de superación. Idea errónea forjada por los medios de comunicación y por los propios compañeros de migración. Tristemente son conscientes de esta distorsión cuando llegan a Europa y se dan cuenta de todas las dificultades que existen para poder trabajar legalmente, especialmente por el hándicap educativo con el que llegan. A todas estas complicaciones se le añade la diferencia cultural, lingüística, religiosa, de costumbres, etc. del país al que llegan.

Algunas singularidades de la situación de los y las menores migrantes en Melilla

En Melilla la situación de los menores extranjeros no acompañados es muy compleja (Sánchez et al. 2017). Aunque tienen derecho a ser protegidos por el sistema de atención pública (*Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia*), muchos de ellos optan por vivir en la calle aspirando a poder colarse como sea –muchas veces jugándose la vida- en un barco que les lleve a la península. Lo que ellos llaman hacer “riski”. Los datos del informe final de ejecución de Programas de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla de 2017 muestra que se registraron a 31 de diciembre de 2016 un total de 1138 menores extranjeros no acompañados. De los cuales 1083 son varones y 55 mujeres. Según declaraciones del Viceconsejero del Menor y la Familia del 31 de enero de 2020 (Melilla Hoy, 31 de enero de 2020) el Centro Educativo Residencial La Purísima, acoge a casi 900 menores extranjeros, todos varones. Esta cifra supera notablemente la capacidad de acogimiento que tiene el centro, que es de 352,



después de haberse ampliado significativamente las 180 plazas iniciales (Sánchez et al., 2017; Harraga, 2016), adaptándose espacios de trabajo del personal del centro para convertirlos en dormitorios. En cuanto a las menores, son mucho menos numerosas, siendo 32²² las acogidas en el Centro “Divina Infantita”, dependiente también de la Ciudad Autónoma. Igualmente es muy inferior su presencia en las calles respecto a la de los varones.

Aunque por ley tienen derecho a ser protegidos por el sistema público de atención, muchos de ellos están en las calles (Suárez 2004), esperando acceder de forma ilegal a un barco con rumbo a Málaga, Almería o Motril, desde donde empezar su nueva vida. El escenario se agrava por la falta de comprensión y de empatía que se produce hacia ellos, y por la desconfianza y los estereotipos y prejuicios negativos predominantes por parte de la ciudadanía melillense. Esta desconfianza se debe a la falta de control existentes en las calles de la ciudad, la apariencia física que presentan, los modales que tienen estos menores y los estereotipos y prejuicios creados (Segura, Alemany y Gallardo, 2016). La presencia creciente de los menores extranjeros no acompañados en Melilla constituye en la actualidad una grave preocupación para las Administraciones, las ONG y también para gran parte de la ciudadanía, pudiendo decirse que es uno de los principales retos con los que se enfrenta la política migratoria española y, con ella, la sociedad española, especialmente la melillense. Prueba ello de son las recientes declaraciones de la Delegada del Gobierno y de la Vicepresidenta de la Ciudad Autónoma, en las que incluyen este tema como uno de los principales retos de Melilla (Melilla Hoy, 17 de febrero de 2020).

²² <https://www.melillahoy.es/noticia/119349/inmigracion/la-ciudad-destina-320.895-euros-para-acoger-a-32-mena-ninas-en-divina-infantita.html>

A modo de conclusión

En un estudio anterior (Sánchez et. al, 2017) detectamos que estos menores se sienten excluidos de la sociedad y desamparados por las leyes y las instituciones que teóricamente están para protegerlos, ya que no les ofrecen los cuidados suficientes ni cuentan con profesionales con la cualificación necesaria para atenderlos adecuadamente y facilitar su desarrollo educativo y social. Se constata que la Ciudad Autónoma de Melilla, como principal institución con competencias para su tutela, no cuenta con los medios materiales ni con los recursos humanos necesarios para una intervención de atención integral eficaz con estos menores, que buscan un futuro mejor y, al encontrarse parcialmente desatendidos en Melilla, intentan marchar a la península o a otros países europeos para cumplir sus objetivos y buscar mejores servicios de amparo y protección. Seguimos considerando que es necesario hacerles sentir que son parte de la ciudadanía melillense y no fomentar la discriminación y la exclusión de la sociedad, sólo así se conseguirán paliar las valoraciones negativas y el rechazo hacia ellos, lo que pone de manifiesto otra de las dificultades con la que se encuentran los menores: la sociedad melillense los percibe como “peligrosos” y, por tanto, con miedo.

La realidad nos muestra que estos menores llegan tras sus periplos migratorios a una ciudad del país de acogida con una primera dificultad, el desconocimiento de la lengua y la cultura, que les crea una fuerte barrera con la sociedad y les supone una frustración para sus proyectos migratorios hacia otros lugares de Europa. La poca información y casi nula formación de la que disponen dificultan sus procesos de integración y adaptación; y el desconocimiento de las normativas legales les acarrea una gran vulnerabilidad social, al desconocer sus derechos, deberes y obligaciones, etc.



Los menores extranjeros no acompañados necesitan más apoyo y mayor y mejor atención por parte de las administraciones públicas, especialmente de las instituciones que los tutelan, así como una formación específica de las y los profesionales encargados de su tutela, su atención y su educación, que también están necesitados de recursos materiales, empezando por los espacios, y de notables mejoras en sus condiciones de trabajo. Sólo así se les podría dotar de las habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente sus competencias profesionales para poder mejorar la formación de los menores y facilitar que mejorase notablemente la valoración de la población melillense sobre ellos y facilitara su integración social y educativa.

Dada esta complejidad, las respuestas que deben darse no pueden ser simplistas y menos evasivas. El trabajo que se debe realizar es también complejo y debería abordarse de manera -al menos- multidisciplinar e interinstitucional, empezando desde el momento de su entrada en Melilla y superando acciones basadas en valoraciones estereotipadas. De entrada es necesaria una propuesta formativa integral de estos menores, al menos para intentar satisfacer las necesidades primarias e imprescindibles que favorezcan su desarrollo personal y social en un país diferente al suyo, de forma que mejore la situación y ayude a solucionar los problemas de estas personas durante su estancia en Melilla y, como consecuencia, en España y en Europa.

El primer objetivo sería disminuir la inseguridad legal y, por tanto, personal, de los menores extranjeros no acompañados y disminuir el grado de dificultad para su emancipación de las instituciones, facilitando su independencia sociolaboral y educativa, y favoreciendo el conocimiento de las herramientas necesarias para la búsqueda de empleo, la adquisición de competencias lingüísticas sobre conceptos básicos que les posibiliten un adecuado desarrollo social, educativo y laboral, que les facilite integrarse adecuadamente en las sociedades receptoras.

Igualmente se detecta la necesidad de extender la formación a la sociedad receptora, en este caso la melillense. Esta formación incluiría mejorar la información sobre los procesos migratorios que realizan los menores extranjeros no acompañados, así como acerca de las situaciones socioeconómicas, políticas y familiares que les obligan a buscar una vida mejor fuera de su país de origen y, especialmente, sobre las situaciones vividas durante sus procesos migratorios y una vez que consiguen llegar a los países de destino. Resulta fundamental educar y formar a las sociedades de acogida en valores, tales como la empatía, la solidaridad, la aceptación, el respeto y la tolerancia, salvaguardando y protegiendo los derechos humanos, conociendo y reconociendo las diferencias de orígenes geográficos, étnicos, culturales y aprendiendo a valorarlos como fuentes de enriquecimiento para todos los demás.

Referencias bibliográficas

Gallego, V., Martínez, J. J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I., Valero, M. (2006). La integración social de los Menores Inmigrantes No Acompañados: nuevos retos en la comunidad de Madrid. En V Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Harraga (2016). *De niños en peligros a niños peligrosos*. Recuperado el 15 de septiembre de 2018, en: https://drive.google.com/file/d/0B_vfw5d1jGvWRVhsMy05VmNyV1E/view

Kaddur, H. (2005). *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Martínez de Apellaniz, I., Antón Romero, J., Rodríguez Nieto, A. y Atabi Sakia, H. (2009). "La importancia del trabajo con la familia en la atención a menores extranjeros no acompañados. Un estudio piloto". *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 427-439.



Sánchez Fernández, S.; Milud Ahmed, Y.; Mohamed Abdel-lah, A.; Mohamed Abdelkader, N.; Mohamed Mohamed-Berkan, N. (2017). Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa. *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 1, 121-142.

Sánchez Fernández, S. y Ruiz Garzón, F. (2020). Editorial. *Modulema. Revista científica sobre diversidad cultural*, 4, 1-4.

Save The Children (2005). Informe sobre la situación de los menores no acompañados en España en:
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores_solos.pdf

Segura, A., Alemany, I. y Gallardo, M. A. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: Un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2) (39), 393-416.

Suárez, L. (2004). Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el mediterráneo occidental. *Migración y Desarrollo*, 2, 35-48.



¿Es todo el alumnado incluíble en un modelo único de educación inclusiva?

Silvina Funes Lapponi



Silvina Funes Lapponi es profesora Ayudante Doctor del Departamento de Sociología Aplicada de la Facultad de Educación y formadora.

Especialista en: conflictividad y convivencia escolar, innovación y profesión docente, diversidad, desigualdad e inclusión social.

Autora de varias publicaciones divulgativas, educativas y científicas.

Contacto: sfunes@edu.ucm.es

Resumen

El presente artículo propone reflexionar sobre los límites de la educación inclusiva hacia un colectivo cuya diversidad y especificidad le sitúa en un grupo de “alto riesgo social” por su discapacidad intelectual severa o profunda, por lo que dificulta un trabajo inclusivo en la línea en la que generalmente ofrecen distintos autores y experiencias (no separar del grupo, utilizar metodologías colaborativas, ajustar los objetivos y contenidos a la diversidad del grupo para garantizar el éxito educativo, suprimir las barreras (materiales e inmateriales) e implicar a toda la comunidad educativa). Por lo tanto, lo que aquí se propone es una revisión de este modelo desde el tamiz de las necesidades específicas y las posibilidades educativas de este perfil de alumnado.

Palabras clave

Grupo de alto riesgo social, inclusión, discapacidad cognitiva, segregación, necesidades educativas especiales.



La educación inclusiva (en adelante EI) parte – entre otros factores- del sentir de muchas personas que, consideramos al sistema educativo injusto, selectivo y segregador, por lo que buscamos una educación más justa, inclusiva e igualitaria. Pero, ante la inminencia de la implementación de un modelo inclusivo en la educación, se hace necesaria una reflexión crítica, que nos sitúe ante los posibles riesgos y limitaciones de la misma, se lleve a cabo para el máximo beneficio de todos y todas, y que nos prepare para los nuevos retos que este cambio va a suponer.

Justamente a partir de esto, uno de los debates educativos no resueltos gira en torno a la educabilidad de determinados colectivos. Desde el presente artículo se reflexionará sobre como sí es posible que todo el alumnado es educable, pero no todo lo es desde un único modelo pedagógico.

Todo el alumnado es educable, pero no todo lo es desde un único modelo pedagógico.

Estamos ante una nueva ley educativa, la LOMLOE, que introducirá al sistema educativo español en la era de la inclusión. Cada vez son más las voces que la demandan, pero su implementación requiere de una puesta en marcha razonada por más poderosos que sean sus argumentos. Lo positivo de sus beneficios no pueden ser anulados por una ejecución compulsiva que no asegure que se cumplan los pre-requisitos que ésta requiere para que sea efectiva y beneficiosa, así como la flexibilidad que su propia naturaleza supone, en lugar de continuar con la educación estandarizada sin más, aunque con un *lifting* “inclusivo”.

Si bien, a la hora de implementar una ley que conllevará unos cambios tan profundos (principalmente de paradigma educativo), existen algunos “ángulos muertos” que analizar, para fortalecerla y prevenir sus posibles debilidades, en este artículo sólo se propone analizar el

relacionado con “el cierre de los Colegios de Educación Especial” (en adelante CEE) por considerarlos segregadores del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y violar, de este modo, su derecho a la participación social plena. La futura ley, en su texto, así explica cómo se llevará esto a cabo:

*El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un **plan** para que, en el plazo de **diez años**, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, **los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.** Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, **desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios** (Disposición adicional cuarta, Proyecto de LOMLOE, de 22 de Febrero de 2020, p. 47)*

Es decir, se trata de un plan progresivo de trasvase de la EE a la ordinaria y del debilitamiento y/o desmantelamiento, en definitiva, de la EE y de transformación de éstos en centros de recursos (al estilo portugués).

Se trata de un plan progresivo de trasvase de la EE a la ordinaria y del debilitamiento y/o desmantelamiento, en definitiva, de la EE y de transformación de éstos en centros de recursos

Aquí no se va a cuestionar que la educación ordinaria tiene que hacer un esfuerzo mayor por superar sus mecanismos selectivos y flexibilizar y

diversificar sus estrategias para asumir una diversidad mayor. Pero, lo que se busca, también es reflexionar sobre los límites de la Educación Inclusiva (EI). Es decir, buscar el punto en el cuál la educación ordinaria no puede dar la respuesta adecuada a una diversidad tan amplia desde una misma aula y buscar maneras de educar inclusivamente que superen el dilema de “si no se educa a todos juntos, se segrega” por “si no se educa atendiendo a las necesidades y posibilidades de cada uno/a, se segrega”. Ya que lo importante de la EI no es estar en el mismo espacio, sino la propia actividad educativa, es decir, que sea accesible, asequible, acogedora y diligente hacia las necesidades y peculiaridades de este alumnado.

La educación ordinaria tiene que hacer un esfuerzo mayor por superar sus mecanismos selectivos y flexibilizar y diversificar sus estrategias para asumir una diversidad mayor.

Los académicos y los impulsores de la EI promueven este modelo como uno sin fisuras, bueno y beneficioso, en el cabemos todas y todos. Y, desde estas premisas, ¡cómo podemos suponer que esto debe matizarse!

Sin embargo, desde la tradición sociológica, es fundamental analizar críticamente cualquier modelo. Y ese ejercicio es esencial para no hacerlo utópico o dogmático, es decir, para no hacer de un modelo una teología o ideología, sino un cuerpo de ideas, valores, métodos, procesos, etc. coherente y, si es posible, científico.

Por otro lado, quitarle a este alumnado la atención a las necesidades específicas que presenta incumpliría un derecho constitucional:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención

especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (Art. 49 C.E.)

Por todo ello, es evidente que la implementación de esta reforma requerirá, además de los debates propios de la vida democrática, de una revisión minuciosa para su puesta en marcha, para no causar un perjuicio a grupos vulnerables. Y para contribuir a ello, en el primer punto de este artículo, se describirá al colectivo en el que se focaliza el análisis, en los siguientes se revisarán los aspectos polémicos de la EI. Y para concluir, una reflexión final.

¿Es inclusiva la EI para el alumnado de alto riesgo social?

Como toda ley, esta ley puede beneficiar a amplios grupos dentro de la curva central de la campana de Gauss (casi el conjunto social), pero sabemos que en los márgenes se encuentran los grupos que tienen más difícil encaje en lo general del proyecto, y es en uno de esos márgenes que se centrará esta reflexión. Se refiere a lo que en este monográfico se ha definido como “situaciones complejas” y que se refiere a “situaciones muy especiales... pero que encuentran escasa respuesta a sus necesidades en los centros ordinarios”. Hablamos del alumnado con necesidades educativas especiales que requieren medidas de atención a la diversidad muy significativas.

Por lo que, desde este artículo se reflexionará sobre la inclusión de un colectivo muy particular y concreto, es decir, esto no se aplica a la diversidad de género, intercultural, social, étnica, de rendimiento, ni de capacidad (alumnado ACNEAE, con discapacidad cognitiva leve¹ u otros tipos de discapacidad), en general.

¹ El alumnado con discapacidad cognitiva moderada dependerá de si correlaciona con otras discapacidades, según el grado de minusvalía, nivel de dependencia o factores que dificulten su escolarización en un centro ordinario.



Nos referimos exclusivamente a un grupo de alto riesgo social dadas sus condiciones de gran vulnerabilidad, y se reflexionará sobre las implicancias de atender desde un modelo inclusivo puro a este alumnado, con altos niveles de dependencia y discapacidad (principalmente cognitiva, pero que, en muchos casos, cursa con otras discapacidades) y con escasa o nulas posibilidades de participación social que por sí mismos ellos y ellas tienen. Y cuando hablamos de participación no pensamos en “estar” (no es cuestión de que compartan el mismo espacio), sino en “hacer” (es decir, que lo que se les proponga hacer esté en su zona de desarrollo próximo² -explicado en términos sencillos- dentro de sus posibilidades de aprender).

Hablando más específicamente, nos centraremos en el alumnado con discapacidad cognitiva severa o profunda (con o sin otras discapacidades). Un grupo que tiene difícil encaje en un entorno en el que el hilo conductor, el eje de su actuación y el objetivo de su función es la transmisión de conocimientos, ya que en el espectro de lo leve/moderado puede ser más viable la opción inclusiva, más adaptable la propuesta educativa

El alumnado con discapacidad cognitiva severa o profunda (con o sin otras discapacidades) es un grupo que tiene difícil encaje en un entorno en el que el hilo conductor, el eje de su actuación y el objetivo de su función es la transmisión de conocimientos.

² Zona de desarrollo próximo: “Y para definir precisamente la relación entre estas dos dimensiones (desarrollo y aprendizaje) del alumno, es necesario determinar al menos dos niveles de desarrollo: el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo es lo que Vygotsky (1934/1985) llamó la “zona de desarrollo próximo”...”(Venet y Correa, 2014 , p.8)

Los motivos por los que se apela a una aplicación diferencial hacia este colectivo parte de que este alumnado es un grupo especialmente vulnerable por su indefensión, su especial dificultad para participar en la vida social, por su escasa o inexistente autonomía y sus limitadas posibilidades de explicitar sus necesidades, dificultades, etc. Por eso, es necesario, de alguna manera “dar voz a los/las sin voz y hacer protagonistas a los/las invisibles”.

Es necesario, de alguna manera “dar voz a los/las sin voz y hacer protagonistas a los/las invisibles”.

Por ello, proponemos aplicar una cláusula de excepcionalidad en la línea de la que se sigue en la Resolución del 31/5/19 del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, o, como se cita en la propia fuente, se trata de “criterios de acción positiva de compensación” al

Colectivo de difícil inserción laboral: personas con parálisis cerebral, personas con enfermedad mental, persona con discapacidad intelectual y personas con discapacidad física o sensorial con un grado de discapacidad igual o superior al 65%, según lo dispuesto en el artículo 2.2.2 de la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y el empleo...³ (p.15)

El presente artículo trata de contrastar premisas de la EI con situaciones educativas del alumnado con NEE que se ha especificado, y sopesar la viabilidad de abolir la EE tal y como se propone. Hablamos de un colectivo pequeño (37.000 aproximadamente en el curso 2017-2018)⁴, pero no por ello, menos importante.

³ Y parece más coherente tomarlo de la resolución que de la legislación a la que se remite, ya que la resolución está orientada a fines formativos, mientras que la legislación está orientada a la inserción laboral.

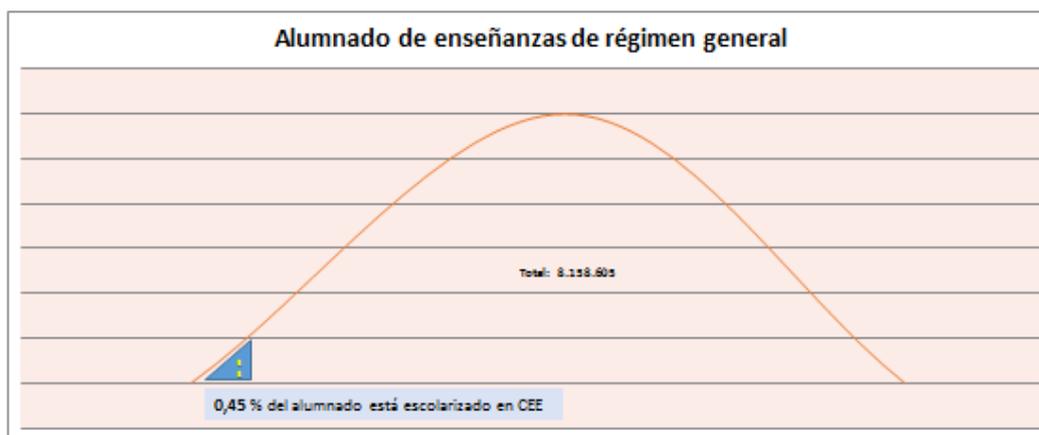
⁴ Según el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019, 14 de febrero) Memoria de análisis de impacto normativo. Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN. p.115



Tabla: Características y niveles de discapacidad cognitiva

Fuente: Elaboración propia

	LEVE	MODERADA	SEVERA	PROFUNDA
COEFICIENTE INTELLECTUAL	50-69	35-50	20-34	<20
GRADO DE DISCAPACIDAD	30-59	60-75	>76	>76
APRENDIZAJE EDUCATIVO	Leer, escribir y realizar cálculos, aunque suelen requerir un periodo mayor	Gran lentitud. Desfase progresivo	Precisan ayudas y supervisión continuada, habilidades reducidas, teniendo poca comprensión lectora y conceptos numéricos	Precisan ayudas y supervisión continuada, habilidades reducidas
CAPACIDAD DE TRABAJAR	Sí	Sí	No	No
CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN	Buenas habilidades comunicativas y sociales	Limitada con interacción	Limitada con escasa interacción	Limitada con mensajes sencillos y mínima interacción
CAPACIDAD DE TOMAR DECISIONES	Sí	Sí	No (Incapacitados legalmente)	No (Incapacitados legalmente)
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Buena	Básica	Pobre	Pobre - nula
AUTONOMÍA PERSONAL	Sí	Sí	No – Dependientes de asistencia	No – Dependientes de asistencia constante y generalizada



Fuente: Elaboración propia

Análisis de los límites

Pasando a concretar ¿por qué es necesario no implementar el modelo inclusivo ortodoxo a este colectivo, justamente con la gran necesidad de inclusión que tienen?

Lo primero que hay que aclarar es que no es eso lo que se va a proponer. **El grupo requiere de las máximas medidas que conduzcan a su inclusión educativa y social.** Lo que se va a reflexionar es por qué no hacerlo de la manera que se está proponiendo desde distintos autores y experiencias de El para este colectivo.

Probablemente sea necesario revisar porque pareciera que en dichas reflexiones o experiencias no participaba este colectivo o porque no tuvieron en cuenta situaciones tan extremas, sometiéndolo a un único filtro “dentro-fuera” de las aulas/centros ordinarios. Cualquiera sea el motivo, la especificidad del grupo y su alta vulnerabilidad merecen una reflexión no voluntarista (adaptar el grupo al modelo) y responsable (dotando de los recursos, estrategias y profesionales que dicho alumnado requiera y no las que el modelo proponga).

Para aquellos que desconozcan los principales preceptos de la EI, y definirlo brevemente -- y sin pretender recoger la exhaustividad del modelo de EI --, éste se caracteriza por:

- no separar del grupo de referencia al alumnado con NEE o con diversidad,
- utilizar metodologías colaborativas, innovadoras, etc.
- ajustar los objetivos y contenidos a la diversidad del grupo para garantizar el éxito educativo: “que nadie quede atrás” y “que todos puedan participar”,
- suprimir las barreras (materiales e inmateriales) e implantar la accesibilidad universal
- implicar a toda la comunidad educativa, “comunidad acogedora de la diversidad” y
- reflexión y revisión de la propia práctica y trabajo en equipo.

Como ya se dijo, aquí se reflexiona sólo sobre la necesidad de los CEE (o aulas análogas).

Límites sobre los aspectos prácticos de la implementación de la EI

Teniendo en cuenta que este alumnado no tiene o tiene muy limitado el lenguaje y el pensamiento matemático y muchas funciones ejecutivas-cognitivas, tienen un difícil encaje en un aula estructurada en torno a la lecto-escritura y el aprendizaje de áreas o materias. Lo cual no quiere decir que haya que abandonar el desarrollo de estas competencias con ellas y ellos, sino que lo que no pueden es hacerlo al ritmo, profundidad y cantidades que se hacen en un aula ordinaria, por lo que la permanencia seis horas al día participando de estas actividades puede resultar inoperante.

Los objetivos generalmente para este alumnado son poder desarrollar ese lenguaje y esas

habilidades cognitivas, pero siempre orientados a su autonomía personal y a su inclusión social, es decir, no para que aprendan y aprueben matemáticas, lengua, conocimiento del medio, etc. sino para que alcancen el máximo nivel de desarrollo que sean capaces, es decir, la lógica de la clase y las prioridades son muy distintas.

En el contexto de la EE, un discente, por ejemplo de 15 años puede tener como medida de atención a la diversidad, para el desarrollo de su pensamiento matemático que aprenda a clasificar, y esta competencia la adquiere, como se hace con los niños de 2 y 3 años, por colores (separar los objetos rojos de los de otros colores) o que diferencie pocos de muchos, para que adquiera el concepto de “cantidad”. ¿Qué haría en el aula de matemáticas, física y química, etc. que sería lo que le tendría que aprender en un 3º de la ESO (como correspondería a su edad) desde la EI? ¿Es abordable tal diversidad en el aula? ¿Cuál es la heterogeneidad asumible en los agrupamientos? ¿Y las ratios? ¿Es esta diversidad trabajable en ese aula por ponerle un PT? ¿Qué tipo de propuesta didáctica puede hacer un docente con tal diversidad? Y otro aspecto delicado ¿tiene ese docente la cualificación necesaria para la atención de ese alumnado (porque el PT es sólo un apoyo puntual)? Ya que, no podemos olvidar que desde el modelo inclusivo, apartarle del grupo es segregarle. Pero ¿no es más segregador no proporcionarle los apoyos adecuados y los profesionales especializados?

Siguiendo otras de las líneas de la educación inclusiva ¿Es viable que este niño adquiera este conocimiento por aprendizaje cooperativo u otra técnica inclusiva en un espacio común? Y mientras un compañero o compañera se está esforzando en que este adolescente que solo tiene que separar los objetos rojos aprenda a hacerlo ¿está el/la que le ayuda aprendiendo algo de su asignatura? (Aunque no se discute que sí está aprendiendo que no todos tenemos la mismas capacidades y que, en este acto, desarrolla la solidaridad, empatía, etc.) Pero, realmente, ¿esto hará que



este alumno/alumna con NEE esté auténticamente incluido con otros adolescentes de su edad? Sinceramente creemos que esto favorece a su inclusión mejor que un PT que diseña su clase ad hoc teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y utilizando las técnicas y recursos adecuados. Pero contemplando aspectos más amplios del modelo inclusivo, ¿creéis que sus compañeros y compañeras lo incluirán en su grupo de whatsapp, lo invitarán a sus fiestas y salidas, jugarán o charlarán con él/ella en el recreo?...Porque, si no lo hacen es bullying, es segregación, pero la realidad de esta persona con NEE es que, a lo mejor, no tiene móvil, ya que no lo puede/sabe manejar; no sale solo, porque no tiene autonomía personal, y, por los mismos motivos, probablemente tampoco podrán charlar ni jugar con él o ella en el recreo.

Algunas respuestas a estos dilemas vienen por el lado de “lo que importa es que todos puedan participar en igualdad de oportunidades”. Pero debemos pensar estrategias de equidad, ya que es más importante **dar a cada uno lo que necesita y no a todos lo mismo** ¿Estamos de acuerdo en esto?

Es importante dar a cada uno lo que necesita y no a todos lo mismo

Otros argumentos están en la línea de que la importancia de la educación en la sociedad actual viene dada por la función de socialización que ésta debe llevar a cabo, en educar en los valores que una sociedad democrática requiere, etc. Esta premisa no tiene objeción alguna pero, en algún punto, ¿esto implica abandonar el programa educativo, olvidarnos de las asignaturas y sólo centrarnos en la participación igualitaria en el contexto escolar, relacionándonos sin discriminar y promoviendo la inclusión de los que más dificultades tienen? La pregunta que surge a este razonamiento es ¿Cuál es el medio y cuál es el fin? ¿Educar o socializar?

Si existe un centro de alto rendimiento deportivo para los más aventajados en el deporte ¿por qué

no puede haber un centro especializado en la atención de los más desaventajados en el sistema educativo? ¿Acaso no hay una segregación en las aulas bilingües de las no bilingües? ¿No es discriminatorio separar a los que pueden hablar dos lenguas y sí lo es separar a los que no pueden hablar ninguna o apenas pueden comprender o expresarse en una?

