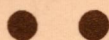


**DOCUMENTOS DE TRABAJO
DEL II CONGRESO DE
MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA**

GANDIA, ABRIL 1989

II congres
congresso
congresso
kongresua

MRP



DOCUMENTOS DE TRABAJO

BLOQUE I

"PROYECTO DE ESCUELA PUBLICA"

A. MARCO GLOBAL DE LA ESCUELA PUBLICA

A.1. Sociedad, sistema productivo, cultura y educación

A.1.1. Toda sociedad desarrolla un proyecto cultural que se manifiesta en la forma de expresarse, especialmente en la lengua, en los usos, costumbres y leyes, en las relaciones familiares y sociales, en las manifestaciones artísticas, en la arquitectura y el urbanismo, en los modos de trabajo y de consumo, ... A través de todas estas actuaciones se desarrollan unos valores, que dan base y coherencia a toda la vida de una sociedad.

La definición de este proyecto cultural es resultado de las condiciones naturales de vida, de los modos de producción y de desarrollo social. En este proceso juegan un papel fundamental los distintos poderes sociales que van imponiendo su modo de entender y organizar la sociedad. Los poderes y las clases dominantes van configurando un proyecto cultural acorde con sus intereses. Un proyecto cultural que organiza, da expresión y articula en la actualidad dimensiones como la cultura, el dominio educativo, los mass media, la enseñanza, las relaciones laborales, la familia, la empresa y aún otras instancias e instituciones.

A.1.2. Toda sociedad, por otra parte, necesita educar a sus miembros y, de forma particular, a aquellos que van incorporándose a ella, porque necesita transmitir ese proyecto cultural, integrar en él a todos sus miembros y modificarlo continuamente para adaptarlo a las nuevas condiciones y profundizar en sus valores. Las funciones sociales de la educación son de transmisión (reproducción), integración y modificación (transformación) del proyecto cultural propio de cada sociedad.

A.1.3. La sociedad es en sí misma un medio educador. En todo momento, en todas sus manifestaciones, a través de todos sus miembros se va desarrollando el proyecto que define a la sociedad como conjunto humano y, al mismo tiempo, todos sus individuos se van conformando -unos por sumisión, otros por la crítica, otros por la rebeldía su propia personalidad y su contribución personal al proyecto común.

La responsabilidad de la sociedad consiste en garantizar medios educativos a todos los ciudadanos para que sean capaces de controlar la experiencia que van adquiriendo en contacto con la realidad social y natural en la que viven, entendida y vivida con toda la comunidad.

La sociedad, imbuida por la ideología que genera la estructura económica que le da soporte, crea y recrea un modelo de cultura, que presenta una serie de valores que sirven de falsa referencia, meta y horizonte a los individuos.

Es evidente que estos valores culturales se adquieren y el individuo social los hace suyos a partir y mediante una serie diversa de agentes educativos-educadores. Hay que entender esta ideología en el sentido que cada uno de ellos interactúa con el individuo transformando y conformando un determinado perfil global de sujeto social y, a la vez, el citado agente se autotransforma a sí mismo adaptándose a la realidad cambiante. Es una acción dinámica, transformadora y autotransformadora. Estos agentes son parte indisoluble del marco social.

Esta consideración no ha de conducirnos, sin embargo, a visiones fatalistas o maniqueas entorno a los proyectos culturales de la sociedad, puesto que en el juego de las contradicciones que existen en todo orden social, van imprimiendo sello propio y van logrando modificaciones del anterior proyecto en el sentido de construir un nuevo proyecto cultural más próximo a sus ideales como grupo y como individuos.

Es en este sentido que podemos hablar de identidad, desarrollo cultural y escuela democrática como proyecto y proceso, que es manifestación de las preocupaciones de los MRPs.

A.1.4. Cuando en nuestro ámbito cultural la sociedad se hizo democrática, se reconoció el derecho de todos a la educación. El

establecimiento de la enseñanza obligatoria convierte a la escuela en la institución social que ha de garantizar la satisfacción de ese derecho con una enseñanza suficiente y de calidad.

La obligación de la sociedad para con esa institución social es la de crear un marco legal adecuado (organización escolar, estructura del sistema educativo, currículum escolar) que permita un margen suficiente de autonomía para desarrollar su proyecto educativo y la de dotarla con medios (materiales, económicos y humanos) que permitan una enseñanza de calidad.

A.1.5. La expresión concreta de la sociedad es la comunidad social en la que vivimos. Una comunidad necesariamente abierta, ya que las dimensiones de esta comunidad son cambiantes y la autonomía de cada comunidad está condicionada por las influencias de otras formaciones sociales más amplias.

El concepto de pueblo entraña una visión de la sociedad, no tanto bajo un punto de vista jurídico, como de comunidad humana (o conjunto de comunidades menores) que tienen una trayectoria histórica y unos rasgos culturales comunes que han dado lugar a un proyecto social común.

Hoy día vivimos un momento en el que los individuos se sienten cada vez más miembros de una comunidad universal y, al mismo tiempo, más enraizados en una comunidad pequeña y cercana. Son dos tendencias que, lejos de contradecirse, se complementan. A través de los grandes sistemas de producción y de mercado, de los poderosos medios de comunicación, de los bloques geopolíticos... estamos cada vez más condicionados por la comunidad internacional y partícipes de sus esperanzas e inquietudes; este hecho produce, al mismo tiempo, en el individuo una sensación de pequeñez, de indefensión, de anonimato que sólo puede compensarse con el fortalecimiento de las relaciones interpersonales con los que están cerca, con el desarrollo del grupo humano del que directamente forma parte.

La escuela, como institución social, pertenece a la comunidad y tiene el deber de llevar adelante un proyecto educativo que debe ser la traducción del proyecto cultural de la comunidad social a las condiciones específicas de un centro escolar.

A.1.6. La función educadora de la comunidad no se reduce a la escuela. Pero a ella le encomienda una parcela específica, como es la de ejercitar en la comunidad escolar las relaciones, actitudes, valores y hábitos que faciliten el máximo desarrollo de la autonomía y socialización y permitan la plena integración en la comunidad social.

Los medios de comunicación facilitan un caudal enorme de informaciones amplias, ágiles y sugestivas. Esto significa que la escuela ha dejado de ser la fuente principal de información. Significa también que todas las personas y todos los acontecimientos, vistos a través de los ojos de los medios de información, son elementos de acción educativa directa sobre las personas.

La escuela debe contar con estos hechos y realizar su tarea fundamental como es favorecer la autonomía personal capacitando en la sistematización y valoración crítica de las informaciones recibidas, para lo cual serán necesarios aprendizajes tales como las técnicas instrumentales, que permitan la adquisición de autoaprendizajes, o la expresión libre, así como la socialización a través de las relaciones interpersonales en el grupo, en el trabajo de equipo, etc que permitan la adquisición de actitudes y la asunción de valores y normas.

A.1.7. La escuela que tenía un fuerte poder social mientras fue la única detentadora del saber y de su distribución social, ahora ve mermado tal poder al tener que compartir con otros medios esta función de impartidora de la información. Es más, frente a la dispersión y multiplicidad de centros escolares, cuyo poder es difícil de controlar, los medios de comunicación son pocos y queda en pocas manos su control.

A.1.8. La influencia del sistema productivo en la vida social es

decisiva y, forzosamente, ha de incidir en los proyectos educativos y en el papel social de la escuela.

El sistema productivo y el sistema social a él anexo condicionan la acción educativa de la escuela. Las modificaciones en las estructuras de la sociedad dependen más de las condiciones socio-económicas que de las educativas. No es posible soñar con una escuela transformadora social, pero tampoco se ha de negar la capacidad de apoyo, posiblemente necesario, de la escuela en cualquier proceso de transformación social.

Los cambios tecnológicos conducen a unas condiciones laborales nuevas que están convulsionando las relaciones sociales: la flexibilidad y la movilidad laboral, el paro, la reconversión industrial son situaciones nuevas para una sociedad centrada en el trabajo estable como forma de vida. Los conceptos de formación permanente, ocio...no forman parte aún de nuestra cultura.

A.1.9. Nuestro entorno social está viviendo unos momentos en que lo económico está por encima de los planteamientos ideológicos. Todo queda supeditado a la eficacia, a la rentabilidad, a la capacidad de consumo, a la competitividad... Estamos en un momento de desideologización, que unas veces se llama pragmatismo, otras posibilismo, otras realismo. Estos son los valores dominantes. Y de su mano llegamos a una nueva eclosión de las ideologías neoconservadoras, que están en un momento de gran auge en el llamado mundo occidental. Sería utópico plantearse proyectos educativos que olviden esta realidad, porque fácilmente se pondrían a su servicio sin ser consciente de ello. La acción educativa no puede abdicar de facilitar y provocar en sus alumnos determinados valores. Pero tampoco podemos caer en el extremo de negar validez alguna a estos nuevos valores.

A.1.10. Es innegable que los adelantos científicos y técnicos han influido en otros aspectos de la vida social. Señalamos, por una parte, el proceso de laicización o desacralización de nuestra cultura y el cambio de valores morales que ha traído consigo. Por otra, los graves peligros de las fuerzas destructivas del uso de algunas de estas nuevas técnicas ha conducido a la humanidad a ser consciente de la necesidad de preservar el equilibrio ecológico.

A.1.11. Los cambios culturales que se están produciendo en nuestro entorno están conduciendo a nuevos comportamientos sociales, que afectan muy de cerca al proyecto educativo del centro escolar. Señalamos entre los más destacados los siguientes:

El cambio del papel y de las condiciones de la mujer en la sociedad.

Los cambios en la configuración de la familia, consecuencia del cambio en las relaciones de pareja.

El descenso de la natalidad, consecuencia de la crisis económica y de los cambios de la familia.

Las situaciones de marginalidad: a los grupos que siempre han vivido en la marginación se están sumando nuevos grupos, a consecuencia del paro, de la drogadicción.

El cambio cultural en la juventud, fruto de la desideologización de los adultos, el consumismo provocado por el actual sistema económico, la crisis laboral, las nuevas formas de comunicación de masas,...

La sensibilidad frente a los riesgos de degeneración y destrucción de la naturaleza y del hombre: ecologismo, antimilitarismo, pacifismo,....

La importancia de la imagen, como medio de comunicación, como reclamo publicitario,... (importancia de la forma, el diseño, la moda, las relaciones públicas, el marketing...).

La repercusión primera en la escuela se nota en los propios alumnos que viven en sus casas estas situaciones nuevas. La segunda, se refiere al tipo de educación que hoy necesitan nuestros alumnos.

A.2. Nuestro contexto: modelo de sociedad y modelo de sistema educativo.

Un Sistema Educativo tiene el objetivo de responder a las necesidades de formación de la persona y de su inserción en la sociedad.

Lo que se le exige al Sistema Educativo para cumplir este objetivo viene, en gran parte, condicionado por la conciencia social colectiva y por las demandas del Sistema Productivo en el que se ha de integrar el alumno al salir del sistema escolar.

Desde el conjunto social hay demandas al Sistema Educativo, tales como que sea compensador de desigualdades -no, como ahora, que es reproductor, legitimador y medio de afianzamiento de las desigualdades sociales-; que sea un medio de integración social, no un medio más de discriminación; que ayude al desarrollo de la capacidad crítica necesaria frente a la multitud de mensajes que llegan desde los medios de comunicación, de la publicidad, ... de modo que sea crítico ante el consumismo, ante la manipulación, etc.

Al Sistema Educativo llegan demandas desde el Sistema Productivo, marcado en estos momentos por el cambio tecnológico y la crisis económica. No existe un proyecto productivo claro de futuro y, por tanto, las demandas son también confusas. Hoy, desde el Sistema Productivo, se pide al Sistema Escolar una formación polivalente, que desarrolle las capacidades básicas a un nivel suficiente para que, luego, en poco tiempo pueda adquirir la formación técnica que se necesite en un trabajo determinado; que permita el cambio de trabajo o de técnica en el trabajo; que dé la suficiente autonomía para el autoempleo, ... Ya no se debe preparar sólo para la incorporación al trabajo, sino también para una sociedad con paro estructural y para una sociedad con mayores posibilidades de ocio.

Todas estas demandas -unidas a las que surgen desde el propio Sistema Educativo- tienen una interrelación y una dependencia mutua. Pero, entre todas ellas, las que provienen del Sistema Productivo tienen mayor repercusión, de modo que en bastantes aspectos el Sistema Educativo sigue estando condicionado por el Sistema Productivo, como lo están los demás sistemas tanto social como político.

El sistema productivo demanda a la escuela:

. El encuadramiento, la clasificación, y cualificación de los sectores profesionales.

. Cierta capacidad de adaptación a la movilidad laboral.

. La capacitación para el empleo de nuevos lenguajes y tecnologías.

. La capacitación y asunción de los valores del consumismo.

. El ser un instrumento de inculcación y transmisión de los valores dominantes, con particular atención a la aceptación del orden establecido en sus rasgos básicos, a través de los mecanismos, instrumentos y mediaciones propias de lo que consideramos una escuela tradicional, o en todo caso contradictoria con el proyecto de una nueva Escuela Pública democrática y de calidad.

La escuela como institución "educa" en los términos ideológicos que la superestructura planifica, a partir de los fundamentos básicos de los grandes mitos ya citados y dentro de la lógica ideológica del funcionamiento económico del sistema.

Es así como crea-recrea enseña-prepara-domestica en los valores culturales del momento:

a) En donde la competitividad adquiere un reflejo claro y dinámico de actuación ante un conjunto social jerarquizado en el que para una mayor felicidad-mito hay que situarse en el escalón más alto del edificio social.

b) En donde la igualdad de oportunidades-mito, reafirma al sujeto

social en el individualismo que permite su propia escalada en el edificio, rompiendo el valor de la solidaridad.

c) En donde el consumo sin límite lo lleva a la felicidad-mito, pues a partir de la "necesidad" artificialmente creada, una vez satisfecha se es feliz para, de nuevo, crear una nueva necesidad que nuevamente promueve el consumo en un proceso sin fin y permanente.

d) En donde la sociedad del bienestar-mito exige unas cuotas e hipotecas -en base a la lógica económica- asumibles socialmente; cuotas de contaminación y polución del medio (desde la persona hasta el entorno ambiental). El paro es otra hipoteca que asume el sistema, crea el remedio, la medicina adecuada (subsidios individuales de paro, subsidios sociales o de cualquier otra clase). Se ataca en la lógica del sistema la sintomatología del enfermo y, a pesar de todo, no se establecen medidas preventivas adecuadas.

A.2.1. Cambios sociales y escolares.

El sistema escolar ya no es hoy ni el único ni el principal medio de educación o de transmisión de cultura. Hay otros medios más influyentes en las manos del poder político y económico.

Es por ello que las demandas desde el mundo económico y social no tienen una lectura única: la polivalencia la piden tanto empresarios como sindicatos obreros; la menor estratificación social y la mayor movilidad interesa a quienes detentan el poder y a quienes no lo tienen. Esto quiere decir que no se entienden estas demandas de la misma manera ni es el mismo el objetivo que se busca con ellas.

Para muchos sectores hay una profunda desconfianza en los avances que se hagan en el Sistema Educativo, cuando no ha habido cambios real del sistema productivo, del sistema social y del sistema político que permitan un cambio real del Sistema Educativo.

Por ello, a la hora de analizar los elementos progresistas que se introduzcan en el Sistema Educativo, se ha de analizar cuidadosamente y asumirlos en lo que tengan de positivo de cara a los objetivos de transformación social, pero teniendo presente que todo cambio es ambiguo y puede conducirnos a unas condiciones peores de las anteriores.

Hemos de hacer una sintética consideración de los papeles contradictorios de la escuela, de sus finalidades y funciones y de sus ámbitos en nuestro contexto social.

La Escuela como institución contradictoria

Consideramos la Escuela como una institución contradictoria en el sentido de que en ella, confluyen diversos intereses, concepciones y se le asignan funciones contrapuestas.

Tradicionalmente, la escuela ha sido una institución al servicio del sistema que ha tenido como funciones:

- . La transmisión de conocimientos.
- . La transmisión de los valores y actitudes dominantes
- . La selección del rol social que ocuparán los futuros adultos.

Estas funciones están en contradicción con la concepción que algunos pensadores y, en general, el movimiento de renovación pedagógica han tenido de la escuela. Para estos, la escuela ha de contribuir a desarrollar la personalidad de los niños, el conocimiento de la realidad en todos sus aspectos, la capacidad de interpretar y, si es necesario, transformar la realidad, y el acceso al conocimiento científico y cultural.

El papel socializador de la Escuela.

Tradicionalmente el papel socializador de la escuela se ha basado en adaptar y someter a los niños a la realidad social, a los valores y cultura dominantes y sin propiciar una toma de conciencia ni desarrollar el espíritu crítico ante esta realidad.

Esto es consecuencia de la concepción que de los individuos como productores-consumidores, tiene el sistema económico dominante.

Desde la renovación pedagógica entendemos que esta socialización ha de ir orientada a resituar al individuo como ciudadano y como persona, que entiende y comprende esta sociedad y es partícipe de su transformación.

Función instructora / función educadora.

Entendemos que estas dos funciones, desde nuestra concepción, no están contrapuestas, sino que están interrelacionadas, en el sentido de que no se puede desligar la adquisición de conocimientos de la optimización de estos para el propio desarrollo de la personalidad del alumno.

Constatamos la incoherencia de las demandas que la sociedad hace a la escuela. A veces se insiste solo en los aspectos de transmisión de conocimientos (aprender a leer, escribir, las operaciones...) poniendo en entredicho otros aspectos no tan presentes en la escuela tradicional (plástica, conocimiento del entorno, actividades culturales...). Otras veces se considera que la escuela debe solucionar todos los problemas de la sociedad, por lo menos, asumirlos y educar a los niños en relación a estos (educación vial, educación sexual, del consumo, de la salud, de la paz, etc).

Ámbitos pedagógicos de actuación.

Desde una óptica de renovación pedagógica, la escuela si ha de garantizar las funciones que se han apuntado en el apartado 1, ha de trabajar los siguientes ámbitos pedagógicos.

- Aprendizaje y dominio de los lenguajes naturales (lengua primera, segunda, tercera lengua...) y artificiales (imagen, música, informática...)

- Potenciación de las condiciones del educando y Activación de los procesos de aprendizaje para comprender los fenómenos que lo envuelven y entrar en interacción con ellos.

- Reconocimiento de si mismo para hacer posible la comprensión de los propios procesos biológicos, psicológicos y sociales.

- Adquisición de conocimientos necesarios para que la persona sea alfabetizada: análisis y observación de los medios de comunicación, utilización de la información y educación y comprensión de su funcionamiento, conocimiento y dominio de los lenguajes económicos y legales más habituales, autosuficiencia en las situaciones domésticas y personales, expresión verbal: oral y escrita, etc..

Esta alfabetización está basada fundamentalmente en tres aspectos:

- * Buen nivel de expresión verbal: oral y escrita.
- * Buena educación de base (entendiendo por educación de base la adquisición de técnicas e instrumentos que permitan acceder a nuevos conocimientos).
- * Capacidad de iniciativa y gestión.

A.3. El debate socio-político sobre la escuela.

A.3.1. Marco sociopolítico

Conviene señalar algunos elementos, específicos o no del periodo intercongresual, para situarnos en la perspectiva socio-económica actual, que determinará de manera clara el debate sobre la escuela.

La legada del PSOE al gobierno en el 82 estaba precedida de una gran expectación. Abanderaba la lucha contra el paro, contra la pérdida de poder adquisitivo, contra la integración en la OTAN, por una mayor participación de los sectores sociales más desfavorecidos en la vida política, por una mayor transparencia y modernización de las administraciones públicas, por una mejor redistribución de la riqueza, etc.. Esta actuación coincidía con un gran retroceso en la capacidad reivindicativa de los

movimientos sociales como consecuencia de los grandes acontecimientos que supusieron los Pactos políticos de la Moncloa y los intentos de involución democrática. La consolidación formal del Estado de las Autonomías es un hecho en este momento.

La concreción de los cambios económicos, políticos, culturales y sociales no han variado ni en dirección ni en la medida de las propias expectativas.

El programa económico y de lucha contra el paro, ha sido dirigido hacia una reconversión industrial, saneamiento de lo macroeconómico, privatización y entrada de capital internacional, buscando grandes beneficios de la banca a costa del sacrificio de las capas más desfavorecidas del mundo laboral. En contra del objetivo fundamental que significaba la recuperación del poder adquisitivo de los salarios, la redistribución de la renta y la disminución del paro.

En el campo de las autonomías no se ha avanzado suficiente en realidad, en la garantía del desarrollo de los derechos lingüísticos y culturales. Con fuertes limitaciones y tendencias al centralismo y la homogeneización cultural.

Las libertades no han encontrado en las concreciones del ordenamiento jurídico la amplitud necesaria. Basta señalar los recortes en la legislación sobre código penal, ley del aborto, objeción de conciencia, ley antiterrorista..etc.

En política internacional se ha pasado de posiciones de neutralidad, a la integración en la OTAN, UEO, etc...

La integración en la CEE que culminará en el mítico 92, ha venido caracterizada por el momento, por los impactos más negativos. Una mayor dependencia internacional y la libre circulación de personas y bienes, en clara desventaja de competitividad.

Los elementos más significativos del contexto socioeconómico real:

- . Crisis económica, no del sistema capitalista.
- . Paro estructural y reducción del mercado de trabajo.
- . Revolución tecnológica y aumento de la productividad
- . Dificultad de acceso al puesto de trabajo por necesidad de alta cualificación.
- . Aumento del tiempo libre y de desocupación.

Consecuencias:

- . Dificultad de integración económica y social.
- . Aumento de la frustración, la marginación y la miseria.
- . Exigencia de buscar formas de supervivencia
- . Desconfianza en el sistema económico social
- . Aumento de la economía sumergida
- . Necesidad de iniciativa y autoocupación.
- . Necesidad de la economía social: cooperativismo, mutualismo, sociedades laborales.

A.3.2. El debate sobre la escuela

Considerada la educación como un elemento básico en la construcción social, se concretan, al inicio de la presente década, importantes demandas sociales, pretendiendo la calidad y la democratización de la enseñanza.

La respuesta insatisfactoria del poder político se concreta en los programas renovados de la EGB y en la titubeante apertura de un proceso de reformas del conjunto del Sistema Educativo.

Superada ya la fase del debate en que se abogó por una escuela

"constructiva" como superadora del modelo "transmisivo", a principio de los 80, los MRPs. iniciaron un proceso de elaboración de las bases pedagógicas para un modelo de escuela democrática y de calidad, como propuesta alternativa y superadora de las medidas administrativistas adoptadas desde el poder político.

Frente a estas propuestas, el objetivo de la administración ha sido adecuar el sistema educativo a las necesidades de la producción, "modernizar" el sistema para homologarlo a los de la CEE. Modernización del sistema sin transformarlo en profundidad, renunciando a un modelo de Escuela Pública de democracia avanzada que pudiese asentar las bases educativas para incidir en la transformación de la sociedad hacia el socialismo. Fundamentalmente, se ha intentado contentar a la Iglesia, enseñanza privada y la LODE nace con esa finalidad, puesto que consolida la empresa privada pagada con fondos públicos, con control ideológico del alumnado y las trabajadoras/es (idearios) e introduciendo elementos de gestión (Consejos Escolares) que vienen a superar solo una democratización formal, mientras se mantiene la desigualdad de oportunidades.

Los otros frentes de la Reforma educativa, han sido la LRU, la LMRFP y el intento de Estatuto del Profesorado, la creación de CEPS, la Integración y la Educación compensatoria, la LOSE, con la pretendida extensión de la escolaridad obligatoria.

Más allá de las expectativas iniciales abiertas por este conjunto de iniciativas de política educativa, la realidad diaria de la escuela sigue mostrando importantes diferencias entre el discurso formal y la realidad educativa.

Finalmente el sistema educativo padece notables deficiencias y desajustes no dando respuesta adecuada a las demandas sociales de educación.

Los padres y las madres están insatisfechos con la gestión democrática que es posible desarrollar. El alumnado insatisfecho con una escuela que le sirve de poco. El profesorado insatisfecho profesionalmente, autoinculpándose y sin encontrar alternativas a un sistema escolar que hace aguas y genera frustraciones.

A.3.3. Algunas características de esta escuela que hoy tenemos:

- Tres redes educativas
- Financiación de empresas privadas con fondos públicos con posibilidades de seguir expansionándose cuando se extienda la obligatoriedad.
- Organos de gestión y representación sin autonomía real.
- Múltiples cuerpos.
- Situaciones abundantes de escolarización deficiente y por supuesto no gratuita.
- Edificios con una estructura muy rígida no preparados para la flexibilidad de grupos, de actividades, de horarios, para el trabajo en equipo de maestros/as.
- Distribución desigual y no planificada de la ratio.
- Dotaciones materiales y económicas insuficientes y concebidas de manera rígida.
- Un tratamiento de la diversidad a base de crear zonas o apartados de "diversos a compensar", creando una doble red de escolarización que perpetúe la marginación al no actuar coordinadamente en el nivel social y no situar el problema en su origen: en el sistema económico y social.
- Un currículum único que es segregador en la medida que trata de la misma manera situaciones desiguales y en la medida que está hecho a imagen y semejanza de las clases medias estándar (que tampoco existen).
- Una situación deplorable de los y las enseñantes que se plantean introducir métodos activos en la escuela (horarios extras, faltas de recursos, traslados con criterios obsoletos, falta de reciclaje ...)

A.4. El modelo de escuela pública, hoy

A.4.1. Definición general del modelo de Escuela Pública.

La Escuela Pública es un modelo escolar y como tal define cuál es la función social que juega la institución escolar y en

coherencia con tal función propone unas formas organizativas y un modelo pedagógico.

El modelo de Escuela Pública, se ha de entender como un modelo dinámico. O sea, que se ha de ir definiendo a lo largo del tiempo, con propuestas coherentes con los problemas nuevos y a la nueva sensibilidad social; y se ha de ir construyendo a través de un proceso de transformaciones de la realidad escolar.

Haber olvidado este carácter dinámico del modelo de la Escuela Pública, ha llevado a posturas rígidas, que han ido haciendo perder vigencia al modelo y a los elementos alternativos que lleva implícito; en otros casos, ha llevado a posturas de desencanto al ver que era un modelo que no podía plasmarse ya y de una forma completa en el sistema escolar.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica han tratado de contribuir desde la perspectiva pedagógica a la construcción de la Escuela Pública. Por ello en sus reflexiones sobre temas pedagógicos ha tenido siempre en cuenta en qué modelo escolar hacía sus planteamientos.

En estos momentos los M.R.P. entienden que es necesario hacer de nuevo una reflexión global sobre el modelo escolar en sus aspectos básicos y la coherencia que se da entre ellos la función social, la forma organizativa y el modelo pedagógico.

El debate social de estos últimos años ha servido para profundizar en los diferentes modelos escolares bajo la perspectiva de los problemas que se iban planteando. A veces se han vivido como problemas independientes, pero en realidad se estaba llevando a sus consecuencias concretas las diferentes concepciones educativas.

Consideramos que el Sistema Educativo es un servicio público de fundamental importancia para todos, por lo que la enseñanza no puede ser considerada como una fuente de beneficio particular, ni como un instrumento de control ideológico o social, contrario al desarrollo expansivo de la democracia con alcance a todos los ciudadanos. El Proyecto de Escuela Pública que definimos quiere oponerse al papel reproductor de la desigualitaria e injusta estructura social que hasta hoy e implícitamente se le asigna al Sistema Educativo.

La escuela pública es el servicio fundamental de educación que los poderes públicos estructuran y administran para garantizar el derecho de todos los ciudadanos a una educación de calidad, para permitir y posibilitar su óptimo desarrollo integral en el marco de sus específicos contextos

A.4.2. Las características del modelo de Escuela Pública.

* Escuela gratuita.

La escuela gratuita es aquella que asegura una escolarización total y de calidad para todos los ciudadanos

La gratuidad no sólo se refiere a la escolarización sino a todos los elementos necesarios para llevar una práctica educativa de calidad.

La escuela pública es un modelo educativo de superior valor para todos. No es un simple modelo subsidiario de la iniciativa privada, ni tampoco un modelo asistencial para los alumnos de zonas o sectores sociales más desfavorecidos.

En el futuro deberá haber una única red escolar. La concertación escolar tendrá que desaparecer, integrándose sus centros en una única red pública. Por la misma razón, consideramos que deberá facilitarse, con urgencia, el acceso de los centros privados, que cumplan las condiciones de calidad homologables y tengan voluntad de integración, en la red pública. Bajo ninguna condición deberá establecerse una segunda red escolar pública.

* Escuela pluralista

Entendemos por escuela pluralista aquella que introduce a los alumnos en la realidad social, desde el análisis crítico y el respeto a las distintas y válidas filosofías interpretativas y de actuación.

Una Escuela pluralista es también una escuela laica. Una Escuela pluralista garantizará la libertad de expresión de los alumnos y de los profesores y su libertad de cátedra.

Es una escuela que educa en la paz y para la paz. No es por ello una escuela neutral.

* Escuela democrática.

La organización, control y gestión democrática de la escuela es la garantía de una escuela pluralista.

* Escuela científica y crítica.

Una escuela que proporcione una formación que posibilite acceder, comprender y actuar en la compleja sociedad contemporánea.

* Escuela integradora y coeducativa.

La Escuela Pública es una escuela para todos, que respeta la individualidad de cada uno e integra las diferencias promoviendo así una orientación antimarginativa y de promoción y respeto hacia la singularidad.

