

Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del curriculum en la Enseñanza Secundaria

Angels Martínez Bonafé*

Resumen

Las ideas del artículo que escribo provienen de dos experiencias: el desarrollo de un plan de acción tutorial en un centro de EEMM y el debate realizado en el seminario permanente "Cambiar el centro" del Movimiento de Renovación Pedagógica "Escola d'Estiu del País Valencià ". Es, por tanto, fruto de una práctica colectiva de reflexión y crítica desarrollada en el centro de enseñanza y en el colectivo de renovación pedagógica en el que trabajo.

Descriptores: Acción tutorial; Coeducación; Formación de profesorado; Toma de decisiones.

Abstract

The ideas I have written in this paper come from two educational experiences: One is the development of a tutorial work plan in a secondary school, and the other is the debate run in a working group called "Changing the School" that belong to the Movement for Pedagogical Renewal "País Valencià's Summer School". Therefore, the ideas are the result of a reflective and critical [collective educational practice developed in the secondary school and in the teachers group for pedagogical renewal where I work.

Keywords: Tutorial Work; Coeducation; Teacher Training; Professional Development; Decision Making.

**ANGELS MARTINEZ BONAFE. Instituto de Enseñanza Secundaria y F.P. Benimamet (Valencia). Movimiento de Renovación Pedagógica "Escola d'Estiu del País Valencià ".*

La propuesta y el contexto

La propuesta surgió así: un grupo de profesoras del IFP de Burjassot (Valencia) teníamos, desde el curso 88-89, la tarea de dinamizar un plan de acción tutorial dirigido al profesorado y al alumnado del ciclo 14-16.

En los dos cursos anteriores habíamos centrado las líneas de trabajo en la tarea de fomentar la participación real del alumnado en las asambleas de clase, las sesiones de evaluación y los órganos de coordinación y dirección del centro, a la vez que estimular la coordinación del profesorado en equipos de curso o nivel, y en favorecer la reconversión de las sesiones de evaluación en un espacio para el análisis de problemas, que sirviera de punto de partida para la adaptación curricular a la diversidad del alumnado (1).

No habíamos dedicado mucho espacio en nuestras propuestas de planes de trabajo a "la orientación del alumnado". Normalmente, este concepto se restringía a la información sobre salidas profesionales o la continuación de estudios, cuando no tenía un regustillo a test de psicólogos que olvidaban contemplar el índice de paro, de marginación social y de deficiencias culturales del entorno familiar y social de nuestros alumnos y alumnas en sus cuestionarios.

Por fin el tercer curso decidimos abordar el tema específicamente y más en serio. Primero teníamos que aclarar qué tipo de "orientación" debíamos ofrecer, puesto que no nos convencían los planteamientos de la administración educativa, los SPEs (Servei Psicopedagògic Escolar), ni de los libros de psicología educativa tradicionales y, sobre todo, habíamos observado que no respondían a los problemas reales que tienen que afrontar los adolescentes a la hora de plantearse de forma realista y crítica la integración en el mundo adulto (2).

De esa aclaración dependía el tipo de actividades y de materiales que propondríamos a los tutores para trabajarlos en la asamblea semanal de clase -hora de tutoría - y para plantear el tema al resto de profesores y profesoras en las reuniones de equipos educativos.

Estos planteamientos previos fueron:

- La orientación se desarrolla a lo largo de todo el curso en el aprendizaje de toma de decisiones, de trabajo de equipo y de elaboración consensuada de propuestas que implican las actividades de tutoría de todas las semanas.

- Si de todos modos nos planteamos dedicar específicamente a este tema un tiempo (el tercer trimestre) y una atención propia hemos de tener en cuenta que:

- * No nos vamos a dedicar sólo a ofrecer información sino a promover la capacidad crítica en la toma de decisiones, no sólo a fomentar la integración en la sociedad de adultos, sino a mantener una actitud crítica y transformadora ante las normas que la rigen, mediante el descubrimiento de las diferencias entre los intereses de las personas y los del mantenimiento de la estructura de clases y desigualdades sociales.

