

XI^º ENCUENTRO ESTATAL de MRP.s.

CONCLUSIONES



Donostia-90

<u>INDICE</u>	<u>PAG.</u>
INTRODUCCION	1
LA ESCUELA PUBLICA Y POPULAR	6
EL DISEÑO CURRICULAR DE:	
LA EDUCACION INFANTIL	10
LA EDUCACION PRIMARIA	11
LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA	15
EL OTRO DISEÑO CURRICULAR: DE LA EDUCACION COMPENSATORIA A LA EDUCACION DE ADULTOS	21
LA AUTONOMIA DE CENTRO	23
EL INTERCULTURALISMO Y LA NORMALIZACION LINGUISTICA	34
LA EDUCACION AMBIENTAL	38
LA EDUCACION EN VALORES	45
LA FORMACION DEL PROFESORADO: PAPEL DE LOS MRPs	56
EL PROYECTO EDUCATIVO	59
DESPEDIDA	76

INTRODUCCION

Una vez más los Movimientos de Renovación pedagógica han celebrado los ya habituales Encuentros Estatales. Este año de 1990 se han llevado a cabo en Donostia durante los días 16 al 19 de Marzo. Los XI Encuentros Estatales han tenido como tema central "El Proyecto Educativo para la Escuela Pública".

Para preparar el contenido de los encuentros, desde cada Movimiento y Autonomía junto con la mesa de coordinación estatal, se ha llevado a cabo una elaboración previa de guiones de trabajo, ponencias y aportaciones sobre los dos ejes centrales a profundizar: "El proyecto Educativo de la Escuela Pública y los Diseños Curriculares Bases".

Las sesiones de trabajo han sido de intercambio de ideas entorno a temáticas actuales sobre diversos aspectos concernientes al modelo de Escuela Pública y a la tarea de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Como estructura del Encuentro se han establecido dos bloques de profundización. Un Primer bloque constituido por los siguientes temas:

- La Escuela Pública y Popular
- El Diseño Curricular de la Educación Infantil
- El Diseño Curricular de la Educación Primaria
- El Diseño Curricular de la Educación Secundaria
- El otro Diseño Curricular: de la Educación Compensatoria a la Educación de Adultos

Un Segundo bloque contaba con:

- La autonomía de centro
- El interculturalismo y la normalización lingüística
- La Educación Ambiental
- La Educación en Valores
- La formación del Profesorado. Papel de los MRPs
- El Proyecto Educativo

El material que aquí se presenta, recoge las reflexiones que han ido saliendo a lo largo de estas jornadas. El documento pretende aportar las ideas y preocupaciones principales aparecidas en los Encuentros, y servir de ayuda para ir orientando y abriendo debates en sucesivos foros y en el trabajo a realizar por los Movimientos en los próximos años.

MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA QUE HAN PARTICIPADO EN EL XI ENCUENTRO

ANDALUCIA

C.A.P.P.
M.C.E.P.
Colectivo DADO
Colectivo TIZA
MRP Marcos Lopez
Colectivo Escuela Viva de la Sierra de Cordoba
MRP Sierra Nevada
Grupos Pedagogicos Jaen
Colectivo C.R.E.A.
Colectivo Pedagogico de la Axarquia
Colectivo Andaluz de Pedagogia Popular
Colectivo Encuentros Didacticos Osuna y comarca

ARAGON

Aula Libre
Escuela de Verano de Aragón-Huesca
Escuela de Verano Aragón-Zaragoza

ASTURIAS

Coordinadora de enseñantes de Asturias
MCEP
Colectivo Pedagógico de Asturias

ILLES BALEARS

M.R.P. De Menorca
A.I.R.E.

CANARIAS

C.I.C.E. Tamonante

CASTILLA-LEON

Concejo Educativo de Castilla y León

CASTILLA LA MANCHA

Escuela de Verano de Albacete
Asociación Pedagógica para la Renovación de la Escuela
M.C.E.P.
Escuela de Verano de Cuenca
A.C.I.D.E.

GALIZIA

Escola Viva
Nova Escola Galega
Asociación Socio-Pedagógica Galega (AS-PG)
ASPGP-Associação Sociopedagógica Galaico-Portuguesa
APJEGP-Asso. Peda. Jornadas de Ensino de Galiza e Portugal
Escola de Verão de Lugo
Escola de Verão de Galiza
Escola de Verão-Universidade Popular de Corcubión

MADRID

MRP Escuela Abierta
Colectivo de Renovación de Mostoles
Acción Educativa
Colectivo de Renovación Pedagógica Móstoles
Colectivo La Llave
M.C.E.P.

MURCIA

Escuela de Verano de la Región Murciana
M.C.E.P.

PAIS VALENCIA

Col.lectiu de Mestres La Safor
Escola d'Estiu Terres del Sud
Escola d'Estiu Comarques Centrals
Escola d'Estiu de Castlló
Escola d'Estiu Marina-Safor
M.C.E.P.
MRP Horta Sud

CATALUNYA

Grup de Mestres d'Osona
Grup de Mestres de Lleida
Grup de Mestres de L'Alt Urgell
Grup de Mestres de L'Anoia

Grup de Mestres del Penedes
 Grup de Mestres Urgell-Segarra
 Grup de Mestres de Terres de l'Ebre
 Grup de Mestres Pallars-Alta Ribagorça
 Grup de Mestres de la Cerdanya
 Grup de Mestres de la Noguera
 Grup de Mestres del Ripolles
 Col.Lectiu de Mestres de la Garrotxa
 Associacio de Mestres Rosa Sensat
 Associacio de Mestres del Camp de Tarragona
 Associacio de Mestres del Bergueda
 Associacio de Mestres Alexandre Gall
 El Casalet Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet
 Moviment de Mestres Per una Escola de Catalunya -Girona
 Moviment de Mestres Per una Escola de Catalunya Alt Emporda
 APLEC de Mestres del Bages
 Moviment Educatiu del Maresme
 Casal del Mestre de Granollers-Valles Oriental
 Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet
 Grupo de Mestres del Priorat

Los siguientes grupos no están Federados

C. D'Ensenyants R. d'Ebre
 Associacion de Mestres de Ceddanyola
 Grup de Mestres de la Selva
 Grup de Mestres de la Val d'Aran

EUSKADI

ADARRA Erakunde Pedagogikoa

CANTABRIA

M.C.E.P.

U.N.C.

EXTREMADURA

APEVEX

CANARIAS

CICEC-TAMONANTE

LA RIOJA

E.V.E.R.I.

ESCUELA PÚBLICA Y POPULAR

COLABORADORES:

Organismos oficiales que han apoyado económicamente la realización de estos encuentros.

1. Asumimos las Conclusiones del II Congreso de Gandía como válidas para nuestro modelo de Escuela.
 - Ayuntamiento de Donostia
 - Consejería de Educación del Gobierno Vasco
 - Ministerio de Educación y Ciencia.
2. No asumimos el modelo para el sistema de educación del País Valencià.
 - Consejería de Educación del País Valencià
 - Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya
 - Consejería de Educación de Galicia
 - Consejería de Andalucía

3. Este documento destacará aspectos tales como los siguientes (ya recogidos en la documentación básica):

- Introducción: perspectiva desde la que se elabora la propuesta. La renovación pedagógica como encuentro entre teoría y práctica.
- Redefinición del modelo de escuela.
- Marco general: una escuela que analiza su función social y no neutra, con voluntad transformadora. Modelo social y personal (Valores, ...)
- Aspectos organizativos:
 - Etapas y ciclos.
 - Centros. Modelos, organización y autogestión (Autonomía).
 - Escuela y Comunidad educativa.
 - Gratuidad y redes.
 - Tronco único-Cuerpo Único.
 - ...
- Currículo:
 - Curriculum
 - Cultura y culturas. Hegemonías.
 - Cultura escolar. Cultura popular y cultura real.
 - Tratamiento de la diversidad, laicismo, pluralismo, antiuniformización, ...
 - Voluntad y asunción de conflictos. Contra la reproducción.
 - No neutralidad.
- Profesorado: función y modelo, jornada, ...

4. Hay cuestiones sobre las que consideramos necesarios que los MRP realicemos un esfuerzo de profundización-clarificación en el futuro. En concreto en este grupo hemos hablado de:

ESCUELA PUBLICA Y POPULAR.

1. Asumimos las Conclusiones del II Congreso de Gandía como válidas y punto de partida para nuestro modelo de Escuela.

2. No obstante es necesario profundizar en este modelo para sistematizarlo y proponemos realizar un resumen de cara a hacerlo público y plantearlo como alternativa ante los diferentes interlocutores sociales.

3. Este documento destacará aspectos tales como los siguientes (ya recogidos en la documentación básica):

- Introducción: perspectiva desde la que se elabora la propuesta. La renovación pedagógica como encuentro entre teoría y práctica.
- Redefinición del modelo de escuela.
- Marco general: una escuela que analiza su función social y no neutra, con voluntad transformadora. Modelo social y personal (Valores,)
- Aspectos organizativos:
 - Etapas y ciclos.
 - Centros. Modelos, organización y autogestión (Autonomía).
 - Escuela y Comunidad educativa.
 - Gratuidad y redes.
 - Tronco único-Cuerpo Unico.
- ...
- Currícula.
 - Curriculum
 - Cultura y culturas. Hegemonías.
 - Cultura escolar. Cultura popular y cultura real.
 - Tratamiento de la diversidad, laicismo, pluralismo, antiuniformización, ...
 - Voluntad y asunción de conflictos. Contra la reproducción.
 - No neutralidad.
- Profesorado: función y modelo, jornada, ...

4. Hay cuestiones sobre las que consideramos necesarios que los MRP's realicemos un esfuerzo de profundización-clarificación en el futuro. En concreto en este grupo hemos hablado de:

4.1. Curriculum y cultura: se marcan las siguientes líneas de reflexión:

- culturas de origen e intervención escolar.
- el Proyecto Educativo como opción de valores y selección de contenidos culturales.
- la multiplicidad de currículos frente a la uniformización cultural. Defensa de la pluralidad de DC.
- la educación en el conflicto como forma de creación cultural y el rechazo a todo adoctrinamiento. Análisis de los mecanismos a través de los cuales la escuela difunde valores.
- la escuela no segregadora. Integración de la diversidad.
- la capacidad de transformación de la escuela y nuestra práctica cotidiana.
- condiciones y recursos necesarios para el desarrollo de un proyecto educativo con los rasgos señalados.

4.2. Redes de escolarización

Optamos por una red pública de escolarización por cuanto en ella podemos exigir la garantía de condiciones previas para una enseñanza de calidad y es la vía que facilita la generalización de nuestro modelo educativo. Al mismo tiempo se rechaza la existencia de varias redes públicas paralelas.

En este marco se plantea la necesidad de profundizar en torno a dos conceptos:

- TITULARIDAD: ¿en qué medida es posible hablar de titularidad pública compartida como forma de acercamiento a la comunidad escolar?
- AUTONOMIA: Consideramos necesaria la búsqueda de modelos que compatibilicen la participación y la pluralidad de forma que se asegure la matización de proyectos educativos individuales, colectivos y nacionales, la participación social y el control democrático. (Se deberán recoger las aportaciones del grupo de trabajo correspondiente de este XI Encuentro).

4.3 El perfil del profesorado

Nos planteamos interrogantes en torno a:

- a) nuestra competencia técnica como profesionales sin desligarla de la caracterización que desde los MRPs hacemos de un profesorado renovador:

a.1) el contenido específico de la profesionalidad del docente debe entenderse desde una perspectiva crítica y emancipatoria, como opción ideológica, y desde una perspectiva de trabajo cooperativo e investigador.

a.2) el derecho y el deber de la formación. Crítica a la "obligación" (LOGSE).

a.3) la importancia y urgencia en el momento presente de demandar el conjunto de las condiciones que hagan posible el desarrollo de este perfil. En concreto, cuestiones tales como la flexibilización de horarios, la integración en la jornada de todas las funciones y necesidades y el derecho a la participación (consejos escolares,...) de los no docentes dentro de sus respectivos convenios colectivos.

b) el equilibrio entre **autonomía** profesional y:

- responsabilidad, colaboración y compromiso con el proyecto educativo y curricular en los centros,
- educación entendida como actividad profesional pero también como fruto de un debate y una acción social, ...
- derecho a la participación

Se plantea la opción de la libertad de cátedra como derecho individual y/o derecho colectivo, y en relación a la normatividad de los planes de la administración y de los proyectos educativos de centro.

c) se revisa la forma concreta que adopta el perfil profesional hoy en día con respecto al cuerpo único de enseñantes (crítica de la propuesta LOGSE para secundaria), acceso y promoción a la carrera docente, y la jerarquización, especialización y división del trabajo en los centros (crítica al modelo de habilitación).

d) la formación permanente del profesorado y los MRPs: consideramos necesario el reconocimiento institucional del derecho a la autoformación individual y colectiva, y las condiciones necesarias para su desarrollo.

5. Condiciones y recursos.

5.1 Centros: se propone no establecer una tipología o modelos de centro. Se considera que estos se deberán establecer de acuerdo a las condiciones y características de cada unidad territorial, pero consideramos imprescindible que exista un proyecto educativo y curricular coherente desde los 0 a los 16 años entre los diferentes centros, así como la máxima coordinación de los servicios y recursos zonales.

5.2 Jornada: se debe integrar dentro de la jornada laboral de los/las docentes el horario lectivo, el de preparación (una hora por cada hora lectiva), de coordinación y formación, y el de las actividades que exija el desarrollo del proyecto. El control de horario debe ser interno y externo.

La jornada para los alumnos y las alumnas se deberá establecer en coherencia con el proyecto, y respetando las necesidades sociales y educativas de la zona. El conjunto de las actividades y las propuestas realizadas en el centro ha de ser integrado en el proyecto curricular.

El personal externo o los especialistas han de estar integrados en el equipo educativo.

6. Este grupo de trabajo aporta como materiales base los que figuran en el anexo (ponencia del País Valencia y aportaciones de Andalucía: Consideraciones sobre la escuela pública y popular y Aportaciones a Ponencia a.1), y estas propias conclusiones como punto de partida para el trabajo de profundización sobre esta temática.

7. En cuanto a la denominación del marco-modelo de escuela defendido por los Movimientos, se establece que cada Comunidad utilice el que considere más apropiado y adecuado a las condiciones propias.

En los documentos internos se respetará estas denominaciones.

Por otra parte, no hay acuerdo sobre una denominación común para los documentos estatales.

1.- INTRODUCCION

Tanto en el Prólogo como en la ubicación de la etapa aparece el concepto de D.C.B. como etapa educativa, haciendo hincapié en las necesidades que cumple.

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACION INFANTIL

El marco de discusión sobre esta etapa, se estableció en base a los siguientes apartados:

- Dictamen sobre los aspectos positivos del D.C.B.
- Dictamen sobre los aspectos negativos del D.C.B.
- Dudas sobre el D.C.B.
- Valoración y conclusiones.
- Actuaciones de los M.R.P.s frente al D.C.B.

Al comentar las Características de los niños/as de esta etapa es interesante el planteamiento dinámico en el que son expresadas. Tomando como inicio los pocos meses después de nacer y desarrollando a través de las diferentes edades hasta los 8 años. Esto le da un carácter global y de etapa al D.C.B.

Es interesante que se expliciten diferentes aspectos de las características de estos niños/as: sensoriomotor, intelectual y afectivo, aunque podría ser complementado con el tratamiento de otras teorías psicológicas. Así, por ejemplo, los D.C.B. del País Valencià y Andalucía aportan el carácter sexual del niño/a de estas edades, aspecto que está normalmente olvidado por todos/as.

Es manifiesto el desinterés por la coeducación ya que no recogen aspectos de la evolución afectivo-sexual, fundamentales para entender los procesos de construcción y reafirmación de la identidad sexual, y la influencia que, en estos procesos, tiene la identidad de género.

Los Objetivos Generales están descritos en términos de capacidades y no como contenidos concretos a aprender. Consideramos que el denominarlos como terminales es un error, tanto por el hecho de no ser obligatoria la etapa como por el hecho de ser procesos inacabados.

1.- INTRODUCCION

Tanto en el Prólogo como en la ubicación de la etapa aparece el reconocimiento del 0-6 como etapa educativa, haciendo hincapié en el factor compensador de desigualdades que cumple.

Este reconocimiento explícito es importante aunque la etapa este enmarcada en el 0-6 años solamente, cuando los movimientos apostamos por el 0-8 años. Pero, aunque la explicitación teórica sea importante, otra cuestión es el hecho de que en la práctica sea considerada como el primer tramo del sistema educativo, y así nos seguimos encontrando con comunidades donde todavía las escuelas infantiles dependen de Bienestar Social y no de la Consejería de Educación.

Como el D.C.B. presentando por el MEC sólo se refiere al 0-6 años el análisis del mismo es sobre las reflexiones planteadas en él.

Al comentar las **Características de los niños/as** de esta etapa es interesante el planteamiento dinámico en el que son expresadas. Tomando como inicio los pocos meses después de nacer y desarrollando a través de las diferentes edades hasta los 6 años. Esto le da un carácter global y de etapa al D.C.B.

Es interesante que se expliciten diferentes aspectos de las características de estos niños/as: sensoriomotor, intelectual y afectivo, aunque podría ser complementado con el tratamiento de otras teorías psicológicas, así, por ejemplo, los D.C.B. del País Valenciá y Andalucía aportan el carácter sexuado del niño/a de estas edades, aspecto que está normalmente olvidado por todos/as.

Es manifiesto el desinterés por la coeducación ya que no recogen aspectos de la evolución afectivo-sexual, fundamentales para entender los procesos de construcción y reafirmación de la identidad sexual, y la influencia que, en estos procesos, tiene la identidad de género.

Los **Objetivos Generales** están descritos en términos de capacidades y no como contenidos concretos a aprender. Consideramos que el denominarlos como terminales es un error, tanto por el hecho de no ser obligatoria la etapa como por el hecho de ser procesos inacabados.