Límites sobre los aspectos teóricos de la EI

El primer riesgo que aparece hacia la EI es que está difundiéndose como una religión, es decir, confiar en el modelo y creer (acríticamente) en él, ya que las críticas son asumidas como voces negativas-destructivas que se resisten aceptar la bondad éste, por lo que se niegan a escuchar la disidencia o a darle respuesta a través de la descalificación. Además, pareciera que no habría manera más contraproducente que haciéndolo “coactivamente”.

Una de las cuestiones que pueden suponer una amenaza es lo que se conoce como el sesgo de confianza¹, es decir “el modelo es tan bueno que no puede fallar”. Como los valores que lo conforman son los de los derechos humanos, están dentro de la deseabilidad social ¿cómo se va a estar en contra cuando lo que se dice es “no segregarle” (y no “proporcionar la atención adecuada”)?

El riesgo es que, para no segregarlos se les expondría a una desprotección mayor, ya que su atención se diluiría en el conjunto del grupo, con un docente no especializado y con un programa

¹ El concepto de “sesgo de confianza” lo describen AHUMADA, M. GARNICA, L. y MORALES, N.(2016, p.14) como “se genera una seguridad aparente por conceder mayor valor a las capacidades de las que realmente tiene dejando de lado la evaluación global de la situación en la que se encuentra, los posibles resultados y consecuencias que se van a obtener de esa decisión, podemos observar dos elementos comunes en los individuos con exceso de confianza, que denominamos sobrevaloración de los aspectos positivos de la realidad, y desatención de aquellos aspectos contrarios a sus expectativas”.



de estudio difuso (no adaptado), aunque accesible.

Algunos argumentos para quitar estos apoyos resaltan que es bueno que los recursos estén disponibles para el conjunto del alumnado ya que estos pueden beneficiar a todos: ¿pero para que quiere un bipedestador un niño que puede estar de pie por sí mismo? Y puesto que ese recurso no beneficia a todos ¿para qué tenerlo? ¿Se ha valorado el perjuicio que puede ocasionar a una persona con este tipo de discapacidad el no proporcionarle estos apoyos? Y de ponerlos: ¿cómo encajan éstos en el aula convencional?

Otros debates que están también latentes (además del “inclusión versus segregación”) son: el de “educación de calidad versus educación deficiente”, dando a entender que la de calidad es la que está orientada al éxito escolar y la otra no. Obviamente que depende de lo que se considere éxito variará los resultados que se obtengan, así como dónde se ponga el listón. Pero, en ningún caso sería justo valorar la calidad del servicio por los resultados alcanzados por lo menos en la EE, ya que en la misma los contenidos académicos no son los rectores, aunque sí podría superar el nivel de calidad por lo intensivo y especializado de la atención educativa proporcionada.

Cómo se podría implementar un modelo de EI “inclusivo” y no uno “supresor”

De este modelo se espera que por su inspiración en los Derechos Humanos (a diferencia de los anteriores) no sea arrogante y que cuando, en la búsqueda de igualar o dignificar las condiciones de las personas con discapacidad, lo haga con humanidad y empatía (cosa que otros modelos no han hecho y que a éste se le supone). Por eso es importante esforzarse en buscar soluciones dentro de estos parámetros. Y eso pasa por:

- Lo primero que debe regir para la toma de decisiones en las modalidades de educación es valorar las profundas necesidades de este

grupo, velar por satisfacerlas y no ajustarse a cumplir acrítica y coactivamente con los principios del modelo.

- No aplicar el principio único de “no apartar”, sino, valorar cómo “apartar lo menos posible y sólo cuando es lo más beneficioso para el discente” y que esto tenga siempre, y como medida última, la máxima atención a la diversidad e inclusión posible.
- Y activar mecanismos, recursos y estrategias múltiples y novedosos, como pueden ser: hacer más permeables, flexibles y dinámica la escolarización especial con la inclusiva, de tal manera que el estar en un CEE no signifique segregación sino una respuesta educativa distinta a las necesidades especiales de una parte del alumnado que necesita incluirse de una manera distinta, dada su diversidad.

No se puede asumir que los principios de la EI, como parten de unos valores deseables y positivos, todo lo que de ella provenga, en consecuencia sea bueno en sí mismo. Una buena idea puede tener una mala implementación. El foco debe estar en la persona (por lo menos de estas personas) y no en el modelo. De lo contrario conduciría nuevamente a una estandarización, aunque esta vez distinta.

Si no se proveen necesidades básicas, se priva de la inclusión fundamental que es que reciban con la intensidad, frecuencia, especialidad y calidad los servicios que necesitan

La desatención de necesidades básicas de menores de alto riesgo social es una forma de privación de derechos de los mismos, de vaciamiento del estado de bienestar, de desahucio y abandono a la infancia y la juventud más vulnerable. Aunque el discurso esté argumentado desde la igualdad de oportunidades, el derecho a



la no discriminación y la justicia social. Si no se proveen necesidades básicas, se priva de la inclusión fundamental que es que reciban con la intensidad, frecuencia, especialidad y calidad los servicios que necesitan. Estar en la misma aula no es una necesidad básica, es dejarles a la deriva.

Ya que asumir el reto de la inclusión de la diversidad por un lado obliga a no dar soluciones simples, taxativas a problemas complejos, es necesario asumir los límites de la intervención educativa inclusiva y la complejidad de la diversidad, que nunca puede ser basarse en un principio único “todos en la misma aula” y bajo la única responsabilidad del educador o del centro que educa inclusivamente, sino que también las autoridades políticas y educativas deben proveer de los recursos necesarios (materiales, económicos, etc.) para que la inclusión sea un medio y un fin, y no un mero slogan.

Es necesario asumir los límites de la intervención educativa inclusiva y la complejidad de la diversidad.

Referencias

AHUMADA, M. GARNICA, L. y MORALES, N.(2016) *El exceso de confianza: un sesgo influyente en la toma de decisiones empresariales*.
<http://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/345>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta edición. DSM-V. Masson, Barcelona. TOMADO DE Castellero Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424
Cita en texto: (CE 1978)

Mimenza, O. *Tipos de discapacidad intelectual (y características). Una clasificación de rangos de bajo Cociente Intelectual, con sus características y limitaciones*. Psicología y Mente. Consultado el 29/01/2020.
<https://psicologiymente.com/clinica/tipos-discapacidad-intelectual>

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019, 14 de febrero) Memoria de análisis de impacto normativo. Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN.

<http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

ESPAÑA. Ministerio de Sanidad, consumo y bienestar social. Resolución de 31 de mayo de 2019 de la Secretaria General del Real Patronato Sobre Discapacidad por la que se convocan las ayudas del programa dirigido a promover la mejora de las condiciones formativas y profesionales de las personas con discapacidad, denominado “Programa Reina Letizia para la inclusión”. P. 1-17
<http://www.rpdiscapacidad.gob.es/documentos/pri/ResolucionPRLI.pdf>

ESPAÑA. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES Serie A: PROYECTOS DE LEY 22 de febrero de 2019, Núm. 49-1, p. 1-55.

FUNES, S. (2019). Abolicionistas y defensores de la Educación Especial en *Magisterio*, 7 de Mayo, p.10.

<https://www.magisnet.com/2019/05/abolicionistas-y-defensores-de-la-educacion-especial/>

PARGUIÑA, G. (2008) Valoración de la discapacidad por disfunción psíquica *Rehabilitación*, 42(6): 287-90.
[https://doi.org/10.1016/S0048-7120\(08\)75664-0](https://doi.org/10.1016/S0048-7120(08)75664-0)

VENET, M. y CORREA, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>



Un currículum para todos y todas

Agustín Alcocer Copero y Javier Martínez De Andrés

**Agustín Alcocer Copero.**

Psicólogo por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestro de Audición y Lenguaje. Orientador el equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Leganés. Colabora con el Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de Getafe. Miembro del Consejo Regional de Madrid de la Federación de Enseñanza de CCOO.

Contacto: agusalco@hotmail.com

**Javier Martínez De Andrés**

Psicólogo por la Universidad Complutense de Madrid. De formación clínica y educativo-social, desde hace años es orientador en EOEPs, primero en Atención Temprana y actualmente en el EOEP de Rivas-Arganda.

Contacto: jmda22@gmail.com

Resumen

Hacer posible el aprendizaje y la participación en un marco inclusivo, requiere de una propuesta curricular accesible a todo el alumnado. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un modelo que junto con los nuevos enfoques de la ecología del aprendizaje permiten la personalización y favorecen el desarrollo competencial de alumnos y alumnas en cualquier nivel educativo.

Diseño Universal de Aprendizaje, Trayectorias Personales de aprendizaje y desarrollo de competencias clave, son tres conceptos que aunque surgen por separado están muy interrelacionados y favorecen una respuesta educativa más inclusiva que tiene en cuenta la heterogeneidad de las personas.

La consideración del currículum como medio principal para llevar a cabo los principios de inclusión y equidad requiere de cambios no solo en la propuesta curricular, sino también en la evaluación, en la formación del profesorado y en el modelo organizativo de participación.

Palabras clave

Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, Trayectorias Personales de Aprendizaje, competencias clave, autorregulación del aprendizaje, inclusión y equidad.



De las adaptaciones curriculares individuales a un Diseño Universal para el Aprendizaje

La intervención educativa desde un punto de vista inclusivo supone un cambio de mirada, sobre el alumnado y sobre lo que los diferentes contextos en los que se desenvuelve pueden ofrecer para posibilitar el aprendizaje y la participación. Plantea de inicio una disyuntiva: considerar las dificultades de aprendizaje como inherentes al propio sujeto, o que sea la escuela u otros contextos los que han de adaptarse a las características del alumnado. Es decir, o bien el alumno o alumna tiene el problema y hemos de arreglarlo o es la escuela la que tiene la dificultad y tiene que plantearse como dar respuesta.

El primer caso supone que el alumnado tiene que adaptarse a un currículo, de ahí las adaptaciones curriculares individuales. En el segundo caso la escuela tiene que ofrecer un currículo accesible para todas y todos, adaptándose a las diferencias individuales. Dónde se ponga el foco, determinará unas actuaciones u otras.

Si se considera el acceso al currículum y los apoyos necesarios como un continuo que varía en el tiempo, se pone de manifiesto que no hay dos categorías estancas de alumnado: con discapacidad y sin ella, quienes necesitan adaptaciones y quienes no las precisan. Por otra parte se entiende, que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada.

Una posible respuesta la encontramos en el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada), CAST (<http://www.cast.org/>). Desde el CAST se critica que muchos currículos están contruidos para atender a la «mayoría» de estudiantes, pero no a la totalidad. Estos currículos, parten de la premisa de que existe una

amplia proporción de alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos y alumnas se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las actividades, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una «minoría», el currículo no sirve, los objetivos y contenidos están muy alejados de ellos. Y no solo por una diversidad de capacidades, sino por la variedad de estilos de aprendizaje, de intereses y motivaciones. Como señalan Anne Meyer y David H, Rose (2002): «Las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles»

Las adaptaciones curriculares tuvieron su sentido cuando empezó la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Era la década de los 90 y estábamos dando los primeros pasos para incorporar al alumnado con dificultades de aprendizaje o diversidad funcional en nuestras aulas. Actualmente podemos comprobar que estas adaptaciones carecen de funcionalidad, se limitan a simplificar los objetivos y tareas en vez de proporcionar el andamiaje que la alumna o el alumno necesitan para acceder al mismo aprendizaje que sus compañeros, carecen también de motivación, ya que en muchas ocasiones hacen unas actividades diferentes a las de su grupo de referencia, cuando no se convierten en una programación paralela que elaboran preferentemente los especialistas (PT, AL).

A partir de aquí, el CAST (*Centro para la Tecnología Especial Aplicada*), desarrolla el marco DUA basado en tres Principios (CAST, 2018):

- **Principio I: Proporcionar múltiples formas de implicación**, para facilitar que todo el alumnado pueda sentirse comprometido y motivado en su propio proceso de aprendizaje
- **Principio II: Proporcionar múltiples medios de representación de la información**, pues cada alumno y alumna percibe y comprende dicha información de manera diferente.



- **Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión de los aprendizajes realizados**, atendiendo a la variabilidad de habilidades estratégicas y organizativas que cada alumno y alumna tiene.

Estos principios se concretan en un conjunto de estrategias docentes, denominadas Pautas, para lograr que los currículos sean accesibles a todo el alumnado, que nos ayuden a flexibilizar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Las pautas DUA proporcionan un marco de referencia que permite aplicarlos en los distintos componentes de currículum (Alba Pastor, 2016).

Pero no van dirigidas solamente al alumnado con diversidad funcional o que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, sino que refiere al conjunto de la población estudiantil. A continuación vamos a explicar estos principios, sin pretender ser exhaustivos (mejor recurrir a las fuentes), intentando ofrecer una idea global de lo que pretende este enfoque.

En **relación con el primer principio**, se trata de programar **diversas formas de implicación** en el aprendizaje. Tiene que ver con la necesidad de tener en cuenta el estilo y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Relacionado con las capacidades cognitivas y emocionales (función ejecutiva y motivación). En este sentido se pueden contemplar situaciones como:

- Proporcionar opciones para avanzar en la *autorregulación* del aprendizaje. Así por ejemplo crear situaciones de autoconocimiento de cada estudiante: ajustar objetivos personales realistas, fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograr objetivos, enseñar a manejar la frustración y evitar la ansiedad.

Importante también desarrollar la autoevaluación y la reflexión, facilitando para el estudiante elementos gráficos que ayuden a reconocer su propio progreso, identificar sus conductas y reacciones. Utilizar, por ejemplo,

rúbricas que permitan al alumnado conocer en cada momento su proceso de avance.

- *Opciones para la motivación y la persistencia en la tarea.* Este aspecto está vinculado con la motivación y la captación del interés. En primer lugar, conviene aclarar que la motivación para el aprendizaje no es un problema que pueda atribuirse exclusivamente a los alumnos y alumnas, sino que se produce por la interacción entre éstos y el entorno escolar. Se está motivado para aprender en función de las metas a alcanzar, así pues se hace necesario proporcionar opciones para captar el interés, que pasan en primer lugar por ofrecer distintos tipos y niveles de elección. De esta manera al ofrecer actividades o tareas para elegir, se favorece no solo la motivación, sino también la autonomía en el aprendizaje. Y pasa, también, por hacer partícipe al alumnado en el establecimiento de objetivos académicos y de desarrollo personal. Es importante que tenga claro el estudiante qué es lo que se pretende que aprenda con la realización de una actividad. Si no sabe qué debe aprender difícilmente va a esforzarse.

- Opciones para la atención. Muy relacionada con el componente emocional, pues como señala Robert Sylwester, (2000) autor de “A biological brain in a cultural classroom”, “*la emoción dirige la atención, y la atención dirige el aprendizaje*”.

Esto nos lleva a favorecer opciones para minimizar la sensación de inseguridad y eliminación de distractores. Así pues, es importante favorecer diferentes situaciones que minimicen la sensación de miedo hacer el ridículo o la incertidumbre que provoca no saber qué hacer ante un determinado ejercicio o actividad.

Otro aspecto a destacar en la regulación de los distractores tiene que ver con la gestión de



materiales y recursos en los cambios de actividad, así como la utilización ajustada de estímulos visuales en el aula, evitando la sobrecarga estimular.

Igualmente, el establecimiento de rutinas favorece la seguridad en el aprendizaje y en función de las necesidades del alumnado, el establecimiento de claves visuales para estas rutinas puede ser una ayuda importante.

En relación con el **segundo principio: múltiples formas de representación**. Se trata de responder de forma diferente al qué del aprendizaje. Cada persona procesamos la información de manera diferente, tanto en los procesos de recepción de la información como en los procesos de asociación y representación de la misma. Por ejemplo, las personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), dificultades de aprendizaje, procedentes de otros referentes culturales, entre otras, pueden requerir modalidades distintas a las convencionales para acceder a los contenidos.

Por tanto, la clave está en tener en cuenta diferentes formas de presentar la información, ofreciendo alternativas a la información visual y/o auditiva y a su vez tener en cuenta distintas estrategias para favorecer la comprensión y representación de esa información. Seleccionamos algunas estrategias para que sirvan como ejemplificación de lo que se plantea desde este modelo, sin pretender ser exhaustivos:

- Contemplando variadas modalidades de recepción de la información:
 - ✓ Claves visuales para anticipar la tarea que va a realizar.
 - ✓ Variaciones en la escritura, que permitan personalizar la percepción de la información, así pues variaciones del tamaño de la letra, de interlineado, de la longitud del renglón, del contraste entre fondo y texto, son algunos ejemplos.
 - ✓ Uso de la lengua de signos.

- ✓ Ofrecer alternativas para la información visual como descripciones textuales o habladas para gráficos, videos o animaciones; objetos físicos o modelos espaciales para transmitir perspectiva o interacción; software de conversión de texto a voz.
- ✓ Proporcionando diferentes opciones para el lenguaje y los símbolos.
- ✓ Textos con pictogramas, que favorezcan la comprensión de la información.
- ✓ Textos de lectura fácil, que supone realizar adaptaciones como utilizar frases cortas, sencillas y con una estructura sintáctica simple (sujeto + verbo + complementos), acompañar los textos con más ilustraciones para favorecer el apoyo visual, que cada idea quede en una línea diferente, emplear palabras de uso común.
- ✓ Vincular vocabulario, iconos y símbolos con representaciones alternativas de significado como un glosario incrustado, o un equivalente gráfico.
- Proporcionar opciones para la comprensión.
 - ✓ Importancia de la activación de los conocimientos previos.
 - ✓ Utilización de diferentes estrategias visuales (mapas conceptuales, elaboración de power-point, etc).
 - ✓ Manipulación como base para la adquisición de los conceptos. Así por ejemplo en cualquier concepto matemático, podría ser adecuado seguir la secuencia: experimentación, manipulación, representación gráfica y algoritmo.



En **relación con el tercer principio**: proporcionar **múltiples formas de acción y expresión**. Con este principio, de lo que se trata es de contemplar una variedad de situaciones para buscar y expresar la información. Si con el principio anterior se pretendía dar diferentes opciones al QUÉ de los aprendizajes, con este objetivo se pretende diversificar el CÓMO (Alba Pastor, C 2016), a través de diversas pautas como contemplar:

- Múltiples medios físicos de acción, donde las Tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental. Es decir se trata de contemplar diferentes maneras de interactuar físicamente con la información. Por ejemplo teclado o ratón adaptado para el caso de las personas con discapacidad física, el uso de pantallas táctiles, digitalizadores de voz, etc.
- Diferentes opciones para comunicar y expresarse, que supone la posibilidad de expresar el conocimiento de diferentes formas (oral, escrita, con dibujos o pictogramas). Así, por ejemplo, en un alumno o alumna con dificultades en el lenguaje escrito (dislexia, disgrafía, etc), utilizar solamente o preferentemente la escritura gráfica, está suponiendo una barrera significativa para la expresión de lo que sabe. Es importante contemplar diversos lenguajes tanto en el aprendizaje como en la evaluación. Los ordenadores o tabletas con softwares y aplicaciones diversas (correctores ortográficos, acceso a diccionario, etc.) pueden ser un adecuado instrumento.
- No solo a nivel de acceso, también es necesario contemplar diversas herramientas para la composición. Pongamos dos ejemplos:
- En la resolución de un problema o concepto lógico matemático, no necesariamente debe hacerse desde el algoritmo o el número, como decíamos en el principio anterior, utilicemos

diferentes materiales manipulativos y expresiones gráficas que favorezcan y ayuden al alumnado en la resolución de un problema.

- A la hora de componer una historia narrativa es muy útil el uso de viñetas o pictogramas que ayuden a su elaboración. En algunos casos la edición de materiales audiovisuales puede ser un elemento de ayuda para el desarrollo de la capacidad de elaborar historias narrativas.

Cómo contemplarlo desde el currículo. El desarrollo de las competencias clave.

EL DUA pretende hacer accesible el currículo, teniendo en cuenta las **diferentes formas** que tienen alumnos y alumnas de percibir y representar la información, de realizar las tareas y expresar lo que saben, de sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Para ello aprovecha la oportunidad de los **medios digitales** para personalizar el aprendizaje, dada su flexibilidad y versatilidad para adaptarse a todo tipo de aprendices.

Sin embargo el aprendizaje no se produce en el vacío. El acceso a un **currículo** cerrado, academicista, desvirtúa los esfuerzos para facilitar que todos y todas puedan adquirir conocimientos, habilidades, motivación e implicación con el aprendizaje. De esta forma, como hemos comentado al principio, se perpetúa la necesidad de realizar adaptaciones curriculares a posteriori, tal como ocurre en estos momentos, que suelen ser poco funcionales, poco atractivas y suponen mucho tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, además de alejar a los alumnos y alumnas de las actividades que realizan sus compañeros.

La salida a este callejón viene dada desde la apertura que supone considerar el currículo como instrumento para el **desarrollo de competencias**.

En este punto destacamos el programa de la Agenda 2030 de la UNESCO, encaminado a erradicar la pobreza mediante objetivos de desarrollo sostenible. La educación, fundamental para alcanzar estos objetivos cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4 que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (documento de Naciones Unidas Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación (UNESCO 2017)

En el prólogo de dicha guía se reconoce el reto en casi todos los países de “incluir a todos los estudiantes y garantizar que todas las personas tengan una oportunidad igual y personalizada de progresar en el ámbito educativo. Para ello se debe garantizar la inclusión y la equidad en los programas y sistemas educativos”

La **inclusión y la equidad** se consideran principios fundamentales que deben orientar todas las políticas, planes y prácticas educativas. Y señalan que “no se trata sólo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa. (pág.18)“.

Una idea fundamental rescatada de esta guía es la consideración del currículo como medio principal para llevar a cabo los principios de inclusión y equidad. Elaborar un currículo que tenga en cuenta a todos y a todas supone ampliar la definición de aprendizaje, más allá de la mera adquisición de conocimientos. Un currículo inclusivo supone que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar 1996).

Es fácil imaginar que desde esta visión el papel del docente se convierte en guiar y facilitar la participación en el aprendizaje, en lugar de instruir. Esto conlleva que un grupo de

estudiantes reciban la educación juntos, aunque no estén en la misma fase de aprendizaje. Pueden trabajar a su propio ritmo y manera dentro de un marco común de objetivos y actividades.

El marco competencial plantea, por un lado, una educación en la que los contenidos de aprendizaje sea cual sea su tipología (conocimientos, habilidades, valores o actitudes) sean aprendidos de manera funcional. El concepto de funcionalidad como señalan Zabala y Arnau “define que lo que se aprende tiene sentido para el alumnado y puede ser utilizado para comprender o dar respuesta a alguna cuestión, o puede utilizarse para resolver cualquier tipo de situación que se le presente, ya sea cognitiva, afectiva o conductual”. (Zabala A; Arnau L ;2014, pp 12)

Por otro lado introduce nuevos contenidos relacionados con los ámbitos personal, interpersonal y social.

El enfoque competencial desde su visión global promueve aprendizajes significativos y responde mejor a la diversidad del alumnado en las aulas.

Dar sentido y valor personal a los aprendizajes son ideas clave en relación con las trayectorias personales de aprendizaje, que comentaremos en el apartado final.

Desde esta perspectiva, las competencias no se desarrollan desde las áreas, sino que tienen un carácter más transversal y holístico, así por ejemplo cuando queremos desarrollar la competencia de **aprender a aprender** estamos fomentando la planificación por parte del alumno de su proceso de aprendizaje. Especial atención merece esta competencia por cuanto permite desarrollar aspectos metacognitivos que posibilitan conocer y autorregular los aprendizajes. Como el resto de las competencias tiene su dimensión emocional relacionada con la autoestima y con ella, la valoración que hacemos de nuestra capacidad, la aceptación de nuestros errores, o la respuesta ante los retos.



En este sentido parece relevante que en el desarrollo de esta competencia la acción educativa vaya encaminada a conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar. Esto supone, entre otras capacidades, la habilidad para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma. Ser consciente de lo que se sabe y lo que es necesario aprender. Plantearse preguntas.

Tiene además una singularidad que se proyecta hacia el mundo social. El asunto no va sólo de conocer los propios procesos mentales, sino también de adquirir conciencia sobre los de los demás.

Entra de lleno en el desarrollo de otras competencias como las socioemocionales, por cuanto nos remite al desarrollo de la empatía, de entender los sentimientos y emociones de otras personas, la representación de las intenciones de los otros, la adaptación de nuestra conducta a las situaciones sociales, a partir de las observaciones sobre la conducta de los compañeros y las compañeras.

Igualmente, se relaciona con la competencia de autonomía e iniciativa personal, en lo que supone de gestión de proyectos personales de aprendizaje, en el desarrollo de la perseverancia en la tarea, la organización de tiempos y tareas, o la capacidad de aprender de los errores y la capacidad de elegir.

Como señala Elena Martín (enlace online 2020) se trata de “una competencia básica entre las básicas”.

Es evidente la relación directa de esta competencia con el principio de implicación en el aprendizaje citado anteriormente. El desarrollo de esta competencia requiere programar y tener en cuenta diferentes formas de implicarse en los aprendizajes.

Entendemos que hay una clara vinculación entre las estrategias del Diseño Universal y la programación por competencias.

La concreción de un diseño universal en trayectorias personales de aprendizaje

El enfoque curricular planteado por el DUA en un marco competencial de aprendizajes funcionales, supone un logro notable en la atención a la diversidad, acercando el currículo a muy diferentes condiciones y estilos personales de alumnos y alumnas.

Personalizar el aprendizaje no es lo mismo que individualizar la enseñanza. La individualización no es más que una adaptación a las características del aprendiz, donde el control de proceso es externo. Personalizar el aprendizaje sin embargo, va más allá de realizar ajustes en la acción educativa para adaptarla a las características y necesidades de quienes aprenden. Si lo que se pretende es recuperar el sentido de los aprendizajes, de que los aprendices atribuyan significado y valor a lo que aprenden es necesario conectar con sus experiencias personales dentro y fuera de la escuela y aceptar la capacidad del aprendiz de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Que los aprendizajes tengan **sentido y valor personal** para el alumnado sería la finalidad última de la personalización de los mismos. Coll (2018 a, pp 7) refiere estos dos conceptos a aquellos aprendizajes que ayudan al aprendiz:

- *A conocerse y entenderse mejor*, tanto en relación con aspectos pasados como actuales de su historia personal.
- *A conocer y entender mejor la realidad* en la que está inmerso, incluyendo la posibilidad de actuar sobre ella.
- *A proyectarse hacia el futuro*, generando expectativas y planes de acción en los que se implique.

Otro elemento importante a considerar es que cualquier actividad de aprendizaje constituye una



experiencia subjetiva y el valor para quien aprende tiene que ver con cómo se siente y se percibe el aprendiz mientras aprende. Los aprendices interpretan sus experiencias de aprendizaje según su motivación, intereses, concepciones respecto a lo que significa aprender, la visión de sí mismo como aprendiz, sus expectativas (Engel, Benbrive, 2018). Dos alumnos participando en la misma actividad, en el mismo contexto y grupo pueden tener experiencias de aprendizaje bien diferentes.

La clave según estos autores para que alumnos y alumnas construyan y atribuyan sentido a las nuevas experiencias de aprendizaje son sus experiencias previas de aprendizaje: “Las experiencias de aprendizaje reales o imaginarias, pasadas, presente o futuras..., en contextos formales o informales, entran en interacción con la nueva situación de aprendizaje y condicionan su participación...” (Engel, Benbrive, 2018, pág 20).

En los últimos años a partir de lo que se ha dado en llamar la nueva ecología del aprendizaje (Coll 2013)), ha adquirido fuerza la idea de **trayectorias personales de aprendizaje** (TPA) (Coll coord. 2018) referidas al conjunto de experiencias de aprendizaje interrelacionadas que tienen los aprendices en los diversos contextos en los que participan.

Además de esto, lo que singulariza y diferencia este concepto frente al modelo clásico de atención a la diversidad es que el control del proceso educativo no sólo es externo, sino que reconoce la capacidad de cada aprendiz para tomar decisiones sobre lo que aprende, tanto referido al qué, cómo o cuándo, conectando plenamente con el sentido y valor de los aprendizajes señalado anteriormente. Remarcamos aquí que además de construcción de conocimientos el alumnado construye identidad como aprendiz (Engel A.; Membrive A., 2018), se ve cómo aprende con mayor o menor facilidad, si necesita ayuda, a quién y cómo pedirla, etc. Una vez más, la competencia de aprender a aprender.

Ello implica que los alumnos y alumnas no aprenden sólo en entornos de educación formal, sino en cualquier contexto de actividad dentro y fuera de la escuela, aunque la escuela es un espacio privilegiado para realizar interconexiones entre los aprendizajes.