- * La orientación implica tanto las decisiones sobre la vida laboral y académica como las referentes a los modelos de relaciones sociales que van determinando el proyecto de vida de cada persona. Es una falacia abordar el ámbito público de la vida personal sin abordar el denominado "ámbito privado" puesto que las decisiones en uno condicionan las del otro. Pero a menudo esta relación no se explicita y así, los modelos de vida resultantes asumen de forma alienada y poco consciente las pautas económicas, culturales y sociales de la mentalidad dominante en la familia y en el entorno social del alumnado. Esto se ve claramente en el sesgo sexista que suelen tener las decisiones profesionales de nuestros alumnos y alumnas (3). Frente a este diagnóstico decidimos que la orientación había de tener un fuerte componente coeducativo y antisexista.

- * En la ideología dominante en los medios de comunicación y en las relaciones laborales y sociales es predominante el individualismo y el darwinismo social. Del "hay que aprender a buscarse la vida" se pasa fácilmente al "sálvese quien pueda". Frente a esto nosotras queríamos fomentar una actitud cooperativa y solidaria en las actividades de búsqueda de empleo y de toma de decisiones. La autonomía

personal se acompaña del apoyo de un colectivo solidario para poder realizarse en un entorno dominado por las leyes del liberalismo capitalista. No se trata de enseñar el "corred, corred malditos" de la competitividad del mercado y del éxito social, sino de buscar estrategias que permitan defender la autonomía personal sin caer en el terreno de la marginación, conociendo las dificultades del marco social.

* Para poder tomar decisiones con autonomía hay que perder el miedo a equivocarse. El error no es nunca trascendental si se tienen armas para analizarlo y deducir alternativas. Las decisiones pueden ser reversibles en proyectos de vida abiertos y no deterministas.

Con estas ideas en mente presentamos un propuesta de actividades y materiales (4) para los cursos de 1º y 2º que recogía los tres aspectos siguientes: a) el seguimiento de los estudios; b) la búsqueda de empleo; c) el proyecto de vida.

a) Los estudios

Autoevaluación del curso y decisiones sobre el desarrollo de los estudios.

Se proponía mediante el *estudio de casos* del alumnado que habían experimentado diversas opciones ante el seguimiento de su vida académica (repetición de curso, pase con pendientes, abandono del centro); la actividad culminaba en un debate para definir criterios de la asamblea de clase para pasar de curso y de ciclo que se presentarían ante el equipo educativo o Junta de Evaluación.

Otra actividad se dedicaba al *autoanálisis* de factores, personales o escolares, externos o internos al aula, que han influido en el ritmo de estudios desarrollado por cada estudiante a lo largo del curso. Para facilitar y enriquecer la reflexión personal el tutor

o tutora proponía la realización de una gráfica similar a un cuadro de doble entrada en el que se reflejaran los altibajos en las notas y aprovechamiento personal del curso; sobre el mismo se anotaban los factores que habría que considerar que han influido en los diferentes meses o trimestres del curso. Para facilitar la puesta en común posterior al análisis individual el profesor propone agrupar los factores por criterios:

Externos al centro: relacionados con la familia o las relaciones personales; con las expectativas de futuro, empleo etc; condiciones y métodos de estudio; uso del tiempo libre; otros...

Relacionados con el centro: relaciones con el profesorado, métodos de estudio, tipos de exámenes; ambiente del aula; ambiente del centro, relaciones con los compañeros de clase; horario...

La ordenación de este análisis permitiría posteriormente observar los factores más coincidentes en el grupo, elaborar hipótesis sobre las causas y hacer propuestas dirigidas a los compañeros, profesores, dirección del centro, a la familia o a uno mismo, así como buscar alternativas conjuntas ante problemas que afectaban al grupo o a varias personas de la clase.

Así, factores como la relación con los profesores, descubrimiento de nuevos centros de diversión, nuevas amistades, conflictos familiares, el horario escolar, enamoramientos, actividades de ocio, aparecían en el debate evidenciando la relación entre lo profesional y lo personal y las diversas escalas de valores a la hora de tomar opciones en la distribución del tiempo personal, así como la relación de cada opción con el proyecto de vida de cada persona, con su nivel de autonomía o de dependencia, etc.

El papel del tutor o tutora como dinamizador de la asamblea de clase era fundamental para que estas actividades sirvieran como ejercicios de reflexión y teorización de la práctica y, por tanto, como actividades de autoorientación o aprendizaje de la toma de decisiones.

b) El trabajo

Búsqueda de empleo e información sobre las condiciones del mundo laboral del entorno. Aparte de las actividades informativas teníamos que procurar fomentar el trabajo de equipo formando "cuadrillas" para la recopilación de información sobre las ofertas y condiciones del empleo juvenil, consultar diversas fuentes (INEM, sindicatos, jóvenes en paro, jóvenes con trabajo de diferentes sexos y niveles de estudio...).

c) Las relaciones sociales y el proyecto de vida propio

Decisiones sobre un proyecto de vida autónomo y no sexista.