El que los objetivos generales estén definidos en capacidades debería suponer un salto cualitativo desde la situación actual, enseñanza memorística-ejecutante, donde lo aprendido se mide en la respuesta concreta de un determinado contenido y de una única forma válida.

En la **Estructura Curricular** comienzan diciendo que consideran a la Educación Infantil como etapa integrada, con características que la definen como tal, debiendo tener el educador en cuenta dos ideas básicas: que el desarrollo del niño/a es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura; y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme, para todos los niños/as en el mismo momento y a la misma edad. Estos aspectos teóricos que compartimos, sin embargo, no tienen correlación con la decisión de dividir la etapa en dos ciclos (0-3) y (3-6), lo cual en la práctica perjudica notoriamente la especificidad de la etapa como tal. Esta decisión de ciclos responde a decisiones político-administrativas y no a criterios educativos, pedagógicos o psicológicos, es la "racionalización de recursos". Razones que ya muchos/as esgrimíamos cuando fue presentado el borrador de la Reforma y que ahora incluso el Ministerio de Educación y Ciencia lo acepta explícitamente en el D.C.B.

De esta forma queda el (0-3) al amparo, o más bien al desamparo de las Administraciones Locales y las "Sociedades sin ánimo de lucro", con bastantes posibilidades de continuar con un carácter fundamentalmente asistencial, no asegurándose el que las demandas sociales con respecto a este ciclo vayan a tener respuesta pública positiva.

La existencia de diferentes titulaciones (maestras/educadores) en contraposición a la exigencia tanto por parte de los MRPs, como del congreso de Escuelas Infantiles de una formación inicial de licenciatura, acarreará infinidad de problemas a la hora de definir status, funciones, papeles a jugar por cada uno, condiciones laborales, ... que dificultarán y perjudicarán enormemente el carácter educativo de la etapa.

Son consecuentes por tanto con las decisiones anteriores cuando en los anexos del Libro Blanco no optan por el centro específico de infantil sino por un centro de Primaria con el añadido del ciclo (0-8).

Consideran las **Areas Curriculares** como una estructuración cuyo principal contenido es ayudar al educador a sistematizar, ordenar, planificar su actividad docente, lo cual no debe implicar una concepción de la realidad en bloques diferenciados, sino que los "ámbitos de experiencia" (identidad y autonomía personal; descubrimiento del medio físico y social; comunicación y representación) deberán concebirse sin perder de vista el sentido de la globalidad y la profunda interdependencia que entre ellos se da.

Es un paso hacia delante el que en los ámbitos de experiencia no solo se hable de contenidos sino también aparezcan los procedimientos o destrezas, actitudes, valores y normas.

Como introducción a los objetivos generales de las diferentes áreas curriculares se deberían señalar algunos procesos previos necesarios para alcanzarlos, ya que si no, pueden entenderse como logros a conseguir directamente, sin tener en cuenta todo el camino a recorrer hasta el desarrollo de dichas capacidades. Así a modo de ejemplo debido a su importancia cabe citar que en el área de comunicación y representación al señalar los objetivos generales dice de la siguiente forma "utilizar diversas formas de representación (lenguaje oral y escrito...)", aunque, en otros momentos del D.C.B. se diga que la lecto-escritura no es un fin a conseguir en la Etapa Infantil, de este enunciado fácilmente se podría ir degenerando a que la misma debe ser trabajada prescriptivamente en el 0-6, cuando antes de llegar a los signos universales se deberían trabajar otros medios de representación. El mismo tipo de reflexión se podría hacer con respecto a la adquisición de los signos universales del número. Si bien, en las orientaciones del D.C.B. se menciona la codificación y decodificación, esta debería ser tratada como un bloque específico anterior a la adquisición de signos universales.

Respecto a los **Bloques de Contenido** se dice en el prólogo que son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al profesor lo que se debería trabajar durante la etapa, no constituyendo un temario. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica. Sin embargo, si no hay una formación permanente seria, vemos el peligro real de que sean tomados por parte de los enseñantes aisladamente, convirtiéndose en verdaderos temarios, cargándose de esa forma, en gran parte, la filosofía del D.C.B. En este sentido seguro que las editoriales aportan su granito de arena. Partiendo de la flexibilidad para optar por las

situaciones cotidianas y sociales que las niñas/os aportan al aula (piratas, bomberos, astronautas,...) no tendrían cabida a nuestro juicio la secuenciación elaborada por el equipo docente en base a temas como la familia, las estaciones,... por el contrario, si las distribuciones espacio-temporales fueran abiertas, aportarían suficientes elementos vivenciales para el grupo-clase y generarían el interés por temas concretos.

2.- FUNCION DEL EDUCADOR

Todo lo referente a la función y responsabilidades del Educador habría que tratarlo desde dos aspectos:

2.1.- Un primer aspecto referente a las responsabilidades que debe tener el equipo docente, tales como, la elaboración y diseño del Proyecto Educativo de Centro, como del Proyecto Curricular, las cuales, están señaladas tanto en el prólogo como en el capítulo que hace referencia al adulto. Dentro del aspecto de las responsabilidades sería necesario hacer unas reflexiones:

- La primera, sería la necesidad de crear equipos docentes estables y aquí no vendría de más, hacer una alusión a las repercusiones de la inestabilidad en los centros de titularidad pública, producida por la existencia de miles de provisionales, interinos y sustitutos.

- La segunda, sería las dificultades que entraña el trabajo colectivo y de coordinación entre los enseñantes, tanto porque históricamente se ha trabajado cada uno/a encerrado en su aula, como por la no existencia de tiempo dentro de nuestra jornada para poder abordar esta tarea de manera tranquila y responsable.

En el D.C.B. aparece reiteradamente el tema de la coordinación pero lo que no queda claro es el cómo, el por qué y el para qué hacerla.

Conociendo la realidad de las escuelas:

- no se parte de las mismas ideas.
- con diferencia de horarios, ciclos y exclusivas.
- con distintos métodos, que suponen el no hacer igual, dejando hacer en libertad.

Vemos la dificultad de que se pueda llegar a hacer coincidir sin entrar en contradicción con unos principios básicos. Teniendo en cuenta todo esto, la máxima dificultad estaría en poder llevarlo a la práctica de forma congruente, llegando a la totalidad del profesorado.

¿Cómo? - Tomando como referencia clara los principios filosóficos del D.C.B. y los derechos del niño, tratar de evitar las tensiones que suponen "mi práctica, frente a la tuya", llegando a que distintas prácticas (analizadas y puestas sobre la mesa), puedan ser válidas siempre y cuando respeten, lo anteriormente mencionado, o ambas tengan que ser cambiadas en ciertos aspectos, si se ve que entran en alguna contradicción con los principios generales.

Sin embargo y debido a nuestra práctica diaria en diferentes centros vemos o podemos ver la total imposibilidad de llevar adelante, en algunos de ellos, la elaboración de un Proyecto Curricular.

Ante esto, como ejemplo, una posibilidad podría ser la de realizar proyectos curriculares inter-centros e inter-zonas (con las personas que estén dispuestas), coordinadas por el C.O.P.

En cualquier caso, sin cambiar las estructuras organizativas es difícil la coordinación tanto a nivel de centro como de zonas, para poder llegar a la concreción de un diseño curricular.

2.2.- El segundo aspecto referente al perfil del educador en cuanto a su relación directa con los infantes.

En la función del educados cabe destacar el papel a desempeñar por éste, el cual tiene que basarse en todo momento en los conocimientos de los que parte el niño, para que vaya hacia la construcción de los logros de un nivel superior, más evolucionado, coherente, ajustado y objetivo. Como nota adicional es importante subrayar el tipo de intervenciones y en qué momentos debe actuar el educador para evitar etiquetas negativas, positivando la interacción entre iguales.

Respecto a la función del educador en su relación directa con los niños niñas el perfil que aparece en el D.C.B. de educador planificador, investigador, facilitador,

segurizante, está en consonancia con el perfil por el que apostamos en Gandia y el cual puede ser complementado con las diferentes actitudes a incluir como la actitud dialogante, de escucha... de las que se hablaban allí.

El proyecto de Reforma no se hace eco de la poca consideración social que en estos momentos goza la etapa infantil y los trabajadores/as adscritos a ella. En él, se habla de la existencia de educadores/maestros con diferente formación inicial para el tramo 0-3 y la figura del maestro/a en exclusiva para el resto de la etapa. Con la constatación de este hecho se plantea como urgente la dignificación profesional para poder abordar tanto nuestras tareas como responsabilidades. Esta dignificación pasaría en primer lugar por la exigencia de una formación inicial al hilo de la reivindicada en encuentros anteriores, es decir, la licenciatura, así como la negociación de las condiciones laborales necesarias para poder hacer frente a ese trabajo que se nos encomienda y la necesidad de una campaña por parte de la Administración ante la opinión pública en pro de la Educación Infantil.

3.- ORGANIZACION ESPACIO - MATERIALES - TIEMPO

La línea aportada en el Congreso de Gandia sobre la organización del espacio, materiales y tiempo es bastante coincidente con la expuesta en el D.C.B. del MEC.

En ambas, se afirma la necesidad de partir de las necesidades de los niños/as, de ahí, la variedad de espacios que han de existir (necesidad de estar solos, en relación con los otros, unos destinados al movimiento...). En este apartado, lo que en el D.C.B. no aparece es la idea de que el grupo-clase hará que ese espacio vaya modificándose y que su elección por parte de los niños/as debe de estar más ligado a los afectos, emociones e intereses del momento que a las actividades o materiales concretos ubicados en él.

La idea central de partir de las necesidades de los niños, vuelve a ser eje al hablar del tiempo. Teniendo en cuenta la flexibilidad con la que hay que manejar esta variable se subraya la importancia de la necesidad de que se repitan pautas estables, que permitan ir estructurando el concepto de tiempo en los niños/as en base a sus vivencias, convirtiéndose así en una estructura segurizante al ser cada vez más capaces de saber que es lo que va a ocurrir después.

Aunque a lo largo del D.C.B. se alude a la necesidad tanto de que existan actividades individuales/grupales, actividades que exijan escucha y atención/manipulación o movimiento, actividades libres o dirigidas; estas no aparecen relacionadas con la variable tiempo y quizás fuera necesario que apareciera explícitamente relacionadas, por la necesidad de ir alternando diferentes actividades.

Pero lo que hay que destacar es que las diferentes organizaciones espacio-temporales están respondiendo a diferentes intenciones educativas, a diferentes maneras de entender al niño/a, de aquí que estas variables se conviertan en contenidos a trabajar por el educador.

4.- RELACIONES CON LOS PADRES

La relación del centro escolar con la familia se desarrolla en el D.C.B. de manera explícita.

Se nos habla de una entrevista inicial con los padres, con el fin de conocer los gustos, intereses, hábitos,... de los alumnos/as que van a venir; de la cooperación de los padres/madres tanto dentro de las actividades llamadas docentes: talleres, contar experiencias a los niños..., como en actividades extraescolares. Es obvio que en la etapa infantil tengan especiales connotaciones y relevancia estas relaciones, sin embargo éstas deben de ser más estrechas de ahí que no deban responder a un hecho casual sino a algo a diseñar, planificar y posteriormente a evaluar dentro del Proyecto Educativo del Centro, distinguiendo diferentes niveles de relación y participación, un nivel individual en entrevistas y a niveles grupales en asambleas de clase, de nivel o de etapa. Sin olvidar la participación de los padres en algunas actividades concretas, de manera que, puedan servir de ayuda y cooperación en algunos momentos, salidas, fiestas,...

Estrechar la relaciones entre la familia y el centro es indispensable para superar, en la práctica, la concepción de que el centro educativo es propiedad de los enseñantes y avanzar en la gestión democrática, haciendo que sea la comunidad escolar quien tenga las tareas directivas y decisorias. Cuando más estrechas sean esas relaciones y se posibiliten espacios de participación a las madres/padres, más capaces se sentirán ellas/os a la hora de decidir las líneas y tomas de decisión del centro y más capaces nos sentiremos nosotras/os tanto para entender sus preocupaciones como para trabajar de manera conjunta.

5.- EVALUACION

Coincidimos con el MEC al entender la evaluación como un proceso, es decir, la evaluación continua como la única manera de ir ajustando la actividad educativa tanto a las características del grupo como a las de cada niño/a a nivel individual. Haciendo hincapié en el sentido de recogida de información que debe tener la evaluación y no en el de emitir juicios de valor, una evaluación no censuradora.

Este proceso de evaluación comenzaría con la evaluación inicial, antes de que el niño llegara al centro, mediante la observación sistemática, tanto en situaciones estructuradas como desestructuradas. Es interesante la aportación del concepto de "autoevaluación" como parte del proceso evaluativo pues esta cuestión normalmente es olvidada por los educadores/as aduciendo la corta edad de nuestros niños/as. Es importante también entender que la evaluación que se va realizando en el centro tiene que ser contrastada por los cambios que sus padres/madres observan en el ámbito familiar, siendo éste uno de los ejes de la relación familia-escuela. Aspecto este último contemplado tanto en el D.C.B. del MEC como en nuestras aportaciones de Gandia.

Dentro de la evaluación también incluimos la que se refiere a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, estructuraciones espacio-temporales, proyectos, objetivos,...) a las personas que en él intervienen, los medios con los que se cuenta y se lleva a cabo este proceso y el propio funcionamiento del equipo educador.

6.- CONDICIONES PARA LLEVAR A CABO LA REFORMA

Aún considerando que el D.C.B. puede ser mejorado, en estos momentos, para que la Reforma sea un paso cualitativo, es necesario:

1.- La consideración de la etapa como un todo coherente y global y por lo tanto toda su concreción:

- Profesorado con idéntica formación inicial, status, condiciones laborales,...
- Centro específico de etapa infantil.

2.- La oferta pública para hacer frente a las necesidades sociales.

3.- El aumento de plantillas y estabilidad de las mismas para poder ir logrando equipos docentes estables.

4.- Estructuras organizativas y tiempo tanto para el encuentro, debate, coordinación de proyectos como para la Formación Permanente de todos/as los enseñantes de esta etapa, sin lo cual las Reformas sólo serán papel mojado.

5.- Asesoramiento y apoyo exterior para que la innovación sea posible en los centros.

6.- Gran número de ejemplificaciones y materiales curriculares que no sean solamente de los bloques de contenido como hasta ahora, sino también de otro tipo de parámetros, espacios, tiempos, metodología, ...

Respecto a este punto habría que cuestionarse muy seriamente el valor, condiciones, adecuación, influencia... de las editoriales en la práctica educativa, aspecto éste que no está tratado en el D.C.B. siento este un elemento que en la práctica puede suponer el cierre curricular.

7.- La dignificación profesional de los trabajadores de esta etapa, pues sigue primando tanto a nivel social como ministerial la poca consideración hacia la etapa y hacia las personas dedicadas a ella, considerando que cuanto mayor edad de los chavales mayor nivel de estudios iniciales, mayor consideración social y mejores condiciones laborales han de tener los profesionales de las mismas.

8.- La necesidad de un calendario de inicio de la Reforma Infantil, pues en estos momentos no sabemos nada de ello.

9.- Medidas transitorias:

- La aprobación de estos dos ciclos 0-3 y 3-6 creación de centros 0-6.

- Coordinación entre profesionales de ambos ciclos.

- Ordenación legal de requisitos para los centros "guarderías" que existen, y cierre o reconversión de los que no los cumplan.

- Planes especiales de Formación para el acceso a la titulación universitaria de estos profesionales.

- Coordinación entre profesionales de ambos ciclos.

EDUCACION PRIMARIA

Se presenta la ponencia y se valora que es excesivamente ambiciosa ya que pretende trabajar todas las resoluciones que quedaron pendientes de Gandia :

- Ciclo - Etapa
- Características procesuales-terminales
- Edificio centro
- Coordinación entre etapas
- Profesorado.

Se propone un guión menos ambicioso y que a la vez nos permita una mayor profundización en los temas que vamos a trabajar. El guión queda establecido :

- Elementos estructurales ETAPA CICLO
- Características procesuales terminales. Objetivos.
- Edificio centro.
- Profesores especialistas.
- Globalización. Estructuración de áreas.

1.- CICLO 6-12 / 8-12

Debate sobre la conveniencia de cada

Distintas posturas, pero no enfrentadas.

6-12 --> A nivel de estructuración del Ministerio
Es la realidad con la que nos vamos a
encontrar y trabajar .

6-8/8-12 -> Una diferencia real basada en lo que
percibimos.
Distintos estadios evolutivos del
chaval



Actuación distinta por nuestra parte

Nos vamos a encontrar en las escuelas con la realidad 3-12, por lo tanto propician en los centros una organización de 3-8/8-12.

En el 8-12 Ciclos/Ciclo único

No existen diferencias encontradas sobre el tema. Si uso distinto de vocabulario.

Quizás distintas estrategias para conseguir algo.

Queremos conseguir:

- Una etapa coherente en planteamientos pedagógicos de principio a fin.
- Una etapa coherente con los siguientes y anteriores.

Para llegar a esta coherencia se ven dos estrategias:

- División en Ciclos: se dieron criterios de como debe ser y aportaciones prácticas.

Ciclo Unico: se han dado criterios, pero no plasmaciones prácticas.

En cualquiera de los casos se ve la necesidad de FOMENTAR LA COORDINACION y habría que profundizar en una estructura y funcionamiento que impulsara y favoreciera esta coordinación.

Carácter de la Etapa

- Desarrollo procesual de la etapa.
- No tiene carácter terminal.
- Etapa propia y con finalidad en si misma a :
 - . Elimina supeditación a la secundaria.
 - . Elimina los objetivos terminales.
 - . Acepta los objetivos referenciales y abiertos que ayudan en el proceso de planificación de la etapa.