Resumiendo podríamos decir que las trayectorias personales de aprendizaje consideran:

- El control del aprendizaje por el propio aprendiz. Es decir pasar de la heterorregulación a la autorregulación del mismo aprendizaje.
- El valor de lo que se aprende para el sujeto.
- La transcontextualización de los aprendizajes. La personalización del aprendizaje debe tener en cuenta los distintos contextos donde el sujeto aprende y la interrelación entre ellos.
- La necesidad de un aprendizaje social y entre iguales.
- Estas cuatro características son a su vez elementos que identifican un aprendizaje competencial.

El DUA es el marco necesario desde el que puede contemplarse la personalización del aprendizaje que se necesita en la heterogeneidad de cualquier grupo de aprendices. La TPA aporta la posibilidad de considerar diferentes objetivos, niveles de profundización en una misma situación de aprendizaje.

Parece evidente que incorporar e integrar estos conceptos de forma que avancemos en accesibilidad y personalización de los aprendizajes en un marco de desarrollo competencial, supone ir dando pasos progresivos en la institución escolar. No partamos de cero, aprovechemos las buenas experiencias, no suficientemente conocidas ni apoyadas, que afectan tanto a la práctica educativa, como a las políticas educativas y también a la participación e implicación de las familias y agentes sociales comunitarios.



Señalamos algunos elementos o actuaciones clave de esa transformación que hoy se reclama desde algunas voces dentro de la administración, desde el ámbito universitario, movimientos de renovación pedagógica u otros movimientos sociales y desde la propia comunidad educativa:

Cambios en el currículo. Un currículo abierto, flexible e integrado, donde las competencias sean factor integrador de las áreas curriculares y principio organizador, que permita superar la fragmentación de los diseños curriculares.

Cambios en la evaluación. Es necesario adoptar una mirada más amplia que aquella fijada en el producto final, la acreditación. Centrarse más en el proceso que en el resultado final, que sea una herramienta para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. Supone plantearse:

Promover la identidad como aprendiz. Avanzar en una evaluación formativa que otorgue al alumno o alumna un papel activo, buscando su implicación. Que dé cuenta del momento en que se encuentra, de la mejora realizada y del camino a seguir.

Desarrollar la evaluación por competencias valorando de forma integral (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) y vinculando el conocimiento a los problemas importantes de la vida, que permita adquirir recursos para seguir aprendiendo (aprender a aprender, metacognición, función ejecutiva, autonomía, motivación) en compañía de otros, no para competir o compararse, sino para apoyarse en las dificultades y reconocer los logros (motivación, autoestima, competencia social).

Potenciar el papel de la tutoría, apoyando al aprendiz en su proceso, ayudándole a comprender el momento en el que se encuentra, a conocerse, a planificar conjuntamente los siguientes pasos, a autoevaluarse. Compartir con el alumnado el porqué de lo que se hace y qué metas plantearse para avanzar.

Se subraya en estas líneas la complejidad y relevancia decisiva de la evaluación para la tarea educativa. Como subraya Miguel Santos “si la

evaluación es pobre, el proceso de enseñanza y aprendizaje también lo será” (entrevista en Tiching blog (27/06/2019).

Formación del profesorado. Preguntarse qué competencias debe tener el profesorado adquiere una relevancia indudable.

Es un tema que supera lógicamente estas páginas, pero si nos parece conveniente a partir de la referencia de Marchesi y Pérez (2019), señalar algunas ideas :

- Plantearse competencias encaminadas a favorecer el deseo de saber del alumnado, que supone comprometer a los alumnos y alumnas en sus aprendizajes.
- El reto que supone responder a la diversidad.
- Competencia para incorporar las TIC al proceso de aprendizaje.
- Favorecer la autonomía del alumnado, mediante la autorregulación del aprendizaje.
- Ser competente para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y alumnas y la convivencia.
- El desarrollo de la competencia social y colaborativa: Estar preparado para cooperar con las familias. La necesaria competencia del trabajo en equipo.
- No podemos olvidar las competencias emocionales, necesarias para la gestión del bienestar docente.

La implicación familiar. Señalábamos que una de las competencias fundamentales en el profesorado es la competencia social y colaborativa. Esto requiere entender la participación de las familias en un sentido más amplio que los procesos de participación formal.

Algunos estudios y experiencias, como el de la Fundación SM o los programas INCLUD-ED, señalan que la participación familiar contribuye al

desarrollo de las competencias y aprendizajes de las alumnas y alumnos.

En el marco del Proyecto Includ-ed se investigaron los diferentes tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje. Se señalaron diferentes niveles de participación desde el nivel informativo (a las familias solo se les informa de las decisiones del centro) a un nivel de participación en la evaluación y actividades educativas, pasando por un nivel de consulta y decisorio (donde la participación es a través de los órganos de gobierno del centro).

Los resultados obtenidos en este Proyecto 6 del Includ-ed Project (11/2006-6/2011) muestran que la **participación decisoria, la evaluativa y la educativa** son las que tienen **más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje** de los alumnos y alumnas, mientras que no se observa relación con el éxito escolar en los niveles más bajos de participación (informativa y consultiva).

Junto a esta participación y colaboración familiar señalamos el necesario trabajo en red, estableciendo mecanismos, tiempos y espacios que favorezcan la coordinación con los recursos socio-comunitarios del entorno próximo al centro escolar.

A modo de conclusión

Este escrito surge con la intención de poner en relación ideas y conceptos que a menudo aparecen separados si bien creemos que pueden articularse para dar una mejor respuesta a la diversidad en la práctica educativa, construir aprendizajes más significativos que conecten con la experiencia personal en las distintas situaciones que transita el alumnado y lograr mayores niveles de motivación e implicación.

Todo ello en un marco social de aprendizaje facilitador, que fomenta la ayuda y colaboración y respeta los estilos, intereses y preferencias de cada aprendiz.

No son asuntos totalmente novedosos. Las pedagogías activas de la primera mitad del siglo

XX situaban a los niños y niñas en el centro del proceso educativo. Se observa un esfuerzo en sistematizar y organizar cada uno de ellos para facilitar su proyección en la acción educativa.

Algunos elementos del DUA aparecen en diversos dispositivos de apoyo intensivo como en los centros preferentes para alumnado con TEA, con discapacidad motórica, visual o auditiva, de forma no tan global y más desigual en función de las dimensiones señaladas. Mucho menos frecuente es su utilización con el resto del alumnado.

Igualmente existen experiencias de personalización donde se tiene en cuenta la capacidad de alumnos y alumnas para participar activamente en la autorregulación y planificación de su proceso de aprendizaje.

Finalmente queremos destacar que la accesibilidad en los contenidos, la motivación, el desarrollo de la autorregulación en los aprendizajes con ser claves en el proceso educativo, pierden su razón de ser si el esfuerzo no va dirigido a todo el alumnado. La heterogeneidad de origen psicosocial, las diferentes oportunidades que ofrecen los diferentes contextos nos sitúa frente a un gran reto. Seguramente como apunta Elena Martín (2018), el mayor desafío que enfrenta la flexibilidad curricular y la personalización sea la equidad, es decir garantizar que los beneficios lleguen a todos los alumnos y alumnas. A ello refieren las dimensiones de la educación inclusiva.

El debate no se sitúa en un terreno meramente técnico o psicopedagógico. Sale de ese marco y se plantea desde una perspectiva del derecho social. Terreno pendiente pues, para la reflexión y debate, imprescindible si queremos plantearnos qué tipo de aprendizajes, pero también qué tipo de personas queremos contribuir a formar, capaces de cooperar, de aprender a lo largo de la vida, de contribuir al progreso social y a un desarrollo sostenible, en un mundo de recursos finitos.

Bibliografía

ALBA PASTOR, C. (2016, coord). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata. Textos Universitarios.

COLL, C (2018a). La personalización del aprendizaje, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. Dossier Graó, núm. 3, Año III, Mayo 2018

COLL, C (2018 b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. Dossier Graó, núm. 3, Año III, Mayo 2018

ECHETA SARRIOINANDÍA, G; AINSCOW, M. (2011) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/29104>

EDUCADUA

<http://educadua.es/html/acercade/cast.html>

(Enlace 08/03/2020).

ENGEL, A; MEMBRIVE, A (2018). Contextos de Actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales Dossier Graó, núm. 3, Año III, Mayo 2018 (pp 19-22).

GUIA para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación (2017). Documento Unesco (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>)

INCLUD-ED Consortium: Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. MEC. Colección Estudios CREADE nº 9.

MARCHESI, A; PÉREZ, E (2019) Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes. Fundación SM. (Enlace 08/03/2020).

http://www.fundacionsm.org/wpcontent/uploads/2018/09/Evaluacio_Docente-1.pdf.

MARTÍN, E. Aprender a aprender una competencia básica entre las básicas.

http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Re cursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3.Aprender_a_aprender/1.13.Aprender_a_aprender.pdf

(Enlace 04/02/2020).

MARTIN, E (2018). Avances, desafíos y riesgos en el camino de la personalización. En La personalización del aprendizaje Dossier de Grao César Coll (coord) 2018 (pp 28-31).

SANTOS GUERRA, M. A (2019). Entrevista Tiching blog (enlace copiado 08/03/2020).

<http://blog.tiching.com/miguel-angel-santos/>

SYLWESTER, R. (2003): A biological brain in a cultural classroom: enhancing cognitive and social development thorough collaborative classroom. Corwin Press. Universidad de Oregón, Eugene, EEUU.

UDVARI-SOLNAR, A. (1996). Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 10, pp. 101–120.

ZABALA, A; ARNAU, L (2014): Métodos para la enseñanza de las competencias. Graó. Serie Competencias.



Experiencias



Experiencia 1. **Estrategias educativas para la mejora de la convivencia y la atención a la diversidad en un contexto intercultural**

Miguel Ángel López Díaz (director) y Luisa Abderraman Moh (Jefa de estudios)

Instituto Rusadir

Melilla



ies.rusadir@educacion.gob.es



Resumen

El instituto Rusadir de Melilla se encuentra situado en el distrito socio-económico más deprimido de la ciudad y su alumnado tiene unas características especiales: origen rifeño, cultura bereber, lengua materna tamazight y religión musulmana. A estas diferencias hay que añadir las dificultades derivadas de la extracción social baja de la mayoría de las familias, un alto porcentaje de alumnos que son 1ª generación escolarizada y un grado apreciable de conflictividad. La respuesta del centro a estos obstáculos pasa por un tratamiento singular de la convivencia basada en los principios básicos de su proyecto educativo: compensación y educación intercultural.

Palabras clave

Convivencia, educación intercultural, compensación educativa, plan de mejora de la convivencia, jornada de convivencia, participación.

Contextualización

El Instituto de Educación Secundaria Rusadir de Melilla comenzó a funcionar en septiembre de 1999 con una ocupación estudiantil aproximadamente de la mitad de su capacidad total. El en aquel entonces IES nº 7 se construyó en una zona de reciente urbanización, en los extrarradios del núcleo urbano, para dar respuesta a la creciente demanda de plazas escolares de educación secundaria que se estaba produciendo en la ciudad. Dos décadas después, 97 profesores atienden a alrededor de 900 alumnos repartidos en los distintos niveles de la ESO, Bachillerato y cinco ciclos formativos de grado medio y de FP Básica correspondientes a tres familias profesionales. En este período, durante el cual el singular desarrollo demográfico de Melilla ha motivado que el resto de institutos de la zona cuente con un alto porcentaje de alumnado con perfil similar al del IES Rusadir, el centro ha llegado a convertirse en referencia como fuente de estrategias para la mejora de la convivencia y la atención a la diversidad en un contexto multicultural.

Si bien las instalaciones, los equipamientos y los recursos con los que cuenta el instituto son óptimos y adecuados para ofrecer una educación de calidad, ésta no llega a materializarse. Los altos índices de fracaso académico, si bien han ido disminuyendo poco a poco, son una constante al final de cada curso, siendo la razón principal de esta situación la dificultad para solventar las profundas carencias educativas con las que acceden los alumnos desde la Educación Primaria. El afán y la intención de reconducir este proceso representan el fundamento de las labores de coordinación y de organización de toda la actividad del centro. Unos esfuerzos, sin embargo, desproporcionados dado que no se corresponden con la mejora sustancial de los resultados. Ello está motivado, en gran medida, por la profusión de situaciones conflictivas, circunstancias derivadas de la inestabilidad del sistema de

relaciones establecido entre los elementos personales que conforman el mismo.

El **alumnado** proviene, en muchos casos, de situaciones de escolarización tardía o anómala y, en su mayoría, de colegios públicos de especial dificultad. Se trata de una población escolar que presenta, en general, graves deficiencias de orden educativo que están relacionadas con los rasgos socio-económicos propios del deprimido entorno del que proceden. En un alto porcentaje se trata de alumnos de primera generación escolarizada, con severas carencias en las habilidades instrumentales básicas, que presentan a menudo comportamientos disruptivos, no tienen hábitos escolares suficientemente aprehendidos, poco dominio de la lengua castellana y, en un 99 % de los casos, son de etnia bereber, cultura amazigh y lengua materna tamazight.

En cuanto a las **familias**, los padres y madres de los alumnos de nuestro centro presentan un índice bajo de participación y colaboración en la vida escolar, bien por desconfianza en lo que la escuela les puede ofrecer o por desconocimiento del hecho de que la educación, en sentido amplio, es también su responsabilidad. En general agradecen y valoran la labor docente pero, ante los conflictos, se presentan muchos casos en los que responden de forma poco satisfactoria eludiendo su responsabilidad como tutores. En cuanto a la Asociación de padres, madres y tutores/as de alumnos/as, a pesar de los esfuerzos por facilitar su organización, no pasa de ser testimonial.

A ello hay que añadir el hecho de contar con una plantilla de **profesores** que, aunque suficiente y en aumento proporcional a la extensión de las enseñanzas impartidas en el centro, sólo en un 50 % es estable, estando la otra mitad formada por profesores/as de carácter interino, muchos de ellos ya consolidados, pero otros con poca experiencia que, en algunos casos, han necesitado de excesivo tiempo de adaptación a la



idiosincrasia y peculiaridades del tipo de alumnado que atiende.

En este contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria en el IES Rusadir necesitan ser diseñados, aplicados y evaluados desde el prisma de la **Compensación**, pilar básico de actuación que el propio Proyecto Educativo del centro se encarga de definir. Sólo así se puede dar respuesta coherente a estas dificultades de partida señaladas anteriormente. Y sólo de esta manera, creemos, se van logrando a medio plazo las condiciones propicias para alcanzar unos niveles de calidad educativa proporcionales a los esfuerzos puestos en juego en el día a día del centro.

Si uno de los pilares básicos de nuestro Proyecto Educativo es la Compensación en pro de una verdadera igualdad de oportunidades, otro y no menos importante, es el de la **Interculturalidad**, como factor lógico derivado del contexto descrito y que tiene a la diversidad cultural como principio de la realidad humana. Ahora bien, como dice Teresa Aguado en su trabajo “Educación Intercultural para la equidad y la justicia social”, *no tiene sentido asociar lo intercultural con la celebración de fiestas gastronómicas, exposiciones de trajes y “costumbres”, bailes, etc. El riesgo de hacerlo es ofrecer una visión superficial y turística de lo cultural. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre las personas y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos.*

La **conflictividad** en nuestro centro, sin ser más significativa que en la generalidad de los institutos, es, pues, un factor que nos ha preocupado reconducir desde el principio de la puesta en marcha del instituto por su importancia como elemento negativo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El descenso absolutamente evidente de esta conflictividad se debe a los esfuerzos por dar respuesta adecuada a

estas situaciones. En este sentido, la realización de actividades de convivencia donde la cooperación, la colaboración y la participación fomenten el conocimiento mutuo y la relación positiva entre profesores, alumnos y padres ha permitido trasladar al aula unos vínculos de comunicación y aceptación más naturales.

Este enfoque integrador en la gestión de la convivencia, que asume los conflictos como parte inherente de nuestra realidad cotidiana y que trata de manejarlos apropiadamente, tiene como elementos clave la empatía y la asertividad. El conocimiento mutuo, a través de una interacción que contemple registros diferentes de los que se ofrecen en el ámbito curricular estricto, el respeto por las diferencias y el hecho de compartir espacios y tiempos de trabajo nos permite convertir las vivencias propias de los alumnos en auténticas experiencias de aprendizaje.

La experiencia y los resultados obtenidos gracias a este tipo de actividades han facilitado el diseño y desarrollo de las mismas, mejorándolas a lo largo de los cursos. Con ello se ha puesto de manifiesto que, aunque por sí solas no pueden solucionar todos los conflictos, son el complemento imprescindible para cualquier iniciativa que persiga este fin.

El plan anual de mejora de la convivencia

Este Programa recoge el conjunto de los objetivos que el centro estima como básicos para la mejora del clima de relaciones, estructura las iniciativas y actividades a realizar para conseguir los mismos y plantea los elementos que evalúan el desarrollo y la validez de las experiencias puestas en marcha. En el Programa se definen expresamente los principios de actuación que van a regir todas las acciones y que el claustro en su conjunto debe asumir. Además, expone la metodología de trabajo y la organización del mismo que la experiencia ha demostrado como más adecuada.



Por último, establece claramente los mecanismos de difusión, seguimiento y evaluación como cierre de todo el proceso. La propuesta parte del Equipo de Dirección, es consensuada por los departamentos en la Comisión de Coordinación Pedagógica y, tras ser valorada y asumida por el Claustro de profesores, es aprobada por el Consejo Escolar.

Este Plan de Mejora de la Convivencia se desarrolla en dos planos. Por un lado supone un grupo de acciones que, de manera transversal, afectan a la intervención de carácter tutorial y, por ende, a toda la actividad lectiva. Por otro, define un conjunto sistematizado de actividades complementarias de carácter didáctico pero fuera de la rigidez impuesta por los horarios lectivos. Las actividades de intervención propuestas se estructuran en cuatro ámbitos:

- Mejora de los espacios físicos del centro.
- Mejora de la convivencia y del clima de relaciones en el tiempo libre y de ocio.
- Creación de una cultura de trabajo colectiva y de participación de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Mejora de las relaciones interpersonales.

Cada uno de estos ámbitos recoge un conjunto de iniciativas concretas que, según su naturaleza, se desarrollan en alguno de los dos planos antes citados: como ejes transversales —Reflexión sobre formas expresivas de interacción en castellano y tamazight. Campaña anual de limpieza, mantenimiento y ambientación de instalaciones, potenciación de juntas de delegados, discusión y contratos sobre normas de convivencia,... — o como proyectos concretos de actuación — Programa de Mediación, Talleres artísticos extracurriculares, Iniciativas de la Biblioteca, Programa de Transición primaria-secundaria, Jornadas de Convivencia...

XX jornada de convivencia

La Jornada de Convivencia es, sin duda, la principal de las iniciativas proyectadas por el **IES RUSADIR** dentro de su Programa Anual de Mejora de la Convivencia. Lo que sigue es un sucinto esquema del Programa de Actividades de la edición 2020 de la Jornada de Convivencia presentado a la Dirección Provincial del MEFP y aprobado por la misma.

En torno al final del mes de enero tres eventos han sido tradicionalmente la base de la organización de las Jornadas desde las primeras ediciones: la coincidencia del Día Internacional de la Paz y la no Violencia, el Día del Docente y el Aniversario de la Inauguración oficial del instituto. Como se marca en la Programación General Anual del centro para el curso 2019/2020, nos permitimos cierta libertad para su celebración, eligiendo la fecha concreta cuando las circunstancias a nivel organizativo así lo aconsejaron. En esta ocasión se decidió realizarla a mediados del mes de febrero para dar tiempo a los departamentos y a la Jefatura de Estudios a su adecuada preparación, una vez superadas las labores curriculares derivadas de los replanteamientos didácticos relacionados con los resultados académicos de la primera evaluación y las propuestas de mejora diseñadas a principios de curso.

La calidad de la realidad y del trabajo diario en un instituto están, sin duda, relacionadas con cuestiones como el control y la sistematización en el desarrollo de todos los procesos pero, fundamentalmente, dependen de la salud del sistema de relaciones que se establece a todos los niveles y entre todos los elementos personales de la comunidad educativa así como de las relaciones del Centro con otras instituciones y organismos externos. Estas jornadas, que llevamos organizando desde la puesta en marcha del centro, contribuyen a mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y permiten un cambio



positivo y motivador en el planteamiento del trabajo diario.

Desde la edición de las Jornadas de 2010 se decidió elegir un tema genérico que sirviera de referencia para la cristalización de todas las actividades. Estos temas centrales fueron “La Edad Media”, “Con-Vivir Con-Viñetas”, “Convivir en un mundo sostenible”, “Europa”, “El Mediterráneo: la mar de culturas”, “Melilla, una ciudad para convivir”, “Rusadir en positivo”, “Un centro de película”, “Cuentos para convivir” y “África, continente olvidado”. Logramos ambientar esos días el instituto y diseñamos la dinámica de todos los talleres en torno a estos centros de interés. Como en anteriores ocasiones, bastó con desplegar imaginación e ingenio para conseguir el fin último que perseguimos al proyectar cada Jornada: propiciar la participación y el goce de toda la Comunidad Educativa a través de diversas acciones didácticas.

Aprovechando la inquietud manifestada desde algunos departamentos, el motivo que se ha decidido como hilo conductor para el diseño de las actividades a desarrollar en la Jornada del 14 de febrero de 2020 no ha girado esta vez en torno a un eje monográfico. Se estimó que, dada la experiencia acumulada y el éxito de numerosos talleres en las diferentes ediciones, realizáramos una revisión de todos estos años y seleccionáramos aquellas iniciativas que por su valor didáctico, su motivadora ambientación o por solicitud de los propios alumnos, nos aseguraran alcanzar los objetivos clave en el ámbito de la mejora de la convivencia al mismo tiempo que nos permitieran reutilizar y actualizar los numerosos recursos didácticos generados a lo largo de estas dos décadas.

Bajo el título genérico **20 AÑOS EDUCANDO, 20 AÑOS CONVIVIENDO**, Esta Jornada de Convivencia pretendió ser, como las anteriores, un conjunto estructurado de actividades de carácter didáctico, formativo, y divulgativo que, desarrollando experiencias relacionadas con

nuestras vivencias en ese espacio común que es el instituto, resalte los valores intrínsecos a la convivencia y asegure la participación de todos los miembros de la Comunidad.

Las labores de organización y diseño de la actividad dieron comienzo en el mes de octubre de 2019 a partir del tratamiento del tema en las sesiones de reunión de los órganos de gobierno del centro. La puesta en común sobre las distintas iniciativas que iban surgiendo puso de manifiesto que, dado el esfuerzo de coordinación y la creación de materiales por parte de los departamentos que ello conllevaba, merecía la pena que dicha experiencia no quedara concentrada en un solo día. Y por ello, se decidió en el seno de la CCP ampliar en el tiempo, siempre que las distintas programaciones didácticas lo permitieran, el tratamiento en las aulas de este centro de interés para aprovechar mejor los recursos puestos en juego.

Los trabajos previos de organización y coordinación de toda la actividad planteada comenzaron a diseñarse desde principios de curso, tal y como se describe en el capítulo dedicado a la preparación y diseño de la Jornada de Convivencia. Efectivamente, las anteriores experiencias demostraron que así se requería para garantizar el éxito de participación, evitando, por otro lado, improvisaciones o acciones que dispersaran los objetivos mismos de la iniciativa.

Desde el inicio del segundo trimestre del curso, los distintos departamentos didácticos elaboraron una serie de propuestas que han permitido una adecuada introducción del tema en el aula desde diferentes ámbitos.

La búsqueda de información y el descubrimiento de particularidades curiosas de cada uno de los ámbitos relacionados con los talleres diseñados (artes plásticas, música, teatro, caracterización, comunicación, literatura, filosofía) así como la creación de materiales didácticos confeccionados por los propios alumnos ha tenido, como en anteriores ocasiones, una gran aceptación y el



interés con que se han volcado en la tarea ha demostrado la validez de esta idea.

Por otro lado, es importante mantener la ambientación en algunos espacios comunes y en aquellas aulas específicas que no interfieran en la actividad lectiva diaria, con el fin de continuar desarrollando talleres didácticos con el alumnado hasta final de curso cuando las circunstancias de índole académica y programática así lo posibiliten. El Equipo Docente de cada grupo, coordinado por el Tutor, se encarga de mantener vivo el espíritu de la Jornada de Convivencia trabajando sobre el mismo hasta finales del curso.

Objetivos

Para la realización de la Jornada de Convivencia, planteamos unos **Objetivos de carácter general** relacionados con el fin último que nos anima a la realización de la misma. Este fin no es otro que la mejora del clima de convivencia en el centro y del sistema de relaciones entre todos los elementos que lo constituyen.

1. Propiciar el respeto de los Derechos Humanos.
2. Favorecer actitudes de no-violencia.
3. Fomentar la Cultura de Paz.
4. Favorecer el reconocimiento y la aceptación del otro.
5. Facilitar otro tipo de relaciones entre el alumnado y entre éstos, los docentes y los padres.
6. Favorecer espacios y tiempos de encuentro con diálogo y trabajo cooperativo.

Además, en el desarrollo de las actividades, e independientemente del perfil de las mismas, se intentará:

7. Estimular en todo momento la participación.
8. Propiciar situaciones que necesiten de colaboración.
9. Fomentar la iniciativa personal.

10. Facilitar la reflexión y la crítica constructiva ante planteamientos problemáticos.

11. Desarrollar habilidades prácticas a partir de acciones de carácter motivador y cercano a los intereses de los alumnos.

Por último, y además de aquellas actividades de carácter lúdico en las que el entretenimiento y la diversión como forma de evasión son importantes, se reconocen como objetivos de naturaleza transversal, por un lado aquellos que se encaminan hacia la **valoración del profesor** y su labor docente y, por otro, los que buscan dar a conocer el conocimiento e historia del **centro como institución pública** y lugar en el que todos trabajamos y compartimos experiencias.

Por otro lado, y ya en relación con el motivo clave seleccionado como hilo conductor en la temática de los talleres diseñados: **La importancia del instituto como espacio de enseñanza, de aprendizaje y de convivencia, como institución transmisora de cultura y de valores y como parte importante de nuestra historia personal y colectiva**, existen otros objetivos específicos de carácter más inmediato que, en su conjunto, pretenden afianzar la idea de que un mismo centro de interés puede ser tratado desde diferentes ámbitos, desde los puntos de vista propios de cada una de las materias que componen el currículo, permitiéndonos desarrollar las competencias clave de manera óptima en nuestro alumnado.

Estos **Objetivos específicos** irán encaminados a comprender, asumir y valorar nuestro instituto como:

- Institución educativa y cultural en su más amplio sentido.
- Foco primordial para transmitir valores positivos para una ciudadanía democrática.
- *Ámbito esencial para el aprendizaje de habilidades culturales y sociales.



- Centro de aprendizaje para la capacitación profesional y la inserción laboral.
- Espacio de formación clave para la promoción social.
- Entidad que garantiza el derecho fundamental a la educación.
- Ámbito facilitador de la igualdad de oportunidades sociales.
- Espacio de fomento de la actitud crítica ante la vida y las circunstancias.
- Fuente de experiencias para la satisfacción personal.
- Centro de encuentro y conocimiento de otras personas, otros intereses y otras vivencias.
- Institución pública donde valorar el trabajo y la dedicación de los docentes.

Propuesta de actividades

Actividades a desarrollar durante el 2º y 3º trimestre

Las actividades programadas antes, durante y posteriormente a la Jornada de Convivencia versarán sobre las siguientes acciones educativas que forman parte de nuestro Plan de Mejora de la Convivencia:

- Cuidado de los espacios del centro.
- El placer por la lectura.
- La Mediación y las campañas solidarias.
- Las Jornadas de Convivencia.
- Viajes e intercambios.

Pretendemos que el alumnado y el profesorado reflexionen en el aula hasta final de curso sobre la incidencia de estas acciones educativas en la mejora de la convivencia y expongan propuestas de mejora, unas acciones que han sido los ejes de referencia en el desarrollo de los talleres que se diseñaron y formaron parte del Programa propuesto.

Cada nivel educativo se centrará en una acción.