Es una escuela no sexista y coeducativa.

* Escuela enmarcada en la realidad histórica, social, cultural y lingüística.

Una escuela enraizada en las distintas comunidades del Estado, culturalmente abierta y promotora del desarrollo de la normalización cultural y lingüística.

* Escuela de tronco único - cuerpo único.

El modelo de escuela pública propone un tronco único de escolaridad obligatoria desde el nacimiento, hasta al menos, los dieciséis años, con una única titulación a su finalización.

Consideramos como requisitos básicos de este tronco único :

- La unificación de un sistema pedagógicamente coherente en todos sus periodos educativos y que no introduzca selecciones intermedias.
- El tronco Único deberá respetar las diferencias de los alumnos/as y la autonomía de los centros, de acuerdo con los criterios de flexibilidad (en cuanto a la organización interna de los centros); único (sin existir subsistemas paralelos); progresivo y no selectivo; que respete la evolución madurativa de los niños y niñas; coherente y ordenado.

El Tronco Único obligatorio no debe tener carácter propedéutico, al no estar ordenado ni ser dependiente de los contenidos y objetivos de los niveles educativos no obligatorios.

El modelo de escuela pública aspira a que el tronco único sea impartido por un único cuerpo de enseñantes.

B. EL PROYECTO EDUCATIVO

B.1. Necesidad del proyecto educativo

Toda escuela necesita formular su proyecto educativo. En él la comunidad escolar ha de plasmar el proyecto cultural de la comunidad social a la que representa y de la que forma parte, aplicándolo a las condiciones propios del ámbito escolar.

El Proyecto Educativo es una herramienta para hacer progresar en una determinada dirección. surge de una reflexión colectiva y se convierte en una propuesta de un proceso a realizar para conseguir unos objetivos determinados.

En el proyecto educativo se ha de definir los medios y los modos más coherentes a los valores sociales que se desean transmitir y potenciar, en consonancia con las condiciones de la comunidad y de los integrantes de la misma. Se trata de hacer consciente el proyecto educativo que se pretende realizar en el centro escolar, haciendo que el mensaje explícito y el mensaje implícito en la vida escolar respondan a tal proyecto educativo.

El P.E.C. ha de ser elaborado por todos los sectores de la comunidad escolar -padres, maestros y alumnos- y cada uno de ellos ha de aportar sus propuestas con una visión global de escuela.

El proceso de definición del proyecto educativo de un centro escolar debe ser consecuente con el propio proyecto: democrático, abierto, pluralista e integrador. Todo esto sólo es posible si el proyecto se elabora mediante un proceso de consenso.

Para alcanzar ese consenso será interesante iniciar el proceso por la ejecución de planes concretos decididos conjuntamente y realizados coordinadamente. El análisis sobre esa práctica puede favorecer el acercamiento en los aspectos básicos del proyecto educativo.

El consenso no se contradice con la existencia de conflictos, lógicos en todo grupo humano. Antes al contrario, es el medio de superación de esos conflictos. Sólo a través de la resolución de los conflictos por la vía del consenso se podrá avanzar en el camino de la construcción de una escuela democrática y pluralista.

Cada Centro, y dentro de cada centro, cada estamento, tiene que buscar los mecanismos que permitan la máxima participación de sus miembros.

Al elaborar un Proyecto Educativo nos encontramos con diversos tipos de dificultades: unas propiamente ideológicas y otras de funcionamiento. Las hemos recogido en estos cuatro puntos:

- a) La falta de un Proyecto Social en el profesorado dificulta enormemente la búsqueda de objetivos que ha de tener el P.E.
- b) La ausencia de criterios en la mayoría de los padres y las dificultades de concreción de los mismos, unidos a un asociacionismo insuficiente, provocan un desequilibrio entre los diversos sectores de la comunidad educativa..
- c) Las dificultades para funcionar con un auténtico consenso entre el sector del profesorado y el sector padres, entorpecen el desenvolvimiento y seguimiento posterior del P.E.
- d) La falta de autonomía de los centros públicos ante el uniformismo que impone la administración impide la eficacia y la adaptación a cada contexto.

B.2. El contenido

El proyecto educativo de la Escuela Pública viene definido por unas notas que la caracterizan: democrática, pluralista, abierta e integradora de la diversidad, compensadora de las desigualdades. Cada centro escolar deberá gozar de la autonomía necesario para plasmar estas notas caracterizadoras en las condiciones propias del medio en que esté ubicada, de modo que traduzca el proyecto cultural de la sociedad a las condiciones propias de un centro escolar. El elemento vertebrador del proyecto no ha de ser una ideología, sino la adecuación de lo que la Escuela Pública pretende a las condiciones socioculturales del lugar y del grupo humano que conforman cada centro escolar.

Estas notas no dicen nada si no se concretan, se introducen en el currículum, modifican o condicionan la gestión y la organización del centro. Una vez estos conceptos llegan a integrarse como

concepción de escuela, dentro de su funcionamiento, hemos de especificar su evaluación y revisión.

B.2.1. Pluralismo y valores democráticos

En una sociedad democrática la escuela hará conocer a los alumnos las diferentes visiones y opciones y habrá de darles progresivamente la metodología para analizar la realidad social, con la que poder así transformarla, desde comportamientos conscientes y autónomos.

La escuela deberá estimular en el alumno los valores propios de una sociedad democrática: la solidaridad, el respeto por los otros/as, las actitudes de diálogo, el espíritu crítico, la cooperación, la responsabilidad.

Educación en la participación no es algo que se vaya a conseguir de forma llana o espontánea con simple buena voluntad o con disposiciones oficiales. La forma más eficaz de promoverla tiene lugar mediante:

a) la creación de actitudes individuales favorables a la participación.

- Considerando y respetando la dignidad de las personas.
- Aceptando que los otros nos puedan hacer cambiar.
- Identificándonos con los objetivos de la tarea común.
- Sintiendo satisfacción personal por la propia actividad.
- Revitalizando la responsabilidad de cada uno.

b) La dotación de una organización que posibilite la participación:

- Flexible para hacer los ajustes necesarios.
- Establecida en función de los objetivos que se pretenden.
- Con un sentido de la autoridad que, al tiempo que no permite vaguedad en el reparto de deberes y funciones, posibilita un denso y fluido sistema de regulaciones.
- Haciendo predominar el trabajo en equipo sobre el individual.
- Creando canales de comunicación ágiles.
- Dotándose de tiempo específico para organizar la participación.

c) La propia participación desde el principio en la vida de la escuela, pero con un sentido de revisión crítica permanente sobre el propio quehacer

B.2.2. La educación moral

En una escuela ideal, la Educación Moral tendría que presidir el Proyecto Educativo del Centro, ya que los grandes valores que fundamentan este proyecto tendrían de potenciar, a lo largo de cualquier actuación en la escuela y de la escuela, la Formación Ética de sus alumnos.

Podemos decir que hay educación moral cuando se plantean temas en los cuales hay un conflicto de valores. La educación moral hace referencia a todos los aspectos de la vida en los cuales se plantea este conflicto.

Educamos moralmente cuando ayudamos al individuo a pensar y a actuar libremente y contribuimos a su emancipación.

La educación moral es el lugar del cambio de la crítica y de la transformación social.

Si los valores no están dados ni impuestos ni tampoco los podemos escoger personalmente, los podemos construir.

Los caminos para resolver conflictos implicarían:

- Toma de conciencia mediante el diálogo y con voluntad de acuerdo.

- Tener libertad para opinar ante el conflicto.

Dentro de este discurso, los pasos a seguir serían:

- Formar procesos de toma de conciencia.
- Ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía).
- Fomentar la capacidad de diálogo y organización. Reflexionar sobre todos los argumentos aportados.
- Llegar a un razonamiento de cariz moral.
- Autoregulación.

Es muy conveniente llegar a un replanteamiento serio por parte de todos los estamentos implicados en el hecho educativo sobre la elección actual entre Ética y Religión, así como sobre el papel de asignatura dado a estas materias.

B.2.3. Una educación científica y crítica

En la construcción del conocimiento, de las actitudes y los valores se ha de partir de presupuestos científico-críticos y se habrá de crear una mentalidad crítica e investigadora.

Esta posición:

a) Concibe la educación como una ciencia interdisciplinar, ya que también, estimula la investigación en los diversos campos científicos (psicología, sociología, epistemología, didáctica..) relacionados con la práctica educativa, y procura por todos los medios que los resultados de estas investigaciones reviertan en una mejora real de esa práctica.

b) Selecciona los contenidos del currícula de acuerdo con las exigencias de una formación científica y actualizada de los/as alumnos/as.

c) Instrumenta sistemas de formación del profesorado que les garantiza una permanente actualización científica en el área o materia de su especialidad.

d) Potencia el trabajo del profesor/a como un/a investigador/a en el aula, proporcionándole los medios para llevar adelante coherentemente esa labor.

e) Difunde una imagen no dogmática de la ciencia, lo que conlleva el uso de métodos activos de aprendizaje que eviten la mera transmisión de conocimientos científicos como saberes . y definitivos.

f) Refleja la introducción en la escuela de informaciones y contenidos manifiestamente contradictorios con los postulados fundamentales de la ciencia contemporánea.

g) Estimula el debate y la reflexión crítica sobre las implicaciones éticas, socio-económicas y políticas de las innovaciones científico-técnicas.

B.2.4. La integración de la diversidad

La escuela en una sociedad democrática debe también asumir y valorar las diferencias de quienes componen su comunidad:

- porque la formación de ciudadanos para una sociedad pluralista y socializante exige que la escuela lo sea a su vez: el alumno va a internalizar, junto a otros, el modelo de relaciones personales y sociales que vive en el centro.

- porque la escuela debe comprometerse con la creación de un marco de relaciones similar al que se exige para la generalidad de la sociedad: un marco donde se respete a las diferencias sin culpabilizar; donde se valore la riqueza que encierran; donde se supriman, mediante la reforma o la compensación, las que sean fuentes de discriminación.

Es así que la escuela integradora debe comprometerse a:

- Admitir la Diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva. La escuela debe huir de referencias falsos impuestos por las inercias o la ideología dominante, y admitir formas diversas de comunicación, de relación, de lengua...favoreciendo el encuentro de ellas como medio de dar respuesta a las demandas del entorno.

- Asumir la Diversidad para desarrollar en todos los alumnos y alumnas unas capacidades y habilidades básicas, partiendo de sus situaciones personales y referencias socio-culturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la diversidad de resultados, compensando donde sea preciso.

La diversidad debe ser concebida más como un motor que como un freno; más como un punto de partida que como un medio selectivo; más como un señalizador de posibles modificaciones o

compensaciones a emprender que como el producto fatalista de nuestra sociedad.

B.2.5. La educación para la paz

La educación para la paz implica la educación en los valores de diálogo, en la resolución negociada de los conflictos, en el pluralismo y en el respeto a las distintas filosofías, concepciones y ópticas, que se saben a sí mismas limitadas y parciales, como también en los de respeto y apoyo a las distintas identidades, culturas y lenguas.

B.2.6. La dimensión ecológica

Pensamos que la Educación Ambiental se ha de hacer a TRAVES DEL MEDIO, SOBRE EL MEDIO Y A FAVOR DEL MEDIO.

La concepción del medio ha de ser abierta y ha de incluir los aspectos natural, social, económico y los mecanismos de funcionamiento y relación entre ellos. Esta concepción nos ha de permitir conocer y entender los sistemas en los que está inmerso el hombre, para poder tener una postura consciente y activa delante de su propio medio, comprender los problemas y elaborar alternativas.

De la definición de educación ambiental desde la perspectiva anteriormente expuesta se desprenden dos tipos de objetivos:

a. Objetivos cognitivos, que se refieren a los conocimientos. Són todos aquellos conceptos que se han de trabajar para que el niño entienda los fenómenos y procesos que se dan a su alrededor.

Por eso no hemos de perder de vista:

- El niño aprende muchas cosas en la escuela que después tienen poca aplicación en su vida cotidiana.
- El niño tiene ideas intuitivas para explicarse cualquier fenómeno o proceso de él mismo o de su entorno. Hay que tenerlas en cuenta tanto para cambiar los errores conceptuales como para aprovechar el bagaje que ya tienen.
- Hemos de partir del medio del niño para que los aprendizajes sean significativos, pero teniendo en cuenta que de lo concreto hemos de llegar a lo general..

b. Objetivos afectivos, que se refieren a los valores, actitudes, sensibilización, toma de postura ante el medio. Hemos de tener en cuenta que no se puede utilizar el aula como plataforma donde el maestro manifiesta sus ideas sino que esta actitud ha de ser más amplia. Ha de comportar una definición de escuela, reflejada en el Proyecto Educativo partiendo de valores consensuados que impliquen a todos los sectores de la escuela y teniendo en cuenta que la escuela pública está inmersa en una sociedad democrática.

B.2.7. Las culturas familiares y de grupo. El interculturalismo.

Otro elemento básico a tener en cuenta es la cultura de origen de las familias. Es un contenido que llega a la escuela y que determina gran variedad de adquisiciones: hábitos, lenguajes, conceptos, etc. Por otra parte, la escuela no debe anular, sino potenciar dichos rasgos culturales, en lo que tienen de favorable al modelo educativo que defendemos. En este sentido conviene mencionar las distintas faltas de respuesta que históricamente se han dado a las culturas de las naciones del estado, a las culturas de los inmigrantes, a la cultura de las capas populares y de las minorías étnicas. Pero no solamente es necesario pensar en lo sucedido, sino que hay que prevenir lo que puede suceder en el futuro con la movilidad laboral de Europa y con la ya hoy existente afluencia de culturas procedentes de fuera del ámbito europeo. La única respuesta posible es un planteamiento de educación intercultural que potencie la integración y prevenga de la asimilación cultural, permitiendo la convivencia respetuosa.

B.2.8. La adaptación a la evolución del niño

El Proyecto Educativo parte de las diferentes posibilidades que el alumno tienen en cada momento evolutivo. Se plantea como cuestión fundamental el hecho de ordenar el cúmulo de estímulos e

informaciones a que está sometido el niño. Así intenta conseguir su maduración personal, teniendo en cuenta la afectividad que ha de estar presente siempre en las relaciones de los adultos con los alumnos y de los niños entre ellos mismos, como base de su propia autoestima. Es de esta manera que obtendrá los recursos indispensables que le permitirán, con el máximo de autonomía, incorporarse al mundo en el cual vive, actuar sobre él, contribuir a su transformación.

B.2.9. Los valores de la coeducación

Teniendo en cuenta los diferentes papeles que la sociedad atribuye a hombres y mujeres, la escuela ha de plantearse una tarea coeducativa orientada a superar la discriminación de las mujeres, que no contribuya a crear diferentes expectativas para los niños y para las niñas, que no haga una jerarquía entre valores "masculinos" y "femeninos", potenciando lo que hay de positivo en ambos sexos, que posibilite una educación para la igualdad.

B.2.10. La promoción de la normalización lingüística y cultural.

B.3. Proyecto educativo de centro - proyecto curricular de centro.

Vemos necesario introducir este apartado que clarifique la relación entre el PEC y el PCC y defina los diferentes niveles de concreción.

C. GESTION Y AUTONOMIA DE CENTROS

C.1.

La Escuela Pública se define como parte de la comunidad educativa que, gestionada democráticamente, tiene un protagonismo en la educación formal y conlleva una oferta de educación no formal.

El concepto de C.E. hace referencia a la comunidad social, de la que es una parte y a la que trata de ser útil. Para ello debe tener en cuenta e incidir en las particulares condiciones de ésta y actuar en consecuencia según los principios de E.P. definidas en el punto 1.

Para abrir el centro a la Comunidad y establecer múltiples relaciones con ella, se podría:

- Hacer que cada Centro se convierta en una especie de foco cultural que potencie todo tipo de actividades de y para la comunidad. Una política de puertas abiertas, que favorezca a toda la Comunidad en general.

- Tener en cuenta el medio como objeto de estudio, favoreciendo una visión crítica del mismo que ayude a que los chicos y chicas que viven allí lo conozcan en profundidad y tengan, por lo tanto, capacidad de transformarlo.

- Colaborar con otros colectivos que existan en la Comunidad (Asociaciones de diverso tipo: cívicas, culturales, recreativas...) y, fundamentalmente, con el Ayuntamiento, con el que se deberían establecer relaciones profundas.

Asimismo como comunidad es donde cada miembro que la integra (padres, profesores, alumnos) asume un papel en el grupo para llevar cooperativamente un proyecto común, donde todos se sientan implicados.

La escuela ejerce una gran influencia y es responsable del papel del alumnado en la Comunidad Educativa y en su futura proyección social.

Al mismo tiempo la escuela se ha convertido en la instancia más directa y generalizada de participación ciudadana y debe (puede) cumplir un papel en la orientación de la tarea educativa de los padres para con sus hijos).

Todos los elementos de un centro, desde la organización, gestión, recursos disponibles, currículum... conllevan y dibujan un concepto de comunidad educativa y de su percepción-inserción en el contexto social.

Todos estos elementos convergen en el último y definitivo escalón de la vida escolar, que es la relación pedagógica que se ha de dar en el grupo-clase, tanto entre los propios alumnos como entre estos y el profesor.

Para poder llevar a cabo las consideraciones anteriores es necesario que:

a) La organización y gestión de la comunidad educativa salvaguarde este carácter comunitario.

La forma de organización más coherente y generalizada es el sistema participativo, con una distribución y coordinación de funciones entre los diferentes grupos e individuos que componen la comunidad escolar.

Ello implica:

* Cada grupo o sector de la C.E. tiene una propia estructura de participación y órganos de representación.

* La relación entre los diversos sectores es una relación entre iguales, lo que no se contrapone a la existencia de funciones diversas que implican un reparto de diferentes cuotas de poder.

* La democratización no puede reducirse al reparto del poder sobre la escuela; tiene que democratizarse el propio funcionamiento interno del centro. La puesta en práctica.

En base a los principios enunciados, la C.E. debe elegir un sistema de organización que le satisfaga introduciendo los mecanismos de evaluación que permitan la adecuación a los diferentes momentos del centro.

b) La dirección y gestión de un centro escolar debe ser eficaz.

Se han de distinguir dos planos diferentes aunque supeditados el uno al otro: el plano directivo y el plano operativo.

Al primero corresponde marcar las directrices básicas del proceso educativo y controlar el proceso y resultados. Al segundo corresponde la ejecución de tales directrices, entendiendo por tal todo el conjunto de actuaciones que van desde la plasmación de las directrices en programas y métodos concretos como en su puesta en práctica y evaluación.

El plano operativo demanda personas con un grado de capacitación suficiente y una vertebración importante de todo el grupo de profesores.

Las capacidades, en buena parte, corresponden a determinados tipos de personalidad y, en otra importante, se adquieren a través de una capacitación técnica.

Estas capacidades son a veces interpretadas como profesionalización, que si bien es necesario para el ejercicio de la función, no creemos que deba implicar la existencia de cuerpos específicos funcionariales.

Creemos que es posible y necesario conjugar la elegibilidad y la temporalidad de los Equipos Directivos con su máxima profesionalización.

La vertebración del grupo de profesores han de facilitar que las funciones y responsabilidades sean repartidas y compartidas por todos, solo así, quedará relativizada y puesta en su lugar la función directiva.

c) Suficiencia y calidad de los recursos humanos y materiales.

La puesta en práctica de un proyecto educativo coherente y con garantías de continuidad sólo es posible mediante equipos bien estructurados y estables.

En la conformación de estos equipos inciden varios aspectos importantes, entre los que destacamos tres: la adscripción del profesorado al centro, la estabilidad y la libertad de cátedra de los profesores. En todos los casos, junto al respeto a los derechos laborales y a los derechos de la persona del profesor se han de tener presentes las implicaciones de poner en marcha un proyecto educativo de centro y conjugar de una manera ponderada ambas posiciones. La defensa cerrada de unos derechos adquiridos o la sujeción a una legislación funcionarial no adaptada a las características de la función docente (porque resulte ventajosa o por otro motivo cualquiera) nos parecen dos posturas incongruentes con el proyecto de Escuela Pública.

La coordinación pedagógica tropieza con enormes dificultades, no sólo de orden legal, sino también de carácter práctico. Existen tres fuentes de dificultad: la aptitudinal, la actitudinal y la instrumental. Dicho de otro modo, no se sabe para qué sirve o no se sabe realizar la coordinación; no se quiere realizar por rechazo a la tarea, al propio equipo o por falta de estímulos (económicos, sobre todo); no se cuenta con los medios de tiempo, de recursos económicos, de personal responsable o de apoyo necesarios para llevarla a cabo.

En el aspecto de personal consideramos necesario capacitar a los Centros para contratar personas a tiempo parcial con la posibilidad de trabajar en horario lectivo, al objeto de que, según el propio proyecto educativo, puedan impulsar apoyos específicos al mismo y al Centro en general, como serían talleres, bibliotecas escolares, promoción deportiva, etc.

Si bien existe una normativa que recoge y faculta la reivindicación anterior, creemos que los Centros no tienen la suficiente capacidad económica para hacer efectiva esa facultad. Tampoco es regulado, y habría de hacerse, el tipo de control a ejercer sobre este profesorado contratado ni el tema de la responsabilidad civil de los mismos. Todo ello hace que, de hecho, sea una facultad vacía, meramente formal.

Las condiciones anteriores son previas para que toda escuela formule su proyecto educativo. En él la comunidad escolar ha de plasmar el proyecto cultural de la comunidad social a la que representa y de la que forma parte, aplicándolo a las condiciones propios del ámbito escolar.

En el proyecto educativo se ha de definir los medios y los modos más coherentes a los valores sociales que se desean transmitir y potenciar, en consonancia con las condiciones de la comunidad y de los integrantes de la misma. Se trata de hacer consciente el proyecto educativo que se pretende realizar en el centro escolar, haciendo que el mensaje explícito y el mensaje implícito en la vida escolar respondan a tal proyecto educativo.

El tipo de agrupamiento de alumnos, la metodología, el tipo de evaluación, el abanico de objetivos, la importancia que se dé a los conocimientos adquiridos, etc. son aspectos a tener en cuenta en la organización de la clase y que van a influir en la relación pedagógica.

C.2. Funciones en los diferentes niveles.

No podemos olvidar que cada centro, cada comunidad educativa, gestiona un nivel específico del sistema educativo. Interviniendo en otros niveles la administración local, la Inspección, las CC.AA y el propio Estado cada uno según sus competencias y funciones. Por ello vemos necesario concretar algunos de ellos.

C.2.1. La inspección educativa.

Creemos que debemos reflexionar sobre el papel de la inspección y sobretodo definir unas funciones y un funcionamiento organizativo que asegure un servicio público al sistema educativo en su globalidad, como prioritario y a la administración educativa en cuestiones de planificación y coordinación.

Funciones de la Inspección:

a) Función de control.

. Si entendemos la educación como un servicio público hemos de convenir en un servicio técnico que controle el funcionamiento del sistema educativo.

. Es necesario un control técnico que asegure la consecución de los objetivos establecidos en esta sociedad cada vez más consciente de sus propios derechos.

. El control ha de ir más allá del simple diagnóstico y del juicio descalificador para interesarse por las circunstancias, por cada uno de los elementos que participan en el proceso, o la correcta correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.

. También es control el velar porque los Centros y servicios educativos cumplan adecuadamente las disposiciones legales vigentes con las que la sociedad democrática se ha dotado.

. La evaluación, entendida como característica esencial de la Inspección, es un elemento de control en tanto que mide el rendimiento de los centros, de los servicios educativos y del profesorado, y los adecúa y compara con los objetivos previstos en las leyes.

. Esta función de control no deberá reducirse únicamente a un veredicto inapelable o a un simple consejo orientador, ha de ser una acción más rica y compleja, la de conocer para orientar y transformar mejorando.

. El control interno de la escuela no deberá provenir únicamente de fuentes externas al centro (inspección). El primero control será el que efectúe la propia comunidad educativa, el propio centro, a través, básicamente, de su Consejo Escolar.

b) Función de coordinación.

. La tarea educativa es compleja. La complejidad viene dada por la variedad de sujetos como por lo cambiante, en cortos espacios de tiempo de estos mismo sujetos. También son múltiples los elementos que con mayor o menor fuerza inciden diariamente en la educación. De aquí la importancia de coordinar todos los elementos y procurar la cohesión de todos ellos.

. La coordinación parte de un conocimiento exhaustivo de todos los recursos que forman parte del Sistema Educativo.

. Una buena coordinación rompe la tendencia al aislamiento y a la rutina, potenciando un trabajo rico y vivo.

. En un momento de crecimiento de los servicios educativos que inciden en un centro y de una sociedad más fluida, la coordinación facilita el conocimiento y aprovechamiento de recursos.

c) Función de asesoramiento.

. La realidad educativa es compleja y cambiante porque también lo es la sociedad de la que forma parte y necesita de un continuo soporte, ayuda y puesta al día.

. Es imprescindible el asesoramiento que se dirige a los centros escolares, directores, equipos directivos, profesores ... ya sea:

- * Informando sobre normas, instrucciones o directrices.
- * Ayudando a la gestión y organización de los centros escolares.
- * Orientando en los tratamientos didácticos y metodológicos de las diferentes materias.
- * En la adaptación de programas y contenidos a la realidad inmediata.
- * En la puesta al día en materias técnicas o fórmulas de trabajo.
- * Facilitando información sobre metodologías y didácticas utilizadas por otros centros.

Cuando el asesoramiento va dirigido a otros estamentos del sistema educativo lo llamamos colaboración o planificación. Adaptación en suma y "a priori" de las necesidades y fórmulas que aconseja el profundo conocimiento que se tiene de la realidad diaria.

- * Estudios de constatación de la realidad.
- * Colaboración/planificación en sugerencias para la producción normativa.
- * Distribución de los recursos.
- * Inventario de necesidades
- * Propuestas de actuaciones y soluciones concretas.

d) Función de arbitraje.

. La dinámica general del momento, amparada también por una legalidad en esta línea, tiende a potenciar la participación de todos los estamentos que configuran la Comunidad Educativa.

. En función de la mayor participación, del pluralismo y de los elementos cambiantes que intervienen en el hecho educativo, se producen con frecuencia discusiones, interpretaciones diversas y enfrentamientos que dificultan la tarea de sumar esfuerzos y converger en unos objetivos comunes.

Es necesaria, por tanto, una figura que por su conocimiento del medio donde se produce el desacuerdo, por su especial preparación o por la situación que ocupa de conocedor, pero no implicado, pueda aconsejar, reconducir o mediar en estas situaciones para restablecer la línea perdida de consenso.

Creemos que la Inspección ha de asumir esta nueva función de arbitraje desde la singular posición que le da el conocimiento de la realidad en cuestión, de otras realidades y pautas para ayudar.

C.2.2. La administración local.

Creemos que sería positivo plantear el traspaso de competencias educativas a los Ayuntamientos, para avanzar hacia un sistema educativo basado en estos, como administración más cercana a los ciudadanos y sin que esto entre en contradicción con la autonomía de gestión que ha de tener cada centro educativo. No se propone que los Ayuntamientos tengan competencias exclusivas sino compartidas con otras administraciones, que garanticen la igualdad de todos los ciudadanos en el proceso educativo al margen de la mayor o menor capacidad o voluntad del Ayuntamiento en el que nos haya tocado vivir.

Antes, pero, de hacer una relación de que competencias tendrían de ser traspasadas hay que hacer unas consideraciones aclaratorias.

Primero se ha de dejar claro que tener competencias no quiere decir lo que los Ayuntamientos pueden hacer en el terreno educativo sino lo que han de hacer. Como que toda obligación comporta unos gastos es obvio que hablar de competencias quiere decir también hablar de recursos. No sólo recursos económicos, también recursos humanos, de infraestructura, etc. Y tampoco puede olvidarse que los Ayuntamientos no son iguales y por tanto puede haber diversos niveles, debiendo definir que organismos deben asumir las competencias que no tengan los Ayuntamientos más pequeños.

Segundo, los Ayuntamientos forman parte de la administración y por lo tanto el traspaso de las posibles competencias no ha de hacerse por delegación -que puede ser retirada arbitrariamente- sino por un procedimiento legislativo adecuado. Esto ha de significar la modificación de la actual Ley de Bases de Régimen Local o bien una legislación complementaria que cubra los vacíos existentes.

Tercero, en el caso de las comunidades autónomas que tengan traspasadas las competencias, la iniciativa legislativa tiene que corresponder al Parlamento autonómico. Hay que recordar que así como la Lode es una ley orgánica -que garantiza el Derecho a la Educación- la Lose no lo es porque ordena un derecho ya reconocido explícitamente en la primera. No podemos pues esperar una iniciativa en este sentido, a nivel estatal.

Cuarto, y también para las comunidades que sea necesario, el traspaso de competencias tiene que tener en cuenta la ordenación del territorio y, por lo tanto, la posible existencia de administraciones intermedias -Consejos Comarcales- o organismos

que se puedan crear a nivel de educación -Distritos o Sectores Escolares.

Quinto, hay que ir sustituyendo el término enseñanza por el de educación. Esto implica que el listado de competencias puede ser más extenso que si nos refiriéramos estrictamente a la enseñanza. Estas nuevas competencias deben ser asumidas desde un primer momento de forma gradual.

COMPETENCIAS MUNICIPALES EN MATERIA EDUCATIVA

Hay que distinguir entre las competencias que los Ayuntamientos han de tener para garantizar la escolarización en los niveles obligatorios y las que han de tener para garantizar el derecho a la educación. Entre las primeras tienen que figurar el proceso de preinscripción, adjudicación de plazas escolares y matriculación.