A pesar de que la coeducación habría de estar presente en todas las demás actividades, y aunque en el segundo trimestre se había dedicado un bloque de actividades al tratamiento de conflictos (entre los que aparecían los provocados por la diferencia de género), nos pareció necesario dedicar tiempo específico para hacer explícitos los condicionantes sociales de género que repercuten en la orientación personal de los individuos y también cómo algunas personas rompen con esos obstáculos intentando realizar un proyecto de vida profesional y personal independiente de la mentalidad y las expectativas del entorno familiar y social (5).

El desarrollo de la experiencia. La acción y la reflexión

La puesta en práctica sólo pudo abordar algunas de las actividades planteadas; cada tutor eligió aquellas que le parecieron más adecuadas. En ningún caso daba tiempo a desarrollar todas las actividades en la hora semanal de tutoría del tercer trimestre. La mayoría se centró en el primero de ellos: el más relacionado con la evaluación de fin de curso y la práctica del alumnado en el centro.

Actividades relacionadas con la búsqueda de empleo se desarrollaron en la semana cultural cuando se rompía el horario normal de clases.

De todos modos, los tres aspectos estaban implícitos en todas las actividades. La coeducación estaba relacionada con el análisis de factores influyentes en el rendimiento escolar y en la búsqueda de empleo y viceversa. Por tanto, el desarrollo de la propuesta dependía más de la claridad de objetivos del profesorado que del número de actividades realizadas en la hora semanal de tutoría. Cada tutor podía seleccionar la actividad que le pareciera más adecuada a su curso y desarrollar en ella los tres aspectos. Además, la orientación no era un "tema pegado", sino una consecuencia lógica de las actividades de todo el año y estaba implícita en todo el proyecto de tutoría y evaluación desarrollado en este curso y en los anteriores.

Pero, aun teniendo en cuenta esta consideración sobre el diseño de las actividades, se puso en evidencia que un planteamiento tal del tema requería de mucho más tiempo.

También observamos que la dinamización de asambleas y actividades por los tutores exigía que nuestra propuesta hubiera sido estudiada y analizada con más amplitud por el conjunto de tutores (que sólo teníamos dos horas al mes para la presentación de propuestas de trabajo para el trimestre). Ese debate y análisis en profundidad de la propuesta hubiera sido una vía de formación del profesorado ligada a la experiencia tal como la estábamos planteando en el conjunto del plan de acción tutorial.

A pesar de todo, conseguimos que se conociera una propuesta diferente de orientación escolar; que se debatiera el tema en el Departamento de Orientación y llegar a acuerdos con el psicopedagogo (que desarrollaba por su cuenta otro plan más ligado al relleno y vaciado de cuestionarios) etc...

Por otra parte, *la experiencia no es sólo la acción desarrollada en el aula con el alumnado*. En nuestro proyecto de tutoría-evaluación, las actividades se dirigían a provocar un pensamiento y unos hábitos de relaciones sociales alternativos entre los alumnos y alumnas, entre éstos y los profesores y profesoras y entre todos los

colectivos y estructuras organizativas que constituyen el centro. Cuando hablamos de nuestra experiencia no podemos referirnos sólo a lo que ocurrió en las asambleas de clase con el alumnado. Hemos de recordar también lo que significó la introducción de un tipo de reuniones de profesores diferentes a las que se habían realizado hasta entonces; el planteamiento de temas que no eran específicos de ninguna asignatura y que implicaban la coordinación del profesorado en una acción educativa común; abordar cuestiones relacionadas con los "valores", los temas "transversales" en el currículum escolar, de modo que el debate ideológico se mezclaba con el debate sobre las propuesta de acción; relacionar una propuesta de acción con el cambio de estructuras organizativas del centro; evidenciar que existe un planteamiento diferente del currículum escolar y que ello implica un modelo de relaciones, coordinación y funcionamiento de centro alternativo.

Las valoraciones

Desde nuestro punto de vista, esta propuesta de orientación escolar dentro del plan de acción tutorial supuso:

- En algunas tutorías, trabajo con alumnos y alumnas en actividades de orientación ligadas a los diversos aspectos de su desarrollo personal, al crecimiento de su autonomía y capacidad de crítica y autocrítica.