PROPUESTA DIRIGIDA A LAS TUTORÍAS DE GRUPOS	
1º ESO	NUESTRO CENTRO, UN ESPACIO SALUDABLE.
2º ESO	20 AÑOS LEYENDO
3º ESO	MEDIAMOS Y SOMOS SOLIDARIOS
4º ESO	RUSADIR Y SUS JORNADAS DE CONVIVENCIA
FPB	MEDIAMOS Y SOMOS SOLIDARIOS
BAC	VIAJAMOS Y NOS RELACIONAMOS



Propuesta de talleres para la jornada de convivencia

TALLER	DEPARTAMENTO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
JORNADA 2009-2010: "UN PASEO POR LA EDAD MEDIA EN EL IES RUSADIR"			
MERCADO MEDIEVAL	PLÁSTICA	Puesta en escena de un mercado medieval en el que los alumnos vivencien diferentes rincones artesanales propios de la época y disfruten de un teatro de sombras.	
SCRIPTORIUM	BIBLIORUSADIR	Viaje por el scriptorium medieval. Libros y letras.	
LAS LETRAS Y LAS CIENCIAS EN EL MEDIEVO	AA.CC.EE. DOCENTES HISTÓRICOS	Letras y ciencias en la Edad Media a través de curiosidades.	
JORNADA 2010-2011: "CON- VIVIR CON- VIÑETAS"			
SCAPE ROOM	MATEMÁTICAS	Asesinato en el IES Rusadir. El Scape Room consiste en escapar de un aula mediante la lógica y el ingenio matemático.	
JORNADA 2011-2012: "CONVIVIR EN UN MUNDO SOSTENIBLE"			
CUMBRE CAMBIO CLIMÁTICO	FILOSOFÍA	Reflexión sobre el cuidado del medio ambiente. Acciones prioritarias y compromisos para combatir el cambio climático.	
JORNADA 2012-2013: "UN RECORRIDO DIDÁCTICO, DIVULGATIVO Y LÚDICO POR LAS PRINCIPALES CIUDADES EUROPEAS"			
DESASTRES NATURALES EN EUROPA	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	Identificación de fenómenos naturales producidos por una erupción volcánica y por fenómenos de erosión. Concienciación de la importancia de la conservación de nuestro planeta.	
EUROVISIÓN SONG CONTEST	INGLÉS	Simulación del concurso europeo, Eurovisión. El alumnado interpreta canciones en inglés. Un jurado valora la capacidad artística.	
20D VIAJE	INGLÉS	Se trata de una actividad de difusión del trabajo en el centro respecto a proyectos y concursos europeos. Simulación de un seminario europeo de contacto.	
JORNADA 2013-2014: "MEDITERRÁNEO: LA MAR DE CULTURAS"			
DIETA MEDITERRÁNEA	AA.CC.EE. EX-ALUMNA	Elaboración de una dieta mediterránea. Consumo de alimentos sanos y adecuados para un correcto desarrollo.	
NUDOS MARINEROS	INSTALACIONES Y MANTENIMIENTO	Realización de nudos marineros. Práctica ancestral realizada por todas las marinas de la costa mediterránea.	
LA SPARTAN RUSDIR	E. FÍSICA	Una carrera de obstáculos en las pistas deportivas y escaleras del centro.	Se recomienda llevar ropa cómoda.
JORNADA 204-2015: "MELILLA: UNA CIUDAD PARA CONVIVIR"			
ARTESANÍA DE MELILLA: ÁNFORAS	AA.CC.EE. DOCENTE HISTÓRICO	Modelado de ánforas, el mejor ejemplo de la arqueología de nuestra ciudad.	
DANZAS TRADICIONALES DE MELILLA	AA.CC.EE. AGENTES EXTERNOS	Danzas tradicionales de las culturas que conviven en Melilla.	



JORNADA 2015-2016: "RUSADIR EN POSITIVO"			
EXPRESIÓN CORPORAL Y RELAJACIÓN CREATIVA	AA.CC.EE. EX-ALUMNA	Manifestación de estados de ánimo a través de la postura corporal y relajación creativa.	Se recomienda llevar ropa cómoda.
SOÑANDO CON LOS PIES	E. FÍSICA	Los beneficios de la danza y el movimiento rítmico.	
JORNADA 2016-2017: "UN CENTRO DE PELÍCULA"			
MELILLA Y EL CINE	INSTALACIONES Y MANTENIMIENTO	Paseo por la historia de las salas de cine de Melilla a través de un mapa interactivo	
EL GRAN JUEGO DEL CINE	IMAGEN PERSONAL	Un divertido concurso. Las pruebas están relacionadas con el mundo del cine.	
PHOTOCALL DE LAS ESTRELLAS	ORIENTACIÓN	Confección de accesorios relacionados con la gala de los Oscar.	
CINE EN 3D	TECNOLOGÍA	Los grandes avances del cine.	
GATTACA: NUESTRO ADN NOS DELATA	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	Realización de diversas actividades relacionadas con la biología. Todas ellas enfocadas en torno al misterio: "CIENCIA FORENSE"	
ECONOMÍA EN EL CINE	GEOGRAFÍA E HISTORIA	La economía y su empleo en la vida cotidiana, a través de escenas de películas de temática económica.	
FRASES DE CINE	AA.CC.EE. AGENTES DE IGUALDAD	Pretende desmontar ciertos mitos sobre el amor romántico.	
CABARET REACTIONS	FÍSICA Y QUÍMICA	Realización de experimentos enfocados en los años 20	
JORNADA 2017-2018: "CUENTOS PARA CONVIVIR"			
ATRAPASUEÑOS	LENGUA Y LITERATURA	Leyenda y tradición popular. Elaboración de atrapasueños.	
KAMISIBAI	LENGUA Y LITERATURA	Ilustración y escenificación del cuento.	
LOS DOCE TRABAJOS DE HÉRCULES	GEOGRAFÍA E HISTORIA	El mito de los doce trabajos de Hércules.	
LA JUSTICIA EN LOS CUENTOS	AA.CC.EE. JUEZA DEL JUZGADO DE MELILLA	Un cuento basado en la justicia contado por una jueza.	
¿CUÁNTOS CUENTOS HAS LEÍDO?	AA.CC.EE. EX-ALUMNA	Creación de historias propias.	
¡DÉJAME EN PAZ!: UN CUENTO SOBRE EL ACOSO	ORIENTACIÓN: FUNDACIÓN SAVE THE CHILDREN	Dinámica de grupo que buscan sensibilizar contra el acoso escolar.	



JORNADA 2018-2019: "ÁFRICA: CONTINENTE OLVIDADO"			
LA FRANCOFONÍA AFRICANA, ICI ON PARLE FRANÇAIS	FRANCÉS	Se trata de descubrir y conocer los países francófonos de África.	
AGENCE DE VOYAGE GLOBTROTTEUR	FRANCÉS	El alumnado descubrirá la riqueza de nuestro continente y otros lugares del mundo viajando a países turísticos.	
LA HENNA	IMAGEN PERSONAL	El alumnado realizará tatuajes con henna.	Se recomienda al alumnado vestir un traje típico del norte de África.
TAMBORES DE ÁFRICA	AA.CC.EE.: CETI	Un grupo de residentes del CETI realizará una demostración sobre el uso de los instrumentos de percusión y coordinación de la música y danza.	
PONTE EN LA PIEL	AA.CC.EE.: MOVIMIENTO POR LA PAZ	Juego relacionado con estereotipos y prejuicios sobre los inmigrantes.	
PEINADOS Y MAQUILLAJES	IMAGEN PERSONAL	El alumnado aprenderá a realizar peinados y maquillajes años 20.	Se recomienda al alumnado vestir un traje característico de los años 20
DULCES Y FIESTA	AA.CC.EE.: ESCUELA FAMILIA	Elaboración de dulces.	El alumnado aportará un delantal
RAPEARTE	AA.CC.EE.: PROGRAMA MUSE	Creación de un rap sobre convivencia.	El alumnado deberá vestir ropa cómoda.
DECORA TU CAMISETA	ORIENTACIÓN: FUNDACIÓN SAVE THE CHILDREN	El alumnado decorará su camiseta con mensajes de convivencia, tolerancia, respeto y diversidad.	



Taller de henna



Taller Intriga y biología



El aula de dibujo convertida en mercado medieval



Taller de estética y caracterización

Organización de la jornada de convivencia

Tras la descripción pormenorizada de cada taller propuesto, en el programa se especifican otros datos que conforman la organización general del evento y que son motivo de discusión y aportación de ideas en el claustro que a la sazón se convoca previamente a la fecha de la Jornada. Estos datos, dispuestos en tablas explicativas, recogen los

grupos que pasan por los distintos talleres, relaciona la ubicación de cada uno de ellos y las sesiones y grupos correspondientes, designan los profesores/as responsables de cada grupo, que no siempre son los tutores/as, y los colaboradores/as de los talleres así como el personal responsable de otras actividades de coordinación, grabación, mediación, medios de comunicación, control de entradas y salidas, etc. Un cuadrante de guardia donde entran, además de algunos profesores y alumnos, el personal no docente y el de seguridad, así como los detalles organizativos del acto final de clausura cierran este importante capítulo de organización.

PARTICIPACIÓN. Toda la comunidad educativa del centro participa en la Jornada:

1. CLAUSTRO de profesores del Centro.
2. Alumnado del grupo de MEDIACIÓN ESCOLAR.
3. Alumnado de ESO y BAC.
4. Alumnado de las DOS FAMILIAS PROFESIONALES del INSTITUTO.
5. Padres de la ESCUELA DE FAMILIA del Centro.
6. PERSONAL NO DOCENTE del Centro.
7. ANTIGUO PROFESORADO del Centro.
8. ANTIGUO ALUMNADO del Centro.
9. Personal de los PLANES DE EMPLEO asignados al Centro.
10. Equipo de docentes y alumnado de los CEIP adscritos a nuestro Centro como acción concreta dentro del Programa de TRANSICIÓN de la Educ. PRIMARIA a la SECUNDARIA:
 - CEIP JUAN CARO
 - CEIP LEÓN SOLÁ
 - CEIP MEDITERRÁNEO
11. Un grupo de alumnos/as y su tutora del IES VIRGEN DE LA VICTORIA.
12. EXPERTOS EXTERNOS Y COLABORADORES:
 - Monitoras de la ONG MOVIMIENTO POR LA PAZ
 - Maestras colaboradoras de la FUNDACIÓN SAVE THE CHILDREN
 - Monitores del PROGRAMA MUS-e

Grupo artístico del CENTRO DE ESTANCIA TEMPORAL DE INMIGRANTES
 Jueza del JUZGADO DE INSTRUCCIÓN Nº 1 DE MELILLA
 Agentes de Igualdad DEL CONVENIO CAM-MEFP
 Monitoras artísticas del INSTITUTO DE LAS CULTURAS-CONSEJERÍA DE CULTURA

ESPACIOS. Todos los espacios del Centro se constituyen en centro de interés para el desarrollo de las actividades programadas.

Los talleres se repartirán entre la mayoría de las aulas y, cuando se necesite, en aulas específicas por requerimiento de espacio o recursos concretos, caso de los laboratorios, las aulas de educación plástica, la biblioteca, los talleres de Formación Profesional o los campos deportivos. El alumnado de los distintos grupos, junto con su tutor/a o profesor/a, irán rotando por los distintos espacios que tengan asignados en el programa. Cada uno está señalizado con un cartel en el que se indica el nombre del taller.

Los pasillos son espacios de encuentro en el que disfrutaremos de:

- Una exposición **fotográfica “20 AÑOS EDUCANDO, 20 AÑOS CONVIVIENDO”**.
- Carteles informativos sobre la jornada de convivencia.



TIEMPOS. La organización de la Jornada de Convivencia no contempla ni la duración ni la sucesión de los periodos lectivos formales. Se desarrollará a lo largo de toda la mañana del viernes seleccionado, 14 de febrero, teniendo los talleres una duración de 1 o 2 horas, según la naturaleza de los mismos, los recursos empleados o la complejidad de su desarrollo. En todo caso habrá tres períodos, entre la 9 y las 12 horas, dedicados a los talleres propiamente dichos.

A partir de las 12:15h se desarrollará el ACTO DE CLAUSURA DE LA JORNADA en el polideportivo. El alumnado junto con sus tutores se situará en el espacio de manera ordenada. Dicho acto comenzará con la intervención del Director, a continuación se procederá a la entrega de diplomas a los grupos que mejor han diseñado el cartel de la puerta-clase y seguidamente habrá una pasarela en la que quedarán reflejadas las diez jornadas de convivencias temáticas. El broche final del acto lo hará el grupo ArteRusadir, a cargo de su profesora-coordinadora, con una actuación que versará sobre los *glamurosos* años 20.



Glamurosos años 20

ORGANIZACIÓN. Los trabajos de preparación y organización de la Jornada de Convivencia comenzaron en el mes de octubre. La experiencia nos dicta que es imprescindible un estudio de todos los talleres que corresponden al diseño de la actividad para evitar situaciones que supongan problemas en la consecución de los objetivos programados. Esta edición requiere más preparación porque celebramos nuestro vigésimo aniversario. La intervención de todos los elementos humanos del centro, la colaboración de personal externo y la simultaneidad de los talleres implican la elaboración de un programa que necesita estudiarse con antelación adecuada y, al mismo tiempo, permita la flexibilidad necesaria para solventar circunstancias imprevistas.

La coordinación general de estas tareas corre a cargo del Equipo Directivo, en especial de la Jefatura de Estudios, en estrecha colaboración con el departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, encargado a su vez de la disposición de los recursos materiales.

Evaluación

Para que podamos seguir mejorando las Jornadas de Convivencia en nuestro centro es importante que evaluemos todos los elementos que intervienen en las mismas. Por ello, además de confeccionar una memoria por parte de los departamentos sobre el desarrollo de la Jornada en todos sus aspectos y de analizar los mismos en las respectivas reuniones de los diferentes órganos de gobierno, pasaremos unos cuestionarios dirigidos a alumnos, profesores responsables de los distintos talleres, tutores, personal no docente y agentes externos con el fin

de realizar una valoración final de toda la actividad, examinar las dificultades e identificar los aciertos para futuras realizaciones.

Tanto el guión orientativo que se reparte entre los departamentos sobre los puntos que debe contener toda propuesta de actividad o taller como los distintos documentos de evaluación, conteniendo los indicadores que la propia experiencia ha demostrado que son los más adecuados y elementos necesarios para poder realizar una valoración real posterior, se adjuntan a continuación.

En la CCP, en su penúltima reunión del curso, la jefa del departamento de actividades complementarias hará un balance general de la Jornada en todos los aspectos a partir de:

- La observación directa de la participación y el clima de convivencia evidenciado durante la misma.
- El examen de las distintas encuestas elaboradas por todos los miembros de la comunidad educativa y los agentes externos.
- La calidad y valor didáctico de las acciones desarrolladas en las distintas aulas hasta final de curso.

El informe-memoria resultante, junto con los productos audiovisuales creados, será expuesto por el director en el seno del Consejo Escolar y formará parte de la memoria Final de Actividades del curso 2019/2020.



Experiencia 2. **Atención a menores protegidos en contexto residencial desde los centros de educación secundaria**

Mónica Jiménez Seco

IES Las Américas

Parla. Madrid



Mónica Jiménez Seco. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad desde 2006 y actual miembro del equipo directivo del IES Las Américas (Parla). Licenciada en Psicología Educativa por la UNED. Experta Universitaria en Terapia Familiar Sistémica por la U.C.M.

Amplia experiencia en el ámbito **Social**, como Coord. de Proyectos Socioeducativos y técnica del Dpto. de Cooperación Internacional de CRE y en el ámbito **Educativo** como docente colaboradora en distintos posgrados de la U.O.C y U.E.M.

Coautora del manual “Espacios socioeducativos para menores” editado por el Área de Servicios Sociales del Ayto. de Madrid y del libro “*Transformando la sociedad desde las aulas*” editado por Narcea ediciones. Autora de distintos artículos con carácter social y educativo en revistas especializadas.

Resumen

Hoy día los centros educativos atienden a un alumnado cada vez más rico y diverso en su origen, características y necesidades educativas que exigen de una mirada analítica a la vez que amplia e integradora. A lo largo del presente artículo podremos conocer algunos de los mecanismos, acciones y proyectos que, especialmente los centros de educación secundaria, están llevando a cabo para ofrecer una respuesta educativa ajustada y de calidad, a un perfil de alumnado muy específico, **los menores protegidos en contexto residencial**.

Palabras Clave

Menores protegidos, relación de colaboración, contexto educativo – residencial, Plan de convivencia, Proyecto de acogida, Plan de atención a la diversidad, respuesta educativa, medidas educativas.



Menores protegidos en contexto residencial, ¿de quién estamos hablando?

Todos los menores tienen derecho a recibir la asistencia y protección necesaria que les permita y garantice el pleno desarrollo de sus capacidades y personalidad. Serán las familias, en primer término, las encargadas de su garantía, pero si esto no fuera posible y confluyeran situaciones de desprotección y necesidad muy grave, correspondería a las administraciones públicas atender dicha situación de exclusión social adoptando la medida de protección que se considere más adecuada y viable para el menor.

Dos de estas medidas, **la medida de guarda en acogimiento residencial y la medida de tutela administrativa**, suponen la retirada del menor, con carácter provisional o permanente, del entorno familiar, así como su posible acogimiento residencial en uno de los centros de la red de protección de menores.

Dependiendo del carácter de la medida y de las condiciones del menor (situación administrativa, edad, necesidades individuales de desarrollo, etc.) se propondrá su incorporación en aquel **contexto residencial** que pueda ofrecer la mejor respuesta a sus necesidades:

- **Residencia de primera acogida.** Dirigida a niños niñas y adolescentes que ingresan por procedimiento de urgencia. Cuentan con un equipo profesional de protección del menor, encargado de realizar un estudio evaluativo de la situación del mismo, realizando posteriormente la propuesta de derivación más adecuada (regreso al grupo familiar o derivación a centro de protección).
- **Residencia de primera infancia.** Dirigida a niños y niñas con edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

- **Residencias infantiles.** Dirigida a niños y niñas y adolescentes de entre 3 y 18 años.

■ Residencias de modalidad específica:

- Menores extranjeros no acompañados (Menas).
- Menores con discapacidad.
- Menores con problemas de salud mental, trastornos de conducta, y o problemas de consumo de tóxicos.

Toda intervención llevada a cabo desde la red de protección del menor, se rige en torno a unos **principios educativos** entre los que podríamos destacar:

- La incorporación del menor en los **recursos de su entorno** (escolares, sanitarios, culturales, asociativos, etc)
- La **coparticipación** (fomento de la corresponsabilidad de los menores en su propio proceso educativo),
- La **atención multiprofesional** y coordinada por parte de los equipos responsables de las residencias
- La **intervención en red.**

Principios que aluden directamente a la incorporación de los menores en los centros de Educación Infantil y Primaria y/o Centro de Educación Secundaria de su entorno y municipio, así como de la importancia de generar una relación de colaboración y confianza entre ambos contextos, educativo – residencial, donde poder sustentar las futuras acciones con relación a un caso en particular. Algunas acciones dirigidas a facilitar este marco de colaboración desde los centros educativos, se concretan en:

- Conocer al equipo profesional de los centros de protección o residencia de menores de nuestro entorno o municipio (Directiva y equipo de educadores sociales).



- Compartir información referida a la estructura y características de nuestro centro educativo como puede ser miembros que componen el Equipo directivo, estudios que se pueden cursar.
- Ofrecer información sobre los recursos y servicios con los que cuenta el centro y de los que se podrán beneficiar los alumnos y sus familias, así como actividades complementarias y extraescolares.
- Informar sobre los canales habituales de comunicación (plataformas digitales, agenda, reuniones con familias y/o tutores,...).
- Dar a conocer los procedimientos de gestión del material educativo (programas de préstamo libros y/o ayudas), con las que cuenta el centro.
- Ofrecer la disposición de los profesionales del departamento orientación (orientadores y PTSC) del centro educativo, en la coordinación y seguimiento de los menores, tanto con los educadores de la residencia como con los servicios especializados en intervención, principalmente servicios sociales y salud mental.

Un momento clave: la recepción del nuevo alumnado en los centros educativos.

Cuidar la incorporación de los chicos/as a su nuevo centro educativo, así como a su nuevo grupo/clase se torna fundamental especialmente en la etapa de Educación Secundaria, en la que los chicos/as están atravesando grandes cambios a nivel cognitivo, afectivo y social. Pero todavía con más motivo, cuando el nuevo alumno/a que se incorpora, procede de un centro de protección y, por tanto, es prácticamente seguro que proviene de una situación de conflicto grave, familiar e individual, que no debemos obviar, y que va a requerir de un cuidado y atención especializada.

De cara a poder dar respuesta a esta necesidad, es importante que los centros educativos cuenten con programas y actuaciones concretas recogidas en su **Plan de Convivencia** y **Plan de Atención a la Diversidad**.

Plan de Convivencia que, en el caso de la Comunidad de Madrid, tal y como queda recogido en el decreto 32/2019 de 9 de abril del consejo de gobierno, establece el marco regulador de la convivencia del centro docente en cuestión. En el Plan de Convivencia del centro se reflejan todas las acciones que la comunidad educativa ha consensuado para construir un clima escolar, dentro de los principios democráticos que garanticen una educación para todos/as y favorezca la prevención, el tratamiento educativo de los conflictos, así como una intervención efectiva en la regulación de la convivencia escolar.

Entre otras cuestiones, el plan de convivencia del centro educativo incorporará, medidas dirigidas a facilitar la incorporación del nuevo alumnado al centro educativo, en período ordinario, pero especialmente en período extraordinario, así como a favorecer su integración en la dinámica del mismo.

Un ejemplo de proyectos diseñados para tal fin, que podríamos definir como ejemplo de buenas prácticas educativas en materia de Convivencia, serían los **Proyectos de Acogida**, los cuales recogen todo un conjunto de actuaciones que atienden al menor desde el momento en que formaliza su matrícula hasta su total incorporación en la dinámica del centro, facilitando incluso la incorporación del menor y/o su familia en la red asociativa del municipio.

Para el desarrollo de este proyecto, los centros disponen de Alumnos/as Embajadores/as. Alumnos/as que han sido previamente seleccionados, por sus propios compañeros/as, por contar con las habilidades y aptitudes necesarias para poder acoger y recibir a nuevos compañeros en clase. Entre estas habilidades destacan su capacidad de empatía, comunicación,



calidez y conocimiento de los recursos del centro. A estos alumnos/as, que son seleccionados cada nuevo curso escolar, el centro educativo les ofrece una capacitación en herramientas de escucha activa y comunicación, trabajo en equipo, confianza y convivencia. Herramientas directamente relacionadas con las funciones que le otorga su cargo de embajadores.

Atendiendo a los protocolos de actuación con los que cuenta el proyecto, los alumnos/as embajadores serán, por tanto, los encargados de recibir a sus nuevos compañeros/as en la clase, presentarles al equipo docente, acompañarlos en los momentos de recreo, darles a conocer las instalaciones del centro y ofrecerles la ayuda necesaria durante los primeros días hasta que se puedan manejar con cierta confianza dentro del nuevo contexto escolar.

Asimismo, el Proyecto de Acogida incorpora acciones dirigidas a las familias y/o tutores legales, que se llevan a cabo en coordinación desde Jefatura de estudios y el departamento orientación. Acciones que tratan de ofrecer una información básica de la familia y o tutor legal, sobre la dinámica del centro, métodos de coordinación y comunicación con las familias y/o educadores, facilitación de materiales educativos, información de actividades de apoyo o refuerzo, e incluso recursos socioeducativos del municipio a los que pueden dirigirse.

En el caso de tratarse de menores en acogimiento residencial, se torna fundamental que estas coordinaciones sean mantenidas por los profesionales del Departamento de Orientación (Orientador/a y/o Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad) y Educador/a de la Residencia responsable del menor, ya que las casuísticas que habitualmente acompañan a cada caso son de gran complejidad y repercuten directamente en el modo en que, como centro educativo, tendremos que organizar y gestionar los recursos para poder ofrecer la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

Algunas de las cuestiones que debemos conocer, sin perder de vista el principio de confidencialidad, son:

- Características generales de la medida (guarda o tutela).
- Grado de colaboración de la familia y acuerdos establecidos con relación a los tiempos compartidos familia/menor (duración, periodicidad, con o sin pernocta,..)
- Acuerdos alcanzados familia/residencia para el acompañamiento académico del menor.
- Patrones relacionales con adultos e iguales (pasivo, asertivo, agresivo,..)
- Datos evolutivos relevantes.
- Evolución escolar y estilos de aprendizaje.
- Recursos de apoyo con los que ha contado en el ámbito social y educativo.

Ajustando la respuesta educativa.

Hoy día, gracias a los avances en investigación dentro del campo de la neuropsicología, podemos afirmar que los procesos neuropsicológicos que sustentan los procesos de aprendizaje como por ejemplo la percepción, la atención, la memoria o la integración de la información, pueden verse afectados por factores perinatales, emocionales o del desarrollo. Así mismo, carencias en el desarrollo afectivo y cognitivo pueden desencadenar un apego inseguro o ambivalente que se manifiesta en problemas de autoestima y de autorregulación emocional y conductual.

Con esto queremos de nuevo insistir en la importancia de realizar una buena recogida de información y análisis de la misma que nos permita ofrecer la respuesta educativa más ajustada a las características del nuevo alumno/a, sirviéndonos para ello, de las medidas y recursos recogidos en nuestro **Plan de atención a la Diversidad**.



Plan de atención a la Diversidad, tal y como establece su marco regulador, recoge el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación más específica.

Muchas de las necesidades educativas del alumnado, podrán ser atendidas con la aplicación de **medidas educativas de carácter ordinario**, como por ejemplo la aplicación de medidas de refuerzo o apoyo, ajuste en los tipos de agrupamiento (deshdables o grupos flexibles), diseño de actividades complementarias, selección y aplicación de estrategias metodológicas, adaptaciones no significativas del currículo, etc. No obstante, existen determinadas necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad física, psíquica o sensorial, o trastorno grave de conducta, dificultades específicas de aprendizaje (DEA), altas capacidades intelectuales o incorporación tardía al sistema educativo, que precisarán de ayudas, recursos materiales y humanos de carácter específico. En este caso estaremos hablando de **medidas educativas de carácter extraordinario** que pueden suponer adaptaciones curriculares significativas con apoyo por parte del profesorado especialista en Audición y Lenguaje y/o de Pedagogía Terapéutica y/o adaptaciones de acceso al currículo.

Para poder aplicar estas medidas de carácter extraordinario, será necesario contar previamente con una **evaluación psicopedagógica** realizada por el Orientador del Departamento de Orientación, el cual pueda confirmar la existencia de dichas necesidades educativas especiales.

Una detección temprana de las posibles dificultades de aprendizaje del alumno/a y una respuesta educativa adecuada a sus necesidades, que parta de sus capacidades y permitan ofrecer al menor experiencias de éxito puede convertirse

en la clave para poder iniciar una reconstrucción positiva de sí mismo y sus circunstancias.

Conclusión

A lo largo del capítulo, se han expuesto un conjunto de medidas, acciones y proyectos dirigidos a ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades educativas del alumnado, y en especial del alumnado en acogimiento residencial. Respuesta educativa que sólo se entiende desde un enfoque global y comunitario que potencie la creación de contextos interdisciplinares y colaborativos, que descansen sobre el concepto de Apoyo Social, acompañados de políticas educativas y sociales que primen la atención y el respeto a la diversidad de todos los alumnos, sin excepciones, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades.

Bibliografía

<https://www.comunidad.madrid/servicios/asunto-s-sociales/acogimiento-residencial-menores>

<https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/normativa-convivencia>

García Pastor, C. (1993). La escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU. Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. Muñoz, E.; Rue, J.

Manual de Intervención de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid para la Protección de Menores.

Ayudando a Aprender.- Programa de desarrollo de competencias para facilitar y reforzar el aprendizaje escolar en los centros de protección de menores de la Comunidad de Madrid.- Comunidad de Madrid.

Marco Normativo

Ley 6/1995, de 28 de marzo, de garantía de los Derechos de la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid.



Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de Julio, modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Decreto 32/2019 de 9 de abril, de 9 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la comunidad de Madrid.



Experiencia 3. **La convivencia en la UFIL Puerta Bonita**

Sonia Aguilera, Mercedes Arquero, José María Camarena, Concha Camps, Roque Carmona, Cristina Carretero, Soraya Chapinal, Juan A. Contreras, Ana Cristóbal, Laura Esteve, Susana Fernández, Yasmina Galdós, Juan Manuel García, José Luis Gordo, Montse González, Irene González, Sara Ibanco, Juan F. Manzanares, Esperanza Martín, Luis H. Maruri, David Tasso, José V. Vargas, Juan I. Vizuite

**UFIL Puerta Bonita
Madrid**



<http://ufil.puertabonita.madrid.educa.madrid.org/>

Resumen

La UFIL (Unidad de Formación e Inserción Laboral) Puerta Bonita es un centro público de la Comunidad de Madrid, en él se imparten talleres profesionales de Formación Profesional Básica. La convivencia es un eje vertebrador de la UFIL, por lo que la entendemos y planteamos como un proceso planificado que debe impregnar todo nuestro proyecto educativo y nunca como una suma de acciones puntuales.