En cuanto a las segundas proponemos el traspaso de las siguientes:

a) Intervención de los Ayuntamientos en la Planificación Educativa de su territorio.

Esta intervención se concreta de maneras diferentes. En el caso de la educación a niveles obligatorios, los Ayuntamientos han de poder planificar, proyectar y realizar los edificios necesarios con la garantía de que dispondrán de las dotaciones de mobiliario, equipos didácticos, profesorado y personal de acuerdo con las ratios establecidas legalmente. Es imprescindible considerar en este nivel el actual ciclo de preescolar (3-6 años).

Esta intervención ha de ser compartida con otros Ayuntamientos - en el marco de la Administración supramunicipal más cercana, comarca, sector escolar- en el caso de la Secundaria no Obligatoria, con la garantía de unos mínimos establecidos por la ley.

En los niveles de 0-3 años, educación de adultos, educación especial, etc. los Ayuntamientos deben poder firmar conciertos con la Administración que actualmente tiene las competencias. Tener garantizada esta posibilidad no significa que deba aplicarse cuando la Administración supralocal quiera sino cuando el Ayuntamiento quiera. La Administración del Estado o la Autonómica ha de tener en sus presupuestos, las partidas necesarias para garantizar la posibilidad de estos conciertos, con la previsión de tiempo necesario.

b) Gestión del personal, mobiliario e inmobiliario.

La gestión del personal implica tanto el docente como el no docente. Las bajas, sustituciones, permisos, sanciones, etc., pueden y deben ser controladas desde la Administración local que, lógicamente tiene que disponer de un servicio de inspección.

La gestión del mobiliario y equipamiento didáctico ha de hacerse con unas actuaciones establecidas por la ley, teniendo en cuenta los diferentes tipos de centros, así como la amortización de dicho material. Los Ayuntamientos han de contemplar las circunstancias excepcionales y tramitar las solicitudes pertinentes.

En el capítulo de los inmuebles es en donde la gestión municipal ha avanzado más. Hay que señalar que lo ha hecho a expensas de sus presupuestos sin cuantificar los recursos económicos que tiene y que puede disponer, lo cual debería solucionarse en un futuro.

c) Participación en los programas de formación.

Estos programas han de implicar a todos los sectores de la comunidad educativa (maestros, padres, monitores y personal subalterno). Pensamos que la incorporación de los padres es fundamental en el marco de un proyecto de educación global. Los Ayuntamientos deberían potenciar de manera preferente las asociaciones y federaciones de padres para que organicen programas de formación dirigidos a este sector.

Hay que distinguir entre los programas de formación con carácter obligatorio y los que tendrían como objetivo conseguir una mejora cualitativa. Entre los primeros puede haberlos de ámbito supramunicipal. En este caso la presencia de los Ayuntamientos en las comisiones de preparación y seguimiento tendría que estar garantizada.

d) Garantizar los recursos y servicios de apoyo a los centros educativos.

Eso significa que los Ayuntamientos tienen que intervenir en la creación, dotación y gestión de los centros de recursos, equipos psicopedagógicos, centros de profesores, gabinetes de orientación, etc...Y de acuerdo con esto, deben poder dotarlos del material y medios necesarios para que puedan ofrecer de forma efectiva el conocimiento de las singularidades propias del territorio.

e) Organización de las actividades educativas llamadas -mal llamadas según nosotros- extraescolares.

La educación no acaba ni con el horario lectivo ni en el ámbito de las instalaciones escolares. La incorporación al sistema educativo de actividades culturales, deportivas, artísticas y de iniciación o conocimiento profesional pueden y deben ser realizadas aprovechando, si es necesario, instalaciones fuera del recinto escolar y fuera del horario lectivo. Esta competencia han de tenerla los Ayuntamientos de una manera reglada, con los recursos necesarios para llevarla a cabo. Así se implicarían otros departamentos municipales y se optimizarían las instalaciones escolares.

f) Los servicios de apoyo como comedores, transporte, sanidad escolar y organización del tiempo de ocio

C.2.3. Administración autonómica.

El Sistema Educativo debe contemplar que las Comunidades Autónomas tenga un amplio margen de competencias en materia educativa. Hay que tener en cuenta la distinta realidad de las diversas autonomías:

- a) Algunas comunidades está en una situación de retraso socioeconómico y cultural, ancestral. Necesitan por tanto, un esfuerzo educativo compensatorio.
- b) Otras están en procesos de normalización cultural y/o lingüística, que también requieren un esfuerzo en educación.

En el proceso de reforma del Sistema Educativo, las competencias mínimas que pensamos deberían tener cada Comunidad Autónoma serían:

- a) Realizar el Diseño Curricular propio de la Comunidad y participar, con las otras comunidades autónomas, en la necesaria coordinación para elaborar el Diseño Curricular Base del Estado.
- b) Analizar la situación real de cada Comunidad, planificando el proceso y el ritmo de aplicación de la reforma.
- c) La coordinación con otras comunidades autónomas, debe contemplar un acuerdo sobre el número de días y horas de dedicación docente, para evitar un recargo añadido en determinadas comunidades.
- d) Diseñar el Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad.
- e) Programar y aprobar proyectos de investigación e innovación educativas.
- f) Expedir titulaciones en educación no universitaria homologables para todo el Estado.
- g) Evaluar continuamente el proceso de reforma, con capacidad de introducir modificaciones en su desarrollo.

h) Las Comunidades autónomas deben tener también competencias en cuanto a profesorado:

- * El cuerpo de profesores debe ser autonómico.
- * Deben poder definir las plantillas.
- * Deben poder regular el acceso y la movilidad en el cuerpo de profesores. Contemplando tanto la movilidad interna en la propia comunidad, como la movilidad entre las comunidades.
- * El profesor que acceda a un puesto docente debe reunir el perfil que requieran las peculiaridades del Diseño Curricular que en este puesto docente debe desarrollarse.
- * El conocimiento de la lengua y/o cultura de la comunidad en que se quiere trabajar deben valorarse, tanto en el acceso como en la movilidad.

Para las Comunidades sin competencias plenas (territorio MEC) debería crearse un organismo coordinador del proceso de Reforma del Sistema Educativo. En este organismo deberían tener representación los MRPs.

D. CENTRO EDUCATIVO Y ZONA ESCOLAR

D.1. Los centros educativos y el Proyecto de desarrollo Comunitario. Zonificación.

D.1.1. Los conceptos básicos.

D.1.1.1. El concepto de servicio público.

La Escuela Pública es un servicio comunitario, interactivo con el resto de servicios públicos, que responde a las necesidades educativas de la comunidad en todos los tramos educativos no universitarios o excesivamente especializados. Es controlada por la comunidad y dirigida hacia sus propios intereses educativos.

D.1.1.2. La comunidad educativa

Entendemos que la comunidad educativa está formada por aquellas personas que están implicadas, que participan en el proceso educativo. Los alumnos y alumnas, los profesores y profesoras, el personal no docente, los padres y madres, la comunidad en la que está inserto el centro -barrio, pueblo, ciudad, comarca-, la comunidad cultural más amplia de la que forma parte. Consideramos la comunidad educativa como un conjunto del que forman parte los miembros de todos los estamentos anteriores, aunque unos y otros tengan importancia diferente, en función de la mayor o menor implicación directa con el trabajo específicamente educativo.

D.1.1.3. El concepto de desarrollo comunitario.

El desarrollo comunitario es la corriente de crecimiento que la comunidad se planifica para alcanzar un mayor índice de bienestar. Se planifica desde órganos representativos, con asesoramientos técnicos, contemplando todos los aspectos necesarios para la mejora del bienestar social: trabajo, vivienda, sanidad, educación, etc.

D.1.1.4. El concepto de zonificación.

La zonificación o configuración de zonas tiene que venir dada por un concepto de pertenencia de los miembros de una comunidad a un pueblo, valle, comarca, barrio o ciudad y no desde una perspectiva de distribución numérica o administrativa desconectada de la realidad. Preferentemente la configuración de las zonas debe de hacerse desde la base social, o en su defecto han de ser delimitadas por los técnicos conocedores de la realidad. Para determinados servicios puede ser conveniente delimitar subzonas o suprazonas, siempre que se garanticen las oportunas coordinaciones.

La zona escolar abarca un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económica y cultural, se estructuran como ente escolar propio.

La zona escolar es la unidad base de organización y dispone de unos recursos humanos y materiales propios, de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas concretas de la zona.

Cada escuela integrada en la zona conserva sus características propias pero, a nivel organizativo y pedagógico, está estrechamente relacionada con el resto de las escuelas.

D.1.2. Las necesidades educativas de la comunidad. Inserción en el medio.

La escuela pública es un servicio dentro de una red de servicios públicos de una zona natural, integrados dentro de un plan de desarrollo comunitario.

D.1.2.1. El estudio real del medio. La sociología al servicio de la educación.

Para poder abordar con seriedad una buena inserción en el medio de la escuela pública es necesario tener un conocimiento detallado de las características de la zona. No basta un conocimiento intuitivo. El plan de actuación comunitario debe tener un estudio previo de condiciones de vivienda, situación laboral, número de miembros de las familias, situaciones particulares, niveles de estudios y todos aquellos datos necesarios para situarse ante una planificación de objetivos desde un planteamiento realista.

D.1.2.2. Los servicios educativos y sus locales. La arquitectura escolar al servicio de la educación.

La dotación de servicios y el diseño de los locales de la escuela pública debe de realizarse desde una perspectiva de respuesta a las necesidades educativas de la zona y no de una forma homogénea. Es necesario aplicar el criterio de discriminación positiva en aquellos casos en que sea necesario compensar las carencias del medio. No solamente es necesario que la escuela no sea un aula, sino que además es importante que los técnicos hagan sus proyectos contando con la opinión de la comunidad escolar a través de sus representantes.

D.1.2.3. Los servicios educativos y el resto de servicios públicos. Coordinación de servicios públicos.

Todos los servicios públicos que inciden en una zona, desde una perspectiva de proyecto comunitario, deben estar coordinados para delimitar sus campos de competencia específica, evitar duplicidad de servicios, detectar lagunas de actuación, comunicar informaciones para la mayor eficacia de los servicios, detectar necesidades y planificar objetivos. Desde el punto de vista escolar deben tener una mayor coordinación los servicios relacionados con Infancia y Juventud: educación, pediatría, deportes, tiempo libre, asistencia social, etc.

D.1.3. Los rasgos culturales de la comunidad. Adecuación al medio

La escuela, como un instrumento más de creación y transmisión de cultura, debe tener en cuenta, partir y potenciar el bagaje cultural del entorno.

D.1.3.1. El nivel cultural de las familias.

El conocimiento de este, entendido como el nivel de desarrollo de capacidades funcionales y cualificación profesional, es básico para comprender y poner en dinámica interactiva las iniciativas y procesos promovidos desde la escuela.

D.1.3.2. La procedencia cultural de sus miembros. La educación intercultural.

Otro elemento básico a tener en cuenta es la cultura de origen de las familias. Es un contenido que llega a la escuela y que determina gran variedad de adquisiciones: hábitos, lenguajes, conceptos, etc. Por otra parte, la escuela no debe anular, sino potenciar dichos rasgos culturales, en lo que tienen de favorable al modelo educativo que defendemos. En este sentido conviene

mencionar las distintas faltas de respuesta que históricamente se han dado a las culturas de las naciones del estado, a las culturas de los inmigrantes, a la cultura de las capas populares y de las minorías étnicas. Pero no solamente es necesario pensar en lo sucedido, sino que hay que prevenir lo que puede suceder en el futuro con la movilidad laboral de Europa y con la ya hoy existente afluencia de culturas procedentes de fuera del ámbito europeo. La única respuesta posible es un planteamiento de educación intercultural que potencie la integración y prevenga de la asimilación cultural, permitiendo la convivencia respetuosa.

D.1.3.3. Los déficits culturales de la comunidad:

Una vez conocidos los niveles culturales y las procedencias, es necesario detectar aquellos aspectos que inciden en dificultar el acceso fluido a los instrumentos culturales predominantes en la sociedad. La detección de los déficits es primordial para:

- la dotación de servicios culturales adecuados al medio,
- la planificación de objetivos educativos,
- la adecuación del modelo didáctico.

D.1.4. La sociedad y el progreso de la comunidad. Prospectiva educativa:

Otro elemento a tener en cuenta se sitúa en el campo de lo posible. Se trata de los caminos por los que probablemente puede discurrir el desarrollo social en general.

D.1.4.1. Las expectativas individuales y de las familias:

La función asignada a la escuela por parte de las familias y las expectativas del alumnado deben de entrar dentro del proyecto educativo. En la medida en que no se dé dejación de responsabilidades, desviaciones de derechos comúnmente reconocidos, transmisiones ideologizantes y partidistas, discriminaciones, etc. estaremos construyendo un proyecto de escuela coherente con el de Escuela Pública.

D.1.4.2. Las perspectivas de la evolución social:

En la escuela deben tener cabida los elementos educativos necesarios para adaptarse a los previsibles cambios de valores, sociales, del mundo del trabajo, del mundo del ocio, etc

Todo esto exige: flexibilidad, adaptabilidad, actitud y medios materiales y humanos.

D.1.5. Territorialización:

Es necesario articular en cada zona los mecanismos que permitan elaborar, gestionar y evaluar los Planes de Desarrollo Comunitario, delimitando claramente lo que corresponde al plan educativo, en sentido amplio, y a la escuela, en particular. Es necesario desmitificar el concepto de escuela omnipotente para todas las necesidades educativas de la infancia y juventud, por lo que tiene de irreal y a la vez de frustrante. La escuela no puede: ocupar activamente todos los momentos de la vida de sus alumnos; dotarse por si misma de todos los recursos materiales y humanos para adecuarse a los cambios actuales y previsibles; doblegarse a intereses particulares de la procedencia que sean. En cambio, la escuela debe: coordinarse coherentemente con todos los servicios educativos y sociales; poner en conocimiento de otras instituciones los déficits detectados en la comunidad para los que no tiene respuesta; dotarse del dinamismo que la permita adaptarse a los constantes cambios; tener en cuenta las aportaciones de todos los miembros de la comunidad escolar.

D.1.5.1. Redistribución del territorio.

Es necesaria una redistribución del territorio que posibilite una nueva unidad administrativa dotada de recursos personales y económicos suficientes capaz de una visión de las necesidades educativas y pedagógicas globales del territorio y de una gestión que permita coordinar todos los recursos educativos tanto personales como materiales, mejorar los servicios y propiciar la participación de la población de cara a obtener una optimización del sistema.

D.1.5.2. Sector territorial.

Se entiende por sector territorial el ámbito territorial definido con criterios geográficos o demográficos, entendido como unidad pedagógica con posibilidad de gestión y administración de los recursos educativos existentes o que sería conveniente crear. El sector territorial tendría que tener unas competencias delimitadas que no excluyan sino que complementasen las competencias de un organismo general: La Administración Autonómica.

El Servicio Territorial ha de garantizar la participación de los distintos estamentos e instituciones de su ámbito social en la elaboración de criterios, líneas, seguimiento y control de la educación.

D.1.5.3. Objetivos del Sector Territorial.

Favorecer una Administración educativa adecuada a las peculiaridades de los diferentes sectores territoriales que se configuren. Atender a la población escolar englobada en el ámbito de la Enseñanza no Universitaria a partir de los cero años, conseguir la coordinación de todos los recursos educativos, tanto personales como materiales, que inciden en el sector territorial.

Rentabilizar las inversiones de todo tipo, favorecer los criterios de evaluación dependientes de una optimización de los recursos y de una mejor educación en el Sector Territorial.

Propiciar una nueva división territorial educativa, más de acuerdo con las características de la sociedad en la que se actúa.

Adoptar una organización más asequible y gestionable atendiendo su característica de unidad.

D.1.5.4. Criterios del Sector Territorial.

Para configurar un sector, sería necesario tener presente los siguientes criterios:

- Partir del mapa territorial.
- Ha de hacer posible la relación directa de cada uno de los centros y servicios escolares con los organismos de sector partiendo de la autonomía, de la participación, de la rentabilidad y de la eficacia.

D.1.5.5. Funciones y competencias del Sector Territorial.

Dentro del marco general de actuaciones del Departamento de Enseñanza, el Sector Territorial tiene las siguientes funciones y competencias.

- Planificación y constitución de centros escolares correspondientes a Escuela Infantil, Parvulario, Centros de E.G.B. y E.M. y el equipamiento de estos centros.
- Capacidad y autonomía económicas.
- Soporte técnico y económico al mantenimiento, funcionamiento, financiación e infraestructura de los centros.
- Montaje y asesoramiento de servicios complementarios: Higiene y salud escolar, equipos psicopedagógicos, bibliotecas, etc.
- Planificación de las necesidades del personal docente y del personal especializado para realizar las tareas que les competen.
- Planificación, diseño y cuantificación de las plantillas de cada uno de los centros de la zona.
- Adscripción de nuevos maestros, teniendo en cuenta las necesidades explicitadas por los centros.
- Redistribución de los maestros, si es necesario, en función de un mejor equilibrio entre las escuelas que permita a cada una manifestarse y actuar plenamente.
- Formación permanente e innovación pedagógica.
- Supervisión y evaluación de los centros educativos y de los trabajadores de la enseñanza (personal docente y no docente).
- Coordinación y relación de los planes de formación profesional y de las necesidades socio-económicas de la zona.
- Organización de programas de formación de adultos de acuerdo con las características culturales de la zona o sector: cursos de alfabetización, reciclaje, aulas culturales, etc.

D.2. La coherencia del sistema educativo de la comunidad. Tipos de escuela:

El sistema educativo debe adecuarse en cada zona a las peculiaridades y necesidades de la misma, contemplando todos los tramos y sectores educativos que sean necesarios para responder al Proyecto Comunitario. En este sentido podemos dividir los tipos de escuela en grandes bloques referentes a los tipos de zonas existentes:

- escuela rural de población dispersa.
- escuela rural de población concentrada.
 - escuela urbana de zonas periféricas.
 - escuela urbana de barrios marginales.
 - ...

Para responder a las peculiaridades del medio será necesario efectuar un estudio sociológico, económico y geográfico de la zona, elaborando un mapa escolar en el que se potencie la elaboración, puesta en práctica y evaluación de proyectos organizativos que respondan al modelo de escuela adecuado para cada zona.

D.2.1. Conceptos fundamentales:

A la hora de determinar las peculiaridades del sistema educativo en cada zona, es necesario tener en cuenta algunas ideas de equilibrio y equidad:

- Compensación o discriminación positiva: las zonas más desfavorecidas tienen que tener mecanismos correctores de las desigualdades de partida, sobre todo en lo que respecta a dotación de servicios, medios materiales y humanos.
- Tratamiento de la diversidad: cada zona, dentro del sistema educativo, debe articular los mecanismos que permitan tratar correctamente y con calidad educativa a toda la diversidad del alumnado, evitando prioritariamente adoptar medidas que segreguen alumnado del sistema ordinario.
- Educación Permanente: el Sistema Educativo ha de contemplar en cada zona todas aquellas iniciativas educativas que mejoren cualitativamente el nivel cultural y profesional de la comunidad. Todos los sujetos, cualquiera que sea su edad o circunstancia, influyen en los demás tanto a nivel de desarrollo personal como colectivo.

D.2.2. Las respuestas a las necesidades educativas de la comunidad.

Una vez expuestos elementos y criterios de carácter general, es necesario concretar algunos rasgos específicos de la Escuela Pública en cada uno de sus tramos. En este apartado haremos referencia a aquellos tramos educativos que están lejos de estar generalizados y que son básicos para la promoción comunitaria:

- la educación infantil, como tramo corrector de parte de las desigualdades de partida del período obligatorio;
- la educación permanente de adultos y la formación ocupacional, entendidas finalmente como su nombre indica y no como suministradoras de títulos o redes paralelas para fracasados.

D.2.2.1. La Educación Infantil:

La creación de centros de Educación Infantil debe depender de las necesidades educativas y sociales de cada zona. Entendida como tramo educativo, es necesario estudiar las posibilidades de los núcleos familiares para abordar este período educativo, siendo inexcusable su creación en aquellos casos en que la situación social lo requiera: indisponibilidad de tiempo por parte de los padres; falta de preparación suficiente de los mismos; falta de medios para la adecuada atención a su hijo.

D.2.2.2. La Educación Permanente de Adultos:

La creación de centros de EPA debe ser entendida como un elemento fundamental de la promoción comunitaria. Es necesario desvincular estos centros de la adquisición de títulos de formación básica y pasar a ser concebidos como real instrumento de formación

permanente, englobando todos aquellos aspectos educativos que favorezcan la formación de los adultos: escuela de padres, promoción de la mujer, etc.

- La formación básica no puede considerarse únicamente como compensatoria. La Educación de Adultos debe de estar en el enfoque de que "compensar" no es únicamente nivelar las deficiencias creadas por la sociedad y su Sistema Educativo en las personas que no tuvieron una escolarización suficiente, sino ofrecer unos instrumentos básicos que permitan a la persona comprender y participar críticamente en las nuevas estructuras sociales.

El enfoque del que habría que partir sería priorizar la formación para el desarrollo personal y social y desde esta perspectiva abordar los otros campos formativos debidamente interconectados.

Existe un clima social "sensibilizados" por las graves carencias que se derivan de ella. Se están dando fuertes cambios Institucionales con tendencias descentralizadoras para acercarse a los centros de decisión de los colectivos locales que promuevan iniciativas de ocupación. El hecho de que estos tipos de experiencias hayan sido desarrolladas en otros países de la CEE hace que, sin ningún tipo de reflexión ni estudio comparativo (análisis que evitaría la duplicidad de esfuerzos) o coordinación básica para intentar cumplimentar las competencias, puedan ser financiadas por:

El Fondo Social Europeo, el INEM, la Generalitat de Catalunya, la Diputación de Barcelona, los Ayuntamientos, socios particulares, etc.

Existe una gran dispersión de estas iniciativas que por diferentes motivos y con objetivos curativos, intentan solventar:

- El analfabetismo funcional (personas que no han podido desarrollar su potencia de comprensión y expresión personal).
 - . La poca calificación profesional de la mayor parte de la población.
 - . Las deficiencias del Sistema Educativo.
- Las disfunciones profesionales y necesidades de reciclajes.

Al no darse directrices para la filosofía de los programas, todos los colectivos sociales intentan suplir estas carencias; las iniciativas provienen de:

- . El ámbito estatal: Ministerio de Trabajo, Inem, etc
- . El ámbito de la Comunidad Autónoma: a través de la Dirección General de Ocupación, el Servicio de valoración del paro...
- . El ámbito provincial: Diputaciones.
- . El ámbito local: Ayuntamientos
- . Fundaciones sin ánimo de lucro u otras iniciativas privadas.
- . Asociaciones diversas
- . Centros cívicos y culturales ..

Nadie gestiona la desconexión de estas acciones por no tener que ceder protagonismos y presupuestos. Cuando es evidente la necesidad de elaborar una política más estructural que dote de unos niveles básicos de recursos según las necesidades, fruto de un análisis y de carácter preventivo.

Habría que impulsar una Ley que normalizase la actual situación de la Educación de Adultos. Pensamos que esta Ley tendría que ser el fruto de un amplio debate de todos los sectores implicados y/o interesados en la Educación/Formación de los adultos y así aceptada con un amplio consenso.

¿Qué aspectos tendría que recoger?

* Fijar los objetivos de la Educación y Formación de adultos, haciendo realidad una educación integral que englobe la formación orientada al trabajo, la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal, la formación de base como elemento compensador cuando no se consiguió en la edad adecuada.

* Establecer las competencias de las diversas administraciones,

entidades, asociaciones, etc., y el modelo orgánico. En este sentido, hay que tener presente una de las propuestas que ya presentaba el Libro Blanco de la Educación de Adultos.

"Creación de un Centro o Instituto Autónomo de Educación de Adultos vinculado a la Consejería de Educación y con la participación de consejerías, Instituciones y entidades involucradas en la formación de adultos.

Este organismo recibiría todos los presupuestos y recursos gestionados actualmente por todas las Consejerías en materia de educación de adultos" (Libro Blanco, pag.34)

* Diseñar la oferta Pública de formación integral de adultos. Los poderes públicos han de garantizar la educación de la población adulta y, en todo caso, las vías de canalización de los recursos públicos para la ejecución de programas de E.A. por parte de las entidades sin ánimo de lucro.

* Definir las características de los Centros de Educación de Adultos, su marco de actuación, así como su construcción, creación y mantenimiento.

* Presentar un modelo descentralizado.

El planteamiento de futuro que queremos para la Educación de Adultos pasa prioritariamente por evitar la desigualdad que el Sistema Educativo quiere potenciar. Para ello proponemos:

- No escolarizar, romper de una vez con el molde escolar, que siempre se basa en una educación bancaria, reproductora de la sociedad.

- Llevar a cabo una animación socio-cultural que no sirva únicamente para "entretener" a jóvenes y ancianos, sino que tenga planteamientos más profundos sobre la cultura, el trabajo ...

- Luchar contra el monopolio cultural de las élites. Hoy en día se está generando un consumo de élite, económico y cultural.

- La formación ocupacional no debe de convertirse en una forma encubierta de dar un salario social. Hay que abogar por una formación de base amplia y una posterior especialización en el trabajo.

- La Educación Secundaria obligatoria de adultos debe hacerse en los centros de Adultos, no en los de niños.

- Potenciar una Educación de Adultos que llegue hasta la misma Universidad y que ésta llegue a los adultos.

- La Educación de Adultos debe quedar abierta a las iniciativas de los propios protagonistas de la educación.

D.2.2.3. La Educación Ocupacional:

En la actual coyuntura de desempleo juvenil es necesario articular en cada zona modelos de formación de jóvenes, tendentes a ocupar de un modo digno el tiempo disponible. Dicho plan debe cumplir tres objetivos de una forma integral: formación permanente, educación para el tiempo de ocio y capacitación profesional.

D.3. Los centros educativos y su relación con el proyecto comunitario de zona.

D.3.1. El centro y el Proyecto educativo.

D.3.1.1. Actividades regladas.

D.3.1.2. Actividades periescolares y complementarias.

D.3.1.3. Organización y utilización de los espacios educativos.

D.3.2. Plan de centro.

D.3.2.1. Utilidad del plan de centro. Instrumento de concreción y actualización del proyecto educativo.

D.3.2.2. Condiciones que lo hacen posible:

- a) Actuación del profesorado en la puesta en práctica del Proyecto Educativo.
- b) Organización: Jornada escolar, tramos educativos, dimensiones operativas y humanizadas del centro, módulos, ratios, recursos materiales y humanos...

D.3.2.3. Actuaciones necesarias que se desprenden.

a) Medidas sobre el profesorado:

- Plantillas. Cambio estructural y funcional según los principios de democratización, flexibilidad, territorialización y compensación social que tendrá como consecuencia:

- . Una normativa flexible que posibilite la adecuación a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada territorio y de cada proyecto educativo de centro.
- . Incremento de la actual dotación de profesorado por etapa con márgenes que permitan dicha adecuación y se subraye una atención especial a las zonas rurales y a las zonas urbanas marginadas.
- . Incremento de plantilla y no de "profesorado de apoyo", porque el término "apoyo" puede condicionar su propia función y la de todo el profesorado de un centro.
- . Este incremento de plantilla debe posibilitar:
 - Los departamentos de orientación y coordinación;
 - La labor tutorial y el contacto con los padres;
 - La atención a la diversidad y a la flexibilización de los grupos;
 - La organización de los centros;
 - Los servicios de biblioteca, laboratorios, audiovisuales, etc.
 - La disminución de las horas lectivas del profesorado;
 - Funciones de animación interna, social e institucional;
 - Las agrupaciones en la escuela rural.

b) Medidas sobre agrupación de alumnos.

-El número óptimo de alumnos por aula es el siguiente:

0-1	...	5 alumnos/aula
0-2	...	10 alumnos/aula
2-3	...	14 alumnos/aula
4-8	...	20 alumnos/aula
8-16	...	25 alumnos/aula
16-18	...	25 alumnos/aula

En el caso de centros que atiendan a alumnos con necesidades de atención especiales la relación de alumnos/aula se tendrá que ver reducida.

-Un centro educativo debe tener unas dimensiones espaciales humanizadas. Un excesivo número de alumnos dificulta enormemente un auténtica educación. Este volumen óptimo de alumnos/centro varía en función de las edades. Aplicando este criterio se deberá establecer que los edificios para la etapa 0-3 años no excedan en su capacidad a más de 40 alumnos y en las siguientes (3-8 8-12 12-16) el límite máximo de relación no debe exceder 200 alumnos/centro.

c) Estabilidad de los equipos docentes.

Es necesario e imprescindible, para la realización de cualquier proyecto educativo de centro, la existencia de un verdadero equipo pedagógico. La continua movilidad del profesorado dificulta enormemente la estabilidad de estos equipos. Por ello se debe asegurar la permanencia de la maestra/o en el centro, un mínimo de años. Además es necesario incentivar el mantenimiento de los equipos docentes por períodos más dilatados en general y, especialmente, en los procesos de experimentaciones específicas y para los planes de formación de profesorado que así lo requieren.

Con el fin de cualificar los equipos docentes, las vacantes que se produzcan deberán perfilarse por el propio centro según su proyecto educativo y serán cubiertas por profesorado idóneo para ese proyecto específico.

d) Responsabilidad civil del personal de los centros.