El Edificio-Centro

Buscar criterios generizables:

- . El edificio debe respaldar el funcionamiento del proyecto educativo.
- . Participación de la Comunidad Educativa en la remodelación de Centros.
Unirlo al proyecto educativo

EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

- Dentro de la gestión contar con personal cualificado
- Autonomía económica del centro ==> Dotaciones: no en términos de igualdad, sino atendiendo a necesidades y características de la Comunidad Educativa y del Entorno.

Perfil del profesor especialista

- Distinción de ratios
 - . Tutor-Clase
 - . Profesor-Clase

No hablar de mínimos sino de nº ideal adoptado a las necesidades.

Rechazo al plan de profesor especialista tal y como marca la LOSE --> Justificación económica y reorganización de salud, educación, plantilla, coeducación etc. --> Razones pedagógicas

Dos tendencias:

- Avanzar en el término de profesor colaborador o de apoyo. Insertos en el equipo de etapa y participan en él
- Avanzar en el término de formación permanente entendida como capacitación del profesorado. Surgiendo de las necesidades del propio centro --> A través del Proyecto Educativo.

A.- Favorecer grupos de trabajo que presenten modelos de proyectos completos, que fuesen publicados y difundidos por

La capacitación no como la encuadra la LOSE (Música, Plástica,...), sino también en el resto de las áreas (Matemáticas, Sociales,...)

Grupos de trabajo formados por profesores/profesoras y expertos

Globalización-Especialistas-Compartimentalización del saber

Grupos de Formación del Profesorado donde se fuera creando una tradición para hacer este tipo de trabajo y llegar a

- Areas - Organización del contenido cara al profesor.
- Organización del contenido para presentarlo a los chavales

B.- Los P.C.C. deben ser adecuados y estar contextualizados al centro donde vayan a desarrollarse. Consideramos que tienen un carácter más técnico que los Proyectos Educativos de Centro y pensamos que independientemente del sector o sectores que participen en su elaboración debiera ser validado por el equipo de profesores y profesoras.

Educ. Infantil

Educ. Primaria

Ambito de conocimientos --> Areas
y experiencias

En Educ. Primaria falta el paso intermedio entre

Areas y que es ámbito Trabajo globalizado
de conocimiento

Trabajo de investigación y recogida de datos.

EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.- PUNTOS GENERALES

Las ideas que vienen a continuación están basadas en el análisis del DISEÑO CURRICULAR BASE propuesto por el M.E.C.

Respecto a la prescriptividad de los objetivos y contenidos generales de la etapa pensamos que han de estar consensuados por el M.E.C y las CCAA y que han de entenderse como mínimos, abiertos, procesuales, divergentes, etc... es decir en el sentido que nos posicionábamos en el Congreso de Gandia.

Respecto a los temas transversales (educación para la salud, educación ambiental, coeducación etc...) nos parece que en el D.C.B. se les da un tratamiento de apéndice y que debieran aparecer como prescriptivos para potenciar su desarrollo dentro de los contenidos del tronco común, sin que esto signifique un aumento de disciplinas ni áreas.

Respecto a los Proyectos Curriculares de Centros nos posicionamos en la idea de que la Administración debiera garantizar mediante una adecuada política económica y organizativa la viabilidad de dichos proyectos en el sentido de:

A.- Favorecer grupos de trabajo que presenten modelos de proyectos completos, que fuesen publicados y difundidos por la administración, que estén enmarcados dentro de unas condiciones mínimas (ser procesuales, abiertos, dinamizadores y generadores de nuevas ideas, que contemplen orientaciones para hacer adaptaciones curriculares, etc...). Grupos de trabajo formados por profesores/profesoras y expertos expertas, y aprovechando también plataformas como son los Grupos de Formación del Profesorado donde se fuera creando una tradición para hacer este tipo de trabajo y llegar a convertirse en verdaderas alternativas a las actuales ofertas editoriales.

B.- Los P.C.C. deben ser adecuados y estar contextualizados al centro donde vayan a desarrollarse. Consideramos que tienen un carácter más técnico que los Proyectos Educativos de Centro y pensamos que independientemente del sector o sectores que participen en su elaboración debiera ser validado por el equipo de profesores y profesoras.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

C.- Vemos la conveniencia, de constituir órganos democráticos, que no estén formados únicamente por miembros de la administración, donde fuera posible la presencia de los M.R.P.S., que ejerzan una labor consultiva, de ayuda al consenso para realizar, revisar, remodelar, evaluar, etc... tanto los P.E.C. como los P.C.C.

D.- Los P.C.C. debieran incluir y contemplar las necesidades de formación del profesorado con programas concretos elaborados por los propios centros.

Respecto a la Formación del Profesorado, existe un problema entre las carencias de formación del profesorado actual y el nuevo perfil a desempeñar por el profesor en la Reforma. Tales carencias habrá que ir subsanando con compromisos claros y condiciones que lo faciliten, servirían: planes de formación permanentes, donde se contemple formación para la puesta en práctica de una evaluación formativa y orientadora, flexibilidad en los horarios, profesorado de apoyo, financiación y difusión de materiales, etc...

Sería interesante definir desde los M.R.P.S. el perfil del profesor o profesora conveniente para abordar la etapa en la línea innovadora que nos define y caracteriza.

Existe un temor desde los M.R.P.S. de que el segundo ciclo de esta etapa, es decir el 14-16 se convierta en dos cursos, perdiéndose la entidad y el carácter de la etapa. Una lectura y valoración del D.C.B. reforzada con una de la L.O.G.S.E. nos hacen pensar que la práctica pedagógica por un lado y los problemas administrativos por otro nos lleven a que estos dos últimos años sirvan para garantizar fundamentalmente el desarrollo de los contenidos y la especialización. Vemos necesario la existencia de condiciones estructurales que favorezcan e impulsen una verdadera etapa.

La estructura de etapa debe impulsarse a través de:

- equipos de profesores estables que actúen durante toda la etapa o bien durante todo el ciclo. Que diseñen estrategias de aprendizaje conforme a los objetivos.
- cuerpo único docente
- centros comunes de 12-16

- impulsar la figura del tutor/tutora con funciones como las que se definieron en el congreso de Gandia.
- reducción de horario lectivo del profesorado destinada a cubrir las necesidades de formación, preparación, gestión, etc... previstas en los Proyectos Curriculares de Centro.
- clarificación del horario de alumnado y profesorado distinguiendo el lectivo y el laboral.

Seguimos posicionándonos en contra de las repeticiones dentro de la etapa y que en el caso extremo de haberlas deben ser al finalizar la misma.

Finalmente, ratificamos la postura respecto a la titulación única al finalizar la etapa y la eliminación de la religión.

2.- IDEAS SOBRE LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM

Comparativamente, existe un enorme salto entre la organización del currículum en la etapa primaria, atendiendo al nº de áreas, a la forma en que están enfocadas, al nº de profes y profas que las imparten, etc... y la etapa secundaria en la cual las áreas se definen tomando como referente principal la división del conocimiento en disciplinas tradicionales y el hecho de que a cada una de ellas se le asigne un profesorado específico, lo que implica una enseñanza "bachillerizada" desde los 12 años.

Tememos que aunque en el Diseño Curricular esté claro que por medio de los objetivos generales de área se alcanzan las finalidades de la etapa, en la práctica diaria, sumida como va a estar en una organización disciplinar, esto no va a ocurrir así, y que los objetivos específicos de cada materia van a ir perdiendo su valor de mediadores para adquirir un valor en sí mismos quedando olvidados y relegados los objetivos generales de área y más aun las finalidades de la etapa.

Cuanto mayor es el nº de profes y profas que desarrollan el currículum con un grupo, el profesorado dispone de menos tiempo para estar con el mismo, y a la vez debe trabajar con más grupos. Todo ello dificulta la relación entre el equipo docente y la función de coordinación y orientación encomendada a la tutoría y al propio equipo educativo. El conocimiento de cada alumno y alumna se hace más difícil y, por ello, más ardua la tarea de la adaptación curricular.

Por tanto proponemos fórmulas que pasan indudablemente por:

- establecer límites a ratios como agrupamiento/ profesorado y profesorado/agrupamiento
- llegar a reducir a un numero de 6 como máximo los profes y profas que circulen por cada grupo.

Observamos incongruencia en el desarrollo teórico del D.C.B. entre la retórica de adaptación curricular, diversificación curricular, opcionalidad, etc... y el tipo de organización curricular ofertado que si bien nos parece positiva la idea de área, se habla principalmente de disciplinas. Por ello, los M.R.P.S. deben trabajar en la línea de encontrar formulas y tratamientos efectivos que equilibren la puesta en práctica del currículum para no caer en la escuela reproductora de todos estos malos vicios.

Conviene desarrollar P.C. que favorezcan:

- una interrelación de los contenidos, tomados en sentido amplio: conceptos, procedimientos, actitudes, trabajados desde distintos profesores y profesoras. En este sentido es importante acudir a temáticas relacionadas con los "nuevos contenidos" o con centros de interés.
- una interrelación de los principios de procedimiento que se emplean en las distintas didácticas desde distintos profesores o profesoras. Principios que deben incidir fuertemente en la referencia a los objetivos generales de la etapa.
- una programación de actividades en cada área abierta a temáticas complejas, relacionadas con cuestiones que se viven en el medio, con potencialidad de aplicabilidad en aspectos de esa y de otras materias.

Desde toda esta perspectiva, se precisa un nuevo perfil del profesor o profesora más generalista, con capacidad y decisión para abordar aprendizajes interdisciplinares, para dotar a los alumnos y alumnas de métodos de trabajo y de su transferibilidad a distintas situaciones, para cooperar en los equipos docentes etc...

En cuanto al tratamiento de la diversidad observamos que existe un vacío en cuanto a instrumentos de diagnóstico de las situaciones para su correspondiente proceso, tanto para la optatividad como para la adaptación curricular. Nos parece imprescindible que en el D.C.B. aparezcan instrumentos evaluadores, entendidos como criterios y orientaciones no como listados de qué evaluar, que nos ayuden en las ofertas de optatividad y adaptación curricular de cada centro.

Las adaptaciones curriculares deben ser el principal recurso para el tratamiento de la diversidad y su puesta en práctica debe hacerse respetando la heterogeneidad de los grupos, dentro de los grupos ordinarios, y teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales. Organizar todo esto es tarea del equipo educativo, coordinado desde la tutoría. Conviene que los grupos sean permanentes a lo largo de la etapa, y sean estrictamente heterogéneos.

Contemplamos la optatividad como un segundo recurso que debe estar configurado de forma integradora. Ha de ser un espacio ligado a los objetivos de la etapa, con un carácter orientador, y ofrecer formas alternativas y funcionales para trabajar los objetivos generales de la etapa y las áreas y sus contenidos básicos desde enfoques diferentes.

No contemplamos la opcionalidad como un espacio destinado a incrementar los contenidos generales, ni tampoco a añadir nuevas asignaturas, sino a favorecer síntesis, a referir los contenidos básicos, a promover una diversidad de aplicaciones centradas en los núcleos temáticos cercanos a la cultura del medio, y al servicio de los intereses de los alumnos y las alumnas.

Debemos tener cuidado para que el espacio de opcionalidad no incremente el número de profes o profas que trabajan con cada agrupamiento, que no sirva para una mayor especialización de las materias comunes, y que no llegue a seleccionar al alumnado de una forma encubierta.

Somos conscientes de las dificultades para llegar a una aplicación de la optatividad con las características que definimos, sobre todo porque si bien desde el D.C.B. se posibilita dinamizar proyectos que contemplen cuestiones citadas lo cierto es que no se potencian.

Por otra parte la opcionalidad nos puede y debe servir como lugar de encuentro de profesorado de distintas especialidades, o un lugar que "saque" de la disciplina a profes y profas (sobre todo E.E.M.M.) para descubrir otro tipo de acercamiento al mismo tipo de objetivos.

Es necesario prestar especial atención a la diversidad de sexos, adaptando adecuadamente el lenguaje, la selección de los contenidos (incorporación de visiones múltiples), los métodos, los materiales curriculares...

Se palpa la necesidad de reflexionar sobre el límite entre la misión de las áreas y el espacio de opcionalidad y sobre qué contenidos deben considerarse como mínimos y cuales como ampliables para no poner en práctica un currículum sesgado.

Por último tener en cuenta que el proceso es largo y novedoso y que por medio de los Proyectos de Centro habrá que ir definiendo alternativas dinamizadoras de todo el currículum.

EL OTRO DISEÑO CURRICULAR:
DE LA EDUCACION COMPENSATORA
A LA EDUCACION DE ADULTOS

1.- CONCLUSIONES

1. A partir del intercambio de experiencias se constata una problemática común en las actuaciones con adultos, jóvenes y minorías étnicas. En integración existen ya soluciones, algunas parciales, a algunos de los problemas que aquí se señalan.

2. Son actuaciones educativas que carecen de un soporte legislativo suficiente que garantice el desarrollo, a la vez que se ven animadas continuamente por declaraciones de principios totalmente imprecisas, que crean confusión y desconcierto entre los profesionales.

3. No existe una información suficiente a la población en general ni a los profesionales de la educación sobre estas necesidades:

- no se favorece el intercambio de experiencias dentro y fuera del estado;
- las evaluaciones realizadas ni se conocen ni se publican.

4. En la Reforma no se contemplan los logros alcanzados como situaciones normalizadas. Los profesionales han permanecido bastante al margen, de forma generalizada, de los procesos de discusión de la Reforma.

5. Aunque en la Reforma se contempla un diseño curricular abierto, no se oferta un diseño básico diferente al de EGB.

6. Los criterios de adscripción a estos programas y actuaciones son más administrativos que profesionales. No existen perfiles profesionales:

- confusión de funciones de los distintos profesionales en la práctica;
- desconocimiento de aspectos cualitativos profesionales en el tratamiento de los problemas laborales por parte de los sindicatos;
- falta de normativa que facilite la coexistencia de diferentes tipos de profesionales en una misma actuación.

7. Se convenía políticamente a un nivel superior pero no se garantiza la voluntad política de los niveles más cercanos a las actuaciones concretas. Las dificultades para poner en práctica estos convenios se hacen a veces insalvables.

8. Al ser ámbitos en los que intervienen varias instituciones, la distribución y disponibilidad de los recursos es mas problemática que su escasez. Habiendo recursos, no están adaptados o no se dispone fácilmente de ellos.

9. Se ofertan programas que crean nuevas necesidades educativas en la población a las que no se puede dar satisfacción por quedar al margen de lo regulado.

2.- PROPUESTAS DE TRABAJO

Se detectan vías de reflexión para seguir profundizando desde los MRPs:

- Límites del respeto o la incidencia sobre lo marginal.
- Compromiso de los MRPs con estos ámbitos educativos.
- Elaboración de criterios de actuación de acuerdo con la Escuela Pública, y avanzando propuestas que:

1. superen la confusión/ambigüedad del marco educativo desde el que se desarrollan:

Ed. permanente/Ed. compensatoria
Ed. Integral/Ed. integradora
Ed. social/animación sociocultural

2. establezcan las vías de colaboración institucional:

- articulación de las distintas ofertas de las distintas instituciones que garanticen procesos educativos adaptados a la realidad de los diversos colectivos.
- coordinación/redistribución de los recursos.
- coordinación de los distintos profesionales que han de intervenir en un mismo tipo de actuación.

3. concreción de los marcos curriculares.

AUTONOMIA DE CENTROS

1.- EL DERECHO DE AUTONOMIA DE LOS CENTROS

1.1.- Razones y características de la autonomía de centro

El sistema escolar actual puede calificarse de centralizado y normativo. Esto es más claro aún en el caso de los centros públicos. Cuando se han transferido a algunas Comunidades Autónomas las competencias en educación, lo que ha sucedido es que el "centro" donde radican todos los poderes y toda la capacidad de decisión se ha desplazado a los respectivos gobiernos autonómicos. Los centros escolares siguen dependiendo de las decisiones de un poder externo y muchas veces extraño a las necesidades reales que este centro ha de atender.

Las razones de este centralismo tienen un origen histórico en el modelo de Estado que heredamos de Napoleón. Posteriormente la defensa de la escuela pública nos ha conducido a la defensa de la escuela estatal y hemos exigido que su titular, el Estado, destine suficientes recursos humanos, materiales y económicos, planifique democráticamente tales recursos, establezca normas y orientaciones acordes con los objetivos del modelo de la Escuela Pública y unos planteamientos pedagógicos progresistas...

Sin embargo, nos hemos topado con demasiada frecuencia con una burocracia incapaz de dar respuestas flexibles y rápidas a las demandas totalmente justificadas que presentábamos a la Administración. En la medida en que vamos entendiendo que la enseñanza debe adaptarse a las características y condiciones del medio, a la diversidad de necesidades y aspiraciones de las personas y los grupos, vamos entendiendo que las desventajas de la burocratización y hemos planteado la necesidad de la descentralización de determinandas decisiones y recursos.

La descentralización no resuelve las necesidades que se plantean a un centro escolar. Y, además, parte de un principio erróneo: que es el Estado quien tiene el poder, no sólo a nivel general, sino en cada centro, de fijar los objetivos y de determinar los recursos y el modo de

organizarlos. Aquí hay un proceso que debe invertirse. Los centros son quienes deben acomodarse a las normas y recursos que recibe, sino que cada centro, a partir de sus necesidades y aspiraciones, es quien debe decidir su proyecto educativo y contar con los recursos suficientes para llevarlo a cabo.

El derecho a la autonomía de los centros es la capacidad de decisión que corresponde a cada centro escolar, entendida no como una concesión siempre sometida a la última palabra del poder, ni como un reparto de competencias que puede variar en cualquier momento; sino como una exigencia de la propia función social de la escuela.

El reconocimiento de la autonomía es fruto de nuevas corrientes ideológicas: destacaríamos, en primer lugar, la corriente de pensamiento favorable a vertebrar la sociedad no sólo en torno al Estado sino también en torno a la acción organizada de la sociedad civil. La Escuela Pública no es la escuela del Estado, sino la escuela de la sociedad democrática en su globalidad y de sus distintos grupos humanos.