Palabras clave

Convivencia, formación profesional básica, inserción laboral y social, itinerarios formativos, diversidad, acción tutorial, participación,



Introducción

La UFIL (Unidad de Formación e Inserción Laboral) Puerta Bonita es un centro público de la Comunidad de Madrid, en él se imparten talleres profesionales al amparo de la adicional cuarta que regula la Formación Profesional Básica. El principal objetivo de estos programas es acompañar al alumnado hacia la emancipación para facilitar su inserción laboral y social, sin desestimar la continuación del itinerario formativo, siempre que exista esa posibilidad.

El proyecto educativo se articula alrededor de tres pilares básicos:

1. El desarrollo de habilidades laborales, personales, emocionales y sociales.
2. La formación profesional a través de cuatro talleres: carpintería, jardinería, restaurante y bar y cocina.
3. La adquisición de habilidades instrumentales básicas

El perfil de alumnado que asiste a la UFIL dota al centro de una gran variedad cultural y personal, que enriquece y favorece la convivencia. En nuestro centro valoramos la diversidad como una oportunidad para crecer como colectivo humano, donde cada persona es única y valiosa.

La finalidad de la UFIL es educativa, favoreciendo un proceso de desarrollo personal, laboral y social al alumnado del que nos enriquecemos también las personas que conformamos el equipo educativo.

- A nivel personal reforzando su identidad a través del desarrollo de sus potencialidades, aprendiendo a vivir identificando y gestionando sus emociones, a satisfacer sus necesidades en relación a sus valores, intereses y motivaciones.
- A nivel laboral mediante la adquisición de competencias y habilidades necesarias para el oficio elegido.

- A nivel social facilitando caminos de crecimiento en inteligencia emocional y afectiva. Potenciando la conciencia colectiva de comunidad.

La convivencia como eje vertebrador de la UFIL

Centro concebido para trabajar la convivencia.

En nuestro centro contamos con diversos niveles de actuación socioeducativa que desarrollamos a través de un modelo fundamentado de convivencia.

Entendemos la convivencia como un pilar fundamental que vertebra y da sentido a nuestra labor, y que es en sí misma medio y objetivo. En este sentido los aspectos básicos que destacamos como claves en nuestro modelo educativo y de convivencia son los siguientes:

- La comunicación afectiva, poniendo énfasis en la importancia del cuidado, la escucha activa, el respeto, la seguridad y el clima de confianza para construir vínculos seguros.
- Favorecer experiencias positivas y de éxito en un entorno protegido.
- La cohesión del grupo que favorece la percepción de pertenencia y desarrolla capacidades de cooperación, comunicación, empatía, asertividad, afrontamiento de conflictos.
- Entender “el conflicto” como una oportunidad para educar, para crecer y aprender, gestionarlo con serenidad, respeto y escucha activa, caminando de manera progresiva hacia otras posibilidades de responder en vez de reaccionar.
- Normas y límites claros, firmes y coherentes, consensuados en la medida de lo posible, recogidos en el plan de convivencia del que es participe toda la comunidad educativa.



- Importancia de la responsabilidad de cada persona en la toma de decisiones, en su proceso, el uso de su libertad y compromiso, respondiendo al equilibrio de las necesidades personales con asertividad y las necesidades del colectivo humano con empatía y amabilidad.

El desarrollo del trabajo a través de la convivencia

a. Alumnado

Este programa se dirige a alumnado de 16 a 20 años, socialmente desfavorecido, en riesgo de exclusión social, que no ha finalizado la ESO y que están desescolarizados o en riesgo de abandonar el sistema educativo.

Otras variables relevantes son: acumulación de experiencias de fracaso en el sistema educativo tradicional, proyectos personales migratorios muy claros para algunos y difuminados para otros, que implican una cotidianidad atravesada por la incertidumbre o la dependencia institucional. Así mismo, nos encontramos, en el caso de nuestras alumnas, una mayor vulnerabilidad derivada de los roles desiguales de género. Estas variables interseccionales se cruzan en cada caso personal, dando lugar a situaciones individuales específicas y complejas.

Todas las personas que forman el Puerta Bonita tienen en común el deseo de tener un futuro mejor, vivencias y expectativas positivas y necesitan una atención educativa centrada en la compensación de sus carencias y dificultades tanto personales como formativas y laborales.

Desde nuestro programa es fundamental que el alumnado sea el protagonista de su propia historia a través del proceso socioeducativo.

En este sentido, la configuración de los grupos se lleva a cabo atendiendo a intereses, necesidades y características individuales del alumnado.

Los grupos están formados por alumnado de primer año y de segundo año. La matrícula abierta hace que el grupo sea dinámico durante el curso. En todo momento el grupo está formado por personas que ocupan lugares diferentes con respecto al propio proceso formativo. Las personas que están en segundo ciclo asumen mayores responsabilidades, y su propia experiencia sirve como modelo para las que se van incorporando.

En esta diversidad encontramos herramientas que favorecen la convivencia, como por ejemplo la tutoría entre iguales, o el rol de mediación que algunas personas juegan. Es el alumnado más veterano quien acoge a las personas que empiezan su proceso, les muestra el funcionamiento y les acompaña. En definitiva, funcionan como motor del grupo y a la vez son un modelo para las personas nuevas en cuanto a actitudes se refiere.



b. Acción tutorial

Una de las señas de identidad más importantes de nuestro centro es la tutoría, organizada mediante el modelo de cotutoría, en la cual las dos personas que imparten clase al grupo comparten la responsabilidad del mismo de manera colegiada. Esta forma de entender la acción tutorial constituye en sí misma un ejercicio de convivencia, coordinación, adaptación y flexibilidad que combina la visión de ambos

profesionales. A nivel profesional y organizativo nos ha demostrado que es una excelente manera de trabajar ya que, permite crear un espacio de complicidad y crecimiento profesional, no sólo apoyando al alumnado, sino también buscando nuevas fórmulas de acción educativa según las circunstancias. La labor educativa crece cada día ya que el enriquecimiento entre alumnado y profesorado es mutuo.

La labor tutorial se articula en torno a varias líneas: la adecuada acogida de cada joven que llega al centro, la atención individualizada, y el seguimiento del itinerario formativo de cada persona.

En el proceso de incorporación del alumnado a la UFIL se sigue un protocolo acogida que se inicia con una entrevista personal en la que se pretende compartir expectativas en cuanto al proceso educativo e información relativa al centro, a las características personales, sociales, y a otros factores de interés. Posteriormente, se inicia un proceso de habituación al programa facilitando la adaptación al mismo y la adquisición de compromiso con su formación. La acogida es una clave fundamental para asegurar una buena convivencia, nos permite conocer previamente algunas características y expectativas del alumnado. Es un periodo de incertidumbre y descubrimiento, donde se intenta que empiecen a desarrollar su autonomía y compromiso.

La dedicación en exclusiva a un grupo por parte de un equipo de tutoría es otro aspecto fundamental, ya que permite la atención al alumnado de una manera más personal, teniendo en cuenta todas las necesidades, confianza, cercanía y cuidando las emociones. Así, se favorece la vinculación afectiva del alumno o alumna con los miembros del grupo-clase y el centro, lo que facilita la identificación, gestión y resolución de conflictos grupales o individuales de forma más rápida, llegando a consensos y compromisos estables y duraderos.

El seguimiento del itinerario educativo de cada alumno y alumna se realiza a través de tutorías

individuales o grupales como asambleas, que se realizan de forma periódica o en momentos excepcionales que la situación lo requiere.

El desarrollo de las asambleas grupales es un aspecto importante de la tutoría grupal que conlleva otras acciones que facilitan interacciones positivas, favorece la cohesión del grupo y la vinculación afectiva al centro que pasa a ser un elemento significativo en su vida.

En las tutorías individuales que se realizan mensualmente se informa al alumno o alumna del punto en el que se encuentra dentro de su proceso formativo, se debaten las posibles dificultades que hayan podido surgir y sus posibles soluciones y se comentan los aspectos positivos y el progreso que ha realizado.

c. El curriculum como favorecedor de la convivencia.

La formación básica de las áreas instrumentales abarca dos módulos comunes: comunicación y sociedad, y ciencias aplicadas. Estos módulos se imparten de dos formas diferentes: por un lado tenemos las sesiones de gran grupo, y por otro lado los apoyos en pequeño grupo.

El aprendizaje profesional se realiza a través de los módulos específicos en los que se aprenden los conocimientos teórico-prácticos del oficio, así como los hábitos y actitudes laborales necesarios para la inserción, destacando el trabajo autónomo y en equipo, haciendo de la práctica diaria una aproximación lo más real posible al mundo laboral. Esto se refuerza con el trabajo por proyectos de producción que hace el alumnado de 2º ciclo. Estos proyectos consisten en aproximar el desarrollo de los trabajos a las condiciones y exigencias de un puesto de trabajo real e implican una planificación, ejecución, trabajo en equipo, autonomía y resultado final validables en el ámbito laboral. El alumnado de hostelería trabaja a partir de proyectos coordinados entre los grupos de cocina y de restaurante con el fin de dar servicio a clientes en el aula restaurante, que abrimos al público tres días en semana. Los



proyectos de carpintería y jardinería están centrados en mejorar y embellecer los espacios y mobiliario de nuestro centro y de los centros con los que compartimos recinto. En jardinería, además, se realizan proyectos de instalación o mantenimiento de jardines en otros centros públicos (institutos, colegios, residencias infantiles,). Todos estos proyectos suponen una buena motivación, un gran esfuerzo y una excelente oportunidad de aprendizaje para nuestro alumnado.



A su vez toda la acción educativa en ambos módulos está permanentemente impregnada por el trabajo educativo y tutorial.

Nuestros grupos se caracterizan por ser esencialmente diversos en todos los sentidos (estilo de aprendizaje, motivación y madurez, niveles curriculares...) Esto lo vivimos como una oportunidad de poder trabajar desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), lo que nos permite atender individualmente en la colectividad. Convertimos la diversidad en norma, lo que anula el sentimiento de exclusión por las propias características o el nivel curricular. Este sentirse parte de un grupo, desde la aceptación tal y como son, refuerza su autoestima y los coloca en el centro de su propio proceso. De esta manera los muros del sistema educativo se convierten en puentes entre el alumnado y el sistema.

Otra cuestión relevante tiene que ver con la correlación que se establece entre los módulos comunes y los módulos específicos, ya que desde

la formación básica se trabajan aspectos relacionados con el perfil profesional del grupo, dotando de mayor funcionalidad a los aprendizajes. Partimos de sus intereses y ajustamos los contenidos a su cultura experiencial.

A su vez, dentro de la formación básica, contamos con los denominados apoyos, impartidos en pequeño grupo. Dentro de los mismos se persigue la integración y el aprendizaje de contenidos específicos que puedan ser trabajados de una forma más individualizada.



Resulta relevante destacar la importancia de los apoyos como vía para reconstruir vínculos entre iguales y con el profesorado, promoviendo un espacio de confianza y seguridad en el que puedan mostrar su parte más cercana y personal facilitando que expongan sus intereses individuales, preocupaciones y motivaciones. También favorece el trabajo de taller ya que en los tiempos en que se están haciendo apoyos en las áreas instrumentales, el profesorado de taller puede dedicar mayor atención a los que más lo necesitan.

Las actividades complementarias son un aspecto importante de la programación del centro, al ser una parte fundamental para el desarrollo de los objetivos propuestos. Tienen distinta naturaleza y magnitud, unas pretenden favorecer la convivencia entre alumnado y profesorado, y suelen tener un carácter más cultural o favorecer el contacto con la naturaleza. Otras tienen una finalidad más profesional. Y otras, realizadas con un grupo aula, pueden ser más diversas

dependiendo del estado del grupo, o de los proyectos que se estén trabajando.



d. Participación del alumnado y actividades complementarias.

La participación del alumnado comienza desde el primer momento en que comienzan su formación, ya sea a través de actividades o del diálogo con sus compañeros, compañeras y profesionales del centro.

La tranquilidad y la calma que se respira por los pasillos, en el día a día. Cuando llegan los chicos por primera vez al centro vienen cerrados al mundo, sin querer escuchar ningún consejo, y poco a poco van viendo que lo que dicen es importante, dentro de un diálogo donde se ponen límites claros. Progresivamente, empiezan a entablar un diálogo con su equipo de tutoría. Esta relación positiva es el primer escalón de las posibilidades de participación. Conforme se establece esta comunicación con los tutores, se reconfigura la comunicación consigo mismo, y a su vez con el mundo sus familias, amistades, compañeros y compañeras, educadoras, etc. Todo esto es posible porque se produce una reconstrucción de su autoestima, y una metacognición de lo que es capaz de hacer, de sus defectos y virtudes, abriendo una nueva puerta hacia un futuro mejor.

El segundo escalón sería el aula o el taller, lugar donde se encuentra con sus compañeros y compañeras, y con los contenidos de carácter académico y profesional. En este espacio se

establecen dinámicas participativas que favorecen un buen clima dentro del grupo-clase, a la vez que fomentan el ejercicio de una ciudadanía responsable, tanto a nivel personal como laboral: reparto de tareas, trabajo en equipo, trabajo por proyectos, apoyos, proyectos de producción, etc. Todo ello facilita que el alumnado siga tomando decisiones y participando de su propio aprendizaje.

La participación del alumnado, decidiendo sobre su propio proceso de aprendizaje, hace posible esta construcción de la convivencia. La participación continúa con las asambleas de alumnos, la junta de delegados, y el Consejo Educativo que serían el tercero, cuarto y quinto escalón de la cadena. Las asambleas son fundamentales, en su desarrollo damos un valor importante a la comunicación, el diálogo y el trabajo en equipo. En ellas se revisan las actividades llevadas a cabo, los puntos fuertes a la hora de trabajar en grupo y en las diferentes tareas, los puntos débiles considerando dónde se tiene que mejorar o insistir; se planifica y anticipa lo que se va a hacer, se revisa la dinámica del grupo, y se tratan los conflictos como algo natural a la interacción que supone convivir en un mismo espacio y tiempo un grupo de personas. De igual modo que es un canal abierto para realizar todas las propuestas que ellos consideren. La asamblea de dos o más grupos, incluso de perfil profesional o de centro, se realiza según las circunstancias cuando se ve necesario.

En la Junta de Delegados, se tratan los temas del centro: actividades a realizar, propuestas de organización, el día a día, conflictos en el que estemos todos implicados, etc. Todo ello contribuye a comprender los conflictos como inherente a las relaciones sociales.

Por último, el Consejo Educativo, lugar de encuentro de toda la comunidad educativa.

El Equipo Educativo que hace posible esta oportunidad de aprendizaje y permite el aprendizaje dialogado, se caracteriza por su

formación, experiencia e implicación. En las reuniones se realiza la coordinación pedagógica del centro, en base a la individualidad de cada discente, el grupo y el propio centro. En estos procesos semanales el debate pedagógico, la decisión consensuada y la implicación para llevar los acuerdos a la práctica, son imprescindibles y requieren una gran flexibilidad y adaptación a las circunstancias.

Todo esto no sería posible sin una visión sistémica de la realidad, donde las familias y recursos externos de diferente naturaleza (asociaciones, servicios sociales, Centros de Salud, etc.) apoyan, promueven y afianzan los aprendizajes propuestos por el equipo de tutoría al alumnado, a la vez que nos aportan su visión con el fin que nos ocupa.

e. Inserción socio-laboral.

Tal como se ha señalado previamente, estos Programas profesionales van dirigidos a población en situación de desventaja que, por motivos de origen social, económico, cultural o étnico, tienen especiales dificultades de inserción laboral. En la normativa que los regula se hace una mención especial al objetivo de “facilitar el acceso al mundo laboral”.



Nuestro programa cuenta con el módulo de Formación en Centros de trabajo (FCT) necesario para obtener la titulación. Este módulo implica la realización de prácticas en empresas del sector profesional y constituye la primera experiencia laboral en la que mostrar sus conocimientos y actitudes como futuros trabajadores. Nuestro modelo de inserción laboral se asienta en los contenidos del programa desde la perspectiva de proceso con el fin de conseguir una experiencia positiva y de éxito. En él se contemplan tanto el ámbito de inserción social como el de inserción laboral, los cuales son complementarios.



Una correcta inserción laboral se basa en interiorizar todos aquellos conocimientos técnico-laborales, personales y sociales que les permitan ser protagonistas conscientes de su propio proceso. Y el nuestro es un espacio de convivencia positivo ya que muchos de los valores sobre los que se trabajan van encaminados a favorecer la convivencia en diferentes ámbitos, siendo el laboral fundamental como última etapa de socialización positiva de su proceso socioeducativo.

Desde el marco de la tutoría compartida se pretende adecuar características de la persona que va a realizar sus prácticas al tipo de empresa más adecuada que, también, abre puertas al mercado laboral.

Desde la coordinación de Inserción, se tienen que conjugar y compatibilizar esos dos marcos de actuación. Esto implica reflexionar, diseñar y poner en marcha acciones dirigidas a la obtención

de habilidades socio-laborales, dinámicas grupales, incorporación de perspectiva de género, interculturalidad, recursos sociales, prevención de consumo de sustancias tóxicas y de violencia entre iguales y de género, trabajo comunitario y en red, coordinación con empresas de los diferentes sectores productivos, conocimiento y derivación de recursos laborales y formativos, etc. Todo ello no podría sustentarse sin la confianza que depositamos en las capacidades de nuestro alumnado.

Del mismo modo destacamos el apoyo a nuestro trabajo en el marco laboral por parte de las empresas colaboradoras, que facilitan la contratación y hacen difusión desde hace décadas de este proyecto ilusionante y compensador de desigualdades.

Conclusiones

La UFIL Puerta Bonita es una Escuela de segunda oportunidad que tal como recoge en 1995 el informe de la Comisión Europea titulado “La Educación encierra un tesoro” tiene como objetivos:

- Luchar contra la exclusión social
- Acreditar las competencias adquiridas
- Facilitar la inserción laboral

Todos estos objetivos los cumplimos en Puerta Bonita ya que desde el año 1989 llevamos incorporando un porcentaje elevado de nuestro alumnado a puestos de trabajo en el sector productivo en el que se han formado y lo hacemos desde los preceptos que marca el citado informe ya que nuestra acción educativa está encaminada a:

- Aprender a ser
- Aprender a convivir
- Aprender a hacer
- Aprender a aprender

Para hacer posible esto nosotros trabajamos en la línea de:

- **Ser una “Escuela Pública” con todo lo que supone de positivo y, a la vez, de responsabilidad, de democracia y de participación** este concepto. Además, como buena Escuela Pública, pretendemos ser un *centro educativo de cuidados mutuos* en el que todas las personas (alumnado, docentes, personal no docente, familias, educadoras, colaboradores...) nos sentimos acogidos y cuidados desde el principio de la relación con la UFIL. Entendemos que todo el alumnado debe ser cuidado pero que ellos, a su vez, deben aprender a cuidar.
- **Facilitar un *ambiente educador* en la Convivencia**, en los aprendizajes y en las relaciones entre las personas a lo que contribuyen nuestros espacios interiores y exteriores que hemos ido transformando entre todas recogiendo las tendencias racionalistas, higienistas y humanistas de la arquitectura y de la educación, para concebirlos como una *casa de educación*. Para ello hemos creado espacios en los que se puede trabajar con comodidad y calidez, que tienen personalidad propia, que huyen de estructuras uniformadas y encorsetadas en los que hay zonas para charlar, descansar, jugar y relacionarse. Espacios interiores y exteriores en cuya configuración, concepción y mantenimiento hemos colaborado todas las personas y lo hemos incorporado al currículo como estrategias y procesos para los aprendizajes en todos los ámbitos (en el oficio, en la convivencia y en las áreas instrumentales)
- **Trabajamos en un *ambiente cercano al mundo laboral desde una perspectiva claramente educativa***. Para ello es importante el aprendizaje de las técnicas básicas del oficio, el de los conocimientos instrumentales fundamentales y, sobre todo, el educativo que tiene que ver con los hábitos personales y laborales, con las habilidades sociales, con las



actitudes, con la responsabilidad, con el trabajo en equipo y con la autonomía en el trabajo.

- **Situamos a cada joven en el lugar de protagonista y centro de su propio proceso formativo** por lo que adaptamos los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje a sus características y a sus necesidades personales y sociales.

En Puerta Bonita entendemos la convivencia como un eje fundamental de nuestra acción educativa. Por tanto, lo planteamos desde la planificación, impregnando nuestro proyecto educativo y nunca como una suma de acciones puntuales.

En nuestra filosofía hay aspectos de vital importancia que vertebran todo el proceso. *Somos un centro de cuidados, de acogida, de paz, defensor de los derechos humanos y de la infancia, de cuidado del planeta, promotor de la igualdad y favorecedor de la inclusión.*

Entendemos que la conjunción de tres factores cuidados con mimo nos hace creernos un centro excepcional y de éxito. El primer factor es la *firme creencia en las potencialidades de nuestro alumnado* que le ayudamos a descubrir y desarrollar, el segundo está basado en la estabilidad y *compromiso con el proyecto del equipo educativo* que ha ido incorporando adecuadamente a los nuevos compañeros y que, a la vez, se ha beneficiado de las aportaciones de los mismos y finalmente, el *diseño del proyecto educativo* que se ha adecuado convenientemente a todos los cambios legislativos y que está basada en la *flexibilidad organizativa y curricular* para adaptarse a las necesidades, intereses y características de cada educando, convirtiendo a cada uno de ellos en el protagonista de su propio proceso educativo.



Experiencia 4. **De los PMAR al regreso de los PDC** **Dos décadas de programas de diversidad en secundaria que transformaron pasados de fracaso escolar en otros nuevos de superación**

Luis Fernández López

**Colegio Público Integrado Cova Terreña
Baiona (Pontevedra)**



Luis Fernández López es licenciado en Biología con Diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de las Ciencias.

Actualmente es profesor del Ámbito Científico- Matemático de PMAR en el CPI Cova Terreña de Baiona (Galicia), con varios años de experiencia en este tipo de agrupamientos, así como en diferentes institutos en PDC, PROA y en Programas de Garantía Social. Ha sido director en dos centros durante un total de doce años.

Ha coordinado y participado en diferentes proyectos de Educación para la Convivencia y la Paz, Educación para el Desarrollo y Cooperación, que han recibido, en dos ocasiones, el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer y, en otra, el Premio Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia del Gobierno de España. En América ha coordinado la Rede Educativa de Mediación Escolar Xesús R. Jares.

Resumen

Tras un recorrido histórico que empieza en la Ley General de Educación, de 1970, el autor analiza lo que supusieron los Programas de Diversificación Curricular (PDC) y cómo éstos sirvieron para motivar y recuperar a un gran número de alumnos y alumnas. Analiza lo que suponen los PMAR, señala sus insuficiencias, especialmente su filosofía del esfuerzo y su academicismo, reivindicando otras actuaciones necesarias para recuperar al alumnado que no quiere estudiar, y al que una buena atención puede suponer un cambio definitivo en su vida personal y profesional.

Palabras clave

Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), programa de diversificación curricular (PDC), atención a la diversidad, diversificación, motivación, esfuerzo, autoestima.

“En las condiciones apropiadas de enseñanza, prácticamente todos los alumnos (95%) pueden dominar toda la materia enseñada, y esto hasta terminar la escolaridad obligatoria, e incluso más allá”.
(Huberman, 1998)

Hace más de diez años, Esther regresaba graduada a su clase del Programa de Diversificación Curricular en el IES Carlos Casares de Viana do Bolo (Galicia), para animar a los alumnos y las alumnas que se incorporaban y contarles lo que había significado el programa para ella, diciéndoles: *“sacar el título fue importante pero lo más importante es que empecé a sentirme feliz”*.

Muchos docentes que hayáis trabajado en un programa de diversificación curricular (PDC) o en un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) habréis vivido situaciones parecidas en aquellos casos en que fuimos capaces de reconstruir la autoestima escolar de muchos estudiantes. Este tipo de agrupamientos han demostrado eficacia en la atención a la diversidad en España y en la superación de dificultades sociales y personales que afectan a la escuela; siendo una de las medidas de inclusión más positivas de nuestro sistema educativo, en su mayoría desarrollada en centros de educación secundaria financiados con fondos públicos.

Desde 2002 han sido varios grupos de programas de diversidad en ESO y más de una treintena de alumnos y alumnas con los que he tenido la suerte de trabajar y aprender con ellos porque, lamentablemente y aun hoy, la formación inicial del profesorado es deficitaria en promover la adquisición de competencias profesionales para afrontar con éxito una labor tan específica y compleja.

A través del seguimiento de la historia personal de esos estudiantes se demuestra que los programas son transformadores, equilibradores y van mucho más allá de una adaptación de las metodologías didácticas. Realmente, la vida adulta de muchos de aquellos alumnos y alumnas continuó por sendas mucho más esperanzadoras que las

previas de años de malos resultados e, incluso y en algunos casos, de problemas serios de convivencia.

No obstante, como todo en la vida, este tipo de agrupamientos tuvo y tiene objeciones: dar una titulación devaluada, ser un grupo de alumnado a quien le cuesta o no quiere estudiar o no ser justo conceder el mismo título que reciben quienes se encaminan por enseñanzas académicas, son alguna de las críticas y prejuicios que se escuchan.

El sistema educativo apostó por medidas novedosas de atención a la diversidad para una democracia efectiva

Son miles los estudiantes en España que, muy probablemente, cambiaron radicalmente su vida futura después de pasar por un programa de diversidad, sea PDC o PMAR. La gran mayoría eran alumnos y alumnas con una historia previa de fracaso, acompañada en algunos casos con problemáticas de disrupción. La gran mayoría consiguieron titular en ESO, con lo que esto significa desde la perspectiva de su integración social. Pero esto no fue siempre así, al no existir normativas inclusivas que lo permitiesen.

Con la llegada de la democracia se hacía necesario llevarla, en primer lugar, al sistema educativo, con el fin de aproximar el punto de partida de las personas que se incorporan a la sociedad. Es obvio que no todos parten de situaciones iguales, todavía hoy en nuestras clases observamos situaciones claras de inequidad. El sistema educativo no puede ser igual para lo desigual, si pretende ser justo.

En los primeros años de la democracia, con la Ley General de Educación como norma básica, no se



atendía de manera especial a grupos de alumnado que lo necesitaba; al margen de la voluntad personal de muchos docentes que ya lo hacían y consiguieron sacar adelante jóvenes con dificultades sociales o de aprendizaje. Pero, desde el punto de vista normativo, nada al respecto, casi lo contrario, si leemos el artículo 49.1 de la ley educativa de 1970, al referirse a la educación especial, como única referencia a la diversidad del alumnado:

*“La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e **inadaptados** para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible...”*

Comparado con la oscuridad que muestra lo que acabamos de leer, la LOGSE abrió las ventanas a la democracia al ofrecer la posibilidad de avanzar en la integración de la diversidad, dando opciones para adaptar el currículo y para conformar grupos específicos de atención. Esto se llevará a la práctica de maneras muy diversas, atendiendo a los distintos niveles, etapas, dificultades o recursos disponibles. En Educación Secundaria, y al amparo de la nueva norma, se crean los programas de diversificación curricular, como agrupamientos especiales de un número reducido de alumnos, organizado por ámbitos y donde se pongan en práctica metodologías que se adapten al punto de partida y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. No es cuestión de facilitar las cosas (bajando las exigencias, por ejemplo) para que ese grupo de alumnos y alumnas se adapte, sino de adaptar las enseñanzas para que cada persona del grupo encuentre una nueva vía para su motivación (lo más importante durante los primeros meses en el programa), y mediante ella, el éxito escolar. En su momento fue una revolución y un punto de inflexión en la historia educativa de España, en la vida de los centros y como reto para el profesorado.

La Ley de Calidad (LOCE) estuvo a punto de terminar con los PDC, de hecho, legalmente llegaron a estar eliminados, pero sin tiempo para conseguirlo en la práctica, siendo mantenidos posteriormente por la LOE.