- Introducir en el debate de profesores y tutores sobre adaptación curricular, un planteamiento de la orientación escolar más integrador de los ámbitos público-privado, individual-colectivo, escolar-extraescolar, que a la vez permitía evidenciar las insuficiencias del currículum escolar normal.

- Mostar un modo en que la coeducación, que se planteaba siempre como objetivo general del Proyecto de Centro, podría ser llevada a la práctica en tiempos y espacios concretos.

- Evidenciar la posibilidad de hacer cosas diferentes en el centro y la necesidad de cuestionar los currícula oficiales y las estructuras organizativas tradicionales para desarrollar una acción docente que educa (y, por tanto, orienta) más allá de la estructura disciplinar de cada asignatura.

Sin embargo, para muchos profesores la valoración final estaba difusa y lo que antes se veía era que no había dado tiempo a hacer todas las actividades propuestas y que el profesorado tutor no había podido hacer una selección apropiada a cada curso.

Se requería tiempo en el horario escolar para la reflexión tranquila y seria al finalizar el curso, que pusiera sobre la mesa lo que habían aprendido los alumnos y también lo que habíamos aprendido los profesores y las profesoras. El plan de acción tutorial se autoevaluaba trimestralmente por todos los tutores y tutoras participantes en el proyecto; en el esquema de criterios propuesto por el equipo de coordinación del proyecto se diferenciaba, en cada tema de los propuestos como eje del plan de acción: la valoración de los materiales, actividades, formas de coordinación y formación (tanto en lo que respecta al alumnado como a los equipos educativos). Los informes de los tutores reflejaban que realizar un informe con tantos puntos era excesivo por falta de tiempo a final de curso o por falta de costumbre o de formación. Pero, en la reunión que se dedicó al tema de Autoevaluación del proyecto, se oyeron frases como "a mí lo que sí me ha quedado claro es que dar clase es algo más que entrar al aula, dar la asignatura e irte a casa; trabajar en un centro no es sólo hacer las 18 horas lectivas y corregir exámenes", y otras como "todo esto no se puede hacer sólo desde la tutoría", y también "para desarrollar bien estas tareas necesitamos otro tipo de horario y poder dedicar más tiempo a formación y a coordinación del profesorado, sin tener que hacer horas extras que nadie nos paga", y otras del estilo de "los tutores de cursos inferiores como 1º y 2º tenemos más trabajo que los profesores que son jefes de Departamento, sin embargo tenemos más horas lectivas y cobramos menos. Es necesaria una redistribución de tareas dentro del claustro, sin fijarnos

estrictamente en lo que dice el Decreto de inicio de curso, sino en las necesidades del centro y las disponibilidades horarias de la plantilla".

El informe resultante se planteó al claustro con un conjunto de propuestas de modificación de las estructuras organizativas del centro que permitieran incluir la formación del profesorado para la adaptación de programaciones así como para la coordinación que implica el desarrollar planes de investigación-acción (6).

Como se ve, al referirme a la práctica realizada no puedo evitar hablar globalmente del "plan de tutoría-evaluación 14-16" y no sólo del tema de "orientación", del mismo modo que no puedo hablar sólo de las prácticas del alumnado sin referirme al proceso realizado con el profesorado y globalmente con el centro. Tal vez sea un error, pero, aunque delimitamos ámbitos y niveles de actuación (sólo en los cursos del ciclo 14-16, 10 grupos-clase, 20 tutores, dos niveles de equipos educativos), en el propio diseño de nuestro proyecto estaba implícito este nivel de globalización que hace difícil "medir y lucir resultados". Al respecto, he de recordar que una de las reticencias que teníamos desde el principio, al plantearnos el tema de "orientación", era la de no querer separarlo del resto de tareas educativas que a nuestro parecer constituyen la verdadera "orientación" del alumnado y del centro. Un programa de orientación que no explicitara el carácter orientador del conjunto de prácticas de la escuela, nos parecía confuso y poco renovador del desarrollo curricular del centro.