Otra corriente ideológica de nuestros días afirma la individualidad. En la medida en que la afirmación de lo individual puede implicar negación de lo público, los defensores de la enseñanza como servicio público hemos visto con recelo las exigencias de autonomía que provenían de quienes defienden otros modelos escolares. En la medida en que lo individual se afirme al mismo tiempo que lo público, enriquecerá la visión de la escuela. En esa línea defendemos que la Escuela Pública es un servicio público con unas características comunes y unos vínculos institucionales entre los centros que la conforman y, al mismo tiempo, que cada uno de los centros debe gozar de la autonomía que lo individualice de acuerdo con las características de cada comunidad escolar.

1.2.- Los límites de la autonomía de los centros

El derecho a la autonomía no es ilimitado. Por ello deben quedar claramente definidos sus límites para que los centros no la desvirtúen y la Administración no la invada.

El primer límite es la propia definición de Escuela Pública con sus características propias y que deben ser asumidas y concretadas en el Proyecto educativo de cada

centro. Cada Comunidad Autónoma debería definir la Escuela Pública que quiere en coherencia con el proyecto cultural y social que mayoritariamente se trate de impulsar y al que la escuela debe contribuir desde su campo específico de actuación.

El segundo sería el respeto a los derechos y deberes de la Administración pública: definir la política educativa y garantizar el derecho de todos a una educación de calidad, especialmente de quienes sufren las desigualdades sociales. A la Administración corresponde fijar la cuantía del gasto en educación y los mecanismos y criterios básicos para su distribución, así como establecer las bases del sistema educativo y de la organización escolar. Todo ello con una amplitud y flexibilidad suficientes de modo que la capacidad de adaptación y de decisión de los centros sea real.

El tercer límite sería el respeto a la autonomía de sus miembros, alumnado, profesorado, padres/madres. La autonomía peor definida y menos respetada corresponde al alumnado. Su reconocimiento es fundamental en su proceso educativo y en el su desarrollo personal y de aprendizajes. Respecto a la autonomía del profesorado lo dejamos solamente apuntado para tratarlo más detenidamente en el apartado que titulamos "El profesorado ante la autonomía de centro".

1.3.- Condiciones de la autonomía de los centros

La autonomía supone capacidad de libre decisión y, en consecuencia, una responsabilidad de las decisiones que se tomen. Esta correlación no existe actualmente, porque la autonomía de que disfrutan de hecho los centros y los profesores no es un derecho reconocido, sino una situación permitida y, como tal, aleatoria y dependiente de factores personales y de conveniencia.

De ahí las distorsiones que se dan frecuentemente en quienes toman las decisiones, cuando no se alcanzan los éxitos esperados; la tendencia es achacar la responsabilidad a otros: la Administración responsabiliza a los centros o al profesorado; los centros y el profesorado achacan sus problemas y fracasos a la Administración en unos casos o a los alumnos y alumnas o sus familias en otros. En la medida en que se clarifique el campo de juego de la autonomía será posible delimitar también la responsabilidad que a cada uno le corresponda.

Otra exigencia de la autonomía es la participación y el control social y la necesidad de establecer dentro del propio centro mecanismos válidos para ejercerlo. La autonomía es una capacidad de la comunidad escolar y a ella corresponde usarla democráticamente y controlar las posibles desviaciones y abusos. Este control social es independiente y anterior a otras formas de control que puedan establecerse desde la Administración para asegurar el cumplimiento de la legalidad.

Hay un rechazo a toda forma de control; esto es consecuencia de las vivencias pasadas de controles externos a la realidad escolar, autoritarios y discrecionales. Es hora de asumir la necesidad del control social, realizado con sentido democrático: el corporativismo es una defensa espúrea frente al autocontrol y frente a quienes están legitimados a realizar el control en nombre de la sociedad.

Una tercera exigencia de la autonomía o necesidad para que sea posible y compatible con las funciones de los demás, es la coordinación en sus diferentes niveles y funciones.

La forma de conjugar el derecho de planificación y ordenación de la Administración con la autonomía de los centros es la existencia de órganos de participación donde los centros puedan dialogar y negociar con la Administración.

Por otra parte, la acción educativa de cada centro escolar no es autosuficiente ni, por tanto, independiente de la de los demás, especialmente de aquellos que trabajan en la misma o en zonas cercanas: es imprescindible la acción coordinada entre todos ellos, el intercambio de experiencias, la complementariedad en sus ofertas.

Por último, los centros precisan servicios de apoyo, de asesoramiento y de formación que no es posible facilitar a cada uno separadamente, pero sí pueden proporcionarse a varios centros.

Por las razones apuntadas se hace imprescindible la zonificación o sectorialización del territorio escolar, y en cada zona o sector deben existir unos órganos de carácter institucional, como lugar de participación y coordinación de los centros, con capacidad de planificación, de distribución de servicios y recursos, de propuesta y aprobación de proyectos conjuntos de formación e innovación educativa, de intercambio de ideas y experiencias.

Los centros públicos de cada zona o sector deberían llegar a un Proyecto Educativo zonal, donde, además de diseñar un mapa educativo que pueda realizarse una oferta de las distintas posibilidades que tiene el sistema educativo (modalidades de Bachillerato, módulos profesionales de Grado Medio y Superior) con plazas suficientes para atender las demandas educativas de esa zona o sector, se establezcan unos criterios pedagógicos y curriculares que den coherencia y progresión en el proceso educativo que los alumnos y alumnas han de realizar a través de distintos centros y posibilite una acción educativa más completa en cada uno de los centros.

La división en zonas o circunscripciones escolares es la base para establecer esta coordinación institucional, que tendrá, por tanto, un carácter territorial. La existencia de esta coordinación institucional no puede impedir la libertad de relación y coordinación con otros centros, aunque sólo los órganos institucionales tengan asignadas funciones con repercusiones administrativas.

Algunos centros, especialmente los privados, entienden que la autonomía de los centros exige que las necesidades de coordinación que puedan existir no deben tener carácter institucional, ni regirse por criterios de territorialidad. Proponen que se facilite a los centros los recursos para que ellos libremente establezcan su sistema de coordinación y los servicios que deseen. Nosotros desechamos esta opción porque consideramos que la enseñanza es un servicio público ligado a una comunidad y que debe contar y relacionarse con los demás servicios públicos de la comunidad.

Una última exigencia de la autonomía es que un centro, en la medida en que cuente con capacidad de decisión, ha de tener también capacidad de obligar a cumplirlas a quienes forman parte de la comunidad escolar. Esta vinculación tiene consecuencias en todos los grupos de la comunidad escolar, en los alumnos y alumnas, en los padres/madres y, de manera más importante y delicada, en el profesorado. De ello trataremos en el apartado de "El profesorado ante la autonomía de centros".

La autonomía pedagógica de los centros es la condición necesaria para que la acción educativa del centro sea coherente con las necesidades a atender, los recursos disponibles y las aspiraciones de la comunidad escolar.

2.- AMBITOS DE LA AUTONOMIA DE LOS CENTROS

2.1.- Autonomía pedagógica

El objetivo primordial de la autonomía es que cada centro escolar pueda establecer su Proyecto Educativo, de acuerdo con el proyecto cultural de la sociedad en la que está integrado y enmarcado en la labor específica que le corresponde.

Este Proyecto Educativo deberá ser la respuesta a las demandas, necesidades y aspiraciones del entorno social, dentro de las normas legales básicas que configuran el sistema educativo y las características de cada centro. En él quedarán definidos los grandes objetivos educativos que la comunidad escolar pretende impulsar y conseguir a partir de los valores democráticos en que se va a asentar la acción educativa y los posicionamientos comunes en las cuestiones básicas que rigen el quehacer escolar. En coherencia con ello se marcarán grandes directrices de carácter pedagógico así como los criterios para fijar el modelo organizativo del centro.

El Proyecto Educativo de centro (PEC) será un elemento fundamental a la hora de concretar el Diseño Curricular Base y fijar el Proyecto Curricular de centro (PCC) y el modelo de organización, las normas de funcionamiento y la definición de los derechos y deberes en el Reglamento de Régimen Interior (RRI). Estos tres documentos, con su carácter estable pero no inmutable, son los que definen el ser, la actividad y la vida de un centro escolar.

El Plan anual de centro es el instrumento operativo para ir haciendo realidad el Proyecto Educativo de centro o, cuando aún no existe, para irlo definiendo a partir de las situaciones reales que se vayan planteando. En el Plan anual, junto a aspectos generales de funcionamiento para el curso, se irán fijando objetivos viables y realistas, que se desarrollarán a través de acciones, entre las que se incluirán proyectos de reflexión, innovación y de formación, así como otras acciones de mejora de la acción educativa.

La autonomía pedagógica de los centros es la condición necesaria para que la acción educativa del centro sea coherente con las necesidades a atender, los recursos disponibles y las aspiraciones de la comunidad escolar.

2.2.- Autonomía organizativa

En coherencia con la autonomía pedagógica los centros deben tener autonomía para organizar los recursos humanos, didácticos, materiales y económicos de que dispone. Todos los centros públicos deberán tener una organización establecida con unos criterios comunes; pero no con criterios uniformes, como manda la LODE. El respeto a la autonomía de los centros exige que la regulación general sea flexible y cada centro la pueda adaptar a sus características (tamaño, ubicación, etapa educativa...) y a los objetivos que se proponga y a las estrategias que considere convenientes para conseguirlos.

La organización de un centro público se ha de basar en la democracia interna, tanto en la determinación de las directrices de trabajo y el control de su puesta en práctica (función de los órganos de gobierno) como en la organización, ejecución y evaluación de las actividades escolares (función de los órganos de funcionamiento).

Los órganos de gobierno y de funcionamiento, al desarrollar sus funciones, pueden y deben plantearse qué es lo que quieren conseguir de forma prioritaria a través de las distintas formas de participación: la mejora de la democracia interna de la comunidad escolar, la implicación y aceptación de sus decisiones, la eficacia o el acierto. De la prioridad elegida dependerá el tipo de organización y de proceso a seguir en la toma de decisiones. La elección de la prioridad depende del momento en que viva la comunidad escolar y de las necesidades fundamentales que detecte. Cada centro ha de tener autonomía para fijar estos elementos determinantes.

Un aspecto de especial importancia de la autonomía de los centros es su capacidad en la determinación del número y perfiles profesionales de su plantilla. Frente a la situación actual que todo viene prefijado desde la Administración y con criterios uniformes, la autonomía requeriría un planteamiento inverso. Hacemos una reflexión más detenida sobre esta cuestión en el apartado sobre "El profesorado ante la autonomía de los centros".

2.3.- Autonomía económica

No puede haber autonomía de actuación pedagógica sin autonomía económica, esto es, sin capacidad de ingreso y de gasto sin más cortapisas ni controles que los que imponga la propia comunidad escolar.

La gratuidad y la compensación de las desigualdades han de estar en la base cualquier actuación de la Escuela Pública en este campo. Esto implica que la Administración debe financiar a todos los alumnos las enseñanzas regladas con un grado suficiente de calidad sin que puedan cobrarse tasas, aunque sea de forma encubierta, por estas actividades o para la adquisición de materiales didácticos. Asimismo ningún alumno/alumna podrá ser obligado ni ser excluido de las actividades escolares por razones económicas. La gratuidad también deberá extenderse a aquellos servicios escolares, como son comedores y transportes, en los casos en que sea necesario.

Actualmente, los únicos ingresos que legalmente pueden tener los centros públicos son los que provienen de la Administración para gastos de funcionamiento. Cabe proponer la necesidad ampliar estos ingresos, de ampliar a otros capítulos de gasto, de modificar los criterios para la distribución (no sólo de número de unidades y de alumnos alumnas, sino también de compensación o de proyectos pedagógicos concretos...) Cabe asimismo regular situaciones de hecho, como es la existencia de otras fuentes de ingresos: de los alumnos/alumnas (para determinadas actividades, para el comedor escolar...), del Ayuntamiento, de la APA,... Incluso se ha de reflexionar sobre la conveniencia de que los centros, especialmente los de Formación Profesional, puedan generar recursos con la venta de los productos que realizan.

En consecuencia la capacidad legal de gasto de los centros públicos es mínima, aunque, en la práctica, pueda ser importante por actividades y servicios que los centros realizan y son costeados por los padres, los Ayuntamientos, las APA u otros medios.

En el borrador de la LOSE se introduce la figura del Administrador. Es antigua la exigencia de que todos los centros, incluidos los de EGB, cuenten con un Administrativo: si el Administrador realiza las tareas administrativas, bajo la dirección del Equipo Directivo, será bienvenido. Lo que no tiene sentido es que sustituya al Secretario en el Consejo Escolar. Menos aún que alguien no elegido forme parte del Equipo Directivo, puesto que entendemos que con esta nueva figura lo que se intenta es cambiar el modelo de dirección establecido en la LODE, precisamente en su faceta más interesante bajo nuestro punto de vista, la legitimación democrática de la dirección del centro escolar.

3.- IMPLICACIONES DE LA AUTONOMIA DE LOS CENTROS

3.1.- El profesorado ante la autonomía de centro

En las reflexiones anteriores nos hemos topado con dos elementos que pueden parecer contradictorios: la autonomía del profesorado y su vinculación a un proyecto común de centro establecido en virtud de su autonomía. Este derecho y este deber, como sus contrarios cuando se miran desde la perspectiva del centro, son dialécticos.

Desde el punto de vista legal, la Constitución afirma la libertad de cátedra junto a la libertad de pensamiento y de expresión. Desde una visión pedagógica, el profesorado, al realizar su trabajo, establece unas relaciones en un determinado grupo de alumnos/alumnas y ejercita "su pensamiento práctico", lo que entraña una acción personal ante un grupo de alumnos/as con una singularidad: esta relación implica que la acción del profesor/a en el aula no es de simple aplicación de decisiones tomadas por otros, sino que exige una aportación propia, que sólo es posible si se le reconoce y respeta su autonomía.

Por otro lado, un centro escolar constituye una unidad que debe reflejarse en un proyecto educativo común y una organización coordinada de todos sus elementos. Los textos legales no son nada explícitos respecto a la obligatoriedad de las decisiones del Consejo Escolar; en la LOSE se plantea la vinculación al Proyecto Curricular de centro, aunque no se menciona siquiera el Proyecto Educativo.

La autonomía del profesor profesora y su vinculación a un proyecto de centro deben afirmarse en un difícil equilibrio. En teoría curricular, el segundo nivel de concreción corresponde al centro, mientras que el tercero corresponde al equipo docente y al profesorado. En la práctica es difícil determinarlo con claridad y dependerá de cada lugar y de cada momento en qué sentido se ha de actuar para conseguir el equilibrio. Habrá que avanzar criterios para ver qué grado de concreción y de flexibilidad ha de tener el Proyecto Curricular de centro, así como el grado de coordinación que debe respetarse en el equipo docente para que exista verdadero equipo sin menoscabo de la individualidad y autonomía de cada profesor o profesora

La vinculación al Proyecto Educativo de centro puede entenderse como una exigencia a cumplir por quienes trabajan en un centro escolar; pero también que su aceptación y su encaje dentro de ellos sean condición previa al acceso a un puesto de trabajo. De ahí que algunos reclamen como derecho de la comunidad escolar la capacidad de admitir a un profesor o profesora entre aquellos que cumplan los requisitos generales establecidos por la Administración educativa y hayan solicitado la plaza. O al menos que pueda fijar algún aspecto del perfil del profesor o profesora que necesitan, bien como condición excluyente o bien como puntuación añadida en el cómputo total de los candidatos. En la misma línea, exigen el derecho de la comunidad escolar a expulsar del centro al profesor o profesora cuya actuación sea contraria al Proyecto que haya aprobado.

3.2.- El tratamiento legal de la autonomía

La autonomía, para que sea real, debe tener un reflejo legal. En la medida en que el campo de decisiones autónomas se pretenda que sea más amplio, la responsabilidad jurídica de los centros será mayor. Hoy la responsabilidad de las actuaciones de un centro recae sobre el Director/a. Pero, en cuanto se reconozca a los Consejos Escolares una capacidad de decisión en aspectos fundamentales, no tendrá sentido que recaiga sobre él las decisiones de un órgano colegiado que, además, está por encima del Director/a. La responsabilidad de las decisiones del Consejo será del propio Consejo; pero, si no tiene reconocida su responsabilidad jurídica, esta quedará diluida con grave perjuicio para los posibles afectados o corresponderá subsidiariamente a la Administración, lo cual le inducirá a reducir el campo de la autonomía o a someterla a su autorización previa.

Otro aspecto ligado a la autonomía y la responsabilidad jurídica es el de la titularidad. Hoy el titular de los centros públicos es la Administración y, por delegación, en algunos aspectos concretos, el Director/a, funcionario/a suyo. Hemos considerado siempre que la titularidad pública es una condición o consecuencia necesaria a su carácter público. Sin embargo, todos somos testigos de los inconvenientes que a veces encuentran los centros públicos por tener este titular. En la Administración confluyen muchos deberes y funciones que a veces son contradictorios: como poder político debe garantizar a todos sus derechos, sin discriminaciones, y, como titular de la red escolar pública, debe velar por sus centros y atender sus exigencias de mejora. La confusión entre estas dos obligaciones en muchas

ocasiones repercute en contra de los centros públicos. La situación llega a ser totalmente absurda cuando el partido gobernante defiende el modelo privado y sus decisiones favorecen a otros centros, abandonando a aquellos de los que es titular.

Será necesario buscar nuevos modos de ejercer la titularidad pública, con autonomía de funcionamiento y que dé cabida a la participación social.

Desde el punto de vista pedagógico, la autonomía de los centros educativos es un requisito indispensable para el desarrollo de la actividad docente. La autonomía no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr otros fines. La autonomía debe ser entendida como la capacidad de los centros para tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas. La autonomía no implica la desconexión de los centros con el sistema educativo, sino que implica una mayor participación de los centros en la toma de decisiones que afectan a su funcionamiento. La autonomía debe ser entendida como un proceso de descentralización de la gestión educativa, que permita a los centros tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas. La autonomía no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr otros fines. La autonomía debe ser entendida como la capacidad de los centros para tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas.