El modelo de enseñanza que se propugna no puede desarrollarse libre y eficazmente sin que se acometa el cambio legislativo por el que se asuma la responsabilidad civil del acto educativo.

e) Dotación de personal administrativo.

Las tareas administrativas y burocráticas en los centros son asumidas en la actualidad por el profesorado (EGB y Educación infantil) lo que supone una sobrecarga innecesaria sobre el trabajo estrictamente docente.

Se plantea, por ello, la necesidad de que se dote a los centros de personal con la debida capacitación administrativa para que de forma exclusiva asuman estas funciones.

E.- SERVICIOS DE APOYO EXTERNO Y FORMACION DEL PROFESORADO

E.1. Servicios de apoyo externo.

Consideramos necesario el profundizar sobre la idea de Servicios de Apoyo Externo (SAE), no desarrolladas en el material previo presentado, y sobre las que tan solo han habido aportaciones sobre aspectos concretos (p.ej experiencia en SPEs)

Planteamos a nivel de situarnos la existencia de tres bloques de SAE:

a) Servicios o recursos de infraestructura que complementan al Centro Educativo (Instalaciones Deportivas, Museos , Bibliotecas...)

b) Servicios de Apoyo Pedagógico-Didáctico :

- Articulados desde las Administraciones Educativas (SPEs, CEP, CR, IME...)

- Articulados desde Administraciones no educativas o iniciativa privada (MOPU, Sanidad, fundaciones, Cajas...)

Podemos comprobar como dichas ofertas se hayan con un nivel de desarrollo muy heterogéneo en el Estado, por lo que a la hora de cualquier análisis tendremos que tener en cuenta prioritariamente:

a) Como optimizar la oferta existente

b) Como proponer un desarrollo que evite los errores cometidos en las zonas en que se hayan más generalizados.

El debate ha de resolver también cuestiones como :

- Que SAE deben y no deben seguir siendo externos y por tanto formar o no formar parte de la estructura material y personal del centro.

- Oferta de SAE que deben garantizar las Administraciones Públicas.

- Regulación / Gratuidad del acceso público a la iniciativa privada.

- Necesidad de una estructura que coordine, optimice los SAE

- Estructura que se propone (la misma que los Planes Territoriales , los Consejos Escolares de Zona, etc ???)

E.2 La formación del profesorado

Aquí también proponemos desarrollar en el Congreso unos puntos que necesitan mayor concreción :

* Por qué y para qué de la Formación del Profesorado

* El perfil del Profesor (El profesor investigador, el profesor democrático ante la organización y la concreción curricular etc)

E.2.1.- Tipologías de la formación del profesorado.

Desarrollando las definiciones que se presentaron en el encuentro de Calviá hablamos de :

a) Formación inicial.- Utilizado al referirnos a la formación que habilita para la docencia

b) Formación post-inicial o permanente .- Que a su vez la subdividimos en:

1.- Programas dirigidos a amplios sectores del profesorado.- Que han de resolver problemas planteados por reformas o planes de actualización del sistema educativo.

2.- Programas que afectan a colectivos específicos de profesores.- Consecuencia de la reestructuración de centros (equipos directivos), nuevos contenidos, etc.

3.- Programas que responden a las necesidades surgidas en los centros escolares.

4.- Programas de especialización de grupos de profesores .- Podremos considerarlas como " inicial ", puesto que sirven para una función específica: EPA, SPES...

5.- Programas de formación que responden a intereses y necesidades personales.-

6.- Programas encaminados a fomentar investigaciones, estudios sobre temas o áreas concretas.

Deberíamos delimitar el papel de las administraciones en cada uno de ellos, así como las condiciones (participación social, gratuidad, horario...) en que se deben desarrollar.

E.2.2.- La formación inicial

La formación del profesorado debe abordarse desde una perspectiva global y tomando en consideración la alternativa de Cuerpo Unico que defendemos. Hoy la formación del profesorado se encuentra parcializada en una Escuela Universitaria , una facultad de Pedagogía y las demás facultades de las que hoy salen aspirantes a profesores. Todos coincidimos -incluida la propia administración- en que la enseñanza recibida en los citados centros tiene poco que ver con la realidad educativa. Es decir, los estudios están desfasados para lo que la escuela de nuestra época demanda

Ante esta situación, pensamos que el futuro Estatuto del Profesorado debe contemplar una formación común para todos los que deseen acceder a la enseñanza. La duración de dicha formación debería ser de 5 años, de los cuales el último estaría dedicado a la realización práctica en centros docentes. Para ello, se hace necesaria la creación de una única Facultad de Educación que absorba a las actuales Escuelas de Formación del profesorado y a la facultad de pedagogía.

Dentro de los programas de dicha facultad, se coordinarían disciplinas tales como pedagogía, psicología y sociología así como de profundización científica y de la especialidad correspondiente, sin olvidar la aplicación de estos conocimientos a la realidad escolar.

El año de prácticas debería realizarse en la especialidad en que se hubiesen cursado los estudios. El año de prácticas puede aumentarse a dos, siendo remunerado.

La formación inicial no debe ser de excesiva especialización.

E.2.3.- La formación permanente

La Formación Permanente del profesorado es un derecho y un deber de todos los profesionales de la enseñanza. La Administración ha de garantizar este derecho asumiendo la responsabilidad de poner todos los medios y recursos para que pueda llevarse a cabo. Los profesores han de asumir como deber la necesidad de completar y ampliar la propia formación de acuerdo con las necesidades y cambios de la sociedad (Granada, 1987, p.37)

El diseño curricular de los estudios universitarios que dan acceso a dicha titulación superior, debe ser motivo de reflexión para nuestros Movimientos, por lo cual se propone la creación de

una comisión estatal en la que se integren personas que estén trabajando en experiencias concretas y que elaboren una propuesta de debate, propuesta que, entre otras cosas, debería integrar los siguientes elementos:

1. Enumeración de créditos a alcanzar para obtener derecho a cada especialización: maestros de cada etapa, orientación, investigación, etc. Estos créditos deben integrarse en dos bloques de estudios, unos comunes y otros específicos, junto con un período de prácticas que no tiene que situarse necesariamente al final del currículum. En cualquier caso, los "alumnos en prácticas" no deberán asumir nunca tareas de sustitución de profesores.

2. La problemática que aporta la diversidad de formación en las etapas 12-16 y 16-18 años.

E.2.3.1. Planificación de la formación permanente

La mínima coherencia a la hora de abordar cualquier tipo de Plan de perfeccionamiento requiere una adecuada planificación de las necesidades de formación del profesorado, que señale, además, en qué debe consistir (contenidos) y que plantee los criterios adecuados para su evaluación.

Se hace necesario el establecimiento de unos criterios previos que definan como formar a todos los maestros en activo y la elaboración de un mapa global de necesidades y prioridades (según zonas, profesores, etc).

E.2.3.2. Algunas dificultades y carencias del profesorado.

No es preciso hacer un análisis muy profundo para darse cuenta de que existen deficiencias graves en nuestra formación inicial por: mala articulación entre teoría y práctica, metodología poco innovadora, predominio de materias tradicionales, malas prácticas docentes y, en EEMM, especialismo excesivo y mala preparación pedagógica.

Esto va a determinar un tipo de profesorado con tendencia a repetir el tipo de enseñanza recibido, con carencias en su formación científica, cultural y pedagógica, falta de recursos de enseñanza aprendizaje y separado en dos categorías: los dotados de recursos pedagógicos y didácticos y los especialistas en los contenidos en la materia.

Debemos tener en cuenta, también, las consecuencias de una mala gestión de la Administración Educativa que se puede traducir en líneas generales por:

* Un profesorado esceptico ante cualquier iniciativa proveniente de la Administración que ve como las condiciones del aula y las del centro no mejoran como cabría esperar.

Podemos observar también algunas lacras de nuestro sistema de enseñanza como:

- La falta de flexibilidad del sistema a la hora del cambio de nivel educativo o de especialidad.

- El voluntarismo con que habitualmente se han desarrollado las actividades de innovación, faltas de estimulación y apoyo por parte de la Administración.

- La equiparación de título con "capacidad para ..."

Todo este tipo de rémoras creemos deberán superarse para que el profesorado tenga una dinámica de actuación más acorde con la Reforma que se pretende.

E.2.3.3. Estructuración y contenidos de la formación permanente.

La formación permanente no debe responder a criterios subjetivos como en muchos casos ocurre hoy, sino que deben de establecerse unos criterios objetivos elaborados por la Administración que den seriedad y coherencia a cualquier proyecto de F.P.

Consideramos como criterios prioritarios de la Formación Permanente:

* La inclusión en la LOSE de un diagnóstico serio de las deficiencias generales que actualmente padece el profesorado.

* La organización de la F.P. a través de los Planes Territoriales.

Los planes de Formación deben de tener un carácter territorial como elemento fundamental de una descentralización de formación.

La organización de la F. Profesorado debe tender a la elaboración de planes unitarios territoriales (zona, comarca,...) que, partiendo de las necesidades reales y con una estructura democrática, favorezca la participación del profesorado, implique a todas las instituciones y entidades públicas y privadas, entre cuyos objetivos esté la F.P.

PLAN GENERAL

Tiene como finalidad:

a) Crear un diseño marco de formación a partir de las necesidades prioritarias de formación del profesorado.

b) Coordinar los recursos necesarios humanos y materiales para que pueda desarrollarse de una manera eficaz todos y cada uno de los planes de formación: provincial, zonal y de centro en orden a la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación posterior.

Los presupuestos para la formación del profesorado deben ser adecuados a las necesidades del mapa global y corresponde a la Administración garantizar la aplicación y rentabilidad de los recursos destinados a la formación.

En la elaboración del Plan General participarán todas las instituciones que de alguna forma participan en la Formación del Profesorado para lo que se constituirá una comisión amplia y representativa, formada por:

* Representantes de la Dirección General de Formación del Profesorado o entidades semejantes.

* Representantes de la Inspección

* Representantes de los sindicatos de enseñanza

* Representantes de los MRPs

* Representantes de la Universidad (Servicios de F. del Profesorado, CC. de la Educación, E.U. Formación del Profesorado..)

* Otras entidades que se consideren necesarias según las características de la C. Autónoma.

PLANES DE ZONA (ciudad, distrito, subcomarca)

A partir del marco establecido, cada zona concretará su plan de formación teniendo en cuenta la demanda de necesidades de su profesorado y que posibilite la puesta en práctica de un proyecto educativo de centro.

En la elaboración y evaluación de dicho plan participarán todas las instituciones existentes en la zona y que tengan relación con la formación del profesorado.

A partir del plan de formación elaborado en la zona cada entidad (CEP, CR, COB, MRP, Ayuntamiento...) pondrá en práctica su propio plan, teniendo siempre en cuenta las directrices marcadas en los planes de su territorio y las necesidades del profesorado y de los centros.

Entendemos que entre la puesta en práctica de los planes territoriales unitarios y la realidad actual, hay una gran distancia por lo que sería conveniente un proceso de transición en el que todas las instituciones se coordinarán respecto a sus actuaciones en formación permanente.

Los planes de formación territorial irán en la línea de capacitar al máximo al profesorado para:

- * Diagnosticar situaciones de aprendizaje.
- * Concretar y acomodar el currículum
- * Formular y experimentar estrategias y métodos y evaluarlos.
- * Diseñar técnicas y materiales.
- * Diseñar, desarrollar y evaluar su propia práctica. Lo que supone desarrollar y profundizar una sólida formación disciplinar y profesional y el desarrollo de una capacidad de reflexión que conecte el conocimiento profesional con la práctica educativa del aula y del centro.

Abordar estos contenidos supondría un modelo de formación que respondería a estas dos cuestiones:

¿ En qué formar a los profesores?

¿ Cómo hacerlo?

El marco donde se realiza esta formación debe ser el mismo centro, donde alrededor de los problemas prácticos se desarrolla la competencia profesional.

Todo esto debe suponer un fuerte compromiso de la Adm. para dotar a los centros de autonomía suficiente, recursos económicos y humanos, que capaciten al centro para organizar sus planes de formación de acuerdo con sus necesidades; y unos tiempos dentro del horario laboral del profesorado para la formación.

Asumir este modelo supone la eliminación del cursillismo como forma de perfeccionamiento que poco o nada cambian la práctica escolar y el dotar de cierto rigor y científicidad a tantas experiencias que hoy se realizan sin fundamento, evaluación y seguimiento y que la mayoría de los casos se sigue practicando.

E.2.3.4. Seguimiento y evaluación de los planes de formación.

Las distintas comisiones territoriales que han elaborado los planes unitarios de formación permanente deben elaborar los criterios para una evaluación de tipo procesual que posibilite en todo momento reconducir el plan de acuerdo al diseño y a los aspectos no planificados que en cualquier momento puedan surgir.

Este tipo de evaluación será predominantemente cualitativa y se centrará en la recogida de información contrastada que permita valorar la secuencia seguida en la realización de los planes.

A modo de ejemplo, podría incluir aspectos como los siguientes:

- * La pertinencia y contribución de cada una de las fases del plan.
- * Los logros obtenidos y la experiencia que se desprende de la realización del plan.
- * Valoración de la incidencia personal e institucional del plan de formación.

E.2.3.5. Otras cuestiones de formación permanente.

* Se hace imprescindible enlazar la formación inicial con la permanente, teniendo en cuenta las posibilidades de adscripción a los centros de estudiantes en prácticas, maestros en cursos de postgraduados, como profesores asociados a algún departamento o programa, como equipo de investigación de un programa determinado, etc.

* Se hace necesaria la incentivación que considere preferentemente a equipos pedagógicos, rurales, zonas marginales, etc. Esta incentivación se hará financiando proyectos educativos, investigaciones, etc., y exigirá una evaluación real de la labor docente. No se estima conveniente el establecimiento de un sistema de grados o jerarquías.

* Hay que profundizar asimismo sobre otros aspectos relacionados con la f. permanente como :

- La relación escuela - trabajo
- La formación del profesorado dentro de un proyecto cultural propio, inmerso en un contexto intercultural (internacional).

... los diferentes niveles de comprensión del texto y del contexto y su relación con las funciones lingüísticas y políticas del texto.

A.1.1. - Aproximación al concepto de cultura. Se entiende aquí el concepto de cultura de un modo amplio y flexible, como el conjunto de conocimientos, valores, actitudes y hábitos que caracterizan a una comunidad y que se transmiten de generación en generación. En este sentido, la cultura es un fenómeno social que se encuentra en todos los niveles de la vida humana, desde la vida cotidiana hasta la vida científica y artística. La cultura es un fenómeno dinámico que se va transformando y renovando constantemente. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de totalidad, es decir, que abarca todos los aspectos de la vida humana. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de especificidad, es decir, que es propio de cada comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de historicidad, es decir, que se va formando y transformando a lo largo del tiempo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de pluralidad, es decir, que existe en todas las sociedades humanas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de diversidad, es decir, que se manifiesta de diferentes maneras en diferentes contextos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de complejidad, es decir, que involucra muchos factores y procesos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de interdependencia, es decir, que se relaciona con otros fenómenos sociales. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de influencia, es decir, que afecta a la vida de las personas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de transformación, es decir, que se va cambiando y evolucionando. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de creación, es decir, que se va inventando y descubriendo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de participación, es decir, que requiere la colaboración de todos los miembros de la comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de responsabilidad, es decir, que implica un compromiso con el bien común. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de esperanza, es decir, que nos da fe en el futuro. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de amor, es decir, que nos hace sentir parte de algo más grande que nosotros mismos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de libertad, es decir, que nos permite expresarnos y desarrollarnos como individuos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de justicia, es decir, que nos ayuda a construir una sociedad más equitativa y solidaria. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de paz, es decir, que nos ayuda a resolver los conflictos de manera pacífica. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de progreso, es decir, que nos impulsa a buscar mejores soluciones a los problemas de la humanidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de esperanza, es decir, que nos da fe en el futuro. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de amor, es decir, que nos hace sentir parte de algo más grande que nosotros mismos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de libertad, es decir, que nos permite expresarnos y desarrollarnos como individuos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de justicia, es decir, que nos ayuda a construir una sociedad más equitativa y solidaria. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de paz, es decir, que nos ayuda a resolver los conflictos de manera pacífica. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de progreso, es decir, que nos impulsa a buscar mejores soluciones a los problemas de la humanidad.

DOCUMENTOS DE TRABAJO

BLOQUE II

“EL CURRÍCULO Y LA RENOVACION PEDAGOGICA”

... la cultura de una comunidad y que se transmiten de generación en generación. En este sentido, la cultura es un fenómeno social que se encuentra en todos los niveles de la vida humana, desde la vida cotidiana hasta la vida científica y artística. La cultura es un fenómeno dinámico que se va transformando y renovando constantemente. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de totalidad, es decir, que abarca todos los aspectos de la vida humana. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de especificidad, es decir, que es propio de cada comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de historicidad, es decir, que se va formando y transformando a lo largo del tiempo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de pluralidad, es decir, que existe en todas las sociedades humanas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de diversidad, es decir, que se manifiesta de diferentes maneras en diferentes contextos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de complejidad, es decir, que involucra muchos factores y procesos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de interdependencia, es decir, que se relaciona con otros fenómenos sociales. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de influencia, es decir, que afecta a la vida de las personas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de transformación, es decir, que se va cambiando y evolucionando. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de creación, es decir, que se va inventando y descubriendo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de participación, es decir, que requiere la colaboración de todos los miembros de la comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de responsabilidad, es decir, que implica un compromiso con el bien común. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de esperanza, es decir, que nos da fe en el futuro. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de amor, es decir, que nos hace sentir parte de algo más grande que nosotros mismos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de libertad, es decir, que nos permite expresarnos y desarrollarnos como individuos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de justicia, es decir, que nos ayuda a construir una sociedad más equitativa y solidaria. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de paz, es decir, que nos ayuda a resolver los conflictos de manera pacífica. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de progreso, es decir, que nos impulsa a buscar mejores soluciones a los problemas de la humanidad.

... la cultura de una comunidad y que se transmiten de generación en generación. En este sentido, la cultura es un fenómeno social que se encuentra en todos los niveles de la vida humana, desde la vida cotidiana hasta la vida científica y artística. La cultura es un fenómeno dinámico que se va transformando y renovando constantemente. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de totalidad, es decir, que abarca todos los aspectos de la vida humana. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de especificidad, es decir, que es propio de cada comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de historicidad, es decir, que se va formando y transformando a lo largo del tiempo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de pluralidad, es decir, que existe en todas las sociedades humanas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de diversidad, es decir, que se manifiesta de diferentes maneras en diferentes contextos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de complejidad, es decir, que involucra muchos factores y procesos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de interdependencia, es decir, que se relaciona con otros fenómenos sociales. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de influencia, es decir, que afecta a la vida de las personas. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de transformación, es decir, que se va cambiando y evolucionando. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de creación, es decir, que se va inventando y descubriendo. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de participación, es decir, que requiere la colaboración de todos los miembros de la comunidad. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de responsabilidad, es decir, que implica un compromiso con el bien común. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de esperanza, es decir, que nos da fe en el futuro. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de amor, es decir, que nos hace sentir parte de algo más grande que nosotros mismos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de libertad, es decir, que nos permite expresarnos y desarrollarnos como individuos. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de justicia, es decir, que nos ayuda a construir una sociedad más equitativa y solidaria. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de paz, es decir, que nos ayuda a resolver los conflictos de manera pacífica. La cultura es un fenómeno que tiene un carácter de progreso, es decir, que nos impulsa a buscar mejores soluciones a los problemas de la humanidad.

PARTE PRIMERA

A.- LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM Y SU RELACION CON LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y POLÍTICAS DEL CONTEXTO.

A.1.- Cultura y currículum

A.1.1.- Aproximación al concepto de currículum

Se entiende aquí el concepto de currículum de un modo abierto y flexible. Es decir, como el conjunto de conocimientos, saberes, técnicas o habilidades, actitudes y valores seleccionados de la cultura total de una comunidad, y organizados de modo que puedan ser adquiridos y reconstruidos por los alumnos dentro de la escuela, en función del nivel de desarrollo y aprendizaje en el que estos se encuentren. Esta selección y organización de la cultura tiene la finalidad fundamental y radical de permitir el máximo desarrollo de la personalidad y la máxima maduración del conocimiento crítico con el que interpretar, actuar sobre, y transformar la realidad que rodea al individuo. Esta es a la vez, una propuesta individual y social, y en este último sentido, centrada en la maduración reflexiva y crítica de valores e intereses de pertenencia a un pueblo.

Se entiende, igualmente, el currículum, como un proyecto para la acción educativa, y por tanto, sometido a la prueba de la práctica a través de la investigación de los profesores que lo desarrollan, y modificado por éstos en función del análisis reflexivo y crítico sobre las condiciones contextuales e institucionales que enmarcan su desarrollo.

Desde nuestra perspectiva como Movimientos de Renovación Pedagógica optamos por un posicionamiento crítico respecto a la elaboración, transmisión y distribución del saber. Y desde la misma, la función de desenmascarar y esclarecer cualquier entramado, que en su dimensión compleja y global impida a los sujetos ser partícipes y decidir acerca de su propio devenir cultural.

Consiste en reclamar para todos los implicados en el sistema educativo su papel de autores, con derechos y deberes, así como denunciar su relegación al tradicional rol de meros intérpretes-mediadores de la transmisión cultural. Se trata de reivindicar su dimensión de sujetos y denunciar su relegación a objetos.

A.1.2.- ¿Qué propuesta cultural?

La cultura escolar debe partir del saber popular, posibilitando su reflexión y sometiéndolo a la explicación y al análisis. Si entendiéramos "cultura" como categoría hermenéutica de la propia realidad, revalorizaríamos la importancia que el entorno y sus dimensiones específicas adquieren en la construcción de los individuos. Sería imprescindible para ello tomar en consideración las aportaciones de los diversos sectores comprendidos en un medio, a fin de lograr el más amplio y enriquecedor paradigma con el cual facilitar la comprensión del propio mundo.

La cultura dejaría así de parecer una misma cosa para todos. La esencia del currículum no consistiría en una falsa objetividad y neutralidad sino precisamente en su ajuste a todas aquellas peculiaridades del entorno, permitiendo su ampliación a niveles de generalización-abstracción o apertura-tolerancia.

Entendemos la conceptualización curricular en el sentido de guía y orientación hacia la comprensión crítica de la cultura vivida bajo la más amplia de las miradas posibles. Lo cual implica desacralizar tipos específicos de saberes precisando más bien la integración de los diversos sectores del entorno y de la representación real de sus componentes.

La apreciación conjunta sobre cómo enfocar problemas o proyectar curricularmente saberes, intereses y necesidades, supone insertarse en dinámicas de discusión y debates, de confrontar relaciones de fuerzas e incluso, en el mejor de los casos, de llegar al acuerdo sobre las acciones que deben realizarse en la escuela.

Al menos con ello quedaría ganada la batalla contra el currículum oculto. No venimos más que a preconizar la toma de conciencia,

la lucidez colectiva y el impulso de la acción cooperativa. Descifrar las relaciones que aparecen cotidianamente en la vida de padres, alumnos y maestros; hablar de ellas y por tanto conceptualizarlas conscientemente. No preconizamos mas que la cultura vivida como sustituto de su acomodación al conocimiento dominante-legitimado y a sus sistemas de control y poder, por medio de la ya mencionada participación reflexiva de los implicados.

A.2. El diseño curricular base: un primer nivel de concreción.

Desde que el currículum es pensado, en su nivel más alto y abstracto, hasta las formas particulares de actividad práctica que puede alcanzar dentro de un aula, existen diferentes niveles de concreción de su diseño y desarrollo, estrechamente relacionados con las condiciones políticas e institucionales del contexto donde se instala.

La forma en como se concreta el currículum en cualquiera de sus diferentes niveles, depende, entre otros factores, de la racionalidad con que se apoyan unas u otras propuestas globales de educación.

Pensar la educación en términos de objetivos de aprendizaje, por ejemplo, puede convertir las concreciones curriculares en un problema técnico, que nos aleja de la reflexión sobre los procesos complejos de la práctica y uniformiza artificialmente la actividad escolar.

Pensar la educación en términos de actividades en el aula, o centrar la preocupación, por el contrario, en la importancia del aprendizaje del contenido científico, condicionan nuevas y diferentes concreciones curriculares, que reflejan, a su vez, determinado tipo de teorías, creencias o valores de la ciencia social.

En cualquier caso, el problema que nos interesa señalar es el carácter de utilidad práctica y condicionamiento de ésta que tienen unas u otras formas de concreción, y en qué medida se tienen en cuenta las reflexiones, experiencias, intereses y conocimiento de aquellos que intervienen directamente en la práctica.

El currículum debe ser un espacio de confluencia de la teoría y la práctica pedagógica, manteniendo un equilibrio entre un modelo abierto y la existencia de unos mínimos curriculares comunes a todos los alumnos.

Un primer nivel, de naturaleza prescriptiva, lo constituye el DISEÑO CURRICULAR BASE, que debe tener un elevado grado de apertura. En él se incluyen los mínimos curriculares comunes a todos los alumnos.

Conviene recordar que el currículum es una construcción cultural y social en un momento histórico dado. De ahí que las perspectivas o enfoques desde las que se concreta sean diversas e incluso contradictorias.

En nuestro país, veníamos arrastrando desde hace años una particular forma de pensar y organizar el currículum asociada a una particular forma de pensar la ciencia social. Su punto de vista defiende la separación entre los argumentos técnicos y los argumentos sociales, políticos y morales. El currículum, desde esta perspectiva, es fundamentalmente un "problema técnico" relacionado con la organización de los conocimientos y destrezas que el sistema educativo debe ofrecer a sus "clientes". Esta será una tarea que corresponderá a los "especialistas", siendo los maestros y maestras meros transmisores mecánicos de un producto cultural formateado en instancias ajenas y superiores a ellos. Dentro de esta perspectiva o enfoque tecnicista, se considera que el currículum debe tener un carácter rígido, cerrado y muy estructurado ya en el primer nivel de concreción. Nuestra propia experiencia, y las investigaciones que en ella se apoyan, han venido demostrando la inutilidad de este modelo para avanzar en la renovación pedagógica desde el protagonismo creativo y crítico de los profesores y estudiantes. Pero también, su utilidad política como instrumento de control social desde una apariencia técnico-pedagógica.

La definición del Diseño Curricular Base debe ser llevada a cabo a través de una negociación política entre las diferentes

comunidades autónomas. Debe introducirse igualmente la reflexión respecto a la posibilidad de la intervención en esta definición de los diferentes sectores sociales implicados en la acción educativa.

Control Político y currículum oculto

El Currículum explícito lleva incorporado además otro, oculto, del que el profesor no es consciente. Este Currículum oculto tiene como función reproducir la Ideología dominante a través de las relaciones de comunicación, las actitudes, las organizaciones, la evaluación, la selección de los saberes,...

Algunos aspectos que materializan este mecanismo de reproducción son:

- mediante el tipo de enseñanza pasiva que se proporciona en la escuela, el alumno recibe los conocimientos ya construidos y enlatados y su único deber es incorporarlos.

- los contenidos escolares adquiridos se olvidan pronto pero dejan un poso profundo y un mensaje permanente: existen cosas que deben saberse, que son la Verdad, existen conocimientos de primera categoría --matemáticas,...-- y de segunda --plástica,...-, y hay una autoridad que controla la distribución del saber y el poder.

- por el modo de enseñar estos contenidos y la organización del trabajo escolar se internaliza la noción de obediencia a la autoridad y respeto al orden establecido.

Por este procedimiento, en definitiva, el poder tiende a formar jóvenes adaptados, tiende a reproducirse y, por tanto, a reproducir el sistema social.

Existen además otras formas de "cerrar" el currículum. Sin dotaciones económicas suficientes se carece en los centros de los medios y recursos necesarios para la innovación, ni se pueden crear plantillas profesores suficientes que permitan nuevos sistemas de Organización con nuevos profesionales, especialistas, monitores y colaboradores, integrados en un Cuerpo Unico de Enseñantes, etc.

En estas circunstancias, la apertura del Currículum abierto queda restringida a una cierta adaptación a determinados entornos locales, regionales o autonómicos; además de posibilitar algún pequeño cambio en cuestiones menores referidas a aspectos secundarios. Pero en los aspectos fundamentales hace difícil la intervención real de los profesores, su protagonismo, la renovación e innovación curricular, la formación permanente. Lo fundamental queda definitivamente establecido por las Administraciones y en torno a ello las Editoriales interpretarán y mediarán entre las propuestas oficiales y el quehacer del aula. Ellas serán las verdaderas protagonistas del Currículum "abierto".

A.3. Los proyectos curriculares como vía de investigación y experimentación de la renovación pedagógica.

Otra forma de concretar el currículum más cercana a la actividad en las aulas y escuelas, y por tanto a las decisiones profesionales de los profesores es la materialización del diseño curricular base en proyectos específicos de desarrollo curricular en función de una determinada realidad zonal, comarcal, o de centro, del concreto desarrollo evolutivo de los escolares, o de la particularidad de una determinada área o núcleo de conocimientos. Este segundo nivel de concreción va a estar fuertemente mediatizado por las decisiones respecto a la concreción de los "mínimos" en el nivel anterior.

El Proyecto Curricular, responde a una determinada concepción de la relación teoría-práctica en la educación. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares, con mayor o menor coherencia interna. Debe ser, sobre todo, una vía de investigación y renovación pedagógica y, por tanto, la concreción de un determinado modelo de acción pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica del profesor, del equipo educativo, y del Centro en su conjunto.