Nuestra propuesta parece ambiciosa en exceso; a nosotras también nos parecía en su momento que requería más tiempo y mayor formación del profesorado. Pero no vimos la forma de simplificarla sin traicionar nuestro objetivo: introducir dinámicas de renovación pedagógica en el centro cuestionando la inercia en el claustro, explicitar el curriculum oculto en las relaciones que determina el funcionamiento de centro; evidenciar la caducidad de las estructuras organizativas de los centros de EEMM y la necesidad de transformarlas; demostrar que la formación del profesorado es necesaria para mejorar nuestra práctica en el centro; desarrollar la formación dentro y a la vez que la experimentación de innovaciones.

No obstante, en el equipo de coordinación sí que hemos observado que nuestro proyecto en el futuro había de seleccionar mejor los temas y su consideración temporal, a la vez que seguir experimentando estrategias para buscar la implicación de los departamentos y seminarios de área.

Pero seguimos trabajando sobre hipótesis a partir de muchos interrogantes:

¿Hay que dedicar las sesiones de tutoría de un curso entero a orientación o hay que considerar que la orientación está implícita en las actividades que se desarrollan en todo el curso?

¿Se puede plantear la orientación respecto al mundo laboral descuidando el fomento de la participación crítica en la vida del centro? ¿Aprender a defender los propios intereses en una asamblea de clase, una sesión de evaluación o un consejo escolar, no es también aprendizaje en la integración activa y crítica en el mundo adulto?

¿Nos planteamos el tipo de orientación que ofrecemos en las aulas entre el conjunto de problemas y propuestas que tratamos en las sesiones de evaluación? ¿No es éste un elemento más de los que tenemos que observar al hablar de la adaptación curricular a la diversidad del alumnado de nuestro Instituto?

Desgraciadamente los Departamentos de Orientación creados por la Administración Educativa e introducidos por el psicopedagogo que pasa a formar parte de la plantilla del centro, no han sido, en nuestro caso, un ámbito abierto al debate de tales interrogantes y al planteamiento de hipótesis de investigación-acción que renueven la vida del centro. Por el contrario, en ocasiones, han favorecido la tendencia tradicional a la parcialización y "asignaturización" del saber que predomina en los centros de EEMM (7).

La teorización de la práctica y algunas conclusiones

Esta experiencia fue contrastada y analizada junto a otras de diferentes centros en el seminario "Cambiar el centro" del MRP "Escola d'Estiu". También estudiamos lo que la LOGSE dice sobre "orientación escolar". De ese análisis extraigo las siguientes conclusiones que podemos considerar como nuevas hipótesis para la acción-investigación:

-La orientación del alumnado habría de ser un resultado natural del proceso de aprendizaje que supone la escolarización de 6 a 16 años. Tener que dedicar un trimestre o un curso al finalizar la educación obligatoria evidencia las deficiencias del sistema educativo y del desarrollo del currículum escolar que baila más hacia el academicismo que hacia las necesidades del alumnado y del entorno social.

-Orientar significa asesorar en el juicio y decisiones que conforman el proyecto de vida personal. Implica, por tanto, todas aquellas actividades escolares que fomentan el autoconocimiento, la autoestima, el análisis del entorno social y el aprendizaje de la toma de decisiones frente a tal entorno y en relación al desarrollo personal deseado y posible.

-La transición al mundo adulto no significa la aceptación de los valores y conductas dominantes en la sociedad capitalista occidental. Orientar es desarrollar la capacidad crítica, dar a conocer modelos culturales diversos, fomentar las divergencias de opinión y enseñar a afrontar pacíficamente los conflictos, a entender el origen de las diferencias y a posicionarse activamente en coherencia con lo que se piensa y se desea.

-Orientar requiere información, pero no es sólo pasar información. La orientación implica más allá de la información sobre las posibilidades de trabajo o de continuación de estudios, la preparación para definir las opciones profesionales y personales, y sobre todo, la capacidad para reconducir, cambiar o reorientar, tantas veces como sea necesario, la propia vida. Se trata tanto de criterios como de posibilidades. Se trata de que no tenemos por qué aceptar un "destino" que ha predefinido nuestra familia o nuestras condiciones socioculturales, pero sí que hay límites socioeconómicos y culturales que hemos de afrontar.

-La autonomía personal no es el individualismo. Al contrario, la posibilidad de que las personas seamos autónomas requiere recursos materiales y humanos que doten de tranquilidad y libertad. La libertad no se consigue en un carrera competitiva que aboca al miedo y la ansiedad. Es necesario la solidaridad y el apoyo del grupo con el que se comparten intereses para conseguir los propios objetivos. Orientación escolar implica educar en el trabajo de equipo, la cooperación y la autoorganización.