La autonomía de los centros educativos es un requisito indispensable para el desarrollo de la actividad docente. La autonomía no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr otros fines. La autonomía debe ser entendida como la capacidad de los centros para tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas. La autonomía no implica la desconexión de los centros con el sistema educativo, sino que implica una mayor participación de los centros en la toma de decisiones que afectan a su funcionamiento. La autonomía debe ser entendida como un proceso de descentralización de la gestión educativa, que permita a los centros tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas. La autonomía no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr otros fines. La autonomía debe ser entendida como la capacidad de los centros para tomar decisiones sobre su funcionamiento, su organización y su gestión, dentro de los límites establecidos por la legislación y las políticas educativas.

INTERCULTURALISMO Y NORMALIZACION LINGUISTICA

1. INTRODUCCION

Se ha realizado un debate amplio en torno a los siguientes puntos, tomándose los mismos como referenciales y no como definiciones.

2.- CULTURA

No queremos dar una definición cerrada o limitativa de cultura y nos referimos a ella como:

1. Un todo, en un sentido amplio y dinámico.
2. Como instrumento o herramienta que puede ser aprendido, vivenciado o sentido
3. Que identifica y diferencia a los grupos,
4. Que adapta o no a la realidad.

3.- CULTURA PROPIA

Es un término que suscita ambigüedades. Aparecen rasgos diferenciadores al lado de otros comunes que no son patrimonio exclusivo del grupo. Hablamos también de la importancia de la lengua como vehículo de una cultura y de un territorio vinculado a ella.

4.- CULTURA OFICIAL

Se entiende como:

- Dominante
- Uniformadora
- Hegemónica
- Enmascaradora de conflictos
- Prepotente

5.- INTERCULTURALISMO

Cuando dos o más culturas se ponen en contacto en un territorio entran o no en conflicto. lo que conlleva procesos de asimilación, adaptación, integración, impregnación pudiendose generar situaciones de opresión cultural.

Las administraciones tienen la obligación de facilitar el acceso a la lengua y cultura del territorio que los acoge asegurando un respeto a la lengua y al bagaje cultural de origen.

En ese marco de respeto la escuela pública debe favorecer los valores que fomenten la relación intercultural

6.- MOVIMIENTOS MIGRATORIOS

Diferenciamos las situaciones interculturales de las corrientes migratorias internas y externas al Estado pues suponen actitudes y expectativas culturales diferentes tanto para las personas inmigrantes como para las que las acogen.

Constatamos que las corrientes migratorias que se han dado y se dan dentro del propio Estado transportan en su bagaje cultural elementos de la cultura oficial que son opresivos que también pueden estar presentes en la cultura receptora.

Aquellas otras corrientes más alejadas de nuestras culturas nos ha planteado una mayor dificultad para diseñar estrategias interculturales.

Este tema conllevó una larga y rica discusión en la que llegamos provisionalmente a un consenso que reflejara la multiplicidad de variantes y contradicciones.

7.- CULTURA GITANA

Partimos de la concepción de que la colectividad gitana está culturalmente diferenciada, con su sistema cultural propio, influido por el entorno social adverso y excluyente, adaptándose ante la presión, desde conceptos de espacio y tiempos diferentes, sin territorio y sin identidad política.

La escuela que intentamos es un reto que ha de responder también a las características de estas personas que aprenden jugando en el trabajo.

Habrà que apostar, entre otras cosas, por unos proyectos en los centros que partiendo de la persona cuenten con medios adecuados, el juego y el trabajo sobre la naturaleza, y una organización y metodologías respetuosas. Se nos ha planteado el problema del respeto a sus valores cuando éstos entran en contradicción con otras concepciones más universales de las relaciones de los seres humanos. La escuela debe proporcionar unos apoyos al aula con formación inicial adecuada y sintonizados con trabajodres y trabajadoras sociales, o abiertos a contextualizar cualquier acción educativa.

Habrà que seguir profundizando en los valores y contravalores de su cultura con ellos y ellas, revisando nuestras experiencias, así como rastreando todo lo salvable y explicitándolo en común.

8.- PROCESOS DE NORMALIZACION LINGUISTICA DE ALGUNAS COMUNIDADES

Se hizo un análisis de:

Modelos de normalización.

Redes escolares

Reciclaje del profesorado

Desculturización del profesorado

Posición de la administración

Normativa ortográfica en algunas

comunidades

Implantación geográfica y social

Actitud de la Comunidad Educativa y del entorno social
Evaluación cualitativa de la evolución del proceso
normalizador

Problemática de las hablas en ciertas comunidades, por
ejemplo en: Galiza, Illes, Catalunya, Euskadi, Aragón y
Andalucía.

Como conclusión el grupo insta a los MRPs a que envíen
un texto que recoja la problemática de la normalización
cultural y lingüística de cada comunidad a Catalunya. Se
puso de manifiesto la ausencia de representantes de muchas
comunidades autónomas.

En ese marco de respeto al alumnado público debe
favorecer los valores que permitan la relación intercultural
Habría que apostar, entre otras cosas, por unos proyectos
en los centros que partiendo de la persona cuentan con medios
adecuados, el juego y el trabajo sobre la naturaleza y una
organización y metodología que permitan a los alumnos
el problema del respeto a sus valores cuando éstos entran en
contradicción con otras concepciones más universales de las
sal. Se debería trabajar sobre estos valores desde la educación
inicial y primaria, y también en la secundaria y universitaria
tanto en la formación de los docentes como en la de los alumnos
educativa.

Constatamos que las corrientes migratorias que se han
us. En la actualidad, las migraciones están cambiando y los
nos enfrentamos a ellas de una manera diferente, ya que
y a veces se convierten en un problema de convivencia y
receptores.

Aquellas otras corrientes más alejadas de nuestras
comunidades.

Se hizo un análisis de:
Este tema conlleva una larga y rica tradición
al analizar los factores que influyen en la migración
Redes sociales y económicas y su influencia en la migración
Reciclaje del profesorado
Desestructuración del profesorado
Posición de la administración
Normativa ortográfica
Implantación geográfica y social
algunas comunidades

EDUCACION AMBIENTAL

1. EXPERIENCIAS TRABAJADAS HASTA AHORA

No es la primera vez que los MRPs reflexionan sobre el concepto de Educación Ambiental, no partimos de cero, al contrario, en las escuelas y en diferentes grupos de trabajo de los MRPs, hay una experiencia importante de trabajo y resultados que nos permiten ir avanzando en nuestras reflexiones.

Desde hace algunos años llegan a las escuelas una gran cantidad de propuestas que parten de diferentes instituciones (Ayuntamiento, Diputación, Administración Central y Autonómicas, Asociaciones,...), que presionan al maestro y maestra para introducir en la escuela temas que pueden estar relacionados con la Educación Ambiental (Educación Sanitaria, por la Paz, para el consumo, no sexista, conocimiento del medio,...). Alrededor de estas propuestas se ha ido creando una red de servicios que están a disposición de las escuelas (itinerarios, casas de colonias, campañas puntuales, equipamientos que favorecen el conocimiento del medio, ...), que las escuelas utilizan y que se pueden confundir con Educación Ambiental.

Estas propuestas pueden dar elementos y herramientas de trabajo a las escuelas y al profesorado, y que serán válidas siempre que estén incluidas en un planteamiento global de Educación Ambiental. La realización de actividades aisladas no pueden considerarse Educación Ambiental. Será trabajo de los/las profesores/profesoras el seleccionar las actividades, campañas de sensibilización o instalaciones que respondan a los objetivos que la escuela se plantea.

Los MRPs tienen que dejar de promover el activismo por el mismo activismo y potenciar todas aquellas actividades que vayan en la línea de la Educación Ambiental integrada en un Proyecto de Centro coherente, y en la línea que en el documento de describe.

- Información directa (observación, encuestas, documentación, estadística de datos, ...).
- Sistematización y organización de datos, análisis.
- Creación de alternativas, elaboración de modelos.

2. CONCEPTO DE EDUCACION AMBIENTAL

La concepción del medio ha de ser abierta y tiene que incluir los aspectos natural, social, económico y los mecanismos de funcionamiento y relación entre ellos. Esta concepción debe permitirnos conocer y entender los sistemas en los que el ser humano está inmerso, para poder adoptar una postura consciente y activa ante su propio medio, comprender los problemas y elaborar alternativas.

La posición ideológica tiene que venir dada por la idea del ser humano como ser que está en relación con su entorno. Cada individuo/individua mantiene tres relaciones básicas con el medio: de conocimiento, de disfrute, de uso y explotación.

Planteado en conceptos de medio, debería quedar clara la idea de que el ser humano "ya no es el centro del mundo", sino que persona-medio son un sistema unitario inseparables.

Es toda la sociedad la que debe plantearse el papel a jugar en este tema, no es solo responsabilidad de la escuela sino una opción política y social.

Creemos que la Educación Ambiental debe hacerse A TRAVES DEL MEDIO, SOBRE EL MEDIO Y A FAVOR DEL MEDIO.

Crear sensibilización sobre los temas relacionados con el medio, potenciando el desarrollo de las capacidades de acción y de juicio que lleven al alumnado a elaborar sus propios criterios y a tomar posiciones A FAVOR DEL MEDIO. Desde nuestro punto de vista es en este último punto donde recae la novedad del planteamiento.

Esta sería la postura que debería adoptar la escuela aunque somos conscientes que la sociedad no favorece el desarrollo de estas actitudes y valores, ya que potencia posturas de inhibición ambiental, mediante un mensaje que conduce al consumismo y la insolidaridad, creando sentimientos de impotencia y culpabilidad individual.

3. OBJETIVOS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

La escuela no debe entrar en la dualidad entre contenidos y valores, sino que tome un nuevo enfoque en el momento de trabajar los contenidos.

De la definición de educación Ambiental se desprenden dos tipos de objetivos:

3.1. Objetivos afectivos. que se refieren a los valores, actitudes, sensibilización, toma de postura ante el medio.

Estos objetivos deben reflejarse en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro.

3.2. Objetivos Cognitivos. que se refieren a los conocimientos. Son todos aquellos conceptos que hay que trabajar para que el alumno y la alumna entienda los fenómenos y procesos que se dan en su entorno.

Estos objetivos tienen que estar referidos a los dos aspectos incluidos en el término Educación Ambiental, responsabilidad delante del medio como elemento educativo, y de defensa del medio en el aspecto ambiental.

4. METODOLOGIA

Existen otros canales (Mas/media, familia, sociedad) de formación ambiental, muchas veces negativos. La escuela tiene que ser consciente de su papel y cuales son sus limitaciones.

Es necesario un proceso de reflexión que lleve a la escuela a un consenso sobre la metodología necesaria a emplear, de manera que sea realmente activa, que despierte actitudes científicas. El proceso a seguir serian:

- Planteamiento de preguntas a hipótesis sobre el tema del aprendizaje.
- Información directa (observación, encuestas, documentación, manipulación de dato,...).
- Sistematización y organización de datos, análisis...
- Creación de alternativas, elaboración de modelos...

A fin de conocer y entender los procesos naturales y sociales que se dan en los sistemas ecológicos en los que el ser humano está inmerso.

Hay que utilizar también las técnicas y procedimientos más adecuados para poner al alumno y a la alumna en situación de dar respuesta a las situaciones que se presenten.

Para secuenciar los aprendizajes se tiene que partir del medio del alumnado y del contexto de relación y comunicación interpersonal para que sean significativos, pero teniendo en cuenta que de lo concreto se tiene que llegar a conceptos generales, y por otra parte, entendiendo el medio de una manera amplia, se tiene que relativizar lo que es lejos y cerca del alumno y la alumna. El medio que vive el alumnado se ha ampliado mucho en un mundo dominado por los medios de comunicación. El punto de partida, el entorno, se tiene que entender en sus dos significados:

- Físico
- Psicológico y cultural.

Se tiene que tener presente todas las dimensiones para formar ciudadanos y ciudadanas conscientes, con capacidad para poder tener actuaciones responsables sobre su entorno, por eso es necesario que los aspectos políticos, científicos y éticos se complementen sin confundirse.

El alumno y la alumna tiene ideas intuitivas que explican cualquier fenómeno o proceso que se produce en él mismo o en su entorno. Es necesario tenerlas en cuenta, tanto para cambiar los errores conceptuales como para aprovechar el bagaje que ya tienen.

La Educación Ambiental no puede estar restringida a una o dos asignaturas (C. Naturales, C. Sociales), ni al Ciclo Superior, sino que como trabajo de actitudes y valores es necesario hacerlo con continuidad, empezando desde Ciclo Inicial, y de forma global, introduciendo la interdisciplinariedad entre las áreas. Es un proceso que tiene que ocupar toda la escolaridad y que necesariamente tiene que estar programado con coherencia.

La evaluación se tiene que realizar partiendo de los objetivos de Educación Ambiental definidas para cada experiencia, y de los bloques de contenidos que desarrolle.

Metodología en valores: no solo el conocimiento es la vía de consecución, hay otras vías que lo permiten (actitudes de compromiso, el aspecto lúdico,...). Se tendrán que investigar sobre como se generan los aprendizajes morales.

El plantear la Educación Ambiental con estas características no soluciona del todo el tratamiento de los temas transversales, pero si permite abordar mejor el tratamiento de la diversidad dado que este enfoque favorece la funcionalidad y aplicabilidad de los conocimientos y tiene como objetivo de aprendizaje realidades cercanas.

La interdisciplinariedad plantea un campo de investigación y profundización, dado que el tratamiento de la Educación Ambiental la provoca. Se puede llegar al conocimiento de la realidad desde las disciplinas, o al revés, plantear la interdisciplinariedad desde la realidad y llegar a las áreas.

5. PROPUESTA DE TRABAJO

Estamos delante de una nueva visión del concepto de Educación Ambiental, a pesar de que no son nuevos todos los argumentos y la inquietud por mantener la escuela en constante interrelación con la realidad que le rodea. No se trata de incluir nuevos conocimientos en el curriculum escolar, ni de buscar objetivos diferentes que en el marco de la renovación pedagógica se habían venido planteando. Se trata de dar un nuevo enfoque a las experiencias que hasta ahora se han realizado y de seleccionar todas aquellas actividades que realmente respondan al objetivo global que planteamos.

En este sentido creemos que las propuestas de trabajo se tienen que hacer a diferentes niveles:

5.1. Con respecto a la escuela

El tratamiento de la Educación Ambiental tendría que ser asumido por consenso y con carácter preceptivo en la escuela, asumiendo el tratamiento de la diversidad, y reflejando en el PEC y en el PCC. Cada centro tendría que adaptar los objetivos, los bloques de contenidos y secuenciación, métodos de trabajo, temporalización de actividades y experiencias, así como la elaboración de materiales adaptados.

El sistema de trabajo del claustro también tiene que responder a la metodología de análisis de problemas y búsqueda de consenso, y mantener una actitud coherente entre lo que se propone la escuela y su actuación.

Cada centro tiene que plantearse de forma seria qué tipo de materiales y libros utiliza y qué uso se hace de ellos, ya que pueden condicionar la línea metodológica y todo un sistema de enseñanza.

Hay otros temas transversales (líneas educativas), que también se tienen que incluir en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro, sin que se conviertan en temas sumativos o como apéndices.

5.2. Con respecto a las zonas

Las instalaciones y recursos personales que hasta ahora se han dedicado al trabajo relacionado con el conocimiento del entorno, han jugado un papel de dinamizadores con respecto a las escuelas. Creemos que continúan siendo positivos, siempre su utilización responda a un planteamiento como el que aquí se expone, y que esté integrado en el proyecto de escuela.

Por otra parte se tendrían que establecer canales de relación con grupos y entidades que coincidan con nuestros planteamientos de Educación Ambiental, para llegar a establecer planes de actuación por zonas en todos los aspectos: utilización de recursos e instalaciones, programación de actividades, dinamización de las zonas, formación del profesorado, y otras posibilidades que pueden plantearse según las necesidades de cada zona.

5.3. Con respecto a las MRPS

A pesar de que desde los MRPs se han promovido y potenciando temas relacionados con la Educación Ambiental, cabe hacer constar el abandono en el que se han dejado otros ciertos como la Educación Sexual y otros similares de igual importancia.

Como MRPs tendríamos que reflexionar y debatir esta visión de Educación Ambiental, haciendo llegar a todos los socios/socias y escuelas los materiales existentes y fomentar la creación de grupos y seminarios que recojan las nuevas aportaciones.

EDUCACION EN VALORES

Todo el material que se elabora tiene que estar impregnado de la misma filosofía.

Coordinarse con otros grupos que participen de la misma visión.

Sería necesario abrir una línea de trabajo con otros grupos de los MRPs que actualmente están trabajando los temas de Educación en Valores, ya que están muy relacionados así como promover actividades de intercambio de experiencias, difusión de trabajos, ... de los grupos de trabajo de los MRPs.

5.4. Con respecto a las instituciones

Pedir a las administraciones que corresponda (Central y Autonómicas) plantear un Plan de Educación Ambiental que impregnen todo el sistema Educativo, incluidas la Formación inicial y permanente del profesorado. Para esto no es suficiente los pronunciamientos ni ordenes, sino que tienen que proporcionar los medios económicos necesarios para que el plan se lleve a cabo.

Para llevar a cabo todo el proceso de introducción de la Educación Ambiental en la escuela, es necesario que las Administraciones den recursos personales y estructurales que permitan la reflexión, formación del profesorado dentro del horario lectivo.

El Diseño Curricular Base tiene que ser lo suficientemente abierto para que permita adaptar los proyectos concretos a cada realidad, y que permita la suficiente flexibilidad organizativa de las escuelas para plantear las innovaciones metodológicas necesarias.

Es necesario que a las escuelas lleguen ejemplificaciones curriculares sobre Educación Ambiental.