En la actualidad, hay ya suficientes investigaciones en el ámbito del desarrollo del currículum a partir de las cuales es posible sustentar la idea de que la transformación de la práctica de la

enseñanza en una dirección innovadora, debe apoyarse en dos ejes fundamentales: los materiales curriculares y la profesionalidad del profesor.

Los Proyectos Curriculares pueden ser, en este sentido, una alternativa a la "dictadura" del libro de texto. Es decir, una oferta práctica de procesos específicos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum, de modo que puedan ser sometidos por el profesor a "la prueba de la verdad" a través de su acción investigadora en el aula y escuela. El libro de texto tradicional ha supuesto, en la mayor parte de los casos, el instrumental con el que el profesor materializaba propuestas técnicas de acción, elaboradas al margen del propio profesor y fuera de los contextos escolares, en un nivel intermedio entre las aulas y el primer nivel de concreción curricular anteriormente descrito. La reproducción curricular pasiva y no creativa, y la rutinización de las tareas de enseñanza, eran su consecuencia.

Por el contrario, los Proyectos Curriculares deben suscitar problemas prácticos de enseñanza que el profesor debe resolver a través de acciones profesionales donde entran en un juego interactivo tanto cuestiones teóricas como cuestiones prácticas. El desarrollo práctico del currículum, en este sentido, implica tomar decisiones que deben estar justificadas u orientadas por teorías, creencias o asunciones sobre aspectos como la cultura, el conocimiento, los valores educativo, etc. Ello debe hacerse explícito en la configuración del proyecto, y en el modo en que éste es llevado a la práctica por los profesores. Por tanto, avanzamos ya que un Proyecto Curricular debe contemplar y hacer explícita, en su diseño y configuración, una propuesta de formación del profesorado implicado en él, dirigida a la cualificación crítica, creativa y autónoma de su conocimiento profesional práctico.

Antes de entrar específicamente en los problemas del diseño, conviene no olvidar la responsabilidad política de la Administración Educativa en sus diferentes niveles -estatal y autonómico- ante la mercantilización del material curricular por las empresas editoriales. En las condiciones actuales, un proyecto curricular, tal como lo veníamos caracterizando, no es competitivo en el mercado frente al tradicional libro de texto. Pero, si realmente se asume el principio de que la innovación en el currículum y la calidad de la enseñanza, dependen en gran medida de los materiales con los que se trabaja, parece obvia la necesidad de contemplar desde el ámbito de la Administración, refuerzos para la elaboración y diseminación de los materiales alternativos.

El Currículum como investigación

El Proyecto Curricular puede establecer una vía de transmisión y comunicación de las preocupaciones personales y profesionales si constituye un documento mediador, un terreno con reglas que, a la vez que definen, defienden la práctica pedagógica y su continua revisión. Si permite comunicar con más rigor lo que se experimenta. Si sirve como referencia para establecer los requerimientos de formación. Si sirve como referencia clara y concreta de los procesos de evaluación, porque explicita lo que se pretende y cómo se consigue. Si sirve para relacionar y/o situar lo que viene de fuera: el trabajo de otros, las demandas de la comunidad, el marco normativo y orientaciones de la Administración.

Un Proyecto Curricular debe expresar la experiencia y la búsqueda. Para expresar la experiencia debe ayudar a pararse a pensar sobre lo que se está haciendo, a ordenar el desorden que provoca la actividad educativa; a referirlo al marco social circundante, situando las razones más o menos explícitas del porqué y del para qué de la práctica; a referirlo al centro y al grupo de personas con las que se trabaja; a referirlo al alumno-grupo, con sus características y demandas específicas; a referirlo al marco político y administrativo en el que se ejerce la docencia;... Para expresar la búsqueda debe poder ayudar a ir consiguiendo una mayor coherencia en los contenidos, métodos y estrategias en que nos apoyamos; a detectar y proponer soluciones a los problemas con que nos encontramos; a dar una respuesta acorde con la demanda social de educación que establece la comunidad escolar; a configurar un proceso de formación que haga posible los anterior;...

Un Proyecto curricular es, por tanto, un instrumento vivo, dialéctico, en constante transformación, que ha de estimular

hacia la innovación y la creatividad orientando la acción diaria de enseñanza-aprendizaje y vehiculando la relación con el medio profesional, escolar y administrativo.

Todo proyecto curricular ha de quedar enmarcado en el Proyecto Educativo de Centro. Su desarrollo ha de recoger y concretar en un ámbito específico el planteamiento definido por el conjunto de la comunidad escolar.

El respeto a este marco ha de favorecer la coordinación con otros proyectos y profesores que interactúan en el mismo ámbito.

Si el currículo ha de ser un instrumento para la innovación mediante la reflexión sobre la práctica y un medio para la comunicación, es necesario optar por un modelo de elaboración que sea coherente con estas funciones. Optar por un modelo que delimite la tarea, establezca prioridades en el trabajo, oriente el proceso de definición curricular.

La elaboración de proyectos curriculares no debe concebirse como un proceso eminentemente lógico-deductivo basado en una aplicación mecánica de principios y en un rigor extraño a nuestro pensamiento práctico. Ha de apoyarse en conceptos, teorías y procedimientos que sean significativos para el docente. Requiere de estrategias que articulen dialécticamente la 'experiencia' y la 'búsqueda' aportando una progresiva sistematización a nuestro trabajo. De estrategias que combinen la profundización con la ampliación del número de aspectos que se abordan de forma consciente, rigurosa y eficaz.

Un Proyecto curricular completa, adapta y cuestiona, dentro de una estructura educativa preestablecida, el Diseño Base y el Proyecto Educativo. El margen de maniobra que ambos permitan será más o menos amplio, pero en cualquier caso afectará a los fundamentos, a la organización de los objetivos y los contenidos, al enfoque que se quiera dar a los diversos elementos del modelo didáctico, al diseño de la intervención concreta en el aula,...

Plantearse la elaboración como una tarea que aborde con rigor y coherencia desde el principio a todos los aspectos en que se concreta el currículo, no debería conducir a sensaciones de angustia y de alienación (extrañamiento) del trabajo docente.

Es necesario establecer prioridades, localizar aspectos sobre los que centrar preferentemente la atención, sobre los que delimitar nuestros esfuerzos de innovación. Estos aspectos han de ser elegidos desde la reflexión sobre los problemas que más nos preocupan, y ha de ser su resolución lo que provoque una dinámica de modificación y/o delimitación de otros no tenidos en cuenta.

Obviamente cuanto más capaces seamos de realizar un análisis serio de la situación educativa y de referir los problemas a cuestiones básicas y globales, mayor potencialidad de modificación podrá tener su resolución.

En cualquier caso, lo prioritario ha de estar suficientemente vinculado a nuestra vivencia de los problemas. De ahí que varíe en función de nuestra experiencia y del contexto en el que trabajamos.

Las decisiones --y su justificación-- que se tomen al abordar estos problemas deberán provocar una modificación en algún sentido del proyecto curricular que venimos aplicando o la ejemplificación curricular que hemos tomado como punto de partida. Por ello, será necesario reelaborarlo en alguna medida, modificando bien las fundamentaciones, acaso el modelo didáctico subyacente o explícito en que nos apoyamos, acaso el diseño de la instrucción, acaso el programa, o acaso todos ellos. El grado de abstracción y de sistematización que se utilice ha de estar en función de las propias posibilidades y de la función de comunicación que queramos que tenga el proyecto.

Este proceso de elaboración es incompleto si no se acompaña de un diseño específico para el seguimiento y evaluación del proyecto, recurso que favorece la reflexión sobre la aplicación práctica. Este diseño deberá contemplar instrumentos de observación, de contraste, de asesoramiento. Deberá estar relacionado con, e incidir sobre, la sistematización elegida en el proyecto y habrá de ser lo más operativo posible. Si recurre a fuentes externas (alumnos, padres, compañeros, asesores,...), mejor.

En cualquier caso, debe poder servir para explicitar, además, los recursos materiales, humanos y de formación que sean necesarios.

El diseño de materiales

El "formato" curricular, en sus diferentes niveles de concreción, actúa como un importante condicionador de las prácticas de enseñanza de los profesores. No es intrascendente que un determinado fragmento del currículum esté "empaquetado" en forma de lección de una asignatura en un libro de texto, por ejemplo. La rutinización, rigidez, y reproducción parcelada del conocimiento acompañan, a menudo, a esta forma de organización del contenido curricular.

Los materiales curriculares, en tanto que herramienta de uso de los profesores, deberían contemplar orientaciones del siguiente tipo:

c) **Dirigido al profesor y centrado en la escuela.** Las sugerencias didácticas, en forma de macro-actividades, se ofrecen a la consideración del profesor para su adaptación a las realidades concretas de su aula y centro. La idea de macro-actividad puede propiciar, además, que alumnos con diferentes niveles de habilidad y conocimiento obtengan igualmente éxito en sus tareas trabajando a distintos ritmos de intensidad. Del mismo modo, el conjunto de fuentes y recursos, pueden ser reorganizados y seleccionados de modo diverso.

b) **Abierto, flexible y optativo.** Al optar por la sugerencia de "macro-actividades" se está queriendo dejar a la consideración del profesor el múltiple uso del material, y su posibilidad de modificación. Según el nivel de los alumnos, y las posibilidades que ofrezca el desarrollo del currículum oficial, y el propio criterio epistemológico del profesor, se podrá profundizar más o menos en una de las partes del contenido del material. La estructura horaria, la organización del centro, y las posibilidades de colaboración entre los profesores, son otros factores que inciden sobre el desarrollo del currículum. El material quiere ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las formas concretas que en cada escuela toman los factores señalados.

d) **Diversidad en las fuentes y en el tratamiento de los recursos.** Conviene ofrecer un conjunto de fuentes y recursos diversos tanto en su formato (documentos escritos, cómics, dibujos, gráficos, fotografías y audiovisuales) como en su originalidad (fuentes directas o de la primera mano, fuentes indirectas, interpretaciones, valoraciones, ...). Intentando con ello suscitar el contraste y el enfrentamiento con las contradicciones, y sugerir un modo de actuación del profesor más centrado en el apoyo y orientación al alumno en su manipulación de las fuentes, que como depositario y transmisor del contenido.

e) **Tratamiento globalizador.** Las sugerencias didácticas deberían ir más allá de la asignatura, materia o disciplina tratando de poner en relación las fuentes con las distintas áreas de conocimiento y las experiencias globalizadoras vivenciadas por los alumnos en su entorno.

f) **Discusión, investigación y resolución de problemas.** Las macro-actividades tienen su fundamento en el criterio didáctico de la discusión como forma en que el grupo de alumnos examina críticamente la información, se enfrenta a un problema de investigación y decide actuar de una u otra forma en función de su crítica reflexionada y compartida.

El material se ha de elaborar pensando que los alumnos deberán desarrollar un aprendizaje activo, preguntándose sobre sus ideas, contrastándolas con la información que se les ofrece y manipulan, y poniendo lo que aprenden en relación con experiencias y vivencias de un nuevo contexto su entorno personal, cultural y social.

g) **Basado en procedimientos, conceptos y criterios.** Con las macro-actividades y recursos que se ofrezcan, se tratará de poner al alumno en situación de iniciarse en el conocimiento a través de una estructura de aprendizaje que ponga en relación la actividad puesta en práctica de procedimientos específicos más importantes de acercamiento y tratamiento de fuentes, el desarrollo progresivo de conceptos-clave y marcos conceptuales

cada vez más amplios, y los criterios de análisis, utilidad y utilización de conocimiento en situaciones nuevas y diferentes.

h) El ejercicio de la crítica como fundamento. Los núcleos temáticos elegidos han de posibilitar someter a examen crítico la normalidad del discurso social y cultural, promoviendo un conocimiento personal y socialmente emancipatorio.

De la propuesta anterior resaltamos algunas de las características más significativas:

- Explicitación de la epistemología de partida:

Todos los diseños curriculares guardan algún tipo de relación con algún modo de racionalización de la práctica pedagógica, y de un modo más general, con algún tipo de filosofía y de valores sociales. En algunos modelos, el diseño aparece como un problema puramente técnico, quedando ocultos los valores y la teoría social que le inspira.

En nuestro caso, el problema del diseño deja de ser un problema técnico, para manifestarse básicamente como un problema político, explicitar la posición que se adopta respecto a los llamados "objetivos educativos", al modo en que se selecciona y organiza el contenido cultural, el estilo docente del profesor y la organización del trabajo en la escuela, y la utilización que se hace de unos u otros recursos y materiales. El diseño, entonces, ni es un problema técnico, ni es una actividad neutral de los profesores.

- Sometido a la investigación y la crítica:

La evaluación del diseño no puede hacerse únicamente tomando en consideración los resultados esperados de los alumnos al final del proceso. Los profesores, dentro de la perspectiva que defendemos, deberán actuar como investigadores críticos de su propia práctica, y de las condiciones políticas y materiales en que se realiza. La deliberación cooperativa y democrática entre los diferentes agentes implicados en el desarrollo del currículum, es la principal garantía de rigor y veracidad de diseño, y de su implementación en la práctica.

- Elaborado por profesores renovadores junto a otros colectivos o movimientos sociales:

Esta última característica desplaza la capacidad y posibilidad de selección y organización del currículum del marco único y especializado de los profesores a un marco más amplio donde confluyen los intereses y el debate de los profesores progresistas con otros movimientos sociales y ciudadanos comprometidos en programas de transformación de la realidad social y cultural.

B. EL CURRÍCULO EN ACCIÓN

B.1. Desarrollar unos principios.

B.1.1 El marco que configure el Diseño Base ha de ser lo suficientemente abierto como para que sea posible acudir a fundamentaciones diversas del currículum. El carácter de proceso permanente que se ha elegido para la elaboración del currículum exige que los docentes puedan partir de concepciones cercanas a su práctica habitual y confiar en que el método de evaluación y modificación de los proyectos vaya aportando el rigor y la coherencia que demanda el trabajo de enseñanza.

Sin embargo, los MRPs participan de una visión de escuela más homogénea y pretenden plasmarla en los proyectos que se desarrollen en sus grupos de trabajo y en los centros. Es posible trazar unos ejes básicos que fundamenten los currículos, que condicionen las concreciones desde la perspectiva de la renovación pedagógica y del modelo de escuela pública que defienden.

La definición de estos ejes básicos ha de estar sujeta a una doble limitación. De un lado, ha de establecer con claridad pautas que sirvan para orientar el trabajo posterior de elaboración. De otro, han de contener la suficiente amplitud de enfoque como para admitir la diversidad que se da en los colectivos y la propia concepción de proceso que conferimos a la elaboración curricular.

Como cualquier formulación, será incompleta y provisional.

B.1.2 El desarrollo como un proceso.

Concebimos el desarrollo evolutivo como un proceso idiosincrático que, si bien contempla las etapas descritas por la psicología de Piaget y otros, no puede ser referido mecánicamente a una edad cronológica.

Dentro de cada clase de edad se da un amplio abanico de estadios madurativos y dentro de cada individuo se dan distintos niveles de maduración en función de la especificidad de las situaciones en las que éste actúa.

Delimitar los estadios de desarrollo en los ámbitos cognitivos, moral y psicomotor requieren del diagnóstico y la observación, y es un requisito importante para atender al proceso personal de maduración de cada alumno. El diseño curricular debe tener presente la existencia de estadios de desarrollo, no sólo en la selección de contenidos y objetivos sino también en la planificación del propio proceso de aprendizaje

B.1.3 Respeto a las diferencias.

Los condicionamientos psicofísicos, socioeconómicos y culturales hacen de la Comunidad Escolar --y no escolar-- un mosaico de características diferenciadas. En lo que a los alumnos se refiere, esta diversidad se concreta en distintas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de relación y afectividad, intereses y expectativas, situaciones de partida y logros que se alcanzan.

La Escuela debe asumir las diferencias sin penalizar, valorando la riqueza que encierran, en unos casos, y suprimiendo, mediante la reforma o la compensación, las que suponen discriminación. La Escuela debe establecer en su seno un marco que interprete inequívocamente el Derecho a la educación de todos y que configure un modelo de relaciones lo más democrático posible.

La referencia a la Variedad debe sustituir a la del Alumno-tipo; la heterogenidad a la homogenidad; el proceso al resultado; la coeducación al sexismo;... El planteamiento del currículo debe permitir un tratamiento integrador de la diversidad

B.1.4. Coeducación.

El medio escolar reproduce y amplía la atribución de roles diferenciados en función del sexo que tiene la sociedad. El resultado es la falta de consideración a la diferencia, a las características específicas, y la discriminación.

El planteamiento del currículo debe asumir la perspectiva de la coeducación, garantizando la valoración de la idiosincracia, el enriquecimiento del grupo y la igualdad de oportunidades para todos los sexos.

Esta perspectiva requiere, no sólo una adecuada actitud de los docentes, sino un modelo didáctico y diseño de la instrucción que sea coherente con la coeducación.

B.1.5 Diversidad metodológica.

La diversidad de situaciones que se da en el grupo solamente puede ser abordada a través de un trabajo de enseñanza igualmente diversificado. La variedad de situaciones de partida, de estilos de aprendizaje y de relación, etc requiere:

a) una oferta metodológica variada desde el equipo educativo que interactúa con el alumno donde, dentro de un marco coherente, se puedan dar distintos modelos de relación, de planteamiento de actividades, de estilos en los diseños de instrucción,...

b) una oferta metodológica diferenciada desde el mismo profesor, donde se den acercamientos a los temas desde distintos ángulos o por distintos caminos; donde se procure asociar a la dominante metodológica que cada uno suele aplicar, también su complementaria... para poder llegar a todo el abanico de alumnos.

B.1.6. Proceso enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Para

aprender es necesario que la nueva información --en sentido amplio-- se relacione con los conocimientos previos y sea asimilada en la estructura cognitiva (aprendizaje significativo). Este proceso supone una reorganización interna personal, basada en el desequilibrio y el reequilibrio posterior. El profesor debe intervenir en todas las fases de este proceso. (mirar aprendizaje por descubrimiento)

Las teorías del aprendizaje en que nos basemos han de hacer hincapié en los procesos cognitivos, afectivos y motores, en su variedad e idiosincracia, más que en las conductas terminales o en los resultados de dichos procesos.

Deben, además, propugnar modelos explicativos y aplicables de las dinámicas de asimilación significativa y de adaptación del alumno al mundo que le rodea, de la formación y desarrollo de sus estructuras mentales, de sus pautas de afectividad y de relación, de su desarrollo motor.

B.1.7. Aplicabilidad del aprendizaje.

Lo que se aprende ha de ser útil para adaptarse críticamente al medio e interactuar con él. Ha de ser siempre vivido como útil. Ha de ser aplicable en alguna medida, bien inmediatamente --especialmente en etapas tempranas--, bien en el corto y medio plazo.

La Polivalencia debe orientar la definición de los currículos, entendiéndose por ésta el desarrollo de una multiplicidad de aspectos que se consideran necesarios para el desarrollo de una persona integral.

El desarrollo de las capacidades de amplio espectro, y la riqueza de situaciones sobre las que se aplique en la escuela favorecerá la transferibilidad de los conocimientos y actitudes, y sentará las bases para un desarrollo más autónomo del individuo.

B.1.8 Aprendizaje e interacción social.

La construcción de la inteligencia se produce en la interacción social. El alumno aporta, integra, recompone y construye relaciones, vivencias, interpretaciones, expectativas, métodos, ... y lo hace en un marco social.

El Profesor no es el único agente del aprendizaje, el alumno aprende en la relación con su medio. El grupo ha de tener entidad propia y constituir un marco de referencia en el que participar, compartir y construir aprendizajes.

El profesor no debe renunciar a su papel de adulto y guía. Es la autoridad y debe ejercerla sin complejos, proporcionando seguridad, defendiendo el territorio de los más débiles, pactando situaciones, introduciendo normas para organizar la actividades... Ha de prepararse y planificar para dar sentido a ese mundo relacional que se establece en todo grupo, acogiendo, entendiendo, canalizando y orientando sus deseos de ser reconocidos, de aprender, conocer, entender lo que les rodea, de acercamiento a los otros, su forma de estar y compartir roles.

A la vez, ha de ir descentrando su rol para que el grupo tome entidad y se constituya como lugar de iniciativa, de intercambio y de maduración.

B.1.9. El aprendizaje insertado en el medio.

El medio escolar debe asumir e integrar las vivencias personales y las características del entorno social, natural y tecnológico.

Debe proporcionar un espacio en el que comunidad escolar y sociedad interactúen y se encuentren. Un espacio permeable a las demandas de la sociedad y comprometido con ellas. Un espacio que permita integrar al alumnado en su cultura de forma activa y le convierta en protagonista crítico, activo, transformador. Cultura escolar entendida como un puente entre el saber popular y científico.

Esta cultura escolar sería la experiencia social acumulada y la respuesta colectiva en distintos ámbitos. La cultura que ha de contemplar la escuela ha de reflejar la variedad que se da en el entorno, no sólo sus aspectos dominantes. Se hace necesario adoptar una perspectiva intercultural que promueva el

acercamiento y el intercambio de grupos mayoritarios y minoritarios --como los gitanos, los emigrantes,...

B.1.10. El tratamiento de la lengua.

El currículum en tanto que un eslabón entre la expresión y concreción del plan cultural ha de estar profundamente enraizado en la realidad sociolingüística del país, lo que significa tomar como un punto de referencia fundamental el aprendizaje de la lengua y en la lengua (catalán, castellano, euskera, galego...). Se tratará de evitar que la lengua se convierta en un factor de desigualdad social y cultural. El aprendizaje de la lengua no debe hacerse al margen de los contenidos y objetivos que configuran el currículum y se procurará que este aprendizaje sea una vía a través de la cual abordar correctamente el desarrollo armónico, global y completo del niño / a

B.1.11 El planteamiento del apoyo.

El apoyo es el refuerzo o complemento que debe prestarse al individuo, al grupo, o al individuo en el grupo, con objeto de que alcance objetivos individuales en diversos ámbitos.

Se concibe como estrategia facilitadora de la integración y se lleva a cabo con alumnos que en determinado momento de su proceso de evolución y aprendizaje, o a causa de una carencia específica continuada, necesitan superar alguna dificultad.

Es un instrumento que se pone a disposición del profesor para que cumpla con mayor eficacia su función, bien sea a través de una intervención precoz y preventiva, bien mediante una ejecución de programas correctores de anomalías específicas, bien como elaboración de materiales u otros recursos didácticos, como asesoramiento de padres o profesores, etc.

Las acciones de apoyo no pueden situarse fuera de la Escuela. La ayuda que los profesionales de los equipos de apoyo pueden brindar a los profesores resulta valiosa si se aborda desde una perspectiva global, facilitando estrategias integradoras, aportando análisis críticos, facilitando modelos organizativos.

Esta tendencia es frontalmente opuesta a la de 'sacar' alumnos del aula ordinaria o a la de crear centros y aulas específicos de educación compensatoria o especial.

B.1.12. Orientación.

Un currículo integrador ha de comprometerse con la no penalización de las situaciones individuales, y promover que cada cual vaya conociendo y desarrollando sus propias potencialidades e intereses, y éstos les sirvan para tomar decisiones.

La orientación debe sustituir al actual planteamiento que establece una selección en función de la mayor o menor adaptabilidad del alumno al medio escolar.

Esto supone admitir, entre otras cosas, que unas aptitudes, actitudes, estilos comunicativos o formas de relación se desarrollen más que otras; que se promueva un marco que anime a tomar decisiones y a llevarlas a cabo (tanto durante como al acabar las etapas); que el planteamiento formativo de la evaluación del currículo se traslade a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos;...

B.2. Elementos didácticos

B.2.1 La organización de actividades de enseñanza requiere la adoptar decisiones en torno a una serie de elementos que configuran, en su síntesis, el modelo didáctico o la metodología.

Estas decisiones van a condicionar los resultados de la acción de enseñanza y es necesario que se adopten desde una coherencia con los principios antes reseñados. Por otro lado, su explicitación, el ser conscientes de cómo afectan al planteamiento global, puede ayudar a sistematizar la elaboración del currículo, a hacerlo más transmisible y a dar mayor potencialidad al diseño de evaluación.

Se exponen a continuación algunas opciones que pueden ser contempladas en los distintos elementos para que el modelo

didáctico resultante desarrolle los principios. Estas opciones han de ser contempladas desde su sistemicidad, esto es, se condicionan entre sí.

B.2.2 Los Objetivos

El proyecto curricular debe resituar el papel de los Objetivos sin necesidad de negarlos ni como formulaciones generales ni como formulaciones terminales.

* los Objetivos son útiles como referencia particular y general (de equipo, de centro, zona, comunidad,...) y como orientaciones de un camino a seguir, pero no deben desviar la atención ni las energías del papel central de los procesos educativos. Los objetivos adquieren, por tanto, su sentido profundo "después" de la experiencia, en la constatación de lo que es posible y su variedad, y no tanto "antes", y menos aún cuando se les formula como un restringido listado de conductas terminales a medir.

* deben abordar tanto los aspectos cognitivos como los afectivos, relacionales, motores y metodológicos. Este planteamiento global, polivalente, favorece mejor el desarrollo de todos ellos;

* se hace necesario definir un modelo de trabajo que tenga como referencia al ciclo. En cualquier caso, sean cíclicos o no los objetivos reales con los que se trabaja, es preciso garantizar su condición de abiertos, esto es, que puedan acoger situaciones diversas y con niveles diferenciados de respuesta.

* la definición de los objetivos lleva a establecer planes o secuencias. Esta secuenciación deberá también contener elementos de flexibilidad. Una posibilidad es que estén previstas distintas secuencias alternativas para poder asumir la variedad de estadios madurativos, ritmos y estilos de aprendizaje que se dan en el aula heterogénea. Otra posibilidad es que, si no están previstas, se organicen cuando se observe la necesidad.

* lo anterior nos lleva a que, cualquiera que sea el nivel de los objetivos --muy generales o muy operativos-- han de ser revisables durante el proceso en función de la experiencia. Esta revisión deberá abarcar tanto a los que han sido establecido previamente, como a los que se puedan estar desarrollando como efectos colaterales.

* han de ser democráticos porque han de expresar los fines y los valores que la sociedad se propone conseguir de sus niños, niñas y jóvenes. Los objetivos generales de etapa y de ciclo habrán de ser el auténtico objeto del debate social - y no otras minucias y tecnicismos curriculares- sobre el cambio educativo. Los objetivos son la expresión cultural de los grupos que tienen la hegemonía social, política... , por tanto según como sea su representatividad también será su papel, más integrador o más selectivo

B.2.3 Los Contenidos

Elemento importante en cualquier método, es preciso aclarar nuestra concepción y el peso que le otorgamos. Contra la práctica habitual que los restringe al terreno de los Hechos y de los Conceptos, propugnamos unos contenidos en los que predominen métodos de trabajo, procesos de construcción del aprendizaje, pautas de socialización, generación de valores y actitudes,...

Esta más amplia caracterización de lo que se entiende por Contenido lleva implícito, sin duda, una opción por la reducción de los de carácter informativo en favor de los de tipo procesual, relacional y actitudinal.

* hoy en día se seleccionan y organizan atendiendo fundamentalmente a la "estructura lógica" de las ciencias y a lo consagrado como "saber académico". Hay que dar sin embargo más relevancia a la "estructura psicológica" de los contenidos: su conexión con los esquemas de conocimientos que posee cada alumno, idoneidad para relacionar los nuevos conceptos, procedimientos o valores, motivación o interés, etc.

* en la misma medida, se tendrá en cuenta tanto su "potencial de uso" (utilidad, aplicabilidad, relación con el entorno,..) como su relación con los centros de interés

(opcionalidad en diversos grados, no sólo como materias alternativas). Por tópicos que resulte, hay que insistir en la necesidad de acudir a actividades relacionadas con el entorno, con lo que ocurre "fuera" de la escuela: la "cultura de la calle" contiene un importante potencial integrador si se aborda de forma rigurosa.

* es más interesante una organización que supere la clasificación compartimentada en áreas o asignaturas: ámbitos de experiencia, globalización, interdisciplinar, núcleos temáticos, proyectos,... en función de las características de cada edad

* Es fundamental la participación de los alumnos en la elección y selección de los contenidos. Son diversos los sistemas de implicar a los alumnos en la búsqueda de los contenidos -profundizar en aspectos parciales de una secuencia general, "negociación" de las concreciones de un bloque general de contenidos, optatividad de materias o talleres, opción por un modelo o construir su vía de estudios- y habitualmente sirven para motivar y para adaptarse a los intereses y capacidades de los alumnos.

Algunos matices a tener en cuenta:

- A menor edad menos importancia toma la elección libre del alumno y mucho más el rigor en los criterios educativos seguidos para hacer la oferta de opciones

- En todos los casos la oferta se ha de adecuar a los objetivos generales de ciclo y por tanto ha de evitar las distorsiones posibles que se puedan dar en un sistema de opciones : dispersión de aprendizajes, predominio de los intereses de los profesores o de la institución, banalidad...

* por fin, se priorizarán modelos cíclicos de programación frente a los lineales.

B.2.4 Las Relaciones de Comunicación

Definimos la comunicación como una interacción, un proceso de influencia mutua que se produce en un terreno compartido. Hay que destacar en el "encuentro con el otro" la necesidad de aceptarle como es , y desde ahí establecer los canales de comunicación. Normalmente al hablar de comunicación se piensa sólo en la verbal.