Los nuevos cambios de la LOMCE transformaron los PDC en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), como una nueva fase de la reiterada pugna entre esfuerzo y equidad; en ese momento el esfuerzo volvió a llevar la delantera. Con la ley vigente se mantiene el tipo de agrupamiento con otro nombre (difícil descartarla con éxitos demostrados) pero, finalmente, cada estudiante, proceda de donde proceda, debe *“entrar por el mismo aro”*, demostrándolo finalizando la ESO en un grupo ordinario de 4º curso. Como después comentaré esto trajo problemas evidentes porque los *“aros”*, para una correcta atención a la diversidad, deben de ser flexibles de manera que se puedan adaptar a la realidad compleja de estudiantes que, afortunadamente, tenemos en nuestros colegios e institutos.

En este punto estamos a la espera de la nueva ley educativa.

Una gran diversidad de alumnado y familias, incluidos los que no quieren aprender

Considero que cualquier alumno o alumna que, en un PDC o PMAR, evolucione positivamente y lo haga mucho mejor que en un grupo ordinario es un buen candidato para el programa. Es poco edificante escuchar, algunas veces, que un alumno o alumna *“merece o no merece ser candidato al programa”*. Los grupos de diversidad son una medida no un premio o un castigo. En este sentido, los que más difícil lo tienen son aquellos estudiantes con pocos o ningún problema de aprendizaje, pero con situaciones socio-familiares que lo han llevado a un desfase curricular importante y a estar absolutamente desmotivados para las tareas escolares lo que, en muchas



ocasiones, lleva aparejados problemas de convivencia. En mi opinión, que es sólo la de un docente que lleva años trabajando con ellos, éstos son unos excelentes candidatos y casi siempre, al adaptarse el sistema escolar a su problemática, mejoran.

De acuerdo al informe del sistema educativo español del *Ministerio de Educación y Formación Profesional* publicado en 2019; durante el curso 2017-18, 60.517 alumnas y alumnos de 2.º y 3.er curso de Educación Secundaria Obligatoria estuvieron escolarizados en programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el conjunto de España. Del total de ese alumnado, 50.977 pertenecían a centros públicos, 9.540 a centros privados con enseñanzas concertadas y no concertadas.

La dotación de profesorado específica para ese alumnado lo hace un tipo de agrupamiento económicamente costoso, pero eficaz en la incorporación adecuada de muchos más alumnos y alumnas a la sociedad con una formación adecuada para los restos que les tocará vivir. La inversión debe ser analizada bajo la óptica de la equidad y la inclusión.

Un profesorado preparado para un reto complicado

Todo docente está preparado para atender a la diversidad porque es una de las funciones profesionales encomendadas por la ley, aunque obviamente los estilos docentes y la formación permanente que hayamos recibido, nos hará conseguir mejores o peores resultados con un grupo de este tipo.

A lo largo de los años he llegado al convencimiento que son tres las cualidades que nos ayudan el trabajo diario y durante tantas horas, en el caso de los ámbitos, y son la empatía, la flexibilidad y la paciencia. Con estas tres herramientas, no solo conseguiremos más y mejores objetivos con el grupo de jóvenes, sino que afrontaremos este reto profesional, muy

agradecido, por cierto, de una manera más positiva y que nos aleje de situaciones de tensión y stress profesional.

Un currículum flexible con metodologías adaptadas a cada estudiante

Debemos rehuir de la idea de que los PDC y PMAR son un grupo donde se bajan los contenidos. Son lugares para adaptar los contenidos, donde somos capaces de modificar los tiempos, de adaptarnos al punto de partida, de experimentar metodologías, de cambiarlas con frecuencias y buscar aquellas más efectivas para cada alumno. Esto se puede hacer sin grandes problemas, si trabajamos con grupos de 5 a 10 personas. Como ya señalé, una práctica inflexible donde las fechas, los contenidos, las técnicas de evaluación no se puedan cambiar, suelen llevar al fracaso en este tipo de grupos.

Metodologías activas como el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos o la clase invertida funcionan muy bien, alternadas con sesiones cortas de clase magistral, que no les alejé demasiado de nuevos cursos en la FP o en el Bachillerato.

Recuerdo tres grupos PDC que, mediante trabajo por proyectos, consiguieron ser finalistas y en un caso conseguir el primer premio en Galicia del Premio Luis Freire de Investigación Escolar, que cada año convoca la Casa das Ciencias de Coruña. Consiguieron pasar por delante de muchos trabajos de grupos ordinarios de ESO. En aquel año, quizás a nivel de Matemáticas o Química, algunos contenidos fueron tratados con menor nivel que en el grupo de referencia, sin embargo, el grupo de diversidad, adquirió competencias en trabajo científico mucho más avanzadas que sus compañeros del curso paralelo. Es una muestra de que no es cuestión de reducir conocimientos, sino adaptarlos a cada grupo y a cada estudiante.

Al recibir el premio del certamen científico, Jessica, espontáneamente espetó una frase que



devolvía malos comentarios de otros estudiantes e, incluso, otras familias: *“Ganamos, y eso que somos de diversificación”*. Fue muy importante para ellos ver su trabajo en los medios de comunicación y un ejemplo para mostrar a otros estudiantes del instituto que lo que hacían en aquella clase era trabajar un poco diferente, pero trabajar duro, obteniendo excelentes resultados.

Podemos ver algunas referencias en los medios de comunicación a algunos trabajos por proyectos de grupos de PDC del IES Carlos Casares de Viana do Bolo:

[Trabajo sobre incendios forestales](#)

[Trabajo sobre percepción de colores por los perros](#)

[Comportamiento de las hormigas frente a diferentes repelentes no contaminantes](#)

Algunas prácticas que empobrecen los grupos de diversificación

Por interés en conocer más este tipo de agrupamientos he visitado algunos, y cada vez que puedo, me gusta observar cómo se desarrollan. Es tan diversa la forma de implantación concreta en los centros como la propia población escolar a la que hay que atender. Hay una serie de indicadores que parecen alejar la práctica pedagógica de las que deben caracterizar a los grupos. Esto no quiere decir que no funcionen, de hecho, seguro que lo hacen, pero probablemente algunas prácticas nos separan de poder atender a una diversidad aun mayor de estudiantes y no alcanzar todos los objetivos posibles. Pongo algunos ejemplos de lo que, en mi opinión, debería evitarse:

- El aula del agrupamiento (PMAR o PDC) parece una clase más, pero con pocos alumnos y alumnas, sin evidenciarse cambios significativos en las metodologías, incluso organizadas con mesas en filas y separadas. Parecen, como a veces se escucha, *“clases con menos alumnos y de menor nivel”*. En ellas los

alumnos y alumnas no hacen nada diferente a los años previos en que fracasaron y el docente trabaja de la misma manera.

- El profesorado que imparte los programas es de destino provisional. Si esperamos a la llegada de docentes que sólo conocemos al inicio del curso, en vez de optar por profesorado definitivo especialmente entrenado para atender este tipo de grupos, el encontrar un docente adecuado será puro azar.
- Ámbitos separados en materias. Supongo que, por problemas de carga horaria de los departamentos didácticos o preferencias personales, he visto demasiados casos donde el ámbito se separa en las materias que lo conforman y se reparte entre dos o tres profesores. El ámbito permite, en primer lugar, reducir el número de docentes que trabajan con el grupo y, en segundo lugar, integrar conocimientos para facilitar el aprendizaje. Estas dos características son uno de los aciertos en la mejora de los resultados de los PMAR o PDC. Por el contrario, hay experiencias exitosas donde los docentes de los ámbitos científico- matemáticos y lingüístico- social, mediante algún proyecto interdisciplinar, integran los dos, para trabajar en temáticas como el universo, el agua en la Tierra o el medio ambiente. Este tipo de experiencia raramente son mal recibidas por el grupo.

Un futuro inmediato que nos devuelve los PDC

Con la promulgación de la nueva ley de educación (LOMLOE) habrá cambios en este tipo de agrupamientos, algunos reclamados desde la instauración del PMAR por un buen número de docentes. El más relevante el regreso de los PDC.

El principal cambio sustancial, esperamos, sea que este tipo de diversificación sea terminal, es decir,

finalice en cuarto curso y no en el curso anterior como en PMAR, con el objetivo claro de conseguir de una manera más flexible la titulación de Graduado en Educación Secundaria. El sistema actual, donde el PMAR se impartía en 2º y 3º de ESO, demostró dificultades evidentes. La intención que soportaba esa decisión de finalizar el programa en tercero, era apoyar al alumnado con una medida especial, pero que el curso de la titulación fuera igual para todos. Es difícil imaginar que, un alumno o alumna con un desfase curricular importante o con problemas evidentes de aprendizaje, pueda en dos años poder demostrar la adquisición de los objetivos de la ESO exactamente de la misma manera que un alumno que siempre tuvo una buena adaptación al sistema escolar. En nuestro sistema todo el alumnado debe alcanzar los mismos objetivos, lo que no significa que tengan que demostrarlo todos de la misma manera. Creo que es una buena decisión política y, precisamente, por lo mismo que muchas veces se usó como crítica al hecho de finalizar la ESO en un grupo de diversificación: por ser un sistema justo, que para serlo nunca podrá ser absolutamente homogéneo. Sólo es cuestión de cambiar la óptica de querer comprobar a donde llega cada estudiante por la más individual de ver de donde partió.

Un segundo reto, que no creo que quede definido por la normativa básica, es el tratamiento de las materias pendientes de los alumnos y alumnas que entran al programa. En los anteriores PDC quedaba a criterio autonómico y, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, al de cada centro educativo. La comunidad de Castilla y León, por ejemplo, en aquel momento, apostó por la diferenciación del grupo, dejando en su normativa de evaluación que al entrar al programa dejaban de tener materias pendientes. Tiene su lógica: si iniciamos un nuevo camino, donde con la motivación y enseñando a esforzarse (porque el esfuerzo se aprende y puede enseñarse) es lo más importante a conseguir, siendo el lastre de su

pasado escolar (las materias pendientes) una fuerza contraria. Actualmente estos estudiantes tienen todas sus materias pendientes que, como es lógico son muchas. No sirve de nada avanzar dentro de cada ámbito sin “limpiar” las materias de curso anteriores. Esto ha transformado las clases de ámbito en una especie de “pasantías” determinadas por las decisiones de diferentes departamentos didácticos, frenando la introducción de metodologías más apropiadas. Ojalá se vuelva a apostar por la puesta a 0 del cuentaquilómetros y, dada la trascendencia, que sea una decisión, al menos, de la Comunidad Autónoma.

Para terminar este artículo, y sin ninguna intención de obtener conclusiones científicas, entrevisté a diez estudiantes escolarizados en mi actual centro y que estuvieron o están en un PMAR. La mitad manifestó que valoraba estar o haber estado en un grupo pequeño, otra mitad afirmó que en el grupo se animaban a participar más, a todos les parecía negativo tener que ir a clases con todo el grupo (aspecto no muy deseable, pienso) y todos y sin excepción que se sentían mucho mejor consigo mismo que en los cursos inmediatamente anteriores. No supieron explicar el motivo, pero intuyo que es cuestión de autoestima.

Referencias

[Ley General de Educación](#)

[LOGSE](#)

[LOCE](#)

[LOE](#)

[LOMCE](#)

[Informe del sistema educativo español 2019](#)

PERRENOUD, P. H. (1998) ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículum y de los itinerarios formativos, *Educación*, 22-23, pp. 11-34.





Grupo de alumnado de un Programa de Diversificación Curricular del IES Carlos Casares de Viana do Bolo con su profesor, después de recoger el primer premio de un certamen de proyectos científicos escolares en Galicia.

Experiencia 5. **Intervención en un grupo de alumnado de educación infantil (P5) con conductas disruptivas y necesidades educativas específicas.**

M^a Neus Ferrer Barbany y Cesc Notó Brullas



Neus Ferrer Barbany es maestra y orientadora educativa ahora jubilada.

Colabora activamente en actividades de formación y asesoramiento a centros educativos en relación a la convivencia, la gestión de aula, la gestión positiva de conflictos, mediación escolar y prácticas restaurativas. Es miembro de Convives.



Cesc Notó Brullas es maestro, psicólogo y orientador educativo ahora jubilado.

Colabora activamente en actividades de formación y asesoramiento a centros educativos en relación a la convivencia, la gestión positiva de conflictos, mediación escolar, prácticas restaurativas, bienestar docente y atención a la diversidad.

Forma parte de diversos grupos de reflexión y formación del ICE de la Univeritat Autònoma de Barcelona.

Ha publicado numerosos artículos y ha colaborado en diversos libros sobre los temas mencionados. Es miembro de Convives.

Resumen

Tras describir las características del entorno en que se encuentra el centro, el autor y la autora presentan las características que presentan algunos alumnos/as y la respuesta que se les ha venido dando a sus necesidades educativas. A petición del centro, estas personas acuden al colegio y, de acuerdo con el claustro y las familias, ponen en marcha programas de desarrollo de la inteligencia interpersonal, así como el desarrollo de círculos y prácticas restaurativas, que tienen una gran influencia en la disminución de los conflictos del centro.

Palabras clave

Conductas disruptivas, necesidades educativas específicas, prácticas restaurativas, gestión pacífica de conflictos, aprender a pensar, inteligencia emocional, habilidades sociales.

La inclusión del alumnado con ciertas dificultades de adaptación y de aprendizaje, no es solo problema y tarea del tutor/a del grupo, sino que, la solución y las distintas intervenciones han de incluir a toda la comunidad escolar.

La escuela

La escuela está ubicada en un barrio de Barcelona, con una gran tradición industrial y en el que conviven población autóctona y otra recién llegada de todo el mundo. En la actualidad el porcentaje de familias inmigrantes de todo el mundo en la escuela está por debajo del 30%.

Por otra parte, la escuela apuesta por la inclusión y en los diferentes grupos hay alumnos con capacidades diferentes, que requieren de recursos humanos (docentes y otros profesionales educativos), humanos con recursos (formación), una cuidadosa planificación y mucho esfuerzo y energía.

El alumnado con dificultades requiere como hemos dicho, de muchos recursos para atenderle lo mejor posible. No disponer de recursos extraordinarios para ello implica que disminuya la atención hacia otros niños y niñas que antes estaban atendidos, lo que genera malestar emocional en todos y todas, menores y personas adultas, y que se dejen de hacer actividades o proyectos que se podían realizar antes.

Este artículo pretende ser también altavoz de los centro para reivindicar los RECURSOS NECESARIOS PARA ATENDER BIEN A TODO EL ALUMNADO (y al profesorado y a las familias).

Nuestra intervención

Nuestra intervención y asesoramiento a las tutoras y al equipo docente fue a petición del inspector y del director de la escuela. El motivo, la singularidad del perfil del alumnado que presentaba ciertas dificultades de convivencia y, como consecuencia, de aprendizaje.

Recibimos el encargo de asesorar a la tutora del grupo de P5 (24 niños y niñas) y a todo el equipo

docente que pasaba por él, incluyendo la persona de apoyo al alumnado que más lo necesita.

Nuestra primera tarea fue la de observar al grupo en diferentes horarios y agrupaciones. Previamente, la tutora nos había facilitado un informe del grupo clase, incluyendo todas las acciones que se habían hecho desde P3, cuando ya se detectaron ciertas dificultades de relación fuera de lo común entre este alumnado.

El equipo docente había realizado muy buenas prácticas anteriormente en la reorganización del grupo cuando pasaron a P4 y P5, adoptando nuevas metodologías y agrupamientos adecuados.

Descripción del alumnado del grupo clase:

Alumno 1: Dictamen con síndrome de Asperger con un nivel bajo de aprendizaje, autoestima y maduración personal y emocional. Ha de tener constantemente a una persona adulta cerca que lo pueda controlar. Necesita contacto físico y la aprobación de las personas que le rodean y si no lo tiene actúa por su cuenta incomodando agresivamente a sus compañeros. No tolera fácilmente los límites que se le imponen educativamente a través de su tutora que constantemente actúa con mucha paciencia y dedicación.

Alumno 2: Síndrome autista. Alumno nuevo, cambio reciente de escuela. Necesita todas las horas de apoyo educativo.

Alumno 3: Sin dictamen por resistencia de la familia. Depende constantemente de la persona adulta y del grupo. Imita al alumno n1. Interrumpe constantemente la clase queriendo llamar la atención.

Alumno 4: Muy inteligente y manipulador. Actúa a través de la fuerza sometiendo a un grupo de

alumnos a sus actuaciones disruptivas constantes dentro del aula. Su actitud con la persona adulta es desafiante cuando no consigue sus propósitos. La tutora tiene que intervenir urgentemente para que el conflicto no llegue a más.

Alumno 5: Vulnerable y con ganas de agradar a los demás. Se junta con el alumno n4 y, si no le acepta en aquel momento, actúa dando muestras desafiantes hacia la persona adulta al no poder aceptar la frustración que esto le produce. Le faltan límites y contener la rabia en sus actuaciones hacia los demás.

Alumno 6: Inteligente y manipulador. Actúa junto al alumno n4 como fuerza del grupo. Ambos tienen muchos seguidores. Ellos ignoran a sus compañeros a los que utilizan en sus actuaciones disruptivas y así se aseguran su prestigio como líderes negativos.

Entre el n4, n5 y n6 organizan muchos conflictos en el aula para llamar la atención de sus compañeros y compañeras, que tímidamente les quieren imitar. Tienen mucha fuerza disruptiva en la clase.

Aprovechan los cambios de actividad o de movilidad dentro del aula para actuar y boicotear algunas actividades propuestas por la maestra. Pueden llegar a darse pellizcos, golpes con el pie y morderse.

Hay 10 alumnos niños y niñas, que no han alcanzado los objetivos propuestos en P3, teniendo problemas para relacionarse con los demás.

Por otra parte, hay un grupo de al menos 9 alumnos, mayoritariamente niños, pero no exclusivamente, que se alían con el grupo dominante para actuar disruptivamente dentro del aula

Otro grupo más minoritario siguen a los más fuertes por miedo.

Observaciones hechas sobre la actuación de la tutora de la clase

La tutora se muestra en todo momento sosegada y tranquila. Al final de la jornada muestra su cansancio y cierto desánimo pues ve que todos sus esfuerzos no llegan a subsanar las dificultades.

Actúa con responsabilidad, profesionalidad y con gran dedicación al alumnado. De hecho, se percibe la existencia de una excelente relación con la tutora.

El grupo realiza una buena acogida a la maestra al principio de la jornada. Las normas establecidas son claras. Trabajan diariamente las rutinas. Las tareas están bien distribuidas en el tiempo y en el espacio. Es prioritario en su quehacer diario resolver los problemas en el momento en que aparecen.



Empieza el día

Las actividades son cortas y cuando la tarea es más dura, las acompaña con juegos y canciones, después del recreo suele hacer ejercicios de relajación.

En el proyecto de centro se incluye: trabajos por proyectos, actividades cooperativas...



Espacios de aprendizaje

Se contemplan a lo largo del día sesiones con desdoblamientos.

Actuaciones y seguimiento por parte de las personas asesoras

Es esencial, la importancia de trabajar el grupo, para después poder actuar en los pequeños conflictos que aparecen diariamente.

La incidencia del grupo es esencial en este caso para resolver las dinámicas disruptivas que aparecen a diario dentro del aula.

La fuerza del grupo ha de asegurar la buena convivencia influyendo en todos y en especial sobre el alumnado disruptivo, dominante y amenazante del grupo

El alumnado ha de sentirse seguro y ha de tener el apoyo de los demás para superar miedos y frustraciones que inhiben las emociones y, sobre todo, la capacidad de actuar frente a situaciones desagradables, frustrantes y que hacen sufrir al grupo.

Objetivos

- Observar la dinámica de la clase por parte de los formadores
- Asesorar al equipo docente y en especial a su tutora
- Facilitar estrategias para mejorar el clima de clase, después de la observación hecha dentro del aula
- Compartir y facilitar materiales que den soporte a sus actuaciones en clase.
- Trabajar dentro del aula haciendo modelaje de los posibles cambios en el grupo a través de la Prácticas restaurativas.

Propuestas

- Hacer un sociograma.
- Propuesta de formación en prácticas restaurativas para el próximo curso escolar a todo el profesorado.

- Introducir el programa de resolución de conflictos y habilidades sociales, de Manuel Segura
- Marcar pequeños objetivos de grupo e individuales cada semana y revisables de como mejorar la convivencia en el aula.
- Trabajar los conflictos en pequeño grupo (aprovechando cuando el grupo es reducido) y ampliarlo después al gran grupo.
- Asesorar en prácticas restaurativas dentro del aula. Es muy importante el modelaje para aprovechar las diversas actuaciones realizadas dentro del grupo clase.

Actuaciones hechas en clase

Consideraciones previas a nuestra actuación dentro de la clase:

1. Reunirnos e informar a la tutora de las actividades.
2. Respetar y compartir las rutinas de cada día antes de empezar nuestra primera tarea de hacer círculos de diálogo.

En la **primera sesión** trabajamos con el gran grupo, haciendo un círculo. Hubo dificultades de concentración. El objeto que permitía tener el poder de la palabra era una pelota, que generó una euforia colectiva sobre todo al alumno con autismo. Hicimos una ronda para numerarnos, otra para decir su nombre y algo que les había gustado. Dada la dispersión, decidimos pasar a hacer otras actividades normales de aula.

En la **segunda sesión** sustituimos la pelota por un sombrero e introdujimos estar sentados en la silla en vez de en el suelo para formar el círculo, lo que favoreció su buen comportamiento.

Cambiamos también el tamaño del grupo y cada una de las personas asesoras trabajamos la mitad de éste. Eso permitió hacer dos círculos pequeños, consiguiendo mejores resultados.

Establecimos pocas normas y claras, así como círculos de corta duración

Preguntas para los círculos:

1. Numerarse aprovechando una rutina de clase
2. ¿Qué color te gusta más?
3. ¿Qué es lo que más te ha gustado del fin de semana?

Después de estas preguntas, también en círculo, propusimos dos actividades. La primera consistió en presentar al alumnado cuatro cartulinas, tres de ellas con emociones (contento, triste enfadado) y una en blanco. Debían decir cómo se sentían y por qué

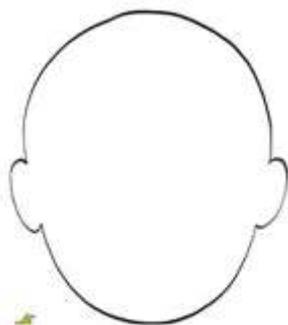
La segunda, consistió en explicar un cuento en el círculo, introduciendo preguntas referidas a las emociones, trabajando la empatía, proponiendo soluciones a lo que ocurría en el cuento....

En la **tercera sesión** trabajamos también con medio grupo y en círculo. Tras la rutina de numerarse, realizamos cuatro actividades:

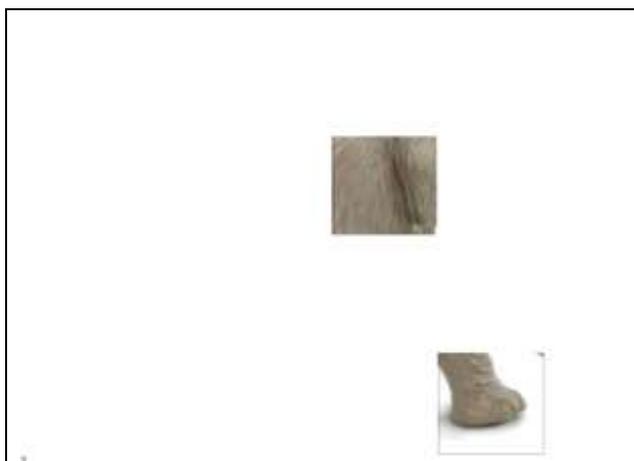
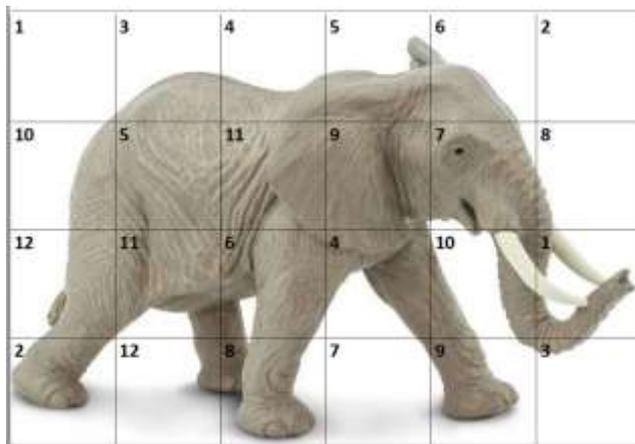
- Se repartieron una ficha con una imagen que mostraba una emoción y cada niño y niña tenía que describirla y el resto la tenía que adivinar.



- Cada miembro del círculo disponía de una ficha con un óvalo que representaba una cara y tenía que dibujar una emoción (disponían de muestras).



- Se repartió una ficha a cada miembro del círculo que contenía dos pedazos del dibujo global de un animal. En primer lugar, debían decir qué animal suponían que era. A continuación todo el mundo mostró sus fichas y cooperativamente pudieron adivinar cuál era el animal.



- Se explicó un cuento basado en una parábola india "Los ciegos y el elefante" para mostrar la importancia de colaborar y compartir la información.

Propuestas al equipo docente

1. Trabajar con el grupo.
2. Individualmente, trabajar el control emocional con el grupo más disruptivo.
3. Hablar con las familias y hacer pequeños contratos revisables. Ha de haber un compromiso por parte de la familia de reforzar en casa lo que se trabaja en el aula.
4. Hacer una plantilla donde aparezcan las tareas y las autoevaluaciones a través de "pegatinas", roja, naranja y verde.
5. El alumno se puede comprometer en qué cosas quiere mejorar.



Entrevista

Entrevista a...
M. CARME BOQUÉ TORREMORELL

Alumnado en situaciones complejas y convivencia



mariacarnebt@blanquerna.url.edu

Son ampliamente conocidos los libros y materiales elaborados sobre mediación escolar en todas las etapas educativas.

Actualmente, M. Carme Boqué está desarrollando una interesante investigación sobre participación escolar, la participación de todas.

M. Carme Boqué Torremorell es diplomada en Magisterio, especialidad en Educación Infantil y en Lenguas extranjeras, y licenciada en Filosofía - Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Posgraduada en Mediación y Resolución de Conflictos y doctorada en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull (URL). Acumula una larga experiencia profesional en docencia escolar (primaria) y ha colaborado con el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña y con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, entre otros, en la difusión e implementación de la cultura de mediación en el ámbito escolar.

Actualmente es profesora en los estudios de Grado y Masters de la FPCEE Blanquerna (URL). Es investigadora responsable de la línea "La participación socioeducativa y la mediación: competencias de liderazgo" del Grupo de investigación PSITIC. Pertenece a diferentes asociaciones nacionales e internacionales como la Association for Conflict Resolution, Peace Education Commission (IPRA), Colegio de Pedagogos de Cataluña, Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Cataluña, etc. Es miembro de la Editorial Board del Journal of Peace Education y forma parte de diferentes comités, como por ejemplo, del jurado del Evens Prize for Peace Education. Participa habitualmente como ponente invitada en congresos y jornadas y es autora de varios libros y artículos.

Las principales líneas de investigación son: la convivencia, la gestión positiva de conflictos, la mediación, la cultura de paz y la ciudadanía.

Buenas tardes, Carme. Llevas muchos años trabajando en convivencia. ¿Podrías explicarnos un poco como es tu experiencia en relación a ésta, a la mediación y a la gestión pacífica de conflictos?

Creo que en todos estos años la convivencia ha generado una ilusión, una posibilidad de ver maneras de educar bien en la escuela.

Para mí, educar y, sobre todo aprender, siempre ha sido un placer y cuando tenemos un buen clima de convivencia es cuando mejor aprendemos y mejor estamos.

Estos años que nos hemos dedicado a la convivencia han sido años en los que hemos aprendido más que enseñado, esto es seguro. Y además, por destacar algo, éste es un tema en el que cada día hay algo nuevo, algo diferente en relación a la otra persona, otro sentimiento, otro momento y esto es lo que creo que lo hace rico. Por ejemplo, en mediación hemos evolucionado mucho desde que empezamos a trabajar en ella, pero para mí solamente es una parte dentro de la corriente que nos lleva a las personas a poder vivir y convivir en paz y en democracia.

Muchas personas nos quejamos de que el trabajo de la convivencia desde el punto de vista de la administración es como el río Guadiana, pues aparece y desaparece.

¿Compartes esta impresión?

Para mí la convivencia no es una opción, no es una elección, sino que es una necesidad por lo que pienses lo que pienses y trabajes desde las ideas que trabajes, colaborar, crecer, compartir con las demás personas es una necesidad, es algo que siempre es la base sobre la que se construye, en la que se apoya todo lo que es la educación.