Pedir a las Administraciones una buena gestión ambiental en todos los sentidos, que conciencien a los ciudadanos y ciudadanas y sensibilicen respecto al medio, de esta manera no serían necesarias las campañas de propaganda y se ahorrarían presupuestos que se pueden invertir en la mejora del medio.

EDUCACION EN VALORES

1.- ¿EN QUE SITUACION SE ENCUENTRA LA EDUCACION EN VALORES?

A pesar del innegable carácter social del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el individuo se ve inmerso en toda su integralidad, el currículo explícito habitual está centrado casi exclusivamente en los aspectos cognitivos. Quizás ello ha permitido, en este terreno, un avance teórico considerable, aunque con una relativamente misera traducción práctica. Así, se distingue entre la enseñanza-aprendizaje de hechos, conceptos y teorías, la adquisición de destrezas procedimientos de trabajo intelectual, el desarrollo de categorías o conceptos de segundo orden, etc. Esto permite, desde el punto de vista de los diseños curriculares, superar el trabajo sobre hechos inconexos/desintegrados, poner de manifiesto la necesidad de actuar sobre las teorías previas del alumnado, sentar las bases de un proceso progresivamente autónomo de aprendizaje, incidir de modo más consciente en el potencial desarrollo intelectual, en el marco del aprendizaje significativo, etc.

En el campo de la teoría sobre enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, que abarca tanto los procesos de análisis como la toma de decisiones, la opción, la toma de postura, no se ha producido un proceso semejante. Como su lugar habitual es, precisamente, la penumbra, como la reproducción de las actitudes y valores útiles a la estructura dominante se hace, habitualmente, de modo semiconsciente o vergonzante, la reflexión teórica sobre dicho campo ha avanzado menos, cuando no ha avanzado por caminos poco interesantes, resbaladizos o francamente reaccionarios. Ello no excluye la valoración positiva del trabajo de grupos e individuos, incluso en España, aunque no sea, ni por su desarrollo ni por su difusión, comparable a lo sucedido en el terreno estrictamente cognitivo. Tampoco se excluye, naturalmente, la conexión, y por tanto aplicabilidad, de mucho de lo investigado en otras áreas, aunque su objeto no hayan sido directamente las cuestiones relacionadas con el desarrollo moral.

Durante algún tiempo, en nuestro país, se ha defendido una imposible educación "neutral", supuestamente justificada por el respeto a la evolución autónoma de las conciencias.

Identificando adoctrinamiento/manipulación con educación en valores, se ha excluido el debate, el pronunciamiento sobre determinados temas, el compromiso con determinadas causas, como si éste fuera el único vehículo de enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. En la práctica, este pretendido neutralismo ha sido y es un excelente caldo de cultivo para la transmisión de los valores dominantes y de las actitudes a ellos conexas.

Es ahora cuando, por motivos y con intenciones muy diversas, el tema de la educación en valores se sitúa en un plano algo más, pero insuficientemente, visible, como objeto de atención y debate, teórico y práctico. La expansión incontrolada de posiciones asociales o anómicas, en relación con resistencias pasivas al sistema, que ponen de manifiesto un relativo fracaso en su capacidad de integración, en el marco de una crisis de perfiles discutibles, puede no ser ajena a la posible conversión de la educación en valores en tema de moda. En la otra cara del asunto estaría la acción continuada y dispersa de colectivos y personas interesadas en la educación para la paz, la coeducación no sexista, la educación medioambiental, la educación contra la marginación...y, en general, la educación en valores, la educación moral, tanto en sus aspectos prácticos como teóricos. También en éste ámbito habría que situar determinada investigación universitaria, especialmente la relacionada con la sociología crítica de la educación, la teoría crítica del currículo la educación moral.

2.- NECESIDADES TEORICAS

Es posible y conveniente explicitar la distinción, también en el terreno de la enseñanza-aprendizaje, entre el campo de la representación de lo real y el campo de la implicación en lo real, el campo del pensamiento y el campo de la vida. Mientras el segundo integra al primero y le dota de todo su sentido, la consideración independiente del primero es una parcialización, una mutilación. El campo de la representación es objeto de diseño curricular, el campo de la implicación no, o no de modo suficiente y satisfactorio.

De modo relativamente similar a como se diseña con presupuestos avanzados (ver 1.) el proceso de enseñanza-aprendizaje explícitamente orientado a modificar/enriquecer los sistemas de representación de la realidad, también deben extenderse estas nuevas maneras de

diseñar y practicar el currículo hacia una concepción más integrada en la que los procesos de representación ocupen su lugar en los más amplios de implicación. Necesitamos integrar teóricamente conceptos como ideología, ideologías prácticas, elementos constituyentes de lo ideológico, modelos, valores, expectativas y deseos, afectos y emociones, actitudes y hábitos de comportamiento. Necesitamos, probablemente, también, analizar de qué modo, en el terreno moral, son aplicables reflexiones similares a las que han llevado en el campo de los conocimientos a los conceptos inclusores o a los procedimientos.

Parece evidente que no puede avanzarse en el terreno de la educación en valores si no se piensa su relación con el entramado ideológico en el que se inserta. Para entender la educación en valores es necesario entender qué es y qué representa la ideología y cómo funciona. Es decir, una teoría de la ideología que no sólo dé cuenta de su interacción con las diversas prácticas y su "digestión", las actitudes, los aspectos emocionales y afectivos, los condicionamientos sociales de todo tipo...sino que muestre también sus conexiones con el campo del conocimiento "científico", ponga de manifiesto sus interdependencias, los fenómenos de retroalimentación, positiva y negativa, etc.

Del mismo modo, también necesitamos reflexionar más acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de cambio, tanto en el terreno restringido de la representación como en el global de la implicación, a través de la resolución positiva de los conflictos cognitivos y valorativos (ideológicos) creados, explicitados y/o potenciados por el currículo, intencional y explícitamente, donde ambos terrenos aparezcan integrados.

3.- IDEOLOGIA DOMINANTE Y EDUCACION EN VALORES

Partiendo de la constatación de que el sistema educativo reglado no es sino una parte de "lo educativo" hay que afirmar claramente, aunque pueda parecer obvio, que las intenciones terminales reales asignadas al sistema educativo reglado no son el fruto de ningún consenso social previo, ni expreso ni tácito, ni están, tampoco, orientadas a favorecer el desarrollo de las personas y los grupos sociales de forma indiscriminada. El protagonismo en la concreción de estas intenciones terminales del sistema educativo corresponde a

los grupos y clases dominantes, aunque eso no debe entenderse de modo simple ni directo. Estas intenciones terminales reales, explícitas e implícitas, se refieren tanto al terreno de los conocimientos como, muy especialmente, al de las actitudes y valores.

Aquí nos encontramos con dos cuestiones diferenciadas. La primera es la acción del Estado sobre el aparato educativo. La perpetuación, afianzamiento y/o desarrollo del grupo dominante como tal y la reproducción de las condiciones infra y supraestructurales que lo hacen posible constituyen el marco en el que se mueve la acción política "admisible". La importantísima acción política educativa, que no debe entenderse como exclusivamente legislativa, es el resultado de las interacciones entre los grupos dominantes, la opción u opciones políticas en el gobierno y las burocracias del propio aparato. Estas interacciones constituyen una trama compleja y multidireccional en la que opciones conservadoras y reformistas juegan papeles diferenciados, aunque dentro de un espacio común: el marco de la acción política "admisible".

La segunda es la práctica real de los y las docentes. La propia hegemonía de la ideología dominante, y de los valores y actitudes a ella conexos, incide de mil formas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del pensamiento y la actuación concretas del profesorado, aunque excede no ya a estos, sino al propio sistema educativo.

La acción educativa del Estado y la práctica real de los y las docentes constituyen los principales factores en la configuración del sistema educativo reglado realmente existente, a través del cual se pretenden las intenciones de los grupos y clases dominantes.

En una sociedad jerarquizada, estas intenciones terminales, se adaptan a los roles que los diferentes grupos y clases desempeñan en el conjunto social y a su situación específica. Algo similar podría decirse de las zonas geográficas con diferente grado de desarrollo y de los distintos sexos, culturas o razas. Ello se traduce, en primera instancia, en una adaptación a los diferentes niveles de la enseñanza, tanto de las intenciones globales en el campo restringido de la representación como en el de la implicación. Una ideología dominante común, que engloba un determinado sistema de valores, adapta algunos de sus aspectos a las diversas situaciones específicas.

Hay que distinguir muy precisamente entre el discurso ideológico explícito, con su sistema de valores y modelos aparentes, y la ideología práctica real, en frecuente contradicción con la anterior. Esto se hace especialmente patente en el sistema educativo.

Aunque el sistema está hecho para durar, no es, toquemos madera, eterno. La hegemonía no debe interpretarse como supresión de ideologías alternativas o resistentes, tanto las prácticas, derivadas de la vivencia de la discriminación, de la solidaridad intergrupala..., como las teóricas. Hay, además, al menos, cuatro campos de conflicto, resquicios, "grietas", relacionados con el proceso educativo, en el que se reflejan contradicciones más profundas del sistema:

El campo de relaciones entre grupos dominantes, burocracias del aparato y opción u opciones políticas en el gobierno.

El pensamiento del profesorado, como escenario de conflicto ideológico, tanto a nivel individual como de grupo, y, por tanto, su posible resistencia, activa o pasiva.

La distancia entre el discurso ideológico explícito y la situación e ideología práctica reales.

La resistencia, predominantemente pasiva, del alumnado y su reflejo en el aula, "frente" al profesorado.

Todo ello abre posibilidades de educación en valores alternativos y, por tanto, algunas expectativas, cuya traducción en prácticas concretas pasa, al menos, por la formación del profesorado en educación en valores y por la lucha contra los sentimientos de impotencia, no sólo entre el propio profesorado sino, muy especialmente, entre el alumnado.

4.- ¿CUALES SON LOS VALORES DOMINANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Como posible punto de partida esquemático del entramado de valores realmente dominantes en el sistema educativo actual, y sus soportes ideológicos, apuntaríamos:

Aceptación de un sistema jerarquizado y meritocrático.

Aceptación de la necesidad de tener éxito en la tarea de situarse ventajosamente.

Aceptación de la competitividad, el individualismo y la insolidaridad real.

Aceptación de la delegación de poder y de la decisión ajena sobre aspectos esenciales de la propia vida.

Aceptación del trabajo ingrato y alienado y de su justificación en motivaciones externas.

Aceptación del trato como integrante de un colectivo.

Aceptación de una pseudoespeciación cultural y de la violencia, en su más amplio sentido, y belicismo consecuentes.

Aceptación del consumismo y, por tanto, del despilfarro y la relación negativa con la naturaleza y la cultura.

Pasividad, docilidad, conformismo, complicidad. Etc.

5.- ¿COMO SE ENSEÑAN-APRENDEN, EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL, LOS VALORES DOMINANTES Y LAS ACTITUDES DERIVADAS DE ELLOS?

Posiblemente el mecanismo más eficaz en la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores, en el interior del sistema educativo, está en el entramado de relaciones que forman el mundo escolar, tanto en el interior del aula como fuera de ella, tanto entre personas como entre grupos, en la influencia de normas y estructuras, en la influencia, incluso, de las cosas, del entorno material. Los horarios, los programas, la disciplina, las calificaciones escolares, las elecciones para representantes de alumnos y delegados de clase, el modo de resolver o no resolver los conflictos, las actitudes del profesorado, que, a su vez, sufre la presión del entorno, el lenguaje, la comunicación no verbal, las diferencias de consideración y de metodología entre las diversas asignaturas... constituyen los pilares básicos del "currículum" real de actitudes y valores.

Una segunda vía reside en las propias actividades de enseñanza-aprendizaje explícitamente orientadas al cambio cognitivo. La selección de hechos, conceptos y teorías "científicas", el modo en que se presentan y argumentan, la relevancia que se les concede, en función de su conexión con ideologías determinadas, condiciona la base teórica sobre la

que se construye la ideología personal. Algo similar podría decirse del predominio de determinadas destrezas, de la desatención o atención inadecuada a la diversidad, etc. Su influencia sobre la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores es indirecta, pero real.

Existe también, finalmente, el adoctrinamiento y/o manipulación más o menos abiertos, tanto en lo que se refiere a ideología como en lo que atañe más estrictamente a actitudes y valores. Los repetidos pequeños o grandes conflictos del aula, los temas del día, los contenidos cognitivos del currículo, la inspiración del momento, etc., dan con frecuencia pie a "discursos pseudomorales" de diversos tamaños y pelajes, en muchos de los cuales hay adoctrinamiento y manipulación evidentes.

El incomprensible mantenimiento de la religión en el currículo parece que debe sumarse también, de alguna manera, en este capítulo, sin que ello signifique que pueda considerársela, en la práctica, como "último reducto" del adoctrinamiento.

6.- ¿CUALES PODRIAN SER LAS LINEAS GENERALES DE UNA PROPUESTA ALTERNATIVA EN EL CAMPO DE LA EDUCACION EN VALORES?

Debe entenderse que la educación en valores no se concibe como una asignatura especial, ni como una temática relacionada exclusivamente con determinadas asignaturas, sino como un enfoque global del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe reflejarse de forma completa y explícita en el proyecto curricular de centro y en los específicos de cada área o nivel.

(Tal vez habría que recomendar, en este momento, la existencia de dos apartados en cada paso de cada proyecto curricular:

- uno, más global, en el que se desarrollen los aspectos relacionados con la educación en valores, considerados de forma integrada en un proceso de enseñanza-aprendizaje en la implicación.

- otro, más específico, para los aspectos conectados estrictamente con el ámbito del conocimiento, explicación, representación, de lo real, en donde se contemplen los contenidos relativos a teorías, conceptos y hechos y los relativos a los procedimientos y conceptos de segundo orden. Así para las fuentes, para el diseño del método intenciones, contenidos y estrategia general, etc. Ello haría más probable una atención teórica y práctica más consciente y coherente al tema de los valores en todos los niveles del currículo.

El primer ámbito de actuación que se propone es la construcción del grupo-clase como espacio privilegiado para la enseñanza-aprendizaje de actitudes y valores. La planificación de actividades tendentes al mejor conocimiento mutuo, al desarrollo del autoaprecio y el aprecio entre todos y todas, de la confianza en uno mismo y una misma y en los y las demás, la mejora de la comunicación, el aprendizaje de procesos de debate participativo y la toma colectiva de decisiones...representan una actividad necesaria y asumible.

Todos los procesos de explicitación y clarificación de los aspectos ideológicos, de valores y actitudes, implícitos en las distintas materias de estudio y en los diversos comportamientos constituyen un segundo ámbito de educación en valores, puesto que, precisamente, la aceptación acrítica es propiciada por la falta de análisis.

Es necesario, sin embargo, a nuestro juicio, ir hacia una educación en valores alternativos a los valores realmente hegemónicos. Para avanzar en este tercer campo es necesario, en primer lugar, definir con precisión que la libertad del individuo para desarrollar un sistema de valores y actitudes propio es un valor irrenunciable. Es preciso, por tanto, concebir cualquier forma de adoctrinamiento y manipulación como formas de violencia contra la conciencia de las personas.

La contradicción entre una educación en valores alternativos, que vaya más allá de la clarificación o explicitación, y la voluntad de evitar el adoctrinamiento y la manipulación sólo puede resolverse mediante una definición precisa de qué cosas sean adoctrinamiento y manipulación y cuáles son sus mecanismos habituales (recompensas o castigos, selección sesgada de información, utilización discriminatoria del lenguaje verbal y no verbal, argumentaciones "ad hominem" etc.) para tratar de reducirlos al máximo, tanto mediante la propia vigilancia autocrítica como mediante el propio funcionamiento crítico del grupo-clase.

En segundo lugar es necesaria la explicitación y tratamiento de los conflictos reales mediante métodos de aproximación socio-afectiva, en donde se impliquen valores y actitudes que se quieren combatir o desarrollar y sus consecuencias, de modo que se favorezca el posible conflicto de valores y se proporcionen elementos para su solución.

Se trataría de desarrollar el grupo como colectivo que analiza, toma decisiones y asume responsabilidades colectivamente, trabajando sobre los conflictos que plantean las propias relaciones internas, el centro y el sistema educativo, el entorno y el propio currículo, para implicarse en la solución positiva de los mismos.

Tal vez la potenciación, en todos los órdenes, de las tutorías, además de la formación del profesorado en estos temas y las concreciones curriculares a que nos hemos referido, podría proporcionar el marco y la posibilidad idóneos para convertir la educación en valores en algo más que bellas palabras.

Existen, al menos, tres líneas de actuación posibles para la actuación tutorial en el ámbito de la educación en valores: La realización de actividades orientadas a la creación y desarrollo de un clima de grupo (conocimiento, aprecio, confianza...) y al aprendizaje de unas técnicas que potencien el análisis colectivo, la toma de decisiones por consenso y la asunción compartida de responsabilidades.

El tratamiento, aplicando las técnicas anteriores, de cuestiones conflictivas, donde estén implicados valores y actitudes, que, en la práctica, no sean tratadas en el currículo explícito. Es difícil rechazar la idea de que esto sea un parche y que estas cuestiones potencialmente significativas tengan en las diversas áreas, incluso con un tratamiento interdisciplinar, su lugar lógico. Tal vez no sea, sin embargo, un parche el concebir la tutoría como el espacio en el que estos temas pueden ser planteados por el alumnado y de donde puede partir la iniciativa y la demanda. En todo caso, parece necesario asegurar el tratamiento de estos temas, atender posibles necesidades, detectarlas e, incluso, potenciarlas.

El tratamiento de los conflictos concretos para una implicación colectiva real en su solución,

7.- ¿QUE VALORES?