Con la misma importancia hemos de señalar la actitudinal o sea, la comunicación a través del gesto, el tono, la postura, etc...

* es importante que se dote a toda comunicación de retroalimentación, que se esté receptivo a los efectos de dicha comunicación;

* se han de fomentar relaciones de tipo cooperativo y colaborador en un ambiente de respeto mutuo a la diferencia;

* deben establecerse en todo el ámbito de las vivencias escolares: no sólo en los tradicionales dominios cognoscitivos y de conducta, sino también en los de estructuración metodológica (técnicas de trabajo y estudio, estilos de aprendizaje,...) y, de gran importancia, en el afectivo-relacional;

* se debe fomentar un marco de relación que descentre el papel del profesor y contemple al grupo con una personalidad y autonomía suficiente. Esto ayudará a prestar una mayor atención a situaciones particulares.

B.2.5 Medios y materiales.

* como formulación general se considera que han de ser coherentes en su flexibilidad, diversificación y capacidad de interacción, con el carácter que se quiere dar a todo el proceso.

* por este motivo, han de ser adaptados específicamente a la función que se espera de ellos (iniciación, asimilación significativa, consolidación, refuerzo, ampliación, motivación,...).

* han de estar también adaptados a la diversidad de estadios madurativos y estilos de aprendizaje (variedad de lenguajes de soporte, variedad de abstracción, de complejidad,..);

- * se fomentan sistemas de apoyo mutuo entre alumnos;
- * el planteamiento del apoyo --interno y externo-- se hace de forma integrada en las actividades normales de enseñanza, a través de una diversidad de técnicas y recursos.
- * también se deben analizar los materiales que se seleccionan, considerando las aplicaciones que permite su formato y el contenido implícito que este formato exige.
- * materiales flexibles en el aspecto temporal que permitan el tratamiento de la diversidad, así como el uso individual o colectivo.
- * que favorezcan el que se intercambien las producciones específicas del centro y de los equipos de maestros.
- * materiales que rompan, enfrenten, denuncien, critiquen los modelos machistas, imperialistas.....
- * materiales que diversifiquen y valoren las diversas formas de representación (gráfica, visual...) y los modos populares junto a los cultos.
- * materiales como alternativa al libro de texto, que posibiliten romper con el monopolio didáctico de las editoriales.
- * necesidad de conocimiento y uso de materiales tecnológicos, como recurso y como medio para la formación integral.

B.2.6 La Organización

* Entendemos el **espacio** en su sentido amplio, no limitado al aula sino a todo el espacio escolar. Considerado en su dimensión de comunicación no verbal, desde donde se puede obtener datos sobre la estructura de las relaciones y actividades de los grupos humanos.

Concebirse de forma dinámica, mudable, flexible y más ligado a las relaciones, intereses, evolución de los grupos que a actividades o materiales ubicados de forma permanente

- * se recurre a una utilización flexible de los tiempos escolares: periodos de acogida, adaptación fisiológica de los horarios y actividades, tiempos que respeten el vaivén de exigir una mayor atención con otros que supongan menor grado de concentración, un tiempo que permita la alternancia entre los momentos individuales momentos colectivos
- * se recurre a una utilización flexible de los agrupamientos: grupos transitorios de nivel o de interés, agrupamientos interniveles o interclases. Como los anteriores, tienen un gran poder metodológico pero deben atender a la diversidad y funcionalidad de los grupos y deben posibilitar la interacción a todos los niveles
- * se fomenta la relación de equipo educativo: asignación del profesorado por ciclo, concentración de un grupo de profesores en pocos grupos de alumnos, desarrollo de objetivos comunes,...
- * se emplean formas variadas de la organización de la labor de tutorías: hora de tutoría integrada, distribución entre varios profesores, elección por los alumnos,...

B.2.7 La Evaluación

La Evaluación es un elemento clave en todo modelo por cuanto debe servir de instrumento de investigación y de reflexión sobre el proyecto curricular, así como por el potencial formativo que puede y debe contener tanto para el alumno como para el profesor.

- * el enfoque ha de priorizar la reflexión y la acción sobre los métodos empleados, los procesos habidos, las fundamentaciones elegidas, los condicionamientos recogidos por el Diseño Base y el Proyecto Educativo.
- * en cuanto a los procesos, ha de referirse a los dominios cognitivo, afectivo-relacional, motor y metodológico, y ha de contemplar tanto la dimensión individual como la de grupo.

* se hace necesario acudir a técnicas apropiadas para la observación y el análisis, así como una clarificación y apertura de los criterios en que basar este trabajo.

* los sistemas de evaluación, que han de ser también variados, no deben penalizar, sino proporcionar medios de detección y superación de las dificultades observadas tanto en el alumno como en el profesor. Esto cuestiona el papel actual de las "notas" y la función y sentido de los suspensos.

* es también importante fomentar la autovaloración y la reciprocidad en la evaluación, por lo que han de estar implicados en ella todos los miembros de la comunidad escolar.

2.8 Las unidades didácticas o las actividades planificadas deben respetar los principios de variedad de situaciones de partida, estilos, ritmos,...antes comentados.

Esto sugiere la necesidad de promover una suficiente variedad de acercamientos (lógico verbales, manipulativos, divergentes,...), así como posibilidades de repaso, consolidación y ampliación para quienes lo requieran. Es necesario que sean capaces de acoger respuestas diversas ante las situaciones planteadas.

Metodologías como las de talleres o proyectos pueden contener estos requisitos.

B.3. La evaluación del currículum y el papel del profesor como investigador.

Evaluar es para nosotros equivalente a reflexionar sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, investigar, teniendo en cuenta que no se trata de constatar las realidad sino de transformarla. Y esta reflexión ha de ser hecha por todos los implicados en el proceso y no es por tanto una prerrogativa del docente, aunque él es sin duda uno de sus principales protagonistas. Como cualquier reflexión no podrá eludir el componente ideológico, por lo cual será necesario explicitar los puntos de vista teóricos que la sustentan.

Como proceso de investigación deberá abarcar los hechos educativos de una manera global; y teniendo en cuenta todos los elementos se cuestionará el currículum (entendido de manera amplia como actividad de profesores y alumnos)

QUE HACER ?

Pensamos que es necesario establecer unos criterios de procedimiento. La evaluación ha de ser:

- a) **Cualitativa.** Que nos permita conocer de manera global y sistemática todo el proceso educativo.
- b) **Democrática.** Es decir, abierta y transparente hacia el exterior e interior de la institución educativa y consensuada por todos los protagonistas.
- c) **Positiva.** Siempre debe tener el carácter positivo de modificar la práctica colectiva en beneficio de todos los implicados.
- d) **Procesual.** Como continua reflexión que nos lleve a un proceso de investigación-acción. En el sentido de que siempre ha de ser el principio de una nueva práctica modificada ,analizando las decisiones tomadas para reconducir el proceso.
- e) **Global.** Debe reflejar todo el marco de la realidad y su complejidad.
- f) **Evaluar el propio proceso evaluador.**

B.3.1. Respecto al alumno:

La evaluación tiene como finalidad principal promover al máximo el desarrollo de cada alumno y no la clasificación o la selección. Por tanto, ha de ser un instrumento para diagnosticar y corregir los problemas del proceso de enseñanza- aprendizaje y de la programación educativa y para orientar las actividades y opciones que ha de realizar el alumno.

B.3.2. Respecto al desarrollo curricular y los materiales curriculares:

- a) Es tan importante evaluar la metodología como los propios contenidos y la adecuación de éstos a la realidad educativa y social en que estamos trabajando.
- b) Es necesario evaluar los principios epistemológicos de los que parten. Hay que ver si son homogeneizantes o contribuyen a reconocer y favorecer las diversidades, si cuestionan la cultura dominante, qué tipo de ideología distribuyen, y si contribuyen a crear reflexión y actividad crítica.
- c) Evaluar en qué medida los materiales curriculares utilizados condicionan una determinada práctica curricular

B.3.3. Respecto al centro educativo:

- a) Evaluar-investigar la estructura organizativa y comunicativa.
- b) Evaluar la coherencia entre Proyecto Educativo de Centro y su estructura organizativa, los diseños curriculares y el trabajo en el aula.

En esta situación el profesor ejerce su profesión como un investigador en el aula, que apuesta por instalar el espíritu de renovación permanente dentro del sistema educativo, adjudicándose un papel de activo definidor de la calidad de la enseñanza y no el de mero ejecutor y consumidor de planteamientos no elaborados por él.

La investigación relacionada con la formación del profesorado y con la mejora de la práctica es la que ofrece hipótesis cuya aplicación puede verificarse con la acción del profesor al desarrollar el currículum, o aquella otra que ofrece descripciones de casos o generalizaciones sobre ellos lo suficientemente ricas en detalle las cuales pueda contrastar con su propia situación.

PARTE SEGUNDA

A. LA EDUCACION INFANTIL.

(NOTA: el contenido de este apartado es un esquema orientativo, más que una ponencia desarrollada.)

A.1. Fundamentos

A.1.1 Principios generales.

La elaboración y planificación del proyecto, que corresponde al Equipo de Ciclo, debe de estar lo suficientemente fundamentada tanto a nivel psicopedagógico, didáctico e introducir un análisis sociológico del medio en el que se va a desarrollar.

Pero también pensamos que dicha fundamentación debe contener toda la reflexión acumulada por el maestro a lo largo de su experiencia en la escuela (recogida en las memorias, documentos, monográficos, ...)

Es preciso conocer cómo aprende un niño de estas edades, como evoluciona, desde donde hacer una intervención adecuada en el proceso E-A, con qué instrumentos contamos, de donde sacamos y construimos el contenido a transmitir. Para todo ello podemos acudir a las fuentes de las ciencias de la Educación, pero es a nosotros a quién nos corresponde traducir, elegir y tomar partido por unas teorías u otras, las que más claramente conectan con tu propio pensamiento.

Partimos de una serie de principios:

- el desarrollo no sigue una línea continua, es un proceso dialéctico constante, los estadios evolutivos pueden tomarse como punto de referencia pero como algo que delimite.
- el desarrollo se produce cuando una situación nueva de aprendizaje se adecúa a la capacidad real del niño y encaja con lo que ya sabe.
- un "buen aprendizaje" es el que produce un nivel de desarrollo superior en el niño (hace evolucionar al sujeto).

- el aprendizaje se produce en interacción constante entre el sujeto y el medio.

- educar sería procurar asegurar el desarrollo del niño ofertándole situaciones de aprendizaje significativo.

A.1.2 Función de la experiencia del profesor.

Como antes aportábamos, la elaboración de cualquier proyecto que parta de la reflexión sobre la propia práctica con niños, está presidida por la puesta en acción de todo el pensamiento del tutor.

Es el profesor quién filtra todas las aportaciones anteriormente descritas y trata de hacer coherentes el pensamiento teórico con su práctica.

Los diversos recorridos que año tras año los miembros del Seminario hemos hecho por la etapa 0-8, así como el continuo contraste de reflexiones, experiencias, dudas,... ha tenido una relevancia especial no solo en nuestra formación, sino el considerar a nuestra propia experiencia como un fundamento imprescindible para diseñar cualquier proyecto, es esta la que nos ha llevado a definirnos en torno a:

Una idea de escuela basada en una participación real del niño en cuanto se proponga.

Cualquier actividad, cualquier estructura de espacios, horarios,.. ha de dejar patente la presencia y protagonismo de todos y cada uno de los miembros del grupo, ha de dar cabida a sus intereses, deseos, preocupaciones. Ha de dejar patente que la individualidad es reconocida dentro de la colectividad (Escuela integradora).

Una escuela que posibilite que los aprendizajes se sistematicen de forma lógica, aprendizajes que se generan dentro del grupo, por que la propia dinámica que se establece posibilita que el "que enseñas" no sea algo impuesto desde fuera, sino conectado con su realidad más cercana (con lo que ya sabe, conoce, trae,..)

Una escuela que brinde a los niños la oportunidad de ir entendiendo y asimilando normas, hábitos de funcionamiento para con los demás y consigo mismo ayudándoles a madurar en una serie de hábitos de autonomía y respeto. En definitiva compartir un funcionamiento en grupo.

Pero esta idea de hacer una escuela así no tiene otra intención que el de dar cabida en ella a un niño real, auténtico, pretendemos huir de tomar al niño parcelado permanentemente "ejecutante" de tareas ajenas a sus intereses, cerrando la puerta a su afectividad, su emocionalidad, su mundo relacional,...

Entendemos que en estas edades, toda nuestra tarea está en función de las relaciones de comunicación que establecemos con los niños y posibilitemos entre ellos.

Relaciones que se rigen por patrones de comunicación muy específicos de esta etapa, ya que exigen conocer o al menos tratar de entender sus códigos de comunicación, no solo a través del lenguaje oral (en ocasiones muy limitado) sino a través de todas esas manifestaciones infraverbales fruto de la espontaneidad y globalidad que preside esta etapa.

Tratar de hacer una escuela con un niño real, nos ha planteado una exigencia para con nuestro papel, que no puede ser el de un mero ejecutante de programas (de la administración, editoriales,..) sino el de ser un actor-creador de la propia práctica, sintiéndonos protagonistas de lo que hacemos.

Supone esto un cierto rigor y disciplina para planificar, reflexionar y controlar la práctica cotidiana.

Diariamente nuestra planificación es contrastada con las respuestas que han dado los niños. "Lo planificado y lo surgido" queda reflejado en unas "hojas de control" que nos permite tomarlas como punto de partida para los trabajos de coordinación no solo del Seminario sino con el equipo de ciclo del centro.

Pero entendemos nuestro papel también por el de ser un orientador, canalizador, guía, receptor de todo lo que nos presenta el niño.

Somos en definitiva quienes creamos contextos y condiciones para que se produzcan esos "encuentros felices" entre el niño y el objeto de aprendizaje.

Hablamos de un tutor encargado de esta etapa, no pensamos que deba haber parcelas/aspectos del proceso E/A que requieran ser tratados por especialistas, si acaso la labor de estos iría más por un apoyo y asesoramiento al tutor, pero nunca por una substitución.

A.1.3 La actitud y formación del profesor-tutor; que ha de cultivar esta serie de actitudes:

Actitud de respeto y confianza en el niño que posibilite que este exprese sus opiniones, pensamientos e intereses sin temor a cometer "errores", fomentando así la seguridad en sí mismos.

Actitud afectuosa en la que se favorezca el acercamiento, el contacto corporal y el diálogo afectivo con el niño.

Actitud de diálogo, animando a los alumnos a que participen e intervengan con sus propuestas en la dinámica general de la clase, llegando a una toma de decisiones colectivas.

Y finalmente, la más importante, actitud de escucha. De sí mismo y del otro.

De sí mismo, atendiendo a nuestras propias producciones en el espacio, así como a nuestras reacciones tónico emocionales.

Del otro, aceptando y recibiendo con sensibilidad y las menores resistencias posibles los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad de los niños.

Se trata de llegar a "emocionarse" y "comprender" sin rechazar ni condenar. Esta actitud se irá consiguiendo con una sólida formación personal, siempre en proceso, que nos lleve a ser "competente" en la relación con los niños, y a la vez nos lleve a ser símbolo de una ley aseguradora.

Debe así mismo estar dispuesto a asumir críticas y a actuar con firmeza en situaciones problemáticas o dolorosas, expresando su opinión, aún a riesgo de no ser totalmente entendido.

Todo ello dará como resultado el que cada miembro tome conciencia de su pertenencia al grupo, en donde los objetivos a conseguir son comunes, y se comparten de forma cooperativa unas actividades, unos materiales, un espacio, un tiempo... Un grupo así conformado aprende de distinta manera y tiene una fuerza para exigir a sus miembros una serie de actitudes y comportamientos mucho mayor que cualquier pretensión solamente animadora o represora del maestro.

A.2. Marco referencial

A.2.1 La estructura.

Necesitamos, pues, un marco referencial, una ESTRUCTURA que :

A.2.1.1 Acoja a todos y cada uno de los niños que llegan a la escuela. Niños reales, concretos, diferentes, diversos, irrepetibles (INTEGRADORA).

A.2.1.2 Una estructura que respete esa característica tan peculiar de estas edades (0-8 años): la GLOBALIDAD. Una estructura, entonces, que no puede tener como marco de referencia las AREAS tal como se entienden en EGB, si queremos respetar esa globalidad.

A.2.1.3 Una estructura, por tanto, FLEXIBLE, que EVOLUCIONE en el tiempo, sin que tenga que estar predeterminada su dirección, que sepa adaptarse a esa globalidad que se manifiesta y que sea capaz de darle forma, sentido.

A.2.1.4 Una estructura que proporcione unas referencias SEGURIZANTES, y a la vez, que permita la ESCUCHA de esa globalidad y la refleje de forma estructurada en la medida de lo posible.

A.2.2 Variables básicas de referencia:

A.2.2.1 El tratamiento del espacio, que considerado en su dimensión de comunicación no verbal nos da numerosos datos sobre la estructura de las relaciones y actividades de los grupos humanos, tanto del aula como del centro escolar. La organización espacial funciona como catalizador que inhibe o desencadena el que se produzcan determinados comportamientos y actitudes.

El objetivo es convertir los espacios escolares en lugares de encuentro comunicativo en base al placer mutuo de la relación niño/profesor y niño/niño y no en base a la angustia del rendimiento como educador, o de los niños como alumnos.

La organización espacial debe tener las siguientes características:

* Ser un elemento facilitador de la actividad de la clase y del centro. Ha de estar en función de la actividad que allí se desarrolle y debe responder por tanto a las necesidades e intereses del grupo humano que vive en ellos.

* Dado que la estructura espacial en sentido estático no determina en uso que se efectúe del espacio, hacer que se propicie la participación de los usuarios, profesores y niños, y que estos lo transformen y gestionen desarrollando así un adecuado proceso de apropiación.

* Este proceso confiere a la organización del espacio una característica básica: la posibilidad de cambio. El grupo a través de decisiones fundamentadas, según su nivel de análisis modificará la disposición y las normas de utilización. El espacio será, por tanto, tema de discusión en las asambleas y objeto de toma de decisiones.

* Debe ofertar espacios distintos, tanto en el aula propiamente dicha, como en la sala donde se llevan a cabo las sesiones de Educación Psicomotriz. Esta oferta de distintos espacios posibilita al niño estar de formas distintas, de relacionarse de diversas maneras según sus intereses y posibilidades, al mismo tiempo que hace posible la elección de cada espacio deben concebirse de forma flexible y mudable, más ligados a los afectos, emociones e intereses del momento que a actividades o materiales concretos ubicados de forma permanente.

Creemos que ciertas referencias o variables son básicas para ir buscando esta estructura que intenta acoger todo lo dicho:

En consecuencia, el tratamiento del espacio debe permitir al alumno captar:

- Ser consciente de las posibilidades y los límites del espacio: recreos, pasillos, comedores, escaleras...

- Saber que los espacios NO SON NEUTROS y que se van cargando de sentidos muy concretos según las historias vividas en ellos.

- Los espacios son una proyección de la oferta del adulto y que, por tanto, hay respuestas a todas esas proyecciones.

- La manipulación de esos espacios y su adecuación son uno de los recursos básicos del maestro.

Hoy por hoy, los espacios no están diseñados para estas edades.

A.2.2.2 Organización del tiempo:

La organización del tiempo, que está pedagógica y metodológicamente unida al uso de espacios y a los períodos de interacción niño/profesor y niño/niño. En los niveles a que nos estamos refiriendo, que comprenderían las etapas de Educación Infantil y Educación primaria y actualmente, Preescolar, Ciclo Inicial y la parte del Ciclo Medio, es básico respetar los principios del desarrollo cognitivo y socioafectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad, y manteniendo determinadas constantes, ya que las experiencias desorganizadas en grupos infantiles son deshumanizadoras, igual que ocurre con las excesivamente tecnificadas.

Debemos permitir en la organización del tiempo

Períodos de tiempo para la acción y para la reflexión, tanto

individual como colectivas; así como para distintos grados de agrupamientos.

Periodos de preparación de actividades y de actividades libres, donde la creatividad de los niños y sus producciones libres nos irán dando más información sobre ellos y sus intereses, que las actividades de antemano regladas.

En definitiva, un horario adecuado debe:

Alternar las actividades colectivas con las individuales o de pequeño grupo.

Compaginar las actividades que exigen del niño una actitud de escucha o de atención, con otras que se base en la manipulación o el movimiento.

Respetar el ritmo biológico, o sea alternar debidamente los períodos de descanso con los de actividad.

Compaginar los periodos de actividad libre con los de actividad dirigida.

Y finalmente, respetar los intereses e iniciativas infantiles en lo referente a las actividades y a su organización.

Ser conscientes de que el tiempo no puede ser parcelado, utilizado, o diseñado según proyectos de EGB. Hay que pensar:

- Como han de ser los tiempos de entrada y en particular los inicios de la escolarización; como acomodar las actividades en base a sus ritmos fisiológicos, como respetar los vaivenes de exigencia individual, grupal, de contenidos, de acogida mayor o menor de sus producciones, de su expresión psicomotriz.

- VARIABILIDAD Y ACOMODO para ser consecuentes con la globalización del grupo.

- Un tiempo que a pesar de su flexibilidad, ha de proporcionar unas pautas estables repetidas, que permitan ir estructurando el concepto de tiempo en el niño a base de sus vivencias.

A.2.2.3 El adulto.

La presencia del adulto va a ser fundamental en esos espacios y tiempos, sobre todo los primeros años de escolarización. El adulto va a ser la referencia básica sobre la que el niño va a construir la idea de ESCUELA y lo que puede esperar de ella.

¿Cómo está presente en esos espacios?, ¿Cómo se mueve en ellos?, ¿Qué gesto?, ¿Qué postura?, ¿cual es su función en esos espacios, en los diferentes momentos? cuándo es la ley que securiza, cuándo el que pacta con los intereses que surgen en el grupo, cuándo es más exigente, cuándo es el receptor, la escucha, el compañero...

Todo esto exige la figura del MAESTRO-TUTOR, cuya especialidad es la globalidad.

A.2.2.4 Las normas.

El adulto, mediante la ESCUCHA, va llegando a PACTOS, NORMAS, que van permitiendo que las diferentes historias que van surgiendo en el grupo tengan posibilidad de que se den, evolucionen y puedan abarcar e integrar a todos.

Las normas tendrán la función de OFICIALIZAR las nuevas costumbres, los nuevos juegos. Así el adulto es la ley aceptada, conferida por los propios niños, pues serán el resultado de acuerdos, defensor de sus intereses, el que securiza el respeto al deseo de todos y cada uno de los niños.

La autoridad del adulto depende de su grado de escucha, de su disponibilidad. El éxito de la norma dependerá de:

- si la norma recoge o expresa una necesidad real, escuchada.
- si consigue securizar y no marginar a los que no llegan a ella (integradora).

- de la forma en que se estructura. No es lo mismo decir "no puedes jugar si NO te pones la bata", que decir "Para jugar hay que ponerse la bata".

A.2.2.5 El material.

Influye mucho en dinámica del grupo. Habrá que aprender a presentarlo, facilitar el acceso y su uso, acomodarlo en combinación con otras variables, conocer qué materiales son más integradores, cuáles favorecen la dispersión o al contrario, cuáles son más neutros y con mayores posibilidades diversas...

A.3. Componentes curriculares.

A.3.0 Principio de globalización

La enseñanza globalizada parte de la vivencia que el niño tiene de las cosas, y el límite de sus asociaciones marca el límite de globalización.

La máxima empatía a nivel educativo ocurre cuando los contenidos que se brindan al niño, presentan la misma estructuración con que él nos percibe.

Sin embargo, nunca hemos de olvidar que no hay nada más alejado del a globalización que forzar la misma, porque en muchas ocasiones puede quedar reducida a conectar actividades sin íntima relación. Y es que ante alguna propuesta podemos pretender la presencia de todas las áreas curriculares estableciendo relaciones no lógicas, y dando por resultado una serie de actividades sin sentido donde la función de abstracción y relación con los conocimientos anteriores no existe. Y es que la globalización no significa mezcla.

¿Cómo entender la globalización en la observación del entorno?

- Planteándola a partir del análisis de los intereses del niño y nunca como suma de conocimientos compartimentados.

- Teniendo claro los conocimientos específicos que cada materia nos brinda.

- Reflexionando sobre cuestiones previas, como:

* Que el niño esté preparado para utilizar los instrumentos propios de la materia.

* Que el maestro conozca la especificidad de cada una, y las armonice.

* Que se cree un ambiente de trabajo basado en la observación /experimentación y que contemple:

VER -----) MANIPULAR COMPARAR -----) VERIFICAR

Ahora bien, los objetivos son considerados como la explicitación de unas intenciones educativas dirigidas a promover el desarrollo integral del individuo en sociedad, considerando el desarrollo como finalidad educativa. Y de esta finalidad emanan los objetivos generales siguientes:

Desarrollar la capacidad de comprensión sobre hechos que acontecen en la realidad concreta del niño, ya sean de índole social, afectiva o físico natural.

Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación de modo que los alumnos puedan producir mensajes diversos, elaborados en base a los códigos y formas propias de los diferentes lenguajes: oral, escrito, icónico, simbólico, corporal, musical y plástico.

Desarrollar la capacidad de buscar, reconocer, plantearse y resolver problemas.

Desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Desarrollar la capacidad de conocer, vivenciar y valorar el propio cuerpo.

Desarrollar la capacidad de memoria de los alumnos.

Posibilitar un adecuado desarrollo sociomoral en el niño, así

como promover el desarrollo de la integración social de cada niño.

Desarrollar la capacidad de aprender a vivir saludablemente y favorecer el desarrollo de la identidad personal de cada niño.

Si venimos remarcando la globalidad como una característica primordial del pensamiento del niño en estas edades, no va a ser casual que a la hora de hablar del que enseñar situemos al maestro en la necesidad de establecer un principio de globalización tanto en la selección de objetivos como en la concreción de las áreas de conocimiento.

Desde nuestro punto de vista . los objetivos perseguirán un desarrollo total de ese niño real que buscamos atendiendo a los siguientes grandes desarrollos:

A.3.1 Desarrollo afectivo:

Ayudará a formar ese Yo incipiente, esa identidad del niño en sus primeros años de escolarización. La escuela, en este sentido, está al servicio de todos y cada uno de los allí presentes permitiendo la manifestación personal y ayudando a cubrir sus necesidades.

A.3.2 Desarrollo social:

Potenciará un encuentro progresivo y satisfactorio del niño con los otros, con el mundo de más allá de su familia que ha sido el primer y principal vínculo social hasta la llegada a la escuela, donde se diversificará con la aparición de más niños y adultos.

A.3.3 Desarrollo motriz:

Como cualquier ser adulto, el niño necesita manifestar quién es y qué desea. Este hecho natural, tiene en los niños de estas edades características específicas: su cuerpo y su movimiento se van a transformar en un LENGUAJE con el que manifestar su singularidad y personalidad.

El adulto responsable en estas edades, debe contemplar un momento específico para el tratamiento de esta función expresiva del cuerpo si quiere establecer un diálogo con el niño en un plano de igualdad y respeto. Si hasta ahora, la más importante era que el niño se adaptara a las exigencias del maestro, la escuela, desde nuestro punto de vista, también debe ofertar momentos en los que esta dinámica se invierta y sea el maestro quien se adapte a las necesidades de sus alumnos.

A partir de la investigación de esta tarea, nos han surgido otras que han empezado a aportar nueva luz entorno a la acción educativa que desarrollamos en otros momentos de la jornada y que configuran lo que hemos denominado marco referencial.

Para finalizar, desde la función más expresiva del cuerpo, hemos ido dando más significados al desarrollo de la capacidad corporal los cuales nos han llevado a la necesidad de desarrollar trabajos más puntuales entorno a temas perceptivos, motrices.

A.3.4 Desarrollo de la capacidad de autonomía:

Uno de los procesos más importantes del niño en su crecimiento es la progresiva capacidad de "no depender" , de irse independizando del adulto, de los otros, de poder manejar y controlar su cuerpo , de ir asumiendo hábitos, normas, dotándose de habilidades e instrumentos que le permitan en todos los órdenes poco a poco un funcionamiento autónomo.

Todo este mundo de hábitos, normas, pactos y habilidades encaminados a lograr la autonomía, es otro de los grandes ejes que hay que cuidaren el trabajo con esas edades.

A.3.5 Desarrollo cognitivo:

Sentido de las "áreas delimitadas". El niño opera sobre la intuición, sobre lo concreto, todavía no tiene adquirida la capacidad operatoria.

Todo su saber está muy ligado a sus necesidades primarias, a lo cotidiano, a organizar poco a poco su pensamiento y a dotarse de los instrumentos que le permitirán al final de la etapa, acceder

mediante la simbolización y abstracción necesarias, al mundo del lenguaje y la lógica de forma más sistemática y organizada.

En un primer momento, sin embargo, adquiere mayor importancia la manipulación de objetos, espacios,... que le estimulen a desarrollar su curiosidad, sus habilidades, para ir entrando en ese mundo de simbolización cada vez más complejo.

La estructuración en áreas de conocimiento, de este cúmulo de objetivos debe respetar esa globalidad a la que hacíamos referencia, porque "El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real, lo imaginario, están en esta edad estrechamente imbricados y se irán diferenciando poco a poco, con la oposición y el contraste de unos a otros"

Al comienzo de la etapa, la actividad por excelencia va a caracterizarla, va a ser la del JUEGO. Una actividad aparentemente desordenada, donde se va a manifestar con mayúsculas ese principio de globalidad.