En este sentido, para mí son un error las políticas que no son de pactos, que no son acuerdos que que recogen aquello que otro sembró y de sembrar lo que va a ser nuevo. Yo lo veo todo conectado y las desconexiones no ayudan. Me viene a la memoria uno de los artículos que

trabajamos para Convives en el que yo decía que no creo en las discontinuidades. Todo lo que es discontinuo, para mí, es un error. Yo no pienso que tengamos que “discontinuar” ni porque somos de edades diferentes, tenemos capacidades diferentes o pertenecemos a grupos diferentes. Ahora mismo la idea de los “instituts-escola”, de Cataluña, son una forma de continuar, no de discontinuar. Todas las ideas que sean de unión, de continuidad, me parecen interesantes. Creo que es un error pensar que hay modas en la convivencia. Para mí no hay modas, hay personas.

La convivencia no es una opción, no es una elección, sino que es una necesidad (...) que está en la base sobre la que se construye la educación.

El acuerdo que firmó el actual gobierno con los diferentes grupos políticos hablaba de retomar el tema de la convivencia y erradicar el acoso.

¿No crees que, a veces, hay un cierto reduccionismo en el planteamiento de la convivencia reduciéndola exclusivamente a evitar el acoso?

Sí que es verdad que hay mucho reduccionismo en esto. Pero ya que hablamos de bullying, me preocupa mucho que se penalice al chico o a la chica que está siendo agresor porque para mí se trata de un chico o una chica errante, que está equivocado, está perdido, está errando y no sabe a dónde va... Para mí son personas que están estrenando el mundo y todas tienen que aprender formas de relacionarse.

No entiendo además cómo el tema del bullying haya adquirido tanto protagonismo. Sí entiendo que un solo caso es muy grave, pero no es lo común y habitual en los centros. Sin embargo, la violencia es mediática en todas partes... Para mí la convivencia y la violencia son independientes, hablar de convivencia es hacerlo “en positivo”, como se ha defendido siempre desde Convives; es hablar de todo lo que podemos hacer antes de

que el conflicto o la situación problemática pueda suceder. Trabajamos muchas veces con la teoría de **las tres "P"**: lo que es **probable** que suceda, lo **posible** y lo **preferible**. En mi horizonte siempre lo preferible es lo ético, lo moral, lo correcto, lo bueno. Para mí el bullying se queda en lo probable, aquello que puede pasar si no hacemos nada, pero que si hacemos algo, se reducen mucho las probabilidades. No me gustan, y lo siento, muchos de los programas que se han creado antibullying, porque yo no soy anti-nada.

*En convivencia trabajamos con la teoría de las tres "P": lo probable, lo posible y lo preferible. Para mí, el **bullying** se queda en lo probable, **aquello que puede pasar si no hacemos nada.***

Así, ¿detrás del bullying hay un déficit claro del trabajo de la convivencia, de prevención?

Todas las personas prueban y se quedan con lo que les funciona. Si tú tienes la idea de que nadie es un individuo aislado, sino que todo el mundo tiene un grupo y este grupo lo conviertes en un grupo de apoyo, cuando una persona esté empezando a molestar a alguien, se le ofrecerá ayuda. Creo que es fundamental ayudar al agresor para que pueda elegir una conducta mucho más acertada.

En este sentido, en la base de las prácticas restaurativas se compara cómo atendemos un error académico y un error del ámbito de la convivencia. Así, se compara cómo ante un error ortográfico, por ejemplo, el o la docente entiende que el chico o la chica no hace faltas adrede, y por ello le propone ejercicios de refuerzo, le ofrece apoyos... en cambio, frente a un error en el ámbito de la convivencia, muchas veces, se interpreta como algo que se hace para molestar y la gente no apoya. Yo pienso que está demostrado que lo que es importante es la reparación, tener la oportunidad de volverlo a intentar y experimentar,

también. Experimentar qué te trae cada cosa, cada manera de hacer...

Para mí, cuando se interviene en un caso de bullying hemos actuado tarde y mal. Desde mi punto de vista, la diferencia, o lo importante, es que la convivencia siempre tiene un SÍ delante, mientras el bullying tiene un NO delante, esto no se puede hacer. La convivencia siempre tiene un SÍ: prueba de hacer esto, intenta lo otro, mira aquello... La convivencia es conectora, en cambio el bullying es separador. Es imprescindible analizarlo y conocerlo en profundidad, en toda su complejidad, no simplificar las cosas, y tener en cuenta que, por cada caso que se haga presente, hay miles que están incipientes y que podemos trabajar.

Creo que convivir es construir una historia. Me encanta pensar en un grupo de chicos y chicas que salen del instituto con buenos recuerdos, con "aquel día fue divertido", con "aquel día que algo falló y nos reímos", con "aquel día que teníamos prevista una cosa y salió otra distinta". Mirar atrás y verlo bien y esto se construye día a día.

*Creo que es fundamental **ayudar al agresor para que pueda elegir una conducta mucho más acertada.***

Hay niños, niñas y adolescentes en nuestros centros que tienen unas "mochilas" personales tan absolutamente pesadas, que viven situaciones tan complejas, que les es difícil relacionarse con los demás, lo que afecta su aprendizaje y la convivencia. ¿Qué podemos hacer?

Yo siempre pienso en la persona y en el grupo. Para mí la cosa funciona cuando cada persona ha podido desarrollar su potencial y, además, ha ayudado a crecer al grupo.

Creo que la educación ha cambiado mucho. Estamos tendiendo a la universalidad y esto me parece una apuesta maravillosa y entiendo que en las escuelas e institutos en estos momentos se



sufre porque estamos con estructuras antiguas y con objetivos nuevos, por decirlo de alguna manera. La estructura antigua era homogeneizante y todo el mundo hacía las cosas en el mismo momento, al mismo ritmo y por el mismo carril. La estructura actual es personalizadora y socializadora, lo que decíamos antes de que cada persona se ha de conocer a sí misma y en relación con el mundo.

Para hacer esto la estructura no tiene por que ser la que tenemos ahora de horarios muy cerrados, de grupos muy cerrados, de materias muy cerradas, ... Estamos hablando de competencias básicas, unas competencias que se adquieren por muchos caminos diferentes. Puedes adquirir competencias importantes para la vida como la responsabilidad trabajando en un huerto o trabajando matemáticas avanzadas, pero para esto se necesitan grupos más reducidos, diversificar las tareas dentro del centro para que todos los chicos y chicas puedan sentirse bien y aprender en diferentes contextos, con un contacto más próximo y humano, sin el constreñimiento del aula. Me preocupan las malas conductas y no las disculpo, me preocupa que un chico o una chica no pueda estar, pero también es preocupante que no pueda estar, que lo veamos y que les mantengamos en la misma situación.

La estructura actual es personalizadora y socializadora, lo que decíamos antes, cada persona se ha de conocer a sí misma y en relación con el mundo.

¿Qué nos propones ante esta situación?

Cuando nos damos cuenta de que tenemos un problema podemos intervenir pronto y bien o tarde y mal. Actualmente funcionan en los centros dos modelos, el punitivo-sancionador y el restaurativo, y en algunos momentos puede ser bastante esquizofrénico. –sin embargo, lo bonito del ámbito de la convivencia, y de la cultura de

paz, es que la mejor manera de vencer es convencer.

Por otra parte, a menudo vemos que las personas adultas no hacemos las cosas bien en relación a nuestro alumnado: programamos sin él, educamos sin él y convivimos sin él... Quizás por esto me interesa mucho que la participación del alumnado, que pueda tener voz, que pueda expresar sus ideas e implicarse en el sistema educativo. Pienso que niños, niñas y adolescentes tienen que construir también su propio proyecto y tienen que poder intervenir en la toma de decisiones, en organizar el centro, en mil cosas...

Pienso que niños, niñas y adolescentes tienen que construir también su propio proyecto y tienen que poder intervenir en la toma de decisiones, en la organización del centro, en mil cosas...

Ahora bien, no se trata de montar un modelo de participación solamente para niños y niñas, es decir, ahora vamos a montar un consejo infantil o juvenil para que trabaje lo que nosotras, las personas adultas creemos que les interesa, porque no funciona. Cuando les he preguntado qué intereses tienen o que cambiarían en el mundo o en la escuela, nunca me dicen el patio o el color de las paredes. Les preocupa el paro, la crisis, la salud mental, que no conozcamos al director porque nunca se acerca a nuestra aula,... Su agenda se parece mucho a la nuestra. Las personas adultas no tienen que inventarse cosas para que los niños y las niñas puedan participar a su medida. Para mí son mucho más interesantes las relaciones intergeneracionales, es decir, que en un mismo espacio pueda haber personas adultas de diferentes edades y niños y niñas de diferentes edades. Entiendo que de momento esto puede parecer rompedor, un reto de futuro que puede ayudar a que el alumnado trabaje por la convivencia de un centro que siente suyo.

¿Participación de todos y todas?

Este año fui a ver una escuela en Dublín. Era una escuela ubicada en un barrio, muy alejado del centro y deprimido que tenía una cárcel al lado. Los niños y las niñas habían analizado cuál era su entorno. La primera necesidad detectada fue la atención a menores desde los cero años dado que algunas madres tenían problemas de drogadicción o problemas de violencia en el seno familiar y se tenía que atender a los y las menores en la misma escuela. También había un centro de acogida en la propia escuela que permitía que niños y niñas pudieran quedarse a dormir y un grupo de madres trabajaban en él. Esta escuela es un multicentro educador, no sé cómo decirlo, no es solo una escuela, porque el análisis de las necesidades puso de manifiesto que era necesario que hubiera deporte y no alemán, pero sí comedor... Seguramente en una escuela situada en un barrio de clase alta, también habrá necesidades porque puede haber padres y madres que trabajen muchas horas fuera de casa por lo que a esos niños, niñas y adolescentes, tras su análisis, el centro también puede ofrecerles cosas, seguramente diferentes: robótica, tecnología, idiomas...



En cualquier caso, todas y todos, sean del barrio que sean, quieren conseguir un sueño y por esos

vamos a prepararles para que sean buenas personas, para que se sientan realizadas con lo que hagan, para no cerrar caminos sino facilitar que haya vasos comunicantes. Todas las personas quieren conseguir sus proyectos, ser felices y aceptadas por la familia, por el entorno. La familia es otro gran tema en convivencia que desde Convives se ha tratado muy bien en otras ocasiones.

¿Y cómo trabajamos con el alumnado que no puede participar en las actividades de grupo, en una asamblea, que no puede estar en un círculo teniendo en cuentas las diferentes etapas educativas?

Es necesario pensar que el aprendizaje de la convivencia, igual que cualquier otro tipo de aprendizaje, plantea retos importantes para algunas personas. En este sentido, no podemos ignorar lo difícil que es para un chico o una chica con problemas intrapersonales, que pueden ser de salud (física, mental, adicción), familiares (negligencia, violencia, desestructuración), económicos (pobreza, carencias) o de cualquier otra índole (absentismo, delincuencia, agresividad), asistir al centro. Lo cierto es que para este tipo de alumnado, en la mayoría de casos, el tiempo que pasa en la escuela es lo mejor que le ocurre en todo el día. Pero, para otros, su paso por el sistema educativo es un infierno.

Para el alumnado con problemas intrapersonales, en la mayoría de casos, el tiempo que pasa en la escuela es lo mejor que le ocurre en todo el día. Pero, para otros, su paso por el sistema educativo es un infierno.

Generalmente, las personas con problemas intrapersonales, eso es que no están bien consigo mismas, suelen plantear problemas interpersonales, o sea de convivencia. Se comprende el sentimiento de impotencia del

profesorado por no poder atender y resolver estas situaciones de tan profundas raíces, por muy buena intención que tengan o por más formación en gestión de la convivencia y los conflictos de que dispongan. Pero ¿estamos seguros de que, de verdad, no se puede hacer nada?



La apuesta por la inclusión educativa está clara sobre el papel. ¿Cómo crees que viven esto los centros? ¿Es más fácil con menores que con adolescentes? ¿Qué necesitamos para hacerla real y efectiva?

Nos consta que los problemas intrapersonales son cuestiones que casi siempre necesitan una intervención coordinada de profesionales del campo educativo, de la salud y del trabajo social, principalmente. En paralelo, veamos qué se puede hacer en el centro para atender de la mejor manera las necesidades de todas las personas, prestándoles un servicio que honre su dignidad y que apoye el derecho a la educación de este sector del alumnado que depende, más que cualquier otro, de encontrar una buena acogida. Propondremos tres giros.

La primera consideración es la llave de paso: la educación es un fenómeno social, de grupo, por lo que inexorablemente debe asentarse en comunidades cohesionadas y ricas. Todo el mundo, en el centro, debería poder sentirse responsable de los demás, además de responder de sí mismo. En un sistema educativo

tradicionalmente individualista, esto cuesta bastante de entender. Fijémonos en que el éxito, a día de hoy, se mide a partir de las calificaciones individuales del alumnado en determinadas materias, nunca se valoran logros colectivos. Es más, se señala al alumnado que baja la media y se tiende a pensar que perjudica la imagen del centro. El primer giro, pues, está claro, necesitamos escuelas que se enorgullezcan de trabajar colaborativamente por el éxito de todos y todas y que, en la práctica, cuenten con todo el mundo como personal de apoyo.

Necesitamos escuelas que se enorgullezcan de trabajar colaborativamente por el éxito de todos y todas y que, en la práctica, cuenten con todo el mundo como personal de apoyo.

La segunda consideración es una obviedad: la educación es una carrera de fondo, el tiempo cuenta y debería contar a favor del alumnado. Cada día, en la escuela, tendría que ser vivido como una oportunidad de mejora personal por parte de cada docente, de cada alumno y de cada alumna. La perseverancia es importante, porque ninguna medida aplicada puntual e inconsistentemente puede hacer frente a situaciones complejas. Y de lo que se trata ahora es de mantener la mirada bien enfocada para conocer mejor a nuestro alumnado, sus necesidades, sus capacidades y las barreras que encuentran en su camino. El segundo giro, entonces, apunta hacia la consistencia de las acciones educativas que han de ir siempre a favor de las personas, no de las metodologías, ni de los currículos, ni de las tecnologías.

Las acciones educativas que han de ir siempre a favor de las personas, ni de las metodologías, ni de los currículos, ni de las tecnologías.

La tercera consideración es, quizás, la de mayor calado: la educación no es tan solo instrucción. Cuando instruimos a personas basta con que adquieran aquellos saberes que les van a ser de utilidad para integrarse en un futuro, cada vez más dilatado (¿por qué?), en la sociedad. Sin embargo, cuando educamos, trabajamos para que cada persona pueda situarse a si misma en el mundo, eso es, decidir qué uso va a dar a los saberes acumulados, qué papel va a jugar en la sociedad, cómo superará sus frustraciones y en qué modo perseguirá sus sueños. Cabe notar que, para este segundo cometido, no es necesario posponer el uso del conocimiento al mañana, sino que la persona se va construyendo a si misma en el presente y se pone a prueba ante el resto día tras día. El tercer giro, muy importante, nos conmina a repensar toda la tarea de educar y dar tiempo y más tiempo al equipo docente para que pueda realizar esta tarea reflexiva, tantas veces pospuesta y externalizada.

*Es necesario **repensar toda la tarea de educar** y dar tiempo y más tiempo al equipo docente para que pueda realizar esta tarea reflexiva, tantas veces pospuesta y externalizada.*

Finalmente, un último apunte para indicar que, si bien se constata que la inclusión de todo el alumnado por igual parece que se va complicando a medida que se incrementa su edad, ello no significa que la variedad de problemáticas que aparecen en secundaria no vengán arrastrándose de etapas anteriores. Tengo el convencimiento de que las historias de vida de quienes fracasan educativamente y, a su vez, hacen fracasar al sistema educativo, merecerían ser escuchadas y no para disculpar conductas inapropiadas en el centro, sino para comprender, identificar patrones y, con conocimiento de causa, trazar intervenciones tempranas que, como sabemos gracias a las experiencias de países como Finlandia, cuanto antes se actúa, mucho mejor.

Las historias de vida de quienes fracasan educativamente merecen ser escuchadas y no para disculpar conductas inapropiadas en el centro, sino para comprender, identificar patrones y, con conocimiento de causa, trazar intervenciones tempranas.



Gracias M.Carme, siempre.

Pedro M. Uruñuela y Àngels Grado

Comentando la actualidad

Del 15 de diciembre al 15 de marzo de 2020



Pedro Mª Uruñuela
CONVIVES

Un tiempo de optimismo y esperanza

Comentar la actualidad supone un ejercicio de reflexión personal y una visión de los acontecimientos desde las propias percepciones, emociones y pensamientos de cada persona. Consciente de esta inevitable subjetividad, me atrevo a plantear mis comentarios, buscando sobre todo suscitar un debate, ayudar a reflexionar a todos los lectores y lectoras. Nunca ha estado tan en vigor el planteamiento de Antonio Machado acerca de la verdad y la necesidad de elaborarla de manera conjunta y cooperativa. Esa es mi intención y espero haberme acercado a ella con este comentario.

Probablemente, el acontecimiento más importante desde la publicación de nuestro último número en el mes de diciembre ha sido la constitución del nuevo Gobierno de coalición, formado por el Partido Socialista y Unidas Podemos.

Terminaba, así, un largo período de incertidumbre, de suspicacias mutuas entre los futuros socios, de actitudes difícilmente entendibles al menos para muchas de las personas que creíamos en la necesidad de un cambio, de una transformación en la política, que dejara atrás las políticas conservadoras que, básicamente, han pagado las personas más humildes como supuesto precio ineludible para salir de la crisis.

El nuevo Gobierno ha empezado a andar y puede decirse, al menos en mi opinión personal, que lo ha hecho con acierto. El moderado, pero necesario, incremento del salario mínimo interprofesional, la derogación del despido por enfermedad, el establecimiento de un calendario legislativo claro, de cara a derogar y sustituir leyes inaceptables, (la ley “mordaza” es un buen ejemplo), por otras más acordes con los derechos básicos, son algunos ejemplos que avalan esta impresión.

Como es lógico, han aparecido conflictos internos dentro del Gobierno, consecuencia de planteamientos diversos en determinadas cuestiones, como la acogida de inmigrantes frente a la expulsión en caliente de estas personas. Sabemos que el conflicto es inevitable y que es fundamental establecer procedimientos y mecanismos de gestión de estos que hagan posible un avance desde la cooperación y el diálogo. Estos conflictos señalan cosas que pueden y deben mejorar y lo importante debe ser su utilización para el avance y consolidación de los derechos y mejora de las situaciones que viven los trabajadores y trabajadoras. Todo ello desde el diálogo y la concertación, no desde la imposición y el dominio sobre la otra parte.

Uno de los ejemplos más claros de esta actitud puede ser el cambio planteado respecto de Cataluña, insistiendo de forma repetida en la necesidad del diálogo como instrumento imprescindible para buscar una salida acordada, política, al conflicto que se vive. Frente a planteamientos represivos, basados en la aplicación de nuevo del artículo 155 de la Constitución, reclamados por los tres partidos de la derecha, sigue siendo importante confiar y defender el diálogo y la negociación como forma más adecuada para encontrar una solución al conflicto. Desde CONVIVES siempre hemos defendido el diálogo y la mediación como alternativa para la transformación pacífica de los conflictos, hemos intentado formar a nuestro alumnado en estas prácticas y por ello nos alegramos de su extensión a la esfera política, aún sabiendo que es una vía que no traerá rápidamente una solución, sino que exigirá tiempo y la puesta en práctica de todas las habilidades y competencias necesarias para la búsqueda de un acuerdo satisfactorio para todas las partes.

Especial interés tiene para el mundo educativo la propuesta de derogación de la LOMCE y su sustitución por una nueva ley, la LOMLOE. Somos muchos los que hemos defendido la pronta derogación, y hemos visto con preocupación los retrasos habidos en este tema. Tiempo habrá para discutir y plantear enmiendas de mejora al nuevo proyecto de ley, como así ha hecho el Foro de Sevilla. Pero es una buena noticia que haya vuelto a entrar en el Congreso el proyecto de ley para la educación.

Igualmente es motivo de optimismo el deseo manifestado por el Ministerio de retomar y relanzar todo lo relativo a la convivencia. Se está estudiando la puesta en funcionamiento de nuevo del Observatorio Estatal de la Convivencia y se ha convocado el VII Congreso Estatal de Convivencia. Esperamos que sea sólo el inicio de unas actividades sistemáticas y globales que sitúen el trabajo de la convivencia en el lugar que nunca debió abandonar.

Y, en éstas, llegó el coronavirus

De manera inesperada, todas estas actividades y acciones propuestas han quedado paralizadas y, en muchos casos, retrasadas. Con una virulencia y rapidez inesperadas, el nuevo virus, COVID-19, se ha extendido por todo el país, con una situación de pandemia mundial, obligando a tomar medidas de aislamiento muy severas y estrictas, provocando también una grave crisis económica y social.

Las consecuencias que puede tener para la economía esta pandemia son, hoy por hoy, imprevisibles. Todo el mundo es consciente de la gravedad de estas y hay quien las compara no ya con la crisis del año 2008, sino también con la crisis del año 1929. Desde el punto de vista de las personas, las medidas que han tomado algunas Comunidades Autónomas son muy preocupantes: la rescisión de los contratos a las trabajadoras y trabajadores de escuelas infantiles de la comunidad de Madrid es un buen ejemplo de ello. Lo mismo puede decirse de los ERTES que se anuncian en muchas empresas, o en los cierres de pequeños negocios de autónomos.

¿Pagarán la crisis los de siempre, aquellos que peor están? ¿Se seguirán las pautas de la crisis anterior, salvando sin ningún tipo de contraprestación a la banca y a las grandes empresas? Esperemos que, con un nuevo Gobierno progresista, el enfoque y el tratamiento de la crisis sea completamente diferente, se atienda en primer lugar a las personas y grupos sociales que más lo necesitan y nos alejemos de los criterios económicos “austericidas” de contención del déficit y disminución del gasto social que se emplearon en su día.

En lo que toca a la educación, los colegios e institutos han sido cerrados y se han suspendido las clases durante un mes, aunque es bastante previsible que se prolongue la suspensión hasta Semana Santa. Desde



las diversas Administraciones educativas, se ha instado a trabajar telemáticamente y a proponer actividades y trabajos vía digital.

Carecemos todavía de experiencias suficientes para valorar adecuadamente la respuesta que se está dando a esta situación, completamente nueva. Ya hay una cosa clara, el interés y profesionalidad que están demostrando muchos maestros y maestras, profesores y profesoras, preparando sus trabajos y enviándolos a sus alumnos y alumnas o a las familias. En muchos casos, supliendo las deficiencias de las plataformas oficiales puestas en marcha por la administración.

Sin embargo, reflexionando sobre lo que se está trabajando, nos vuelve de nuevo una duda acerca de la oportunidad y conveniencia de estos trabajos. En mi humilde opinión, sigue predominando un enfoque curricular y académico, de seguir explicando los temas que quedaron interrumpidos por la suspensión de las clases. Y, en algunos casos que conozco por experiencia, con un exceso de deberes tradicionales, repetitivos, que cuesta mucho a los niños y niñas poder completar. ¿No habría sido posible otro enfoque de los trabajos en casa, insistir en la lectura y aprovechar el tiempo para su fomento, o trabajar actividades artísticas que gustan y atraen a los alumnos/as, y que no siempre encuentran tiempo suficiente en el día a día de los centros?

Lanzar la propuesta de trabajo a distancia tal y como se ha hecho supone, además, no tener en cuenta la realidad en la que viven muchas familias y el alumnado, que carece de medios digitales y de conexión a través de Internet y que, por ello, van a quedar fuera de esta forma de trabajo. Es más que probable que estas medidas tengan consecuencias imprevistas y no deseadas, y que aumenten las diferencias sociales entre el alumnado. Seguimos actuando con la referencia de una clase media y alta, sin tener en cuenta la realidad de muchos centros en entornos sociales menos favorecidos. No sólo en lo económico, también en lo educativo es necesario compensar y poner en primer término a quienes más lo necesitan, trabajando por la desaparición de las desigualdades.

Y, para terminar, junto con el COVID-19, ha aparecido otro problema, que ya veíamos venir y que muchos sospechábamos: la corrupción que afecta al rey emérito, la insuficiente respuesta que ha dado el actual rey, y la imposibilidad legal de investigar todas estas actividades. Es urgente y prioritario cambiar las leyes y hacer posible la investigación sobre las actividades y el enriquecimiento del rey emérito, de manera que se puedan pedir las responsabilidades que sean necesarias y se haga realidad que la justicia es igual para todos y todas. Llama la atención que, en estos momentos, la única intervención del rey haya sido para justificar su comportamiento aparentemente personal en un caso que afecta a todo el Estado. Quien en su día corrió a lanzar un mensaje sobre Cataluña, contribuyendo a avivar el conflicto en vez de apaciguarlo, no ha sido capaz todavía de hablar sobre la crisis y alarma provocada por el coronavirus, apoyar a las familias que han sufrido o están sufriendo más directamente la enfermedad, a las familias de quienes han fallecido, o a todos los ciudadanos y ciudadanas que estamos comportándonos cívicamente, aunque nos cueste mucho el aislamiento.

Seguro que podríamos abordar muchos otros temas, pero por ahora, quiero centrarme en el deseo de que vencamos cuanto antes a la epidemia, que no paguen sus costes los de siempre y que salgamos reforzados cívica y convivencialmente de esta crisis. Mucho ánimo a todos y a todas.

Recursos para trabajar con nuestros niños y niñas durante el confinamiento por el COVID-19. Convivencia en casa.



Àngels Grado
CONVIVES

Muchos de los recursos que ofrecemos requieren disponer de conexión a la red. Sin embargo, teniendo muy presente los posible desequilibrios que esto podría ocasiona y la voluntad de no contribuir a aumentar la brecha social entre nuestro alumnado, también compartimos propuestas “off line” y la propuesta concreta que ha elaborado un centro educativo de máxima complejidad (máximo desempeño en algunas comunidades) que nos puede ayudar a mantener el contacto con nuestro alumnado, para que puedan realizar tareas que no requieran conexión de manera continuada, solo una vez con el móvil familiar a través de la plataforma Dinantia (pataforma de comunicación) que nos facilita la comunicación durante todo el curso.



<https://teachersforfuturespain.org/recursos-para-los-dias-de-cole-a-distancia/>



<https://www.orientacionandujar.es/>



<https://www.dosprofesenapuros.com/blog/recursos-educativos-coronavirus/>

Recursos para los días sin cole. Desde Teachers for Future Spain os proponemos una serie de recursos “ de interior” confiando en que os sirvan.

Orientación Andújar. En este blog, Ginés y Maribel, profesores y además pareja, ponen a nuestra disposición materiales para que las familias puedan trabajar con sus hijos e hijas en casa en estas circunstancias excepcionales.

Recursos educativos para familias ante el coronavirus. Somos un gran claustro virtual y entre tod@s vamos a sobrellevar la situación lo mejor posible.un DOCUMENTO COLABORATIVO con el fin de ser un repositorio abierto para familias a cargo de algún menor que necesiten ideas y recursos para hacer durante estos días de confinamiento.



<https://www.rtve.es/infantil/>



<http://www.academons.com/>
http://bit.ly/Academons_Gratis



<https://www.ingekids.com/experimentos/>



<https://lp.smartick.es/matematicas-online/>



https://www.educaciontrespuncocero.com/familias/plataformas-clases-particulares-on-line/?fbclid=IwAR2-v1-TwAcvNerW1vI5iiVVI4e_Hq2fFChgVziD9pE_p1P_Euva6bnLg3M



<https://www.grupo-sm.com/es/post/aprender-en-casa-con-apps-educativas-gratuitas>



https://bit.ly/Edelvives_Tatum



http://bit.ly/Cerebriti_Edu

Educlan

Clan lanza el lunes 16 de marzo Educlan, una iniciativa coordinada RTVE junto al Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del INTEF que ofrecerá a las familias españolas recursos educativos durante el periodo de suspensión de las clases presenciales a causa del coronavirus.

Academons

Permite acceso a cientos de actividades interactivas para cada una de las asignaturas y *cursos* de Primaria.

Ingekids

Actividades científicas para hacer en casa.

Smartick. App malagueña que ofrece contenidos para repasar matemáticas de manera gratuita durante 15 días.