Es la propia comunidad educativa la que debe consensuar en su proyecto educativo de centro sus intenciones en el campo de las actitudes y valores. Los valores explícitos en

la propia Constitución Española y, sobre todo, el respeto a los derechos humanos, en las diversas formulaciones complementarias elaboradas por las Naciones Unidas y sus organismos, deben constituir un nivel mínimo, en el sentido de la oposición a cualquier propuesta que contradiga explícita o implícitamente lo anterior. En la aceptación generalizada de estas formulaciones, aunque sólo sea hacia el exterior, pueden encontrar las propuestas más progresistas un sólido asidero. El profesorado debe concretar, en este marco, el proyecto curricular de centro y los de área o nivel con las intenciones específicas, contenidos, estrategias, etc. a desarrollar en este terreno.

En términos globales, pensamos que deben defenderse la inclusión en los proyectos educativos de lo que denominamos valores alternativos: la lucha por la paz, entendida como lucha por la justicia, la cooperación, la solidaridad, el ecologismo, la lucha por la no discriminación por motivos de sexo, raza, religión..., el anticonsumismo, el desarrollo y la expresión de la afectividad, la creatividad, la autoafirmación y el autoaprecio...

8.- ¿COMO TRATA EL DCB EL TEMA DE LOS VALORES?

El DCB tiene la virtualidad de poner sobre el tapete el tema de los valores y actitudes, así como de recoger algunas de las aportaciones de la sociología crítica de la educación acerca de la función reproductora-legitimadora del sistema educativo. Sin embargo el tratamiento de la problemática de la educación en valores es insuficiente, contradictorio y sesgado.

Insuficiente, por el tratamiento secundario que reciben los supuestos sociológicos, claramente subordinados a los psicopedagógicos, por la insuficiente diferenciación entre valores y el resto de los contenidos, lo que induce una cierta intelectualización de su enfoque, y por las carencias en el terreno de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de valores y actitudes.

Contradictorio, por cuanto, a pesar de su insistencia en la necesidad de explicitar los temas de ideología y valores, incurre en la no explicitación de su propia posición ideológica, presentándose como documento resultado de

posiciones "científicas" y neutral, haciendo, por ejemplo, referencia a la existencia de un consenso unánime en determinados valores. Propone, asimismo, un tratamiento de la diversidad que hace posible una discriminación que, teóricamente, rechaza.

II.- FORMACION INICIAL

Sesgado, por cuanto presenta un sistema de valores que en conjunto responden a la aceptación del marco de las sociedades occidentales, en la que los aspectos críticos aparecen suavizados y en la que el relativismo y la tolerancia inducen un distanciamiento de la implicación que pesa más que las referencias a la solidaridad, enfocada de forma muy intelectualizada.

La formación universitaria del profesorado debe integrar una formación de carácter básico con la necesidad de una adaptación a la etapa y área concreta donde se pretende ejercer.

Surge una alusión al modo de confección de esa formación: una facultad única que atienda a todas las dimensiones de la formación o recurriendo a una formación en la que esa facultad asuma "el tronco común" o formación básica general para el/la docente.

Se expresan dudas sobre la capacidad de desarrollar ese modelo en la actual universidad y proponer que los M.R.P.S. se planteen estrategias y procesos de incidencia o una participación en instituciones universitarias.

Se plantea también la necesidad de continuar el debate con el perfil del futuro docente como proceso necesario para clarificar el tipo de formación inicial deseable.

Se destaca la necesidad de hacer una lectura del proyecto de LOGSE y denunciar la distinción que se da entre la propuesta general de los MRPs y el modelo jerarquizado y diferenciador que se recoge en la propuesta de ley.

Se discute sobre la situación del docente que se inicia profesionalmente, valorando la conveniencia o no de precisar el estatus y condiciones de trabajo en esta situación. Por integrar este problema en una perspectiva más amplia, y considerando que es un asunto hasta ahora no resuelto, se planteó la necesidad de que la formación permanente responda a las distintas situaciones del profesorado, recogiendo la particularidad de cada caso a través de decisiones relativas a la organización del centro y a un reparto de tareas coherentes con esa consideración.

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LOS M.R.P.

1.- FORMACION INICIAL

Se plantea la necesidad de reafirmar el cuerpo único desde la perspectiva de una formación de rango universitario y la definición de la profesionalidad docente.

La formación universitaria del profesorado debe integrar una formación de carácter básico con la necesidad de una adaptación a la etapa y área concreta donde se pretende ejercer.

Surge una alusión al modo de confección de esa formación: una facultad única que atienda a todas las dimensiones de la formación o recurriendo a una formación en la que esa facultad asuma "el tronco común" o formación básica general para el/la docente.

Se expresan dudas sobre la capacidad de desarrollar ese modelo en la actual universidad y proponer que los M.R.P.S se planteen estrategias y procesos de incidencia o una participación en instituciones universitarias.

Se plantea también la necesidad de continuar el debate con el perfil del futuro docente como proceso necesario para clarificar el tipo de formación inicial deseable.

Se destaca la necesidad de hacer una lectura del proyecto de LOGSE y denunciar la distinción que se da entre la propuesta general de los MRP's y el modelo jerarquizado y diferenciador que se recoge en la propuesta de ley.

Se discutió sobre la situación del docente que se inicia profesionalmente, valorando la conveniencia o no de precisar el estatus y condiciones de trabajo en esta situación. Por integrar este problema en una perspectiva más amplia, y considerando que es un asunto hasta ahora no resuelto, se planteó la necesidad de que la formación permanente responda a las distintas situaciones del profesorado, recogiendo la particularidad de cada caso a través de decisiones relativas a la organización del centro y a un reparto de tareas coherentes con esa consideración.

Respecto a la formación inicial, después de un largo debate y con posturas muy diversas, se logró un acuerdo respecto a la definición de una titularidad universitaria común a todos los docentes con un currículum diversificado en función de las expectativas de trabajo para cada etapa determinada, que deba responder a una delimitación clara del perfil, funciones y tareas de esa etapa. Se rechazó eminentemente la posibilidad contemplada en la LOGSE de que cualquier titulado universitario pueda impartir la docencia con un curso de especialización docente. Los aspectos de la formación inicial que corresponderían al tramo común, y los que corresponden a la adaptación a la etapa o área se refieren a aspectos psicopedagógicos, disciplinarios, prácticos y culturales, centrando la atención en los procesos de aprendizaje en cada etapa.

2. FORMACION PERMANENTE

Se discutió sobre la formación permanente como derecho y deber del profesorado. Se comentó si el sentido del "deber" era obligatoriedad o no; se consideró un camino a profundizar en el debate, señalando que el considerarlo obligatorio no puede tener un sentido coactivo, y debe estar acomodada al establecimiento de determinadas condiciones (definición de la jornada laboral, reconocimiento y valoración de esa formación, estabilidad de plantillas, seguimiento por parte de la comunidad escolar,...).

Habría que conjugar las necesidades de formación plasmando en el proyecto educativo y el proceso de reforma con las necesidades propias del profesorado. La formación relacionada con el proyecto educativo tendría que estar inexcusablemente en el horario laboral. Hay que seguir reflexionando sobre el concepto de formación desde los MRP's, en el sentido de considerarla no sólo como respuesta a las necesidades que plantea la administración, sino como a otro tipo de formación que para la administración no es prioritaria, y que los MRP's tienen que regular: aspectos culturales, aspectos transversales,...

Se analizó la diferencia entre formación en jornada laboral y lectiva. Hay que definir la jornada laboral atendiendo a todas las funciones del docente: clases, formación, preparación y coordinación.

Esa formación está, al menos en parte, expresada en el proyecto educativo, y debe de ser objeto de seguimiento y valoración por la comunidad educativa.

NECESIDADES DEL PROYECTO EDUCATIVO

La focalización de la formación en el centro se entiende como una consideración del centro en el sentido de que este es el eje vertebrador de la formación: este tiene como referencia el proyecto educativo del centro sin que tenga que implicar que hay que identificar el centro como el lugar único para la formación.

1.1.- Introducción

Respecto al papel de los MRPS hay que considerar que una parte de la formación tiene que quedar en manos del profesorado, y éste sería un esfuerzo específico de los MRPs sin que esto implique renunciar a incidir en la formación institucional mediante la presencia de los MRPs en el seguimiento y valoración de las mismas. Habría que rechazar el peligro de ser subsidiarios de la Administración en aquellos lugares a los que ésta no llegue.

En su elaboración deben participar todos los sectores educativos. En cada caso se valorará el momento y el grado de participación de padres/madres y alumnado.

La participación de padres/madres puede llevarse a cabo a través de:

- representantes del Consejo Escolar.
- representantes del APA.
- convocatoria abierta a personas interesadas.

De la misma forma, la participación del alumnado puede hacerse a través de:

- representantes del Consejo Escolar.
- delegados/as.
- convocatoria abierta.

¿Como?

Proponemos que la elaboración se haga mediante comisiones interciclos (por no ser operativo el gran grupo). Estas trabajarán simultáneamente sobre lo mismo, cuando se trate de aspectos que implican posicionamiento y definición (principios y objetivos), no siendo necesario el analizar situaciones de carácter general (análisis del contexto).

En el primer caso y posteriormente, se realizará un debate para llegar a un consenso y a una definición de escuela.

NECESIDADES DEL PROYECTO EDUCATIVO

Documento base para trabajar en los encuentros

1.- PROCESO DE ELABORACION

1.1.- Introducción.

¿Quien?

Consideramos importante que la mayor parte del claustro participe en la elaboración del PEC, y no propiciar delegaciones que conlleven a que la mayor parte del profesorado quede al margen y pueda dar su aprobación sin una necesaria implicación.

En su elaboración deben participar todos los sectores educativos. En cada caso se valorará el momento y el grado de participación de padres/madres y alumnado.

La participación de padres/madres puede llevarse a cabo a través de:

- representantes del Consejo Escolar.
- representantes del APA
- convocatoria abierta a personas interesadas.

De la misma forma, la participación del alumnado puede hacerse a través de:

- representantes del Consejo Escolar.
- delegados/as.
- convocatoria abierta.

¿Como?

Proponemos que la elaboración se haga mediante comisiones interciclos (por no ser operativo el gran grupo). Estas trabajarán simultáneamente sobre lo mismo, cuando se trate de aspectos que implican posicionamiento y definición (principios y objetivos), no siendo necesario al analizar situaciones de carácter general (análisis del contexto).

En el primer caso y posteriormente, se realizará un debate para llegar a un consenso y a una definición de escuela.

No debemos olvidar la planificación y temporalización del proceso de elaboración que marcará el contenido de las reuniones. Esta planificación será clara y factible para asegurar su consecución y abarcará el período del curso escolar para obtener así una visión a largo plazo.

¿Cuándo?

Cuando surja un grupo de personas capaces de implicar al resto del colectivo.

1.2. Fases

La elaboración de un PEC exige, como pasos previos, crear la necesidad de elaborarlo, y un análisis del contexto.

1.2.1. Crear la necesidad de elaborar un PEC

La necesidad de llevar a cabo un PEC puede partir de:

- un grupo interesado que implique a los demás.
- su inclusión en el Plan de Centro del curso académico como objetivo prioritario.
- aplicar un cuestionario que sirva para determinar la situación de la escuela y sus posibles deficiencias y problemas.

La aplicación del cuestionario debe realizarse en todos los casos y previo al análisis del contexto.

1.2.2. Análisis del contexto.

(Serafí Antúnez)

Si pretendemos que el PEC tenga coherencia interna y adecúe a una realidad concreta deben analizarse los siguientes aspectos:

- los preceptos legales que afectan a la vida escolar.
- la situación socio-económica y cultural de la zona, barrio o población donde está situado el centro.
- los indicadores que definen la estructura y funcionamiento del centro en el momento de iniciar la elaboración.

1.2.3. Principios.

Todo proyecto educativo tiene unos componentes ideológicos y de concreción en un modelo social determinado. Ningún proyecto educativo es neutral y el nuestro debe responder a un proyecto social que compense a los grupos desfavorecidos.

El proyecto educativo de la Escuela Pública viene definido por las bases que caracterizan: democrática, pluralista, abierta e integradora de la diversidad, compensadora de las desigualdades.

Entendemos por principios una toma de posición del centro ante aspectos como:

- pluralismo y valores democráticos
- integración de la diversidad
- línea metodológica
- coeducación
- normalización lingüística y cultural

1.2.4. Objetivos

Sin perder de vista los principios y los distintos ámbitos, definiremos los objetivos, es decir, los propósitos que perseguimos.

Estos objetivos no deben ser formulaciones retóricas y/o de máxima generalización que se identifiquen con los fines de la educación. Tampoco serán objetivos muy detallados, propios de planes a corto plazo o de programaciones didácticas.

Se trata de formular objetivos tendencia, no temporalizables es decir, permanentes.

Los objetivos harán referencia a diversos ámbitos:

- ámbito de gestión institucional, relativos a la participación y funciones de los órganos de gobierno, comisiones...; relativos a las relaciones externas y relativos a la formación permanente del profesorado.

- ámbito administrativo, relativos a las funciones y procedimientos de actuación de secretaría y administración.

- ámbito humano y de servicios, relativos a las relaciones personales, regulación de la convivencia, transporte, colonias, comedores e intercambios escolares.

1.2.5. Cómo concretar una estructura.

En este apartado enumeraremos los elementos que ya existen y conforman la estructura del centro: órgano de gobierno, equipos docentes, equipos de apoyo, servicios, APA, asociaciones de alumnado y otros.

De cada uno especificaremos sus funciones, composición y las posibles relaciones entre ellos.

Esta revisión tendrá como consecuencia la reflexión sobre si la estructura existente en el centro es suficiente para llevar a cabo la triple coordinación instructiva, formativa y de gestión, y a crear o suplir las deficiencias que hayamos podido detectar.

Cabe destacar que lo importante de la elaboración de un PEC no se centra sólo en el producto final sino en todo el proceso de discusión y en el hecho de llegar a un consenso.

1.2.6. Difusión

Deberemos articular mecanismos de difusión que permitan que el documento llegue a toda la comunidad escolar ya que será íntegro o resumido conveniente y factible.

2.- PROYECTO EDUCATIVO. EVALUACION Y CONTROL

2.1.- El Proyecto Educativo es el nivel esencial de referencia para la evaluación y control de los centros educativos.

Los MRP en diversos documentos a lo largo de los últimos años hemos defendido, la realización de proyectos educativos en todos los centros.

Así el Proyecto Educativo es el punto de referencia esencial donde se concretan las finalidades educativas.

El proyecto educativo no es un elemento de ordenación educativa sino un documento del centro basado en el consenso. Es así que en la valoración de los centros debe tener una prioridad sobre otros elementos de interés de planificación o administración educativa.

Es a partir del Proyecto Educativo que los miembros de la comunidad escolar, los alumnos y alumnas, padres y las madres, los profesores y profesoras conocen los objetivos del centro y tienen un elemento de medida para la evaluación del centro. De la misma manera los poderes públicos, aquellos con competencias en educación o los propios municipios, tienen las referencias de valoración de los centros aparte de los elementos de ordenación.

2. 2.- Es necesario asegurar unos Proyectos Educativos técnicamente bien realizados, socialmente validos y que sean frutos de la participación.

Remarcando el apartado anterior y valorando los proyecto educativos como los ejes básicos de valoración debemos destacar que la realidad de la mayoría de los Proyectos Educativos de los centros es aún insatisfactoria.

Dejando aparte que aún existen un buen número de centros que funcionan sin Proyecto Educativo, muchos de los que existen se mueven en unas concepciones tan generales que no sirven como punto de comparación de la práctica educativa. En definitiva si no hace referencia a la práctica, si no incide en ella, no pasa de ser un conjunto de bonitas palabras pero no podemos valorarlo como un Proyecto en el sentido de algo para realizar.

Es por ello que cuando decimos que un Proyecto Educativo debe estar técnicamente bien hecho nos referimos tanto al proceso de elaboración, como en la redacción, como posteriormente en su cumplimiento a base de objetivos concretos, concretados en el Plan Anual del Centro.

Por otro lado y dado que estamos hablando de Proyectos de Centros pagados por fondos públicos han de respetar la democracia tanto en aspectos de pluralismo ideológico como en el funcionamiento interno de los órganos de gobierno de los centros. Nos referimos a que sean socialmente válidos.

Se necesitan pues recursos humanos y materiales para hacer posible la participación. La participación no es solamente un derecho genérico que se ha definido, sino más bien una forma de actuación que se debe estimular. No solamente hay que dar vía libre a la participación sino que además se debe potenciar.

2.3.- La Administración Educativa debe apoyar los Proyectos Educativos.

Una vez definida la importancia del Proyecto Educativo y de la mejora necesaria de su realización hay que arbitrar medidas para favorecer su desarrollo.

La Administración educativa debe desde exigir su realización hasta arbitrar la posibilidad de asesoramiento a los centros, desde potenciar el intercambio y la ejemplificación hasta asegurar que sea producto de la participación.

Con la reserva lógica de respeto a los principios generales de ordenación educativa, el marco legal y laboral que los condiciona, después de la aprobación del proyecto Educativo en medidas que implican su puesta en marcha. Muy al contrario tenemos demasiados ejemplos de profesores que se saltan alegremente los principios del Proyecto Educativo incluso con el apoyo explícito aún no han conseguido la carta de ciudadanía que las propias leyes le dan.

Es función de la Administración educativa ejercer un control democrático sobre los proyectos, evitando una excesiva intervención. Como consecuencia de esto debe dar apoyo a los proyectos de la escuela por encima de la voluntad individual de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

2.4.- Es necesario avanzar en la legislación referida a los Proyectos Educativos.

Es evidente por tanto que la actual ambigüedad legal sobre los Proyectos Educativos y sobre su sentido de obligatoriedad es un vacío que hace sospechar que no hay una voluntad de explicitarla en la legislación. Creemos que los Proyectos Educativos son un elemento importante para la voluntad real de los centros.

Si no se quiere que los Proyectos Educativos sean considerados como no vinculantes, es decir mera literatura, es necesario precisar más la legislación al respecto. Así se debe proteger los derechos colectivos sobre los individuales y aún más se deben utilizar los Proyectos Educativos como puntos de referencia para la evaluación y control del funcionamiento de los centros.