Si la escuela quiere realmente atender a las necesidades y demandas de los niños, debe de ofertar una ESTRUCTURA donde tenga cabida esta actividad por excelencia y además sea el motor que fundamente el desarrollo del resto de objetivos.

Solo al final de la etapa, hacia los 5 años, empiezan a aparecer de forma amplia, las armas. Es el maestro, quien desde un conocimiento de lo específico de ellas (conceptos, principios, normas,...) deberá individualizar los aspectos clave que cada una tiene para articularlos y presentarlos como un todo.

La tarea de la escuela es ofertar un lugar para que lo que el niño experimenta y aprehende de forma "desordenada" fuera de ella, pueda estructurarse de manera reflexiva y ordenada en ámbitos de conocimiento, encontrando nuevas formas de representación, nuevos lenguajes, que cumplan esa doble función de expresión y comunicación, en situaciones individuales y de grupo.

Sólo de esta forma, las áreas delimitadas pueden llegar a tener sentido para el niño en tanto que sean contempladas y tratadas en su doble vertiente:

- Instrumental: como conjunto de técnicas que hay que dominar.
- De lenguaje: como forma de expresión y comunicación.

A.3.6 Los contenidos

Entendiendo como tales el conjunto de información puesta en juego por cualquier aspecto de la realidad en el proceso enseñanza aprendizaje, siendo en interacción con ella, como el niño construye sus conocimientos.

Consideramos, por tanto, como contenidos las ideas previas que los alumnos tienen acerca de una situación, conceptos, procedimientos, etc... , así como el clima afectivo ambiental que se genera, las actitudes de las personas presentes, el enfoque metodológico dado a una actividad, las informaciones ofrecidas por el maestros y por los alumnos, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se maneja, etc... La selección de estos contenidos es tarea que la escuela ha de plantearse en función de:

- * Las características del sujeto que aprende.
- * Los contenidos más relevantes y significativos de la cultura, y de
- * Las exigencias que la sociedad impone a la escuela.

Y en último término es el grupo de maestros a través de los Planes de Centro o Proyectos educativos quienes determinarán los temas de conocimiento que consideren relevantes.

B. LA EDUCACION PRIMARIA

B.1. Fundamentos

B.1.1 Principios generales

En todo proceso de enseñanza y aprendizaje tenemos en cuenta:

- El nivel cognitivo y socio-afectivo del niño/a de esta etapa.
- Los aprendizajes previos adquiridos por los niños/as en sus experiencias anteriores.
- Que el aprendizaje sólo es posible en la medida que el alumno/a interaccione dialécticamente con su medio físico y social.
- Que los esquemas de conocimiento se construyen por medio de un proceso interno basado en la búsqueda de equilibrio entre las estructuras mentales que se poseen y la nueva información.
- Que el aprendizaje debe ser significativo, tanto desde el punto de vista del alumno/a, como de la propia naturaleza del aprendizaje.
- Que parta de las realidades sociales y vivenciales del alumno/a.
- Que potencie actitudes críticas y de cooperación.
- Que promueva el deseo de conocer, explorar y investigar.
- Que combata los roles sexuales establecidos.
- Que potencie la libre expresión de sentimientos y vivencias.

B.2. Marco referencial.

Debe contemplar como mínimo todas las variables espacio-temporales, de normativa.

B.3. Componentes curriculares

B.3.1 Objetivos

Los objetivos han de ser abiertos, han de abarcar aspectos cognitivos, socio-afectivos y motrices. Han de ser concebidos como guías, y se han de formular como objetivos de ciclo.

B.3.2 Contenidos.

Se deben seleccionar atendiendo a la estructura lógica y psicológica de las niñas/os de esta etapa, así como a las referencias que puedan establecer con sus experiencias anteriores.

Han de ser aplicables, y relacionados con el entorno.

Han de superar la tradicional compartimentación académica.

Su programación ha de tener en cuenta la implicación de los alumnos en la búsqueda y selección de los mismos.

B.3.3 Organización

B.3.4 Medios.

B.3.5 Relaciones de Comunicación

B.3.6 Evaluación.

B.3.7 (?) Area de educación artística: el especialista en música.

Una de las áreas curriculares en la enseñanza primaria es la educación artística, junto a la educación física, la lengua, las matemáticas y las experiencias.

Los contenidos del área de educación artística son la música y la plástica.

Si nos centramos en la música, veremos que tanto los contenidos como en los objetivos referenciales exigen del maestro una preparación musical que en muchos casos no tiene.

Esto no plantea problema en el ciclo medio y superior, ya que allí se contemplan especialistas en las distintas áreas.

En el ciclo inicial, en cambio, no se contemplan especialistas ya que es el mismo maestro quien imparte todas las áreas. Podemos darnos cuenta, pues, que hay que buscar solución para este handicap.

Actualmente, en las escuelas donde se imparte música, el especialista entra en todas las clases, de primero a octavo. Y en la mayoría de los casos, los maestros se desentienden de todo aquello que se refiere a la música. Esta desvinculación es lógica en los ciclos superiores, en los que cada maestro se centra en un área determinada del currículum, haciendo referencias tangenciales a las otras áreas, cuando sus objetivos confluyen.

En el ciclo inicial, en cambio, donde se busca una globalización, este hecho ya no es tan lógico. Hay que buscar una solución en el ciclo inicial.

A veces se ha dicho que para el ciclo inicial no tiene que haber especialistas, y se ha intentado que el maestro domine todas las áreas. Y quien casi siempre ha salido perjudicada ha sido el área de educación artística (música). Porque, siendo realistas, ¿cuántos maestros pueden cantar y hacer cantar en tono adecuado, a un grupo de niños? ¿Cuántos maestros pueden identificar las notas que han de dominar los niños al acabar el ciclo inicial? ¿Cuántos maestros identifican y reproducen los ritmos propios del ciclo inicial?

Evidentemente no se trata ahora de hacer una crítica negativa de los maestros, sino de partir de la realidad para encontrarle posibles salidas.

Partiendo de la incapacidad de la mayoría de los maestros para impartir adecuadamente la educación musical, ¿qué hacer?

Si confiamos esta área a un especialista, hemos de asegurar que confluye íntimamente con el maestro. Es decir, que el especialista se adapta a lo que hace el maestro, y que completa su tarea, y que el maestro se adapta a lo que hace el especialista y completa también la tarea de éste.

Esta confluencia pensamos que se puede conseguir con la participación del maestro en la sesión de música. De esta manera el especialista trataría los aspectos más técnicos que el maestro no puede tratar: enseñar canciones, impostación de la voz, precisión rítmica, etc. El maestro, en cambio, al participar en la sesión de música iría dominando aquellos aspectos técnicos que no conoce y los podría utilizar como recurso durante el resto del tiempo.

Así, con la presencia reducida del especialista a una sesión semanal y la coordinación estricta con el maestro se podrían conseguir los objetivos referenciales de final de ciclo. Insistimos en que todo aquello que se trata en la sesión de música es sólo un inicio, un proyecto que tiene que completar el maestro durante el tiempo restante.

En lo referente a los restantes ciclos, la dinámica varía al concretarse y especializarse mucho más los objetivos.

La situación ideal sería que los maestros del ciclo inicial dispusieran de una formación suficiente que les permitiera trabajar a ellos solos los objetivos y contenidos del ciclo en todas las áreas, incluida la música. En los restantes ciclos tendría que haber especialistas, de la misma manera que hay especialistas de lengua extranjera.

B.3.8 (?) Area de experiencias:

B.3.8.1 Los talleres como organización educativa.

El trabajo educativo necesita una organización y ésta es el resultado de toda una serie de opciones pedagógicas y políticas, que todo maestro (en algunos casos toda una escuela) realiza partiendo de la situación concreta en la que trabaja, con el fin de organizar su propia relación con los alumnos, con los padres, con los compañeros, con las fuerzas sociales y con su entorno social.

No hay un modelo de organización preestablecido, sino que constantemente el maestro, bien en solitario en grupo con otros compañeros, investiga modelos de organización que le ayuden a resolver sus problemas. Y es como resultado de esta investigación en la escuela y nos lleven hacia un modelo de "Escuela Pública Andaluza".

Como taller entendemos una forma de trabajar, de organizarse, que quizás es la más acorde con las características psicofísicas de los niños de Preescolar y Ciclo Inicial, pero que se puede llevara cabo dentro de cualquier ciclo de EGB.

También podemos decir que un Taller es una organización de diversiones o de actividades educativas.

Esta forma de trabajo puede ser muy variada en el espacio, tiempo, organización, medios, etc.

Un taller prepara al niño dotándole de los instrumentos necesarios para el aprendizaje.

Hay talleres globalizados que van a trabajar un proyecto y otros que son aislados: rincones, plástica, música, teatro..., que van a tener como resultado un proyecto.

La clase-taller:

- del poder del sentido de la responsabilidad
- del placer por el esfuerzo continuado
- del espíritu de equipo
- del respeto a los demás,
- de autonomía reflexiva...

para hacer de ellos espíritus creadores, inteligentes, constructivos y no simples robots pasivos.

- permite suscitar y conservar la necesidad inherente al ser humano de crear, construir, imaginar, inventar...
- se basa en coordinar las actividades educativas que utilizan la inteligencia con las que utilizan la motricidad manual. No se puede separar el trabajo de las manos del de la inteligencia.
- no deben tender a conocer las bases necesarias para una profesión, sino para preparar al niño para las técnicas escolares.

Los Talleres son Permanentes cuando están abiertos a los niños en cada momento de la jornada sin que estén controlados por el reloj del maestro, pero sí por el del grupo. Los niños ocupan permanentemente todos los Talleres excepto para:

- la organización del día.
- la exposición a la clase
- hacer balance,
- elaboración de proyectos ...

Creemos que muchos de los Talleres que se están llevando a cabo en las distintas escuelas no tienen relación con la innovación educativa y que para los Talleres como organización educativa faciliten la investigación y respondan a un modelo de Escuela Pública Andaluza deben tener las siguientes características:

- a) Tienen como centro al niño.
- b) Están relacionados con el procedimiento global de aprendizaje de la clase.
- c) La investigación es el método del trabajo.
- d) Tienen una organización funcional del aula que responde a las necesidades de trabajo de forma flexible y dinámica.
- e) Establece relaciones de cooperación, libertad y respeto entre los alumnos entre si, y de estos con el maestro.
- f) Potencia y facilita las relaciones y participación de los padres y la Comunidad Educativa.
- g) El maestro debe trabajar en equipo, bien del mismo Centro o de distintos centros.

Cada forma de organización escolar es una respuesta concreta a un tipo de enseñanza y objetivos. Es evidente, que una enseñanza a través de Talleres, donde la investigación es el método de trabajo, exige un planteamiento organizativo distinto al que está generalizado por doquier, es decir, un libro de texto como soporte fundamental y una posición preeminente del maestro en la transmisión de contenidos.

Nosotros planteamos para este tipo de enseñanza: la asamblea de clase, la cooperativa de clase o de Centro, los proyectos de trabajo, las publicaciones, la biblioteca de clase, la correspondencia escolar...

B.3.8.2 Los talleres como una pedagogía definida.

1. Funcionamiento del grupo clase:

- a) División de la clase en subgrupos según:
 - las afinidades personales

- los objetivos a conseguir
- las posibilidades que tengamos.

b) El maestro puede participar en todos los subgrupos , entrando y saliendo en ellos según las necesidades de sus miembros. Frente a:

a) Un maestro enfrente de los niños con la siguiente misión:

- dar los objetivos
- organizar
- enseñar
- controlar
- mantener la disciplina
- ostentar todas las funciones.

b) Un maestro que posee todos los conocimientos, los imparte cueste lo que cueste y divide a la clase en listos, medianos y lentos.

2. Pedagogía personalizada:

- a) trabajo individual
- b) trabajo por grupos
- c) trabajo colectivo

Frente a:

Pedagogía colectiva:

- a) no se respeta el ritmo de los alumnos,
- b) no se tienen en consideración las preferencias de los alumnos, todos hacen lo mismo al mismo tiempo.

3. Disciplina de confianza basada en:

- a) formulación de las reglas de funcionamiento en común,
- b) sentido de responsabilidad

frente a:

- a) reglas dadas por el adulto
- b) sentido del falso respeto hacia el adulto

4. Las relaciones entre los alumnos y el maestro son afectivas:

- a) el maestro en el mismo plano que los alumnos
- b) todos tienen los mismos derechos y deberes

frente a:

los alumnos en un plano inferior al maestro , donde solo éste último tiene derechos.

5. Los conocimientos vienen por añadidura. Interesa el desarrollo del niño, su estructuración mental.

Frente a:

La sola intención de impartir conocimientos, mientras más mejor, sin tener en cuenta el estadio evolutivo en que se encuentra el niño.

6. El alumno hace descubrimientos personales, siendo el protagonista de su aprendizaje:

frente a:

actitud de los niños esencialmente pasiva.

7. Actividades basadas en los intereses de los niños.

La experiencia es activa:

- a) espíritu crítico
- b) espíritu de observación.

frente a:

El alumno escucha , se evade, se agita, no asimila interiormente: todo es puro mecanismo.

8. Características de los alumnos que se van formando:

- a) Confianza en sí mismos.
- b) originalidad
- c) su lenguaje sale de toda actividad intelectual,
- d) no separan el trabajo intelectual del motor.

frente a:

- a) conformistas
- b) personalidades ahogadas
- c) surgimiento de rivalidades
- d) envidiosos
- e) ser el primero
- f) pérdida de la costumbre de preguntar

9. Buena integración de los niños en la sociedad debido a que:

- a) las actividades de trabajo no se salen fuera de los problemas sociales,
- b) hay renovación constante de los temas, de actividades y de interés,
- c) hay mucho contacto con la vida exterior

Todo esto da lugar a:

- equilibrio del grupo,
- progreso constante,
- revisiones y replanteamientos continuos,
- búsqueda personal de mejora:

frente a:

Inadaptación de los niños debido a que:

- a) hay un sentimiento de fracaso de los más lentos hacia los más fuertes porque las actividades no se adaptan a las posibilidades y esto da lugar a:

- perder la confianza en la escuela,
- perder la confianza en sí mismo,
- tener complejo de inferioridad,
- tener indisciplina, pasividad...

- b) mundo cerrado a la vista. El maestro y los alumnos siguen una evolución diferente a la vida exterior.

10. El contenido de las jornadas y desarrollo van en función de experiencias vividas, de los materiales aportados por el grupo y esto da motivo a que:

- a) las actividades cambien constantemente,
- b) los sentimientos y emociones se compartan,
- c) las facultades intelectuales estén siempre alerta,
- d) los niños tengan curiosidad,

frente a:

Desarrollo de jornadas idénticas y éstas dan lugar en el niño a:

- a) desinterés
- b) monotonía
- c) repugnancia de la clase

11. Para la elección de los objetivos y organización de la clase el maestro comparte funciones con los demás miembros del grupo

Frente a:

El maestro sacrifica algunas materias en beneficio de las técnicas escolares: lectura y cálculo, que le parecen primordiales. Para realizar estos cambios no cuenta con el resto de los compañeros del grupo.

C. LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA.

C.1. Marco de referencia

C.1.1 Carácter general del ciclo

* Defendemos el carácter terminal del ciclo, carácter que es

importantísimo para la consideración de aspectos estructurales del mismo.

* Aunque consideramos que en el fondo no existe una dicotomía radical entre lo "terminal" y lo "propedéutico", defendemos, sin embargo, primordialmente, que el ciclo tenga sentido en si mismo.

C.1.2 Carácter integrado

* Hay un posicionamiento inequívoco de los Movimientos en favor de un ciclo integrado por el mismo proyecto curricular equipo docente y espacio físico. Conseguir esta situación es una tarea urgente que deben emprender las administraciones estudiando la problemática de cada zona.

* Dado que previsiblemente va a ver un período de transición, se señalan las condiciones que han de cumplirse en todos los casos -se imparta el ciclo en uno o más centros- para garantizar la continuidad y la coherencia del planteamiento educativo:

a) Una planificación zonal con adscripción de Centros única que relacione en su caso, los que impartan 12-14 con los de 14-16.

b) Una planificación equilibrada y zonal de las ofertas postobligatorias que eviten que se creen centros con "vocación exclusiva" que impriman ese carácter al ciclo anterior.

c) Una optimización de los recursos físicos de cada centro y una dotación adecuada para todo el ciclo: aulas de tecnología, de expresión plástica...

d) Mantenimiento del mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo completo (12-16).

e) El/la tutor/tutora debería mantenerse durante todo el ciclo o al menos en los subciclos.

f) El proyecto educativo deberá ser elaborado en conjunto por los equipos docentes que lo imparten.

g) Existirá una coordinación en la metodología, que supone:
- un conocimiento global del carácter y evolución de las chicas y chicos a lo largo de toda la etapa.
- una coordinación de las fundamentaciones psicológicas, epistemológicas, didácticas, ... que estarán adaptadas a esta etapa evolutiva.

h) El Dpto. de Orientación, coordinador de los distintos equipos docentes, será dotado de recursos extraordinarios en el caso de que los locales estén separados

y) Deberán unificarse las condiciones laborales y administrativas.

C.1.3 Salida del ciclo obligatorio

* Apoyamos la única certificación administrativa de haber cursado el ciclo (se llame título, certificado, o de cualquier otra forma).

* Esta certificación no debe ser en ningún sentido prescriptiva. La unidad de titulación y la no prescriptividad deben ir absolutamente unidas. Es la única posibilidad coherente con un ciclo de carácter orientador y con un modelo curricular abierto y adaptado.

* Sobre los informes que puedan realizarse durante el ciclo pensamos:

- que tendrán como exclusiva finalidad acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje, seguirlo y orientarlo.

- Que la información de este tipo tiene como destino principal a los/as alumnos/as y nunca pueda ser utilizada por sujetos o instituciones externas (empresa, administraciones, etc...)

- Que esta dinámica exige un modelo distinto de acción tutorial y forma parte también de los modelos de evaluación.

C.2. Fundamentación.

C.2.1 Cómo se aprende

De acuerdo con los enfoques cognitivos en sentido amplio consideramos que el aprendizaje es un proceso definido sustancialmente por:

* Ser un proceso constructivo interno. La idea básica en la que se fundamenta este principio es que no basta con la presentación de la nueva información al alumno/a para que éste/a aprenda, sino que es necesario que la nueva información se relacione con sus conocimientos previos y sea asimilada en su estructura cognitiva (aprendizaje significativo). Todo esto es válido en el aprendizaje de conceptos, valores, procesos, actitudes,...

* Ser un proceso de reorganización interna que, de acuerdo con Coll, se basa en la dinámica de "equilibrio inicial - desequilibrio - reequilibrio posterior".

* La estrategia más eficaz para lograr este aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos. El profesorado debe intervenir en la producción de éstos.

C.2.2 Tratamiento integrador de la diversidad.

* El desarrollo social homogeneiza y diferencia a los/as ciudadanos/as. Existen cuatro grandes fuentes de diferencias: socioeconómicas, de género, socioculturales y psicofísicas. Una sociedad democrática debe caracterizarse por su capacidad para desarrollar armoniosamente un sistema que sea a la vez plural y socializante.

* La escuela en una sociedad democrática debe también asumir y valorar las diferencias de quienes componen su comunidad. La formación de ciudadanos/as para una sociedad pluralista y socializante exige que la escuela también lo sea. La escuela debe comprometerse con un marco de relaciones similar al que se exige para la generalidad de la sociedad.

* La escuela es un impresionante mosaico de características diferenciadas donde se da una gran diversidad de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y de relación, de afectividad, de intereses y expectativas, de logros, ... La escuela trata hoy en día la diversidad, pero no la asume.

C.2.3 Desarrollo evolutivo

La adolescencia es el período en el que es posible alcanzar los recursos adultos. Esta adquisición de recursos resulta difícil y no es uniforme para todos/as los/as adolescentes.

Son características sobresalientes de estas edades:

a) El desarrollo físico y afectivo consume gran parte de la energía de que se dispone.

b) Existen diferencias en base a los sexos y a las experiencias de socialización que influyen decisivamente en los intereses, las dimensiones intelectuales y en las elecciones profesionales.

c) En la problemática de la identidad las diferencias parecen manifestarse en que los chicos tienden a tener problemas con las relaciones de intimidad y las chicas con las de separación e independencia.

d) El pensamiento formal, que supuestamente se adquiere en este período, está lejos de ser universal entre los/as adolescentes. Además la aplicación de este pensamiento a situaciones específicas depende de factores como el tipo de problema, la experiencia educativa, los intereses, el ambiente cultural del entorno, ...

e) En cuanto al proceso de desarrollo moral se entra en un nivel llamado convencional en el que el razonamiento moral está en función de las expectativas de los otros o del sistema social. Las/os adolescentes pueden alcanzar un estadio de transición entre el nivel convencional y el de los principios autónomos, aunque este último no siempre se consigue. Aunque descubren que

los valores sociales pueden no ser buenos en algunos casos, no se llega a adoptar un sistema de valores propios.

* Para lograr la cooperación, la comprensión de más puntos de vista, y la evolución del juicio moral, conseguir el nivel de las operaciones formales es un requisito mínimo.

C.2.4 Relaciones de comunicación

* La construcción de la inteligencia se produce en la interacción social. Las relaciones de comunicación son fundamentales para el logro de un aprendizaje significativo; para conseguir la disposición y motivación externas necesarias para el aprendizaje, y para asimilar críticamente patrones de conducta sociales.

* Lo anterior implica la necesidad de identificar y planificar en cada actividad las relaciones de comunicación más apropiadas para interiorizar lo que hay que aprender.

* Los planteamientos curriculares han de comprometerse con el fomento de relaciones de tipo cooperativo y colaborador; con que la comunicación que se establezca esté retroalimentada; con que el papel del profesorado se centre más en la animación y dinamización y el del alumnado se haga más activo y crítico.

C.2.5 Ciclo orientador

* La orientación es un proceso que se propone la promoción personal, la madurez social, el aprovechamiento escolar y el adecuado desarrollo profesional. Es un elemento central de este ciclo por cuanto el/la adolescente está en un proceso de maduración y porque está en el final de la escolarización obligatoria que implica la toma de una decisión.

* Este es un proceso de búsqueda caracterizado por:

- La toma de conciencia de sí mismo/a: ¿quién soy yo?
- la toma de conciencia de las disponibilidades: ¿qué hay en el mundo para mí?
- la toma de decisiones
- cómo materializar las decisiones.

* Este proceso no es mera información, tiene que estar integrado dentro del currículum y la vida escolar. Ha de implicar a todo el profesorado del ciclo.

C.2.6 Aplicabilidad de conocimientos

* El ciclo ha de contemplar el proceso de aprendizaje de una cultura, entendida como el conjunto de conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguajes, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de habitat, de organización familiar, económica, social, tecnológica, analizadas como experiencias acumuladas y respuestas colectivas.

* Este planteamiento supone asumir como finalidad:

a) La adaptación al medio, conseguir los recursos básicos para no ser un inadaptado/a.

b) Ser capaz de actuar de una forma adaptada y de interactuar con el medio, es decir, interiorizar la cultura desde una relación activa.

* Los conocimientos que aportemos deben tener un soporte funcional, servir para algo, trabajarlos por algo, necesitarlos, usarlos. Una de las mayores críticas que hacemos a la enseñanza actual es que estamos creando analfabetos funcionales, saben cosas pero no saben para qué ni cómo usarlas.

La realidad, el entorno, no es matemático, ni físico, ni lingüístico, es un conjunto de todo y el separarlo educativamente falsea la cultura que se ofrece en el currículum.

C.3. Componentes curriculares

Los principios anteriores condicionan el planteamiento del currículum y de sus componentes.

C.3.1 Los objetivos

Puesto que este ciclo se sitúa en una etapa de transición en el desarrollo evolutivo de los/as adolescentes, los objetivos deben ser:

- * Abiertos: teniendo en cuenta las situaciones de partida del alumnado, adaptados a la diversidad de sus estadios madurativos y abordando el desarrollo de diversas capacidades, no sólo las referidas a lo lógico - verbal, sino también y muy especialmente aquellas que afectan al campo de las relaciones.
- * Divergentes: que permitan en su formulación y secuencialización distintos recorridos.
- * Desarrollados durante todo el ciclo.
- * Entendidos como guías del proceso de aprendizaje en este ciclo.

C.3.2 Las metodologías

- * La observación por parte del profesorado es un instrumento clave para situar cuáles son los preconceptos del alumnado y poder orientarle hacia un aprendizaje significativo.
- * Variedad de metodologías y recursos metodológicos ya que no todo el alumnado aprende de la misma forma, sus situaciones de partida son distintas y sus esquemas de pensamiento son también diversos.
- * Tienen que posibilitar situaciones de aplicación relacionadas con el entorno ya que este tipo de actividades son integradoras al favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre su capacidad para "hacer cosas" y, además permiten la familiarización y/o adquisición de métodos de trabajo. En este sentido, el método de proyectos facilita la integración e interrelación de los diversos aspectos del entorno.
- * Deben contemplar actividades en las que el alumnado ponga de manifiesto sus posturas críticas, lleven a cabo procesos de búsqueda y de toma de decisiones por tratarse de un ciclo con carácter orientador.
- * Todo esto implica la existencia de fuentes de información variadas, incluyéndose en éstas los/as propios/as alumnos/as.
- * Tiene que estar presente el trabajo en grupo, sin perder de vista la individualidad y el trabajo personal, por ser aquel un medio que favorece la comunicación, la colaboración y la participación.
- * Por último, en este aspecto, queremos señalar que nos interesa sobre todo trabajar la adquisición de métodos de trabajo y su transferibilidad a distintas situaciones.

C.3.3 Las áreas

C.3.1.1 Por qué áreas:

La enseñanza obligatoria, tal como se contempla en el Proyecto de Reforma, permite el desarrollo del ideal de **escuela comprensiva** hasta los 16 años. Una escuela comprensiva debe aspirar a proporcionar a la **totalidad de la población** una formación básica igualitaria, y no una formación especializada para una minoría, tal como sucede en la actualidad. El modelo actual, que se corresponde con una enseñanza no comprensiva y segregadora, condena al fracaso a la mayoría de la población escolar, a la vez que determina los contenidos curriculares en función de criterios estrictamente propedéuticos.

Un modelo de escuela comprensiva e integradora requiere sustituir la actual estructura curricular fundamentada en el modelo disciplinar universitario, por una estructura organizada en áreas de conocimiento y áreas de experiencias.

Sin embargo, los problemas detectados en la aplicación de las áreas en el ciclo superior de EGB, así como ciertas experiencias con resultados insatisfactorios en otros países, advierte contra interpretaciones ingenuas o deformadas de la noción de área curricular.

El área responde mejor que la disciplina a los intereses de los tres grandes ejes que deben constituir las fuentes fundamentales de la organización curricular :

- a/ los intereses de los alumnos,
- b/ las exigencias intrínsecas de los conocimientos que deben ser aprendidos,
- c/ los intereses de la sociedad.

La organización disciplinar, por el contrario, sobrevalora el segundo de estos factores, desprecia el primero e interpreta el tercero en términos de una sociedad competitiva y fuertemente desigualitaria y elitista.

C.3.3.2 Cómo entender el área.

* Ha de potenciarse el carácter instrumental de las mismas, entendiéndolas como medios para comprender, expresar e interpretar la realidad e incidir en ella.

* Por ser éste un ciclo orientador, el currículum ha de ser equilibrado, abarcando, dentro del tronco común, aspectos de toda la realidad, no olvidando o dejando como mera declaración de principios la educación tecnológica, artística, física y muy especialmente los nuevos contenidos como todo aquello relacionado con la supervivencia personal y social (léase economía doméstica, educación para la salud y medio ambiente,...). Esto en ningún caso ha de significar el aumento del número de áreas.

* Deben integrarse en cada área lo práctico y lo teórico, sin hacer exclusivo de determinadas áreas un aspecto u otro.

* Aunque el conocimiento aparezca organizado en saberes académicos bastante delimitados, la realidad no está compuesta de aspectos aislados y por ello nos parece interesante:

- Discutir cuáles han de ser los criterios en base a los que se configuran las áreas. Tradicionalmente han sido las disciplinas universitarias y el entramado lógico de la ciencia los que han determinado la estructuración del conocimiento. Existen además de éste, otros elementos a tener en cuenta como los procesos psicológicos, los centros de interés del alumnado,...etc.

- Empezar a realizar procesos encaminados a romper la estructura de asignaturas, planteando actividades que relacionen en un primer nivel, una asignatura con otra/s y en un segundo nivel las distintas áreas entre sí. Esto significa que en cualquier currículum ha de contemplarse un espacio para la interdisciplina real.

- Las áreas han de estar en función de los objetivos generales ya que si no, se puede perder la perspectiva de ciclo. Es decir, todas las áreas están comprometidas con los objetivos de expresión, con las actitudes de colaboración, con el desarrollo del razonamiento lógico, con la toma de decisiones, con la comprensión de la realidad,...

C.3.4. Opcionalidad

El problema de fondo consiste en establecer las condiciones para que la optatividad refuerce el carácter integrador, para que no provoque un modelo segregador encubierto. Se señalan algunas de las más importantes:

* La optatividad ha de desarrollarse con carácter interno (tronco común), esto es, debe de estar presente en los métodos pedagógicos de todas las actividades del ciclo. Las didácticas de las áreas, sean del tronco común, sean de la parte opcional, han de contener en sí la posibilidad de elección de temas, de enfoques, de aproximaciones diversas.