-Si la escuela no estuviera de espaldas al entorno que la alimenta y la limita, si la enseñanza no fuera un conjunto de asignaturas sino un conjunto de situaciones en las que los y las adolescentes aprendan a resolver problemas, observando diferentes reacciones y valoraciones; si los institutos no fueran fábricas de títulos y certificados sino organizaciones de personas dedicadas a mejorar la oferta cultural al entorno, y que reflexionan sobre lo que hacen y cómo lo hacen, entonces la escuela y la enseñanza serían instrumentos de orientación y formación de individuos autónomos.

-La orientación se plantea como un problema del profesorado de 8º de EGB, 2º de FP o 3º de BUP. Pero creemos que las raíces del problema están en el currículum con el que trabajamos el profesorado. El problema se lo habrían de plantear, en primer lugar, los que diseñan el currículum de la enseñanza obligatoria y determinan los marcos legislativos de nuestra práctica docente. En un segundo nivel, se lo ha de plantear el centro, el Consejo Escolar y el claustro en el desarrollo del Proyecto curricular de Centro.

Nos preguntamos si es posible una educación-orientación cuando la estructura del Currículum se centra en las disciplinas académicas; si no sería mucho más fácil convertir las llamadas áreas transversales en los ejes de la estructura curricular, a partir de los cuales se habría de diseñar los proyectos curriculares de las diferentes áreas o asignaturas.

En síntesis, si quisiéramos dibujar un mapa conceptual de nuestro proyecto de orientación habríamos de contemplar un listado de temas como:

- El miedo al error; la trascendencia y la reversibilidad de las decisiones.
- Modelos de éxito basados en la experiencia reflexionada, en la creatividad, la solidaridad y la autoestima, frente a los modelos de éxito socioprofesional de la publicidad y las falacias de los lemas "yupis" que encierran.
- La relación entre los ámbitos público y privado en nuestras decisiones y proyectos de futuro. ¿Qué quiero ser de mayor? es una pregunta que respondemos con nuestra vida personal y profesional.
- Las relaciones sociolaborales y los conflictos de clase y de intereses. El marco legal y la lucha sindical.
- El mercado laboral. La búsqueda de información. Fuentes y recursos. La desigualdad de oportunidades en la oferta de empleo. La alienación y la asunción de roles estereotipados, sexistas y clasistas en la demanda.
- La función/funciones del conocimiento y de los estudios. El mundo académico y las relaciones sociales que lo configuran hoy. Las instituciones y las características del sistema educativo. Ofertas y condiciones.
- Lo que nos ofrece y nos enseña nuestro entorno. Cómo nos limita y cómo la gente ha ido rompiendo tales límites.

Evidentemente es una lista de conceptos abierta y con muchísimas bifurcaciones. La selección de conceptos, su interrelación y el diseño de actividades que permitan su tratamiento didáctico constituiría la programación.

Pero ahora se nos plantean los interrogantes siguientes: ¿Dónde se desarrolla tal programa de orientación? ¿En la hora de tutoría? ¿En la clase de Ética o de Ciencias sociales? ¿No implica el contenido de todas las materias de los planes de estudio? ¿No está implícito en los hábitos de trabajo y relación del centro? ¿Cómo se contempla en la estructura horaria y espacial de los institutos actuales?

La orientación, planteada como el conjunto de aprendizajes que enunciábamos en el apartado anterior, ¿cómo se introduce en un currículum estructurado en base a un conjunto de disciplinas definidas según la lógica interna de las diferentes ciencias a las que responden? ¿Es una asignatura más? ¿Es una de las llamadas "áreas transversales del currículum"?

Inmediatamente surgen otras cuestiones: ¿De quién es la responsabilidad de esta tarea? ¿Del tutor? ¿Del psicopedagogo del centro? ¿De todos los profesores? ¿Cuándo y cómo realizan los profesores tal proceso de enseñanza-aprendizaje?

Necesariamente hemos de pasar a replantear *la estructura del currículum de la enseñanza secundaria, el modelo de desarrollo del mismo en los institutos y la concepción de la función social del profesorado que se deriva*. Os proponemos seguir este debate en un próximo artículo.