Plataformas de clases particulares online. Con distintos métodos, estas tutorías virtuales ayudan al alumnado a consolidar las asignaturas con las que tienen más problemas, a distancia y en el horario que necesiten.

aprender.sm Algunas apps educativas han abierto el acceso para que tus hijos e hijas o tus alumnos y alumnas puedan repasar desde casa.

Ta-Tum. El grupo editorial Edelvives ofrece acceso gratuito hasta el mes de julio a esta plataforma de fomento de la lectura.

Cerebriti Edu. Plataforma que ofrece más de 50.000 juegos de primaria y secundaria gratis hasta final de curso.





<https://www.storytel.com/es/es/>



<https://www.mundoprimeariapremium.com/>



<https://gsuite.google.com/intl/es-419/products/meet/>

Storytel Esta plataforma de entretenimiento líder de audiolibros, podcasts y libros electrónicos en el norte de Europa, permite escuchar audiolibros de forma ilimitada y ofrece a sus usuarios un catálogo con más 100 000 títulos. La compañía ofrece **14 días de uso gratuito** al crear una cuenta.

Mundo Primaria. Esta plataforma ofrece contenidos educativos para Educación Primaria: contenidos, juegos para facilitar el aprendizaje, apuntes con los temas más relevantes de esta etapa, videos explicativos y cuestionarios. **Gratis durante 14 días.**

Hangouts Meet. Esta aplicación nos **facilita videollamadas sencillas**, de alta calidad y sin preocupaciones, con hasta 250 participantes. Hasta el 1 de julio **estarán disponibles de manera gratuita las funciones avanzadas** de Hangouts Meet a todos los usuarios de G Suite y GSuite for Education. Una **gran herramienta de comunicación para evitar desplazamientos** y exponernos al contagio.

Otras propuestas:



Información sobre Cine, series, conciertos y revistas gratis:

<https://metropolitano.gal/que-hacer/cine-peliculas-y-revistas-gratis-planes-ocio-gratis-galicia-coronavirus/>

10 museos para visitar estando en casa: tour virtual y colecciones online.



1. Pinacoteca di Brera - Milano <https://pinacotecabrera.org/>
2. Galleria degli Uffizi - Firenze <https://www.uffizi.it/mostre-virtuali>
3. Musei Vaticani - Roma <http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/it/collezioni/catalogo-online.html>
4. Museo Archeologico - Atene <https://www.namuseum.gr/en/collections/>
5. Prado - Madrid <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-works>
6. Louvre - Parigi <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne>
7. British Museum - Londra <https://www.britishmuseum.org/collection>
8. Metropolitan Museum - New York <https://artsandculture.google.com/explore>
9. Hermitage - San Pietroburgo <https://bit.ly/3cJHdnj>
10. National Gallery of art - Washington <https://www.nga.gov/index.html>

Convives 29. ALUMNADO EN SITUACIONES COMPLEJAS Y CONVIVENCIA. Marzo 2020.





Con los niños y adolescentes en la mochila

Qué hacer y dónde ir en familia

Iniciativas solidarias

<https://www.conlosninosenlamochila.com/2020/03/iniciativas-solidarias-para-afrontar-la-cuarentena.html>

Y no olvidemos cuántas cosas podemos hacer sin abusar de las tecnologías!!!

@AyudaMaestros. Recurso, ideas y noticias educativas día a día www.ayudaparamaestros.com

70 ideas fáciles PARA JUGAR CON NIÑOS DENTRO DE CASA

01. HACER UN BIZCOCHO

Prepara un bizcocho o cualquier receta casera con los ingredientes que tengas por casa.

02. TEATRO DE SOMBRAS

Recorta siluetas de cartulina y pégalas en un palo. Saca la linterna y... ¡que se juegue la magia!

03. GRABAR UN VIDEO TEATRAL

Piensa una idea, elige los personajes y graba una escena, anuncio o sketch divertido.

04. JUGAR AL VOLEIBOL CON UN CLOBO

Si tienes un globo hinchado y montas un partido de voleibol en el salón.

05. RESCATAR ALGÚN JUEGO DE MESA

El Parchís, el Monopoly, el Scattergories... Desempolva ese juego de mesa que te encantaba y échalo unas ristas.

06. JUGAR A CESTOS O A PELÍCULAS

Un clásico entre los clásicos que siempre funciona.

07. PINTARSE LAS UNAS

Las de las manos, las de los pies... No hace falta que sean del mismo color ni de la manera convencional, ¡diviértete!

08. ENTREVISTAR A UN FAMOSO

Imagínate que entrevistas a un personaje famoso y hazle preguntas divertidas.

09. ESCONDER MENSAJES POR LA CASA

Coge unos Post-it y escóndete mensajes sorpresa por la casa; le sacarás una sonrisa a quien los encuentre.

10. GUERRA DE ALMOHADAS

Nada como una guerra de almohadas para liberar tensiones y reír a carcajadas.

11. REDECORAR TU HABITACIÓN

Prueba a cambiar los muebles de sitio y a darle un aire nuevo al dormitorio.

12. INVENTAR UNA COREOGRAFÍA

Escoge la canción del momento e inventa una coreografía tiberca.

13. DIBUJAR RETRATOS

Una pena y las demás le dibujan. ¡Cuál ha quedado más gracioso? ¡Cuál se parece más!

14. GRABAR UN PROGRAMA DE RADIO

Imagínate que tienes un programa de radio: ¿qué le contarías a tus oyentes? ¿Que música pincabas? ¡Grábalo y diviértete escuchándolo!

15. DOBLAR UNA PELÍCULA

Reproduce cualquier escena de cualquier película sin sonido y ponte voz. Si el diálogo es un poco aburrido mejor.

16. PREPARAR UNA MESA BONITA

Hoy que tienes tiempo prepara una mesa bonita. Para el desayuno, la merienda, la cena...

17. INVENTARSE UNA CANCIÓN

Libera tu sentido del ritmo y compón una canción con sentimientos.

18. HACER YOGA

Mueve la mesa y convierte el salón en una clase de yoga.

19. DESFILE DE DISFRACES

¡Todo vale! Abre el armario y juega con combinaciones imposibles.

20. JUGAR A "SI FUERA..."

Si fueras un animal ¿qué serías? ¿por qué? ¿y si fueras un planeta, una cometa, una prenda de ropa?

21. ESCRIBIR TU ÁRBOL GENEALÓGICO

Saca papel y lápiz y reproduce el árbol de tu familia tan lejos como puedas llegar.

22. HACER UN CIRCUITO CON LAPICEROS

Saca todos tus lápices y rotadores y colócalos en el suelo uno seguido de otro para montar un circuito de coches en el pasillo de casa.

23. MONTAR UNA CABAÑA

Recopila telas y montas y monta una buena cabaña donde contar historias y comer la merienda.

24. ESCRIBIR UN DIARIO

Apunta cada día lo que has hecho. Ahora igual parece poca cosa, pero te gustará leerlo más adelante.

25. AVIONES DE PAPEL

Construye aviones de papel tan aerodinámicos como puedas y hazlos volar.

26. INVENTARSE UNA POESÍA

Saca el poeta que llevas dentro y escribe una bonita poesía. No hace falta que rime.

27. JUGAR AL Pictionary

Sólo hace falta papel y lápiz. Intenta que los demás descubran lo que dibujas pero ¡no puedes hablar!

28. SUPER HÉROES AL PODER

Cada uno elige un súper poder y empieza el juego. ¡Imaginación al poder!

29. SESIÓN DE PELUQUERÍA

No es una peluquería normal, sólo valen peinados locos!

30. PERSONAJES DE CUENTO

Leer un cuento haciendo cada uno la voz de un personaje.

31. HACER UN COLLAGE

Saca las revistas viejas y monta un personaje divertido o un paisaje imposible.

32. ESCRIBIR UN CÓMIC

Secciona una hoja en cuadrados y dibuja una tira cómica.

33. PLANTAR UNA LENTEJA

Coge una lenteja o un garbanzo y plántalo con algodón mojado.

34. ESCRIBIR UNA CARTA

Envíale a una persona especial y escríbele una carta. Le encantará recibirla.

35. HACER ORIGAMI

Un barro de papel, una pajarita... Busca ideas y ¡a ver qué sale!

36. HACER RECORTABLES

Dibuja un personaje, recórtalo y hazle ropa, complementos... La moda en tus manos.

37. HACER UN PICNIC EN EL SALÓN

Prepara un buen picnic, saca un mantel y monta un picnic en el salón.

38. MARIONETAS CON CALCETINES

Busca algún calcetín viejo, cótele unos botones a modo de ojos y crea tus propias marionetas.

39. DESCONOCIDOS EN LA CENA

Juega a cenar con tu familia como si ninguno os conociera. (De qué hablarías, cómo os tratarías?) ¡Diviértete!

40. GUERRA DE COSQUILLAS

Por equipos, todos contra todos... ¡Guerra de cosquillas!

41. HACER UN KARAOKE

Escoge tu melodía y a darle toda.

42. SALA DE CINE

Prepara las entradas, las palomitas... ¡Incluso podéis montar un cinefora!

43. ESCONDITE EN INGLÉS

Un, dos, tres... ¡Que nadie se mueva!

44. LO QUE ME GUSTA DE TI

Escríbele a tu hijo o a tu hija lo que más te gusta de los miembros de tu familia.

45. TRABALENGUAS

¿Cuál es el trabalenguas más difícil que conozcas? ¡Lo puedes decir más rápido sin equivocarte!

46. IMITAR POSTURAS

Cada uno es una el modelo y hay que imitar todo lo que haga. Cuanto más extrañas sean las posturas ¡Más risas!

47. TELA DE ARANA

Cómete el pasillo en una tela de araña, con cinta, con lana... ¡hay que atravesarla! Pero sin tocarla!

48. ACAMPADA NOCTURNA

¡Una noche diferente! Todos a dormir al salón, con acampada veraniega.

49. CREAR MARCAPÁGINAS

Con papel, cartulina, pegatinas... ¡un desplegar de medios para crear tus mejor marcapiñas!

50. INTERCAMBIO DE PERSONAJES

Cada uno escoge a otro y juega a comportarse como si fuera él. ¡Imposible no reírse!

51. HISTORIA COMPARTIDA

Una empieza y va pasando el turno del narrador.

52. DIBUJOS CON EL PIE

¡Eres capaz de escribir tu nombre con el pie o de dibujar una casa? Quizás te sorprenda... ¡en cuánto te dé un ataque de risa! ¡A ver qué sale!

53. CONTAR CHISTES

Seguro que le has contado mil veces ¡Pero a quién no le gusta un chiste!

54. HACER UN MASA JE

Remojando y desplegando toda tu fuerza para dar el mejor masaje del mundo. ¡Largo te toca recibirlo!

55. CARAS IMPOSIBLES

Uno tiene que hacer las muecas más grandes que pueda y el resto no puede reírse. ¡Podrás lograrlo!

56. CONSTRUYE UNA CATAPULTA

Coge una cuchara y monta tu propia catapulta con bolas de papel. ¡Quién llega más lejos?

57. ADIVINA LA CANCIÓN

No valen palabras, tarareo o escoge una sola sílaba. ¡Qué canción es!

58. FOTOS DIVERTIDAS

Saca el teléfono y haznos fotos divertidas, saltando, haciendo muecas. ¡Cómo mala verías después!

59. EQUILIBRISTA

con una cinta o con lana, camina por encima como si fuera el cable de un equilibrista. ¡No es tan fácil como parece!

60. EFECTO DOMINÓ

Saca unas piezas de libros que te sirvan para ponerlos en fila y mira que rápido caen! Cuanto más, mejor.

61. MAPA DEL TESORO

esconde un objeto y señala en un plano dibujado de tu casa. ¡Eres capaz de encontrarlo!

62. DIBUJO COLECTIVO

Haz cualquier garabato en un papel y el siguiente tiene que utilizarlo para dibujar algo con sentido.

63. COMECOCOS DE PAPEL

¡Vuelven los 80! Monta un comecocos de papel y descubre qué hay debajo de las solapas.

64. LAS CANCIONES DE TU INFANCIA

¡quieres vivir un flashback! recuerda con tus hijos las canciones de tu infancia.

65. CANASTA

Una cesta, un cubo... ¡Las canastas están por todos partes! ¡Eres tú el nuevo Gasol!

66. FRÍO Y CALIENTE

Esconde un objeto y encuéntralo moviéndote por el espacio sabiendo que frío es lejos y caliente es cerca. ¡cuanto más escondido está, mejor!

67. EL TELÉFONO ESCACHARRADO

Piensa una frase extraña. Alguna palabra a quien teagas a tu derecha pero ¡da muy rápido, que le llega al último!

68. BÚSQUEDA DEL TESORO

Una pista lleva a la otra... ¡eres capaz de encontrar el tesoro!

69. DISPARATES

Uno dice algo, el siguiente le contesta algo que su firme nada que ver, y así sucesivamente ¡A ver quién aguantará más tiempo sin reírse!

70. ADIVINAR PERSONAJES

Uno piensa un personaje y los demás intentan adivinar de qué se trata, pero sólo sale responder si o no.

ESTACIÓN
BAMBALINA



Y concretando, compartimos la propuesta del Institut Escola Teresa Altet de Rubí (Barcelona) dirigida a la “comunitats de grans”, niños y niñas entre 10 y 12 años, y a sus familias:



Estimadas familias,

En primer lugar esperamos y deseamos que todos y todas estéis bien!

Sabemos que son días complicados para todo el mundo, muchas horas de confinamiento en casa y, a veces, los recursos para poder pasar estas horas de manera entretenida se agotan. Además, vuestros hijos e hijas ven a sus compañeros y compañeras de clase a diario y seguro que les echan de menos, aunque puede que en algunos casos podáis mantener contacto a través del teléfono o las redes sociales.

Os invitamos a hacer actividades que les permitan no estar “enganchados” de manera permanente a las pantallas, ya sea la del móvil, el ordenador o la tele.

Ahí van algunas de las recomendaciones que el equipo docente de la “comunitat de grans para estos días tan excepcionales:

1. Aprovecha estos días para seguir haciendo crecer su mente y su cuerpo.
2. Camin por el pasillo de casa de maneras diferentes: como un gatito, a la pata coja, como los cangrejos, ...
3. Aprovecha para hacer alguna receta de cocina buenísima.
4. Lee cuentos, libros y si sientes inspiración, escribe un relato. Seguro que nos hará ilusión leerlo conjuntamente cuando volvamos a vernos.
5. Aprovecha para hacer cenefas, mandalas, caminos, laberinto, ... cada vez más difíciles (te ayudará a mejorar tu trazo).
6. Pinta, dibuja, crea,... expresa tu talento de mil maneras.
7. Puedes cantar, bailar, inventar melodías o ritmos diferentes que luego puede compartir con el grupo.
8. Aprovecha para ponerte retos matemáticos: te puedes inventar problemas e invitar a alguien de la familia resolverlos.
9. Mira el InfoK !! Y si te apetece puedes hacer un pequeño diario con las noticias que te gusten o te sorprendan más. Buscaremos a la vuelta el tiempo y el espacio para comentarlo.
10. Aprovecha para hablar mucho.
11. Si puedes, sueña qué viaje te gustaría hacer y diseñalo con todos los detalles para que algún día se haga realidad.
12. Si tienes preguntas, ánimoate a investigarlas.
13. Busca mujeres y hombres que han pasado a la historia y imagínate cómo sería el mundo si estas personas no hubieran hecho lo que hicieron.
14. Disfruta de tus juguetes y de los juegos de mesa en familia.
15. Disfruta del tiempo sin prisa.

Y sobre todo no te olvides de mostrarte como eres. Quereos mucho, porque valéis mucho y amad y respetad a vuestra familia, ella se lo merece !!

Os echaremos, pero nos encontramos en la vuelta con un saco lleno de vivencias para compartir.



Por otra parte, para pasar estos días de la mejor manera posible, os hacemos otra propuesta....



Sabemos que estáis haciendo cosas muy interesantes y creativas y nos gustaria compartirlas de modo que sigamos aprendiendo en comunidad.

Proponemos a las familias que quieran que, a través de Dinantia, nos enviéis fotos, vídeos, áudios con las manualidades o las recetas que estáis realizando, o consejos sobre los libros que vuestros hijos e hijas están leyendo, o cualquier reto divertido que se os ocurra. La idea es compartirlo con los niños y niñas de la misma comunidad.

Cada dia compartiremos lo que nos hayáis enviado con la comunidad de referencia a través de Dinantia. Esta plataforma es un canal seguro. Si lo autorizáis, preservando siempre los derechos del menor, alguno de los envíos los publicaremos en la web. En este sentido, si lo preferís, las grabaciones o fotografia en las que aparezcan los niños y niñas éstas pueden estar de espalda o simplemente que no aparezcan sus imágenes.

Por nuestra parte, iremos añadiendo propuestas interesantes y educativas a las que podáis tener acceso a través de vuestro móvil.

Para no col·lapsar la plataforma Dinantia del centre i facilitar la organizació, podéis enviar vuestros mensajes a las personas referentes de cada comunidad.

Abrazos virtuales a todos y todas,

Equip docent de la Comunitat de grans



Departament de Catalunya Departament d'Educació · XTEC · Registre

Institut-Escola Teresa Alet Rubí

Al Teresa Alet fem activitats durant el confinament
Jaume 180320

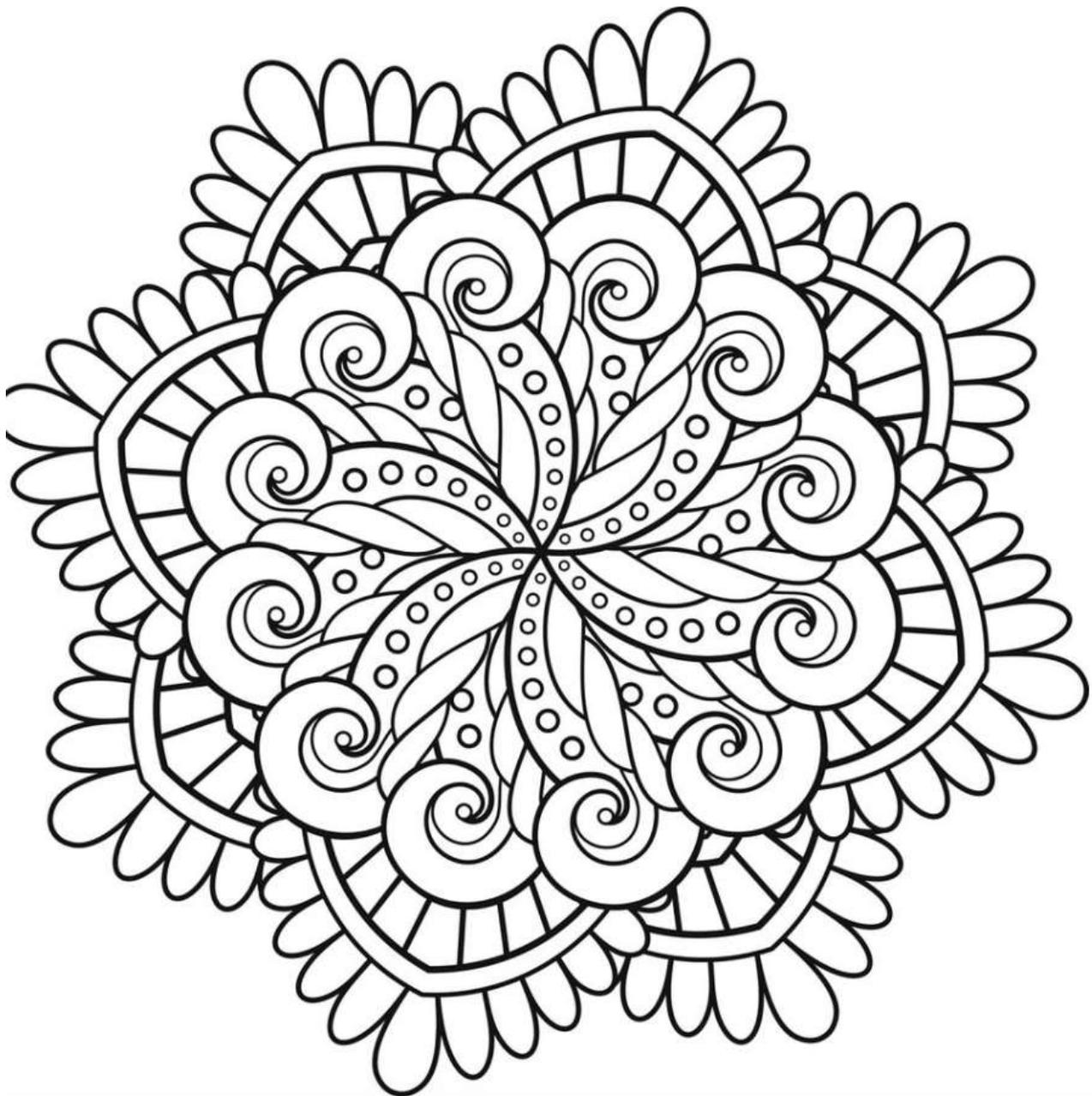
Ue deixem el primer llurament d'alguna de les activitats que fem els/les mestres i us animem a queengeu la cadena dels/les alumnes!! Envieu fotos i videos per dinantia nominant a

Notificar incidència informàtica (professorat)
Formulari d'incidències.

ense nya nient
ATRI

Subscripció de

www.ieteresaaltet.cat



#YoMeQuedoEnCasa

Te invitamos a compartir
aconvives@gmail.com

Nos comprometemos a difundir y contribuir a consolidar redes

LA LUPA VIOLETA



Carolina Alonso Hernández

Si algo se asocia a los movimientos feministas es la vindicación de los derechos para las mujeres a la par que reclaman dar legitimidad a los derechos de los **grupos hegemónicamente minoritarios o desfavorecidos**.

La igualdad ha facilitado visibilizar y dar "nombre" a **situaciones que aun existiendo antes, se negaban o escondían**.

Con **perspectiva de género** reflexionamos sobre el impacto del sexismo en las **personas con necesidades educativas específicas** analizando tres características de una sociedad patriarcal: **Ser un sistema Binario, Un Sistema Desigual y Jerarquizado**.

Un Sistema Binario que ordena el pensamiento y organiza el mundo contrastando conceptos y reconociendo la **realidad de forma dual**, mediante **opuestos incompatibles** (blanco/ negro, listas/torpes, válidas/inválidas. buenas/malas. decentes/indecenas, ricas/pobres, útiles/inútiles, hombre/mujer, rosa/azul, amigas/enemigas...

En un Sistema binario no hay matices, hay un reparto de características contrarias y roles diferenciados por sexo y valía que determinan los valores de la sociedad, sustenta los objetivos dominantes y dificulta la aceptación de las diversidades.

Aún es cercano el recuerdo que tenemos de que, **durante siglos**, las familias y la sociedad ocultaban, segregaban y excluían a las personas que nacían con cualquier aspecto contrario a la norma; **criaturas excluidas y aisladas sólo por el hecho de ser diferentes**. Así la propia forma de nombrar a este colectivo pasa por términos que establecen esa valoración: (Deficientes, Sub-normales, In-válidos, minus-válidos, discapacitados etc hasta llegar a la actual, personas con diversidad funcional)

Aún hoy, habiendo cambiado la sociedad sustancialmente hacia la inclusión, sufrimos coletazos de aquella rémora y hay que seguir trabajando hasta que desaparezcan los prejuicios; simbólico impacto del éxito de películas como "Campeones" y otras iniciativas que ayudan enormemente a reconocer **el valor de lo diferente, a desterrar la segregación y a normalizar las diversidades**, valores que cuestionan las costumbres de nuestra sociedad, aún segregadora.

Es un Sistema Jerarquizado. El sistema educativo actual está fuertemente jerarquizado pues siendo capacitista **considera que unas personas valen y valen más que otras** y otorga titulación y más valor a quienes responden a valores competitivos. Cuanto más, o menos, se parece una persona a los valores del modelo estereotipado, más o menos valía le otorga la sociedad. En esta **escala jerarquizada de valores desiguales**, el reconocimiento a las personas con nee quedan en las zonas tradicionalmente menos valoradas, incluso marginales, siendo **las personas con nee**, en demasiadas ocasiones, **víctimas de acoso escolar o/y vejaciones**.

Es un Sistema Desigual. La dualidad junto a la jerarquización de las personas constituyen una trama estructural que sustenta la desigualdad. El reciente término "**Interseccionalidad**", se ha generado para nombrar una situación estructural compleja de la sociedad hegemónica, al identificar diferentes ejes de Inequidad que nos llama a reflexionar sobre dos aspectos:

Por una parte el que una persona puede estar en varios **ejes de inequidad** a la vez, siendo la **conjunción de situaciones desfavorecidas** mucho más que la suma de desigualdades que sufre. Así **una persona con NEE** puede sufrirla. Si hablamos además de una **niña, una chica o una mujer con NEE**, se le añaden, a la desigualdad que comparte con chicos y varones, las inequidades que van inherentes a ser mujer. Hay muchos aspectos que se derivan de ello como mayor riesgo de **acoso sexual, riesgos de una, potencial o real, sexualidad activa, riesgo de embarazo no deseado**, exigencias de cumplir los cánones de los modelos estereotipados.... precisamos más reflexión, más investigaciones, más diagnósticos visibilizadores.

Por otra parte, **Igualdad y Equidad** no son lo mismo.

La igualdad es **tratar a todo el mundo igual**, dar lo mismo a todas y todos, homogeneizar el trato, dar las mismas oportunidades... ha propiciado la inclusión en las aulas. **La inclusión** ha normalizado la interacción con personas de nee y está siendo **clave para romper prejuicios y estereotipos**, para trabajar desde la aceptación de las diferencias y el respeto a "Estar y a Ser".

La **Equidad** exige **dar a cada persona lo que necesita para su pleno desarrollo y desde sus propias circunstancias**.

El concepto de Equidad nos llama a trabajar **la diversidad dentro de las diversidades**. No todas las necesidades especiales pueden tratarse por igual, hay que atenderlas **con el objetivo del máximo desarrollo del potencial** individual y mejor competencia social y ciudadana **de cada persona en su contexto**.

Naturalmente para ello se precisa dedicar **recursos estructurales, económicos y humanos específicos**, contar con personas especialistas que garanticen atender convenientemente la diversidad, la inclusión y el máximo y pleno desarrollo.

Como siempre, la labor de **la lupa violeta focaliza** brevemente **aspectos de desigualdad** sobre los que posteriormente habría que profundizar.

Otra realidad, otro mundo mejor, está en nuestras manos.

Libros recomendados



El plan de convivencia del centro educativo

Pedro M^a Uruñuela Nájera

Narcea Ediciones. Barcelona, 2020



¿Cómo puede un centro educativo actualizar su Plan de Convivencia? ¿Qué pasos son necesarios y en qué puntos debe fijarse? ¿Cómo puede trasladar los nuevos planteamientos al Documento de Organización de la Convivencia del propio centro?

Tras un breve repaso a lo que es el Plan de Convivencia, su necesidad y objetivos fundamentales, el libro plantea un análisis del trabajo que está llevando a cabo el centro de cara a la convivencia. Y lo hace en torno a cuatro grandes temas.

En primer lugar, la situación general, comprobando el grado de acuerdo sobre lo que se entiende por convivencia, el enfoque reactivo o proactivo de la misma y su presencia en los documentos institucionales, y en el día a día del centro.

Se analizan, en segundo lugar, las situaciones de quiebra de la convivencia que se están dando en el centro, desde el maltrato entre iguales hasta la violencia institucional, pasando por las conductas disruptivas y la violencia de género. En tercer lugar, se plantean cuatro actuaciones y trabajos imprescindibles para la convivencia, como son la gestión pacífica de conflictos, el protagonismo del alumnado y las familias, las normas y medidas correctoras, y el desarrollo de la inteligencia interpersonal o competencias necesarias para una convivencia positiva. Por último, se analizan los aspectos organizativos del Plan: las estructuras de apoyo, los tiempos y horarios, la elaboración del Plan y la formación del profesorado para todo ello.

Cierra la obra un último capítulo dedicado a la elaboración y concreción del Documento de Organización de la Convivencia del centro, que es el resumen y concreción de todo lo tratado en el libro.

Todos los capítulos cuentan con propuestas concretas de trabajo para poder analizar el desarrollo de cada apartado, valorar las alternativas y concretar las acciones que se recogerán en el Plan de Convivencia y en el Documento de Organización del Centro.



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/aconvives@gmail.com>

sumario

CONVIVES

FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

convivesenlaescuela.blogspot.com.es

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Síguenos en las redes



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>



En nuestro twitter [@aconvives](https://twitter.com/aconvives)



En nuestro Facebook [/aconvives](https://www.facebook.com/aconvives)