3.- CONTROL Y EVALUACION INTERNA DE LOS CENTROS.

3.1.- Toda actividad realizada en centros públicos o con recursos públicos debe ser evaluada.

Entendiendo la educación como servicio público, el sistema educativo, en sentido estricto, se debe dotar de mecanismos de evaluación y control que permitan la participación de la comunidad en el seguimiento del proceso educativo y valorar si responde a las necesidades que la sociedad plantea a cada uno de los ciudadanos.

El centro educativo, como unidad básica, ha de ser el objeto y el sujeto de la evaluación. Tanto las actuaciones y los recursos internos como los externos forman un circuito cuyo objetivo final es la continua revisión y la evaluación del proyecto, los criterios de valoración y el proceso a seguir.

El PEC no puede considerarse completo si no va acompañado de un diseño específico de valoración y adecuación continuada, recurso que debe favorecer la reflexión partiendo de la aplicación práctica.

3.2.- La evaluación debe ser ética, factible, útil y técnica.

Siguiendo a Stuffelbeam entendemos que la evaluación de los centros debe moverse dentro de los cuatro grandes criterios definidos en el enunciado.

El diseño específico del Proyecto referido y la evaluación tendrá que contemplar instrumentos de observación, de contraste, de asesoramiento. Tendrá que estar relacionada y incidir sobre la sistematización escogida en el Proyecto son los recursos materiales, humanos y de formación que se necesiten. En una palabra la evaluación de los centros debe ser técnicamente correcta.

El proceso de evaluación y los métodos de control internos nos han de servir para mejorar la práctica diaria y hacer realidad el modelo de escuela que pretendemos. Ha de ser útil.

Para que esto sea factible los criterios de valoración han de ser claros, objetivos y mensurables. Las técnicas de evaluación asequibles y en el caso en que sea necesario una preparación concreta que este al alcance de todos los profesores.

No se debe utilizar la evaluación para encubrir situaciones poco claras, como ayuda para mantener sectores de la comunidad educativa fuera del proceso educativo, para iniciar mecanismos de selección en la carrera docente, para limitar el pluralismo ideológico,... En una palabra debe mantenerse en los límites de la ética necesaria en todas las relaciones humanas pero imprescindible en el proceso educativo.

La evaluación no se refiere a los rendimientos como al proceso de toma de decisiones. Los aspectos que son objetos de evaluación en diferentes momentos se señalan en el PEC y en el PC. Así entre otros podemos concretar:

- Proyectos Curriculares.
- Convivencia e integración escolar.
- Acción tutorial.
- Aprendizaje de los alumnos. (procesos y resultados).
- Actividades y funcionamiento del equipo de maestros.
- Participación de padres/madres y alumnos/alumnas
- Adecuación de la organización escolar.
- Aspectos de gestión y administrativos.
- ...

3.3.- Toda evaluación supone un control interno que debe llegar hasta la tarea docente del profesor o equipo de profesores. El mecanismo de control interno, si funciona, es el más útil y eficaz para la renovación pedagógica.

En el apartado anterior, uno de los aspectos que se incluyen como objeto de evaluación es la tarea del equipo de profesores en un centro en sus distintos niveles: pedagógico, de gestión, de coordinación,... No hemos de olvidar que este equipo de maestros es el agente más importante, aquel que lleva a la práctica y por tanto que concreta el planteamiento definido en el PEC.

Esta evaluación no puede llevarse a cabo solamente a través del mecanismo habitual, la evaluación del rendimiento de los alumnos y alumnas, sino que deben arbitrarse diversos instrumentos que incidan en el análisis de los procesos educativos. Estos instrumentos deben controlar que las concreciones sean coherentes y respeten como una evaluación del nivel de adquisición de determinados contenidos.

Algunos elementos que pueden facilitar la evaluación del centro, atendiendo a criterios y pautas establecidas en el PEC:

- métodos de investigación.
- rigor y método en el funcionamiento de la organización escolar: planificación, coordinación, dirección, intervención de los alumnos y alumnas...
- técnicas de investigación educativa.

Para los MRP el objetivo de la evaluación y control interno del centro es hacer una práctica docente renovadora y consecuente con el modelo de Escuela Pública que proponemos.

El control interno del centro creemos que es el mecanismo más útil para evaluar el funcionamiento del centro para que el proyecto sea un instrumento vivo y en constante transformación, estimulando la innovación y la creación educativa.

3.4.- Habitualmente la tarea de evaluación y control está encargada en los centros a los equipos directivos que la coordina, pero debe ser una tarea de toda la comunidad escolar.

Los encargados de realizar la evaluación del centro serían los órganos que el PE establezca en cada centro. Creemos que la evaluación general debe realizarla el órgano de dirección del centro, entendiendo a éste como el lugar donde están representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Según este criterio podemos establecer los aspectos a evaluar en dos niveles de actuación:

- Horizontal: equipo docente y alumnado, equipo curricular, equipo de curso, nivel o ciclo.

- Transversal: equipo directivo y cargos de coordinación, claustro, comisión pedagógica de seguimiento e investigación, consejo escolar o otras formas organizativas en que están representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Tanto el equipo directivo, en su tarea de coordinación, como el resto de los componentes del equipo de maestros han de estar cualificados técnicamente y necesitan los instrumentos que convengan para ejercer la función evaluadora.

4.- CONTROL EXTERNO

4.1.- Los centros educativos, como instituciones que realizan una actividad de servicio público a la sociedad, deben tener un mecanismo que ejerza el control externo.

Es necesario ir definiendo un mecanismo lo suficientemente ágil y respetuoso con la comunidad educativa de cada centro para realizar un control externo irrenunciable para la administración y la sociedad.

Par los MRP el control democrático es una característica básica del modelo de Escuela Pública. Este control democrático debe concretarse en propuestas técnicas que garanticen que en todos los centros unos objetivos básicos de formación integral de los alumnos y alumnas se realicen.

En la tradición de los MRP hay una desconfianza en el abuso que se puede ejercer desde la Administración Educativa a través de un control que burocratizado y lineal no está al servicio del centro educativo sino de justificación de la administración.

Este elemento crítico respecto al control externo debe mantenerse. Sin embargo no para proponer la desaparición del control externo como para exigir que este control externo se realice como un elemento de análisis que llegue también a la concreción de medidas que lleven a la propia administración a comprometerse con los centros en su PEC y porque no, para dar elementos para ajustar los mecanismos legislativos poco acertados.

Es decir un control externo al servicio de toda la comunidad educativa y no solamente de la administración.

Las funciones de este mecanismo externo deben ser:

- a.- Control del cumplimiento de la normativa básica
- b.- Evaluación externa de los centros.
- c.- Facilitar asesoramiento técnico.
- d.- Arbitraje entre los estamentos de la comunidad educativa.

4.2.- El control externo solamente puede hacer referencia a los mecanismos de control interno. Es su contraste y medida.

Este control debe hacerse sobre la base del nivel técnico adecuado, utilidad al sistema educativo y ejercicio ético de su función.

En todo caso el control externo se ha de hacer partiendo de la base de servicio al proyecto educativo y con respecto a la autonomía del centro.

Con estas características el control externo del centro no puede hacerse con mecanismos totalmente ajenos al centro dado que esta función evaluadora de los centros es muy compleja.

Tampoco puede entenderse un control y una evaluación externa que sea ajeno al Proyecto Educativo. En resumen el punto de referencia que ha de tener el control externo del mismo es que cada centro cumpla con su proyecto Educativo.

Esto indica que previamente debe haber un proceso previo de análisis de los PEC para garantizar que cumplen no solamente con los principios básicos de participación democrático como que los objetivos para los alumnos y alumnas se muevan dentro de los límites mínimos establecidos en la ordenación educativa.

Por tanto superando el control puramente normativo, que no debe desaparecer, este control se moverá en unos parámetros de carácter evaluativo-descriptivo y de diagnóstico.

Es por esto que las personas encargadas de este control, sean o no miembros de la administración educativa, han de tener una formación básica técnico-pedagógica y una formación específica y permanente sobre la evaluación de centros.

Por otro lado este control se ha de hacer desde la óptica de la utilidad y por tanto debe comportar una revisión de la práctica educativa y del marco educativo más general. Este control será eficaz en la medida que de él se deriven decisiones concretas del propio centro y también de la administración educativa comprometida con el PEC.

Es justo hacer referencia a los elementos personales que comporta la evaluación de las tareas de los profesionales. Por ello y aunque parezca superfluo añadimos que este control debe moverse dentro de los parámetros éticos de respeto a la objetividad y a los profesionales.

4.3.- El control externo y los profesionales que la ejerzan han de estar al servicio de toda la comunidad educativa. Este control externo debe ser global sin despreciar el funcionamiento de los distintos niveles.

Ya hemos señalado que uno de los hechos más criticados por los MRP es el ejercicio de control externo que no tiene en cuenta ni las circunstancias organizativas ni de los alumnos. Un control externo que se limita al control del cumplimiento de la normativa es aspectos administrativos pero que no quiere entrar en la valoración de los problemas profundos de la educación.

Es un control externo que sirve solamente a la administración educativa y que tienen una visión totalmente parcializada por estar a su servicio. Desde este punto de vista no es extraño la prevención que genera el control externo concretamente el realizado por la inspección educativa. Este punto debe superarse sobre todo por parte de la administración que es quien puede cambiar el significado de este control externo.

Defendiendo el control externo los MRP entendemos sin embargo que debe estar al servicio de toda la comunidad educativa. Es evidente que una de sus funciones es suministrar información a la administración de la cual forma parte, pero también debe poder explicitar las problemáticas en las que se encuentran los centros.

Es por ello que en el ejercicio de esta función defendemos que esté realizado por unos profesionales que puedan ejercer esta función con un mínimo de independencia para que no sean la fuerza de choque de la administración en los centros. Esto debe concretarse con sistemas de acceso, evaluación, establecimiento de programas de trabajo que este de acuerdo con estos objetivos. En este sentido la realidad actual es todavía demasiado confusa.

Por último este control externo debe realizarse con una concepción global del funcionamiento del centro, y debe huir de cualquier simplificación de variables.

5.- PROPUESTAS DE MEDIDAS

5.1.- PEC

- garantizar que todos los centros tienen su PEC
- analizar técnicamente su contenido
- garantizar que sean fruto de la participación
- concretar los aspectos de realización del PEC en cada plan anual
- valorar la realización de los objetivos.
- avanzar en el conocimiento del PEC para toda la comunidad educativa

5.2.- Control Interno.

- establecer los mecanismos para la toma de decisiones.
- definir las responsabilidades personales
- determinar mecanismos de control y evaluación
- formación permanente en estos temas
- ajustar las funciones de los equipos directivos.
- definir los parámetros y los objetivos a controlar

5.3.- Control Externo.

- definir los elementos que se controlarán
- ejercicio común de evaluación y control externo.
- instrumentos y tiempo necesario para el ejercicio de la evaluación
- concretar decisiones de mejoras después de la evaluación
- Definir el perfil del profesional y ajustar los medios a la función

5.4.- Mecanismos legales.

- precisar el valor del PEC
- precisar el factor obligatorio al PEC por parte de los profesores del centro.

CONCLUSIONES

En cuanto a la Primera Parte:

Se aprueba el marco general definido por las cuatro primeras tesis del documento:

1.- El Proyecto Educativo es el punto de referencia esencial donde se concretan las finalidades educativas.

2.- Es necesario asegurar unos PEC técnicamente bien realizados, socialmente válidos y frutos de la participación.

3.- La Administración educativa debe apoyar los PEC.

4.- Es necesario avanzar en la legislación referida a los PEC.

El contenido explicativo de estas tesis se matiza en la segunda, tercera y cuarta. Respecto a la primera tesis se considera suficientemente claro lo definido en el Congreso de MRP celebrado en Gandia.

Consideraciones respecto al punto 2.

Se constata que el PEC no es un documento estático sino que define un proceso con un carácter dinámico permanente.

Se propone que los canales de participación no formales y los canales "no delegados" se tengan en cuenta.

Se advierte que los Consejos Escolares no siempre son canales de participación como para llevar la dirección de los procesos del PEC.

Es en el mismo PEC en el que debe definirse y precisarse la participación.

Se sugieren en el cómo hacer el PEC algunas propuestas:

- Discusión en grupos pequeños
- Currículum abierto
- Trabajar en Proyectos de Trabajo
- Cuidar la Información-Formación
- Creación de un clima de comunicación
- Fomentar la participación de los alumnos
- Seguir distintas estrategias de trabajo

Se propone que los MRPs recojan las aportaciones de las APAs y asociaciones de alumnos y que la Administración Educativa eleve también elementos de Consulta con ellos.

Se subraya también que las condiciones de partida para la participación en la discusión no son iguales ya que la formación inicial y las posibilidades de participación están injustamente establecidas.

Respecto la tesis 3, aunque se está de acuerdo hay que prevenirnos ante la Administración Educativa para que utilice el PEC para un aumento del control no el la línea que se desea.

Respecto la tesis 4, aunque se está de acuerdo se propone que conviene que no debe concretarse mucho este aspecto porque podría normativizarse demasiado.

Sobre la obligatoriedad del PEC

Se centra la discusión sobre el carácter de obligatoriedad que deba tener el PEC en el conjunto de la comunidad escolar.

Hay opiniones divididas sobre el grado de obligatoriedad y si los MRPs debemos concretar este punto exigiendo a la Administración que la concrete en la legislación educativa.

Los problemas que se detectan se centran en:

En los criterios desiguales de participación.

Que se utilice abusivamente e incluso en contra de la Renovación Pedagógica la obligatoriedad del PEC.

Que sea un mecanismo superior de Control por parte de la Administración Educativa para sus propios intereses.

Se sugiere que el carácter podría ser vinculante y no obligatorio.

En todo caso hay diversas opiniones a favor de la obligatoriedad del PEC porque sino no podría tener un papel importante en el cambio de los centros.

Hay que profundizar en la discusión de los MRPs los apartados dos y tres de la primera parte de la Ponencia referida la Control interno y externo de los centros educativos.

SEGUNDA PARTE: NECESIDADES DEL PROYECTO EDUCATIVO. PROCESO DE ELABORACION

En la ponencia se sugieren seis fases que se consideran perfectamente aceptables.

Se aportan además algunas reflexiones para completar el documento:

- Se discute un modelo concreto de elaboración del PEC sin que sea el único posible, ni una propuesta cerrada.

- Previamente hay que remarcar que cada centro debe elaborar el PEC en función de su realidad.

- La Administración debe facilitar los recursos humanos y materiales necesarios para asegurar la realización del PEC pero en condiciones de participación.

- Dado que el modelo está distribuido en una serie de fases determinadas se precisa:

- a.- Que puede haber fases distintas
- b.- Que el orden no debe ser obligatoriamente el que se propone.
- c.- Que las fases no son correlativas sino que se pueden yuxtaponer.
- d.- Se pueden tener en cuenta o no otras fases.

Se precisan los siguientes puntos:

- 1.- Que el PEC debe definir la participación
- 2.- Que el Proyecto Curricular debe derivarse del PEC
- 3.- En el terreno de los objetivos deben precisarse sus contenidos para que sean realmente niveles de referencia.
- 4.- Revisión permanente del PEC
- 5.- Se constata que la estructura organizativa de un centro debe venir determinado por el PEC y no este estar condicionado por la estructura. El marco actual normativo en la LODE es demasiado abusivo.
- 6.- Se constata que difundir un PEC es sinónimo de compartir y no debe limitarse a informar.

Pedagogi Berrikuntarako Mugimenduen KONGRESUA

XI. TOPAKETA

Don/a:

CONSIDERANDO

que el **M**ovimiento se demuestra audaz
que al andar **R** se hace camino
que tú has estado **P**articipando
como todo hijo de vecino

SE RECONOCE

tus muchos méritos en renovación
en los viajes sacrificio y resignación
grandes cualidades para la diversión
y 100 puntos para la habilitación

Y SE EXTIENDE

citando tu nombre
el presente título
de experto en currículo
aunque a ti te asombre

Donostia . 1990. KO MARTOAREN 19AN



El BOSS:

Luisito

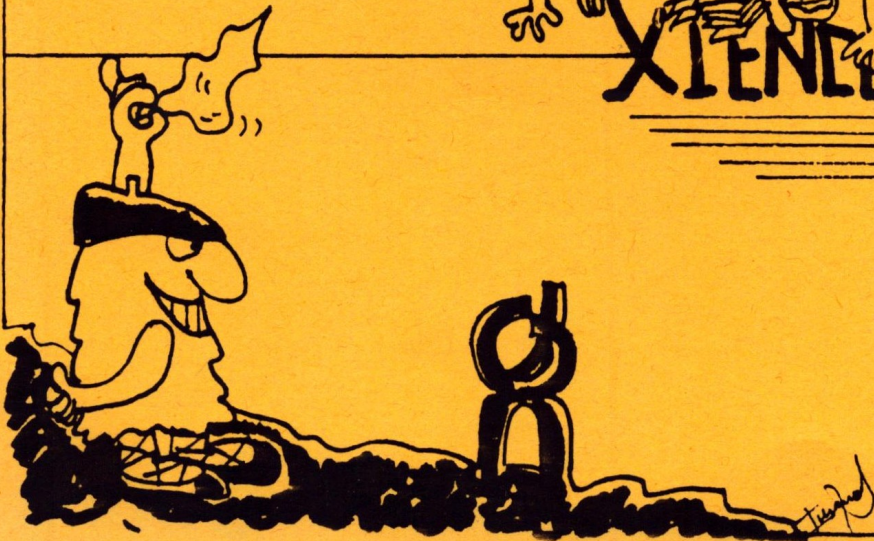


Karabaitu
1990

EDITA: MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

SECRETARÍA TÉCNICA: COLECTIVO PEDAGÓGICO ADARRA

Donostia - Marzo - 90



Colectivo Pedagógico

ADARRA

Pedagogi Erakundea

Licenciado Poza, 31-7.
Telf. (94) 442 32 50
48011 BILBO-BILBAO