Notas

- (1) Ver nuestra carpeta de materiales editada por el CEP de Godella: Gómez, L.; Gosálvez, M.L. y Martínez, A. (1990) *Tutoría-avaluació. Primer recull de materials i propostes. Curs 89-90*.
- (2) Sobre la problemática real de la transición al mundo "adulto" creemos que son más apropiados los planteamientos de la sociología crítica, como algunos de los trabajos recopilados por M. Fernández Enguita (*Juntos pero no revueltos*. Madrid: Visor). El mismo autor tiene muchos artículos en diversas revistas y publicaciones acerca de la relación de la escuela con la transición al mundo adulto que nos parecen de gran interés para reconceptualizar el currículum de la

enseñanza secundaria, a la vez que se reconceptualiza el término "orientación escolar".

Para observar la orientación y el desarrollo personal de los estudiantes como producto de unas relaciones sociales más que producto de conductas psicológicas individuales y aisladas, podemos ver el artículo de T. Parsons: "El aula como sistema social" (*Educación y Sociedad*, 6, 1990, 173-195).

- (3) Sobre las relaciones entre ámbito público y privado y sus repercusiones en la orientación profesional-vital, podemos ver diferentes trabajos dentro de la literatura pedagógica feminista. Cabe destacar los análisis de Amparo Moreno Sarda: "El sistema escolar, entre el sexismo y la divulgación del arquetipo viril" (*III Jornades sobre Coeducació*. Alacant, 1988).

Especialmente revelador es el trabajo realizado por las profesoras participantes en el *Proyecto TENET de formación del profesorado en coeducación* en la fase correspondiente al curso escolar 90-91, en el que mediante un proyecto de investigación-acción se trabajaba sobre los proyectos de vida de alumnos y alumnas. Sobre el desarrollo del proyecto en diferentes aspectos, materiales, formas de dirección y coordinación del proceso, participación y formación de profesorado, etc., véase el *Informe resultante de la evaluación externa del Proyecto Tenet. Tercera fase. Curs 90-91* (Mimeo. Valencia: Institut Valencià de la Dona. CEP de Torrent).

La evidencia del sexismo en la orientación que ofrece el sistema escolar de los países de la OCDE, la podemos ver en *Estudi internacional sobre les desigualtats entre noies i nois en L'educació* (Barcelona: Aliorna, 1987).

- (4) Para entender y poder discutir más claramente nuestra propuesta sería mejor que se conociera el conjunto de materiales con que la presentamos, desarrollamos y evaluamos.

Puede verse el plan de trabajo propuesto, la manera en que se diseñaban las actividades de "orientación" y el tipo de materiales que seleccionamos en las propuestas para la asamblea de clase y para el equipo educativo en: Martínez, A.; Gómez, L. y Gosálvez, M.L. (1991) *Tutoria-Avaluació. Segon recull de materials i propostes*. CEP "Parc del Molí", Godella; CEP de Torrent.

- (5) La mayor parte de materiales para estas actividades los extrajimos de
- Catala, A.V. y García, E. (1987). *Una mirada otra*. Valencia: Conselleria de Cultura.
 - Catala, A.V. y García, E. (1989). *¿Qué quieres hacer de mayor? o la transición desde la coeducación*. València: Institut Valencià de la Dona.
 - AA.VV. (1990). *Otros modelos, otras vidas. Proyecto TENET*. CEP de Torrent. Programa de Reforma. Institut Valencià de la Dona.
 - AA.VV. (1990). *Materials per al desenvolupament democràtic del currículum*. Seminario "Canviar el Centor". M.R.P. "Escola d'Estiu del País Valencià".
 - Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista*. Valencia: Víctor Orenge.
 - Colectivo Harimaguada (1986). *Educación sexual en la escuela. Guía del educador y de la educadora. Ciclo superior y EEMM*. La Laguna-Tenerife: Consejería de Educación.
- (6) Ver Materiales para la autoevaluación del *Plan de acción Tutorial y Memoria de curso 90-91* del "Projecte per al tractament de la diversitat al centre", presentada al claustro del 30 de Junio, en: Martínez, A., Gómez, L. y Gosálvez, M.L. (1991). *Tutoria-Avaluació. Segon recull de materials i propostes* (pp.153-159). CEP "Parc del Molí"- Godella; CEP de Torrent.
- (7) Sobre los efectos contradictorios de la introducción de psicopedagogos del SPES en los claustros de EEMM he desarrollado mi opinión en: Martínez Bonafé, A.(1991). El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesional en la enseñanza secundaria. *Investigación en la Escuela*, 15, 29-45.