* La optatividad de carácter externo (materias a elegir) deberá instrumentarse de acuerdo con los siguientes criterios:

a) La oferta ha de enmarcarse dentro del desarrollo de los objetivos generales de la etapa. Esta condición permite acudir a una variedad de fórmulas organizativas. Merece la pena destacar la importancia de los agrupamientos flexibles dentro del ciclo, pudiendo ser éstos intercurros, pero

atendiendo a que el tiempo en estos agrupamientos no sea superior al del grupo-clase (curso).

b) Ha de planificarse desde el equipo docente, condición que no impide, sino sitúa, los planteamientos individuales de los/as profesores/as y de los/as alumnos/as.

c) Debe poder cumplir funciones de orientación, de atención a los intereses individuales y de adaptación a los estilos de aprendizaje. Las funciones de refuerzo y de profundización deben estar incluidas en todas las materias.

d) En su conjunto deberán garantizar un equilibrio suficiente, contemplando acercamientos manipulativos, expresivos, lógicos, físicos,...

e) Las Administraciones garantizarán optatividad de bases y común para todos los Centros. Este requisito es de especial importancia para las zonas rurales.

f) Los Tutores y Tutoras y el Dpto. de Orientación estarán especialmente implicados en la confección de la oferta y la elección por parte de los/as alumnos/as.

g) Deberá contarse, además con la colaboración de organismos, asociaciones e instituciones que podrán impartir materias optativas de forma continuada y sistemática.

C.3.5 Evaluación.

* Debe centrarse más en el progreso del alumnado y por tanto no debe valorar sólo resultados finales.

* Debe proporcionar medios y recursos para seguir progresando y para orientar en lugar el trabajo y actuaciones de los/as alumnos/as.

* Teniendo en cuenta que es un ciclo integrador se deben utilizar técnicas e instrumentos de evaluación variados y adecuados.

* Debe fomentar la autoevaluación como un instrumento fundamental en el proceso de orientación.

* Junto a esto, es necesaria la participación de todos los elementos implicados directamente en el proceso de aprendizaje, admitiendo la reciprocidad en los análisis, así como en la evaluación entre todos ellos.

D. LA EDUCACION SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

Introducción.

Lo que viene a continuación está basado principalmente en el documento elaborado por los MRP de EEMM del Estado (Coordinadora de Enseñantes de Asturias, CRES de Catalunya, Adarra de EUSKADI y algunos colegas de Andalucía) en los V Encuentros celebrados en Llanes (Asturias) en marzo del 88 como reflexión sobre el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza técnico profesional" (PRETP) que por aquella época había publicado el Ministerio.

Al hablar de Enseñanza Secundaria Post-obligatoria nos referimos a la educación en el tramo de edad 16-18/19 años; concretamente a los bachilleratos y a los módulos profesionales de niveles 2 y 3.

Por tanto queremos hablar a la vez, sin separarlos en dos vías diferentes, de bachilleratos y de la enseñanza técnico-profesional. En nuestra concepción esta última debe de ser un elemento central de la educación post-obligatoria para toda la población escolar, también por tanto para la que cursa bachilleratos. Esto ha de ser así, siempre que la Enseñanza Técnico-profesional no se confunda, ni se utilice en un sentido reduccionista que lleve a identificar, por ejemplo, enseñanza técnico-profesional con productivismo, o a definir el contenido cultural de la nueva Enseñanza Secundaria en base a una mentalidad desarrollista que sólo tiene presente las demandas del sistema productivo y ciertos modelos tecnológicos y de

desarrollo, sesgando claramente en ese sentido la definición global de este ciclo.

D.1. Principios que caracterizan este ciclo

D.1.1. Una formación general de base.

Este es el objetivo central de los ciclos anteriores de la Enseñanza Obligatoria y en la Secundaria Post-Obligatoria hay que ampliarlo.

Los profundos cambios existentes en la sociedad, los que se están produciendo y los que están por venir imprimen un ritmo de cambio acelerado que traspasa a toda actividad social, sea del tipo que sea, y tiene una influencia importante sobre las relaciones interpersonales y de convivencia en general, sobre el arte, sobre el mundo de la comunicación... y también sobre el mundo productivo (pero evidentemente no sólo sobre él).

Por tanto hay que definir el contenido cultural que sirva de base tanto a la educación personal del individuo -ciudadano como a su profesionalización posterior; y esto hay que hacerlo atendiendo a muy diversos componentes que podemos estructurar en torno a los siguientes ejes educativos:

* Eje ético: educación en valores solidarios, creativos, democráticos, ecológicos.

* Eje estético: educación en los diversos lenguajes y tecnologías de la comunicación.

* Eje comunicacional: educación sobre la realidad económica, política, psicológica próxima y externa. Fomentar la educación para la participación activa y crítica.

* Eje tecnológico: la cultura tecnológica ha de pasar a formar parte del bagaje de todo ciudadano y de cualquier profesión. La educación tecnológica de base ha de ser una componente más amplia y definida tanto en los módulos como, sobre todo, en los bachilleratos.

* Eje profesionalizador: la inclusión de actividades y contenidos de orientación profesionalizadora ha de ser un componente común a todas las modalidades de la enseñanza post-obligatoria.

Hay pues que huir tanto del escoramiento academicista (sobre todo en los bachilleratos) como del tecnocratismo (sobre todo en los módulos profesionales).

D.1.2. La nueva profesionalidad.

Tres ideas básicas respecto a la profesionalidad.

a) La profesionalidad no puede completarse en la escuela. Allí se ponen los cimientos y se adquiere una "profesionalidad de base".

b) La profesionalidad requiere la interiorización de actitudes idóneas respecto al rol profesional.

c) La profesionalidad (sobre todo en el campo tecnológico) requiere un proceso de formación permanente.

Este enfoque de profesionalidad conlleva la formación de base señalada anteriormente (general y politécnica), desarrollando componentes culturales, relacionales, comunicativos, conceptuales, etc... de forma que se alcancen los rasgos y perfiles de un trabajador polivalente, sistemista, con una formación de rama, abierta a un abanico de profesiones, con capacidad de organizar su propio aprendizaje y especialmente apto para la cooperación y el trabajo de grupo o asociado.

Por ello, hay que ubicar la formación de base, general y técnica, polivalente, en un sólo sistema educativo general: completar, equilibrar la enseñanza secundaria académica actual, el bachillerato, con una componente de profesionalidad, superando en definitiva la tradicional dicotomía enseñanza general-enseñanza profesional. Crear un sistema de enseñanza secundario que integre la formación de base, que cumpla la función de preparar para dos opciones posteriores: una especialización inmediata (de varios niveles) a través de ciclos cortos, o una profesionalización superior en la Universidad.

Esta idea de profesionalidad de base como objetivo para todos y todas, independientemente de cuál sea su opción posterior, creemos que ha de ser el eje fundamental en la configuración de la Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria. Sin embargo no conviene que este objetivo básico lo traduzcamos en concepciones uniformistas y/o rígidas de los distintos diseños curriculares sino todo lo contrario.

D.1.3. Diversidad de intereses. Orientación.

Vemos pues, que la Secundaria Post-Obligatoria va a tener que atender intereses muy diversos (desde la preparación para el mundo del trabajo a corto plazo, hasta para la continuación de los estudios). Igualmente va a tener una componente fundamental de orientación tanto académica como profesional. La orientación en esta etapa es inseparable de un mayor autoconocimiento personal, tanto en lo referido a capacidades propias como a gustos e intereses e igualmente inseparable de un mayor conocimiento de las posibilidades existentes al final del ciclo.

La estructura de la orientación ha de ser más amplia que en la Secundaria Obligatoria, tanto en lo referido a infraestructura (Departamento de Orientación del Centro, apoyos externos...) como a la presencia de la orientación en el currículum (ha de ser un objetivo fundamental, tiene que traspasar los contenidos de todas las materias, con tiempos concretos dedicados a ella y, en lo que se refiere a la orientación profesional, centrándose progresivamente en el área por la que ha optado la alumna/o...).

A diferencia de la Secundaria Obligatoria no se trata tanto de animar a la toma de decisiones como de permitir las.

D.1.4. Aprendizaje autónomo.

Para los hombres y mujeres del año 2000, lo esencial ha de ser su capacidad de adaptarse, ejercer su espíritu de observación y de juicio crítico, adoptar decisiones entre exigencias aparentemente divergentes.

Esto significa que una característica fundamental de este ciclo ha de ser el potenciar el aprendizaje autónomo; proporcionar las claves y capacitar al individuo para que pueda aprender por su cuenta.

D.1.5. Un ciclo de acogida.

Cuántos más sean los alumnos a los que pretende atender un ciclo educativo, mayor será el número de situaciones diferentes a las que tendrá que hacer frente. En el tramo de edad de 16 a 19 años, que en la práctica se extenderá hasta los 21-22, creemos que

e uno de los principios fundamentales ha de ser el compromiso de acogida de esa diversidad de situaciones.

Si en la secundaria obligatoria ha de predominar un tratamiento integrador y compensador de la diversidad, en la post-obligatoria habrá de dominar la profundización de la diversidad a través de la opcionalidad.

D.1.6. Formación Permanente.

Como decíamos antes de hablar de profesionalidad, la formación permanente va a ser una necesidad. Esto va a generar una demanda social a la que la Secundaria Post-Obligatoria va a tener que responder. En este sentido los módulos terminales habrán de cumplir la doble función de salidas del Sistema Educativo hacia el mundo del trabajo y de atender la formación permanente de adultos y el reciclaje profesional.

D.2. ¿Cómo condicionan estos principios el desarrollo del currículum?

D.2.1. Un único canal educativo.

Si se ha razonado anteriormente que la formación de base debe ser la componente fundamental de la profesionalidad, ello requiere que el alumno/a adquiera una identidad psicosocial capaz de motivarle, que se produzca un proceso de interiorización de actitudes mentales y éticas con respecto al rol profesional, que el alumno/a asuma sin complejos de ciudadano de segunda su rol profesional. Esto sólo puede conseguirse con una formación de base de calidad y valorada socialmente.

La existencia de un único canal educativo (aunque diversificado y flexible) aparece así como condición necesaria para que la Educación Secundaria Post-Obligatoria asuma los principios citados, sin reproducir, aunque sea disimuladamente, los dos canales educativos actuales. Esta formación de base, junto a la opcionalidad, han de ser los dos ingredientes fundamentales de todos los bachilleratos. Esto es importante porque en el segundo documento del MEC (PRETP), a pesar de que se señale la introducción de la "educación profesional de base" en los bachilleratos, no se desarrollan estos aspectos de su currículum y, en cambio, se acentúan los aspectos profesionalizantes para los módulos 2 y 3.

El objetivo a medio plazo debería de ser que el 80% de la población escolar cursase los bachilleratos, como hace unos meses decía el entonces ministro de Educación, Maravall. El diseño curricular para estos bachilleratos, aunque diversificado y muy flexible, habrá de ser único. Por otro lado para la formación terminal y de acceso al mundo del trabajo, que se abordará en los módulos 2 y 3, habrá que elaborar diseños curriculares específicos, que atiendan esa formación de base además de los aspectos profesionalizantes, cuyo peso en los módulos 2 y 3 que aparecieron en el documento del MEC del curso pasado era quizás excesivo.

D.2.2. Sentido de la Opcionalidad.

Según todo lo dicho hasta ahora las funciones de la Educación Secundaria Post-obligatoria se podrían resumir en las tres siguientes (que ya se citaban en el primer documento "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" del MEC):

- Ampliar la formación general de base.
- Introducir a un campo profesional
- Facilitar la prosecución de estudios

La opcionalidad en sus diferentes aspectos tiene una función eminentemente educativa: facilitar el desarrollo de capacidades e intereses cada vez más diferenciados y favorecer el decantamiento progresivo hacia campos profesionales y académicos. No se trata por tanto de conseguir una especialización profesional, ni una pre-licenciatura, ni de cursar un COU de dos años.

Tipos de opcionalidad:

a. Estructural: opción por una de las diferentes familias de Bachilleratos específicos (Científico, Tecnológico...

b. Nivel de Especificidad: El menú de contenidos de cada modalidad no ha de ser uniforme. Ha de contemplar materias alternativas que permitan decantamientos hacia distintos campos.

c. Materias optativas: Los datos que da la experimentación indican que la estructura trimestral de la franja optativa no se adecúa bien a la función pre-especializadora del ciclo (dispersión, superficialidad...). Conviene plantearse la oportunidad de que este 20% del horario sea subsumido por una franja Específica con una amplia opcionalidad interna.

D.2.3. Trabajo individual y en equipo.

Hay dos objetivos que deben de estar presente simultáneamente en el currículum de la Secundaria Post-obligatoria, a saber:

- * El desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo y la autoorganización del trabajo en grupo.
- * El desarrollo de la capacidad de investigación y trabajo individual.

D.2.4. Educación tecnológica de base.

El desarrollo del eje tecnológico que citábamos al hablar de la formación general de base, ha de condicionar necesariamente la definición y elección de los objetivos y contenidos a trabajar en todos los bachilleratos, en el sentido de que obliga a conocer la formación tecnológica de base de cada campo profesional (previa por tanto a los niveles de cualificación posteriores). La formación tecnológica de base que sea propia de los campos profesionales que se engloban dentro de un bachillerato deben de ser abordados desde el diseño curricular de ese bachillerato.

D.3. ESTRUCTURA DE LA EDUCACION SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

D.3.1. Acceso a la educación Secundaria Post-Obligatoria: los programas de nivel 1.

En el segundo documento del MEC parece que no habrá doble titulación formal a la salida de la secundaria obligatoria (121-6 años) pero habrá alumnos que obtengan la certificación de estudios y otros que no la obtendrán. Es decir, una doble titulación a efectos reales.

La posibilidad de que haya una "doble certificación" distorsiona el objetivo de que todos los alumnos, a través de un tratamiento adecuado de la diversidad, consigan el máximo desarrollo de sus capacidades. Desde esta perspectiva todos habrían de obtener la certificación correspondiente. Sólo se excluirían los que abandonaran la escuela antes de completar los cursos correspondientes de educación obligatoria.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, no es admisible la existencia de ningún tipo de prueba condicionante (o de superación obligatoria de áreas) para el futuro del alumno al final de la secundaria obligatoria, ni el carácter prescriptivo de la certificación que se le proporciona, en ningún caso.

En la propuesta del MEC, los programas de nivel 1 constituyen la válvula de escape "profesionalizante" para los que no obtienen la certificación.

El nivel 1 de cualificación debería obtenerse por un único conducto: el final de la escolarización obligatoria. Otra cosa es la diversidad de recursos y tiempo que habrá que emplear.

En el tramo final de la enseñanza obligatoria, se deben introducir experiencias de carácter laboral, cursos ocupacionales y programas de orientación profesional para todos aquellos alumnos que se orienten hacia una inmediata búsqueda de empleo. Todo ello dentro del marco escolar y del currículum de los alumnos aunque se precise la colaboración de otras instituciones. Es en este único sentido que son interesantes las propuestas del MEC relativas al nivel 1 de cualificación y a la transición apoyada desde la escuela hacia la vida activa para los alumnos que no quieren seguir la vía de los bachilleratos o la de los módulos. En todo caso no sería como resultante del "fracaso" escolar o de la no obtención del certificado.

D.3.2. Estructura y modalidades de los Bachilleratos.

Si realmente se pretende el acceso masivo a los Bachilleratos estos habrán de acoger, como hemos dicho antes, a una población escolar de muy diversos intereses, actitudes, etc.- Esta diversidad nos sitúa a favor de un abanico amplio de Bachilleratos.

Teniendo en cuenta las apreciaciones anteriores, como orientación proponemos las siguientes familias de bachilleratos:

- Lingüístico y de comunicación.
- Literario y social
- Administración y gestión.
- Científico
- Tecnología general
- Artístico.

En cambio la propuesta del MEC se decanta por la opción de los tres bachilleratos que creemos no supone más que la ampliación de la oferta actual (bachillerato de "ciencias" y de "letras") en uno más (el bachillerato técnico). Y posiblemente seguirá manteniéndose el carácter academicista (y con la perspectiva, casi exclusiva, de los estudios superiores), lo que no cambiaría sustancialmente la situación actual.

La estructura de cada Bachillerato podría ser la siguiente:

Bloque Común: materias comunes a todas las modalidades cuya función es la de ampliar la formación de base. El tiempo dedicado no debería exceder el 35% del total. Ha de incluir contenidos de Lengua e Idiomas, Sociales (Historia), Científicos (Matemáticas) y de Educación Física y Artística.

Bloque Específico: han de cubrir las funciones de orientación y pre-especialización tanto profesional como académica. Las

dosis de orientación en un sentido u otro y de especialización o polivalencia deben administrarlas las propias alumnas y alumnos con las ayudas que procedan. Por ello se proponía anteriormente que este bloque ha de contener diversas alternativas y subsumir la franja de materias optativas. De ahí que su estructura interna debería componerse de la siguiente forma: un Núcleo muy reducido integrado por las materias centrales de la familia a la que corresponde cada Bachillerato, y un Menú amplio de opciones alternativas. El tiempo dedicado al Bloque Específico sería alrededor del 65 %

En cuanto a las materias, dada la ambigüedad de la propuesta, es difícil pronunciarse. Al faltar diseños concretos de estructuras de los bachilleratos no se pueden señalar más que los siguientes criterios:

- a) Planteamiento disciplinar pero con conexiones de área.
- b) Fomentar la aplicabilidad de las materias, tanto para acercarse a las motivaciones de los alumnos, como para acercarse a la profesionalidad.
- c) Área tecnológica (en cualquier modalidad) superando la dicotomía tecnología-práctica.
- d) Materias específicas-optativas de doble carácter: tanto de contenido general como de contenido especializador.

Es muy importante garantizar el carácter profesionalizante de los bachilleratos "técnicos" y de los "no técnicos". El bachillerato lingüístico, por ejemplo, puede tener un enfoque academicista (ligado a estudios posteriores de tipo universitario) o bien un mayor acento en la utilidad, en la aplicación más inmediata de los conocimientos, y conjuntamente, un mayor acercamiento a las profesiones y actividades más extendidas en la sociedad (medios de comunicación, etc).

La elección, por parte del estudiante, de un tipo de bachillerato, no ha de ser irreversible y es preciso facilitar el cambio a otro tipo de bachillerato al finalizar el primer curso.

D.3.3. La promoción dentro del ciclo. Módulos profesionales 2 y 3.

En el segundo documento del MEC (PRETP) desaparece la Formación Complementaria que, en el primer documento, permitía el paso de los módulos 2 a los módulos de nivel 3. Eso nos parece que es altamente positivo porque de esa manera se evita la configuración de una vía paralela a la de los Bachilleratos y pensamos que en ningún caso debe de permitirse el paso directo de los módulos de nivel 2 a los de nivel 3. El acceso a los módulos 3 ha de hacerse siempre a través de los Bachilleratos o desde la experiencia laboral cumpliendo los requisitos de entrada.

D.3.3.1. Módulos 2.

La educación Técnico Profesional "es el nombre genérico ... para designar a todos los procesos formativos en los que, a partir de los correspondientes niveles de educación general y de base, se desarrolle la formación profesional específica y la formación en y para un puesto de trabajo". Dentro de este enfoque de la ETP, los módulos profesionales se definen como el "conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes ordenados con criterios de afinidad formativa que constituyen un bloque coherente de formación profesional específica y que culmina la formación necesaria para adquirir una profesión."

A los módulos 2 se accede superando la secundaria obligatoria. Estos módulos preparan para desempeñar un abanico de puestos de trabajo relativamente reducido siendo el componente fundamental la ejecución de tareas. Normalmente durarán un año.

Si se apuesta para que el 70-80% de los jóvenes, en el año 2000 vayan por la vía de los bachilleratos, lógicamente el flujo de alumnos que accede al módulo 2 será reducido. Pero si no cambian radicalmente muchos aspectos de los actuales bachilleratos, lógicamente el flujo de alumnos que accede al módulo 2 será reducido. Pero si no cambian radicalmente muchos aspectos de los actuales bachilleratos, estos seguirán "segregando" un importante fracaso escolar y, por tanto, estos módulos 2 pueden servir de acogida a un importante contingente de jóvenes, no tanto por

haberlos elegido voluntariamente , sino como "mal menor". El crecimiento del flujo de alumnos en módulos 2, ¿no puede empujar a que se facilitase directamente el acceso a módulos 3 después de haber cursado el módulo 2 correspondiente , y formar un nuevo canal educativo (una nueva F.P.)? Es importante facilitar las convalidaciones de materias cursadas en módulos 2 con materias (optativas por ejemplo) cursadas en los bachilleratos. Será posible, así, facilitar la posible "vuelta" de ciertos contingentes de jóvenes a los bachilleratos.

A pesar de que se señala que "los módulos profesionales podrán y acaso deberán incluir también algunos contenidos de la Educación Profesional de Base que no hayan podido ser incorporados a los tramos educativos anteriormente cursados", después, en los ejemplos citados, sigue primando, absolutamente, los aspectos tecnicistas. Así para los casos de "mantenimiento de líneas" y "auxiliar de enfermería" apenas un 6% de las horas de formación en centros educativos abordan aspectos de formación general y de orientación laboral. El resto del tiempo se dedica a los aspectos tecnológico-prácticos ligados a la formación profesional específica.

Creemos que en este tipo de módulos se han de proporcionar mayores dosis de educación general y de educación profesional de base (alrededor del 25%. Y no únicamente para que completen aspectos de formación general necesaria sino porque crece la importancia del desarrollo de capacidades "transferibles a varios entornos productivos". Incluso para este nivel de cualificación 2, predominantemente relacionado con tareas de ejecución, aspectos como el desarrollo de capacidades lingüísticas, de comprensión, de expresión, etc. son de importancia creciente.

Todo lo anterior nos lleva a plantear que en el diseño de los módulos 2 ha de ser un determinante el papel de las administraciones educativas aun contando con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales.

Al finalizar el módulo 2 se tiene acceso al mundo del trabajo, pero si se desea acceder al módulo 3, se deberá cursar el correspondiente bachillerato con las convalidaciones adecuadas.

D.3.3.2. Módulos 3.

En la propuesta del MEC, estos módulos "culminan la preparación para desempeñar un abanico de puestos de trabajo". El acceso a los módulos 3 se realiza fundamentalmente a través del Bachillerato. Estos módulos proporcionan una cualificación de tipo técnico intermedio "preparado para ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que conlleve responsabilidades de programación y de coordinación.

Pensamos que los módulos 3 han de estar estrechamente conectados con los Bachilleratos, en el diseño curricular, completando la profesionalidad e incluyendo objetivos formativos generales y de educación profesional de base. Es decir, un tercer curso de Bachillerato donde se acentúan los aspectos profesionalizantes.

Se señala que la formación en centros educativos "deberá incluir un área de organización del trabajo, de la empresa y de formación para la vida laboral y un área de especialización técnica en el sector profesional". Pero a pesar de que se indica que los módulos 3 han de vincularse con las modalidades (y asignaturas optativas) de los Bachilleratos, se echa en falta contenidos formativos del tipo de Educación Profesional de Base y también contenidos relativos al acceso al mundo laboral. Su enfoque de áreas es eminentemente tecnológico-práctico.

Así en el anexo se cita el caso de "mantenimiento de máquinas y sistemas automatizados" donde se dedica un escaso 12% del horario para el área de organización económica, productiva y formación y orientación laboral. Creemos que es posible una mejor combinación y dosificación de componentes formativos, tanto tecnológicos como generales y que responda a las exigencias del nivel 3 de cualificación. Si el técnico ha de ser sistemista, polivalente, con autonomía en su trabajo y capaz de comprender la realidad global que rodee su entorno laboral y su actividad profesional, es preciso dotarle de recursos y capacidades ajustadas a esas necesidades.

También hay que señalar que tanto a los módulos 2 como a los módulos 3 se puede acceder a partir de la experiencia laboral,

cumpliendo requisitos de entrada específicos para cada módulo. Ello puede significar una mayor porosidad entre sistema educativo y mundo laboral y facilitar el reciclaje profesional, el "retorno a la escuela" en diferentes etapas de la vida...

D.3.4. Relaciones escuela-trabajo.

La presencia de la escuela y de otras instancias sociales obliga a replantear el sistema de relaciones, en cuyo centro está la escuela capaz de dar organicidad y coherencia a los posibles caminos formativos.

La articulación escuela-trabajo, también tiene que afectar a la enseñanza para hacer posible que cierto contingente de jóvenes pueda abandonar los estudios e insertarse laboralmente y, posteriormente, "retornar" a la institución escolar. Esta posible "ida y vuelta" de la escuela-trabajo, replantea el desarrollo curricular, e impulsa la enseñanza modular (especialmente para los módulos 2 y 3). También hay que contemplar las situaciones mixtas de estudio y trabajo, es decir estudiantes que mientras estudian desarrollan actividades laborales.

La educación en alternancia, la realización por parte de los estudiantes de prácticas educativas en empresas es un importante recurso para un modelo educativo que impulsa la profesionalidad (tanto en los Bachilleratos como en los módulos 2 y 3). Es preciso que se articulen los medios para impedir que la función educativa pase a segundo término y las empresas utilicen las prácticas para dotarse de mano de obra barata. Frente a la rápida extensión de dichas prácticas (actualmente hay cerca de 100.000 alumnos en el Estado Español que están realizando dichas prácticas) hay que primar un proceso de realización de secuencias educativas en empresas, cuidando los aspectos tan importantes como objetivos a conseguir, seguimiento, relaciones tutor-centro educativo, etc.

Si en las circunstancias actuales todo lo que se dice en este párrafo choca constantemente con una realidad empresarial y educativa nada favorable, podemos adelantar que la puesta en práctica del Plan de Empleo Juvenil (PEJ) supondría un auténtico mazazo para iniciativas de Educación en Alternancia, prácticas en empresas, etc. en la línea que aquí exponemos.

La articulación escuela-trabajo, implica la mutua interrelación de diversas instituciones: sistema educativo, organizaciones empresariales, sindicatos, ayuntamientos, etc. En este entramado institucional, adquieren gran importancia los "observatorios de empleo-formación" que tienen por función detectar los cambios que se producen periódicamente en las demandas de empleos, de cualificaciones, etc. en diversos sectores productivos y plantean nuevos requerimientos de formación, tanto en la dimensión tecnológica, como en otros aspectos formativos. Todo ello supone un replanteamiento de recursos educativos, articulación de instancias sociales y reciclaje del profesorado.

D.3.5. Certificación y salidas.

D.3.5.1. Sistema de certificaciones.

En el segundo documento del MEC (P.R.E.T.P.) se señala que "un sistema de certificaciones profesionales constituye la conexión entre el sistema de Formación Profesional Específico y el mundo del trabajo, en la medida en que vincula las habilidades profesionales adquiridas con las realmente demandadas por el sistema productivo."

En la medida en que intervienen diversos agentes sociales (organizaciones empresariales, organizaciones sindicales, y Administración Pública) ha de haber un amplio consenso en la definición y puesta en práctica de dichas certificaciones profesionales.

A pesar del grado incipiente de desarrollo de la propuesta consideramos que, para el desarrollo de los módulos 2 y 3, es preciso tener en cuenta los agentes institucionales señalados, así como el entorno social y productivo, pero nos parece importante que la Administración educativa participe activamente no sólo en el desarrollo y diseño formativo de los módulos, sino que también participe con un peso predominante en las normas de obtención de certificaciones profesionales (tipos de pruebas a superar, formación y experiencias requeridas, etc.), y siendo la institución que expide las certificaciones correspondientes.

Si hemos señalado, anteriormente, que la escuela es la institución social, que organiza los conocimientos, no puede dejar de ser cierto, en esta parcela educativa más estrechamente relacionada con el mundo del trabajo, sin menoscabo de la participación activa de otras instancias sociales.

D.3.5.2. La prueba homologada o de acceso a la Universidad.

Se fundamenta casi exclusivamente según el MEC, en la necesidad de establecer un último filtro para regular el acceso a la Universidad. A pesar de que se habla de evaluar la madurez intelectual alcanzada, se señala asimismo como criterio de dicha prueba el "conocimiento básico de las asignaturas troncales y comunes del Bachillerato". Dicha prueba desnaturaliza todo el proceso educativo anterior, no siendo pedagógicamente necesaria.

Se rechaza la prueba homologada por considerar que no es necesaria dentro del sistema educativo no universitario. Se mantiene la postura de ser contrarios a la selectividad para la entrada en la Universidad.

D.3.6. Profesorado y tipos de centros.

El profesorado de este nivel educativo ha de tener el nivel de especialización que requieren los objetivos y contenidos de un ciclo pre-especializador. Los centros, además, habrían de tener autonomía y recursos para disponer ocasionalmente de profesorado para determinadas ofertas.

Es evidente que los centros no pueden ofrecer todas las opciones de Bachilleratos y Módulos. Conviene elaborar mapas escolares por zonas o distritos de manera que se pueda garantizar las máximas opciones. Por lo demás los centros de secundaria post-obligatoria han de ser centros de 12-19 y de ninguna manera centros de 16-19, si bien ambos ciclos habrán de tener una gran autonomía.

E. LA EDUCACION DE ADULTOS

NOTA: No está elaborada la ponencia base.

TERCERA PARTE

A. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Ponencia base a partir de la propuesta elaborada en Granada (Conclusiones del X Encuentro de MRPs)

B. ESCUELA Y TECNOLOGIA

B.1. Cultura y tecnología.

El momento tecnológico actual es el resultado de un largo proceso histórico. Los campos afectados son múltiples entre los que citamos:

- Las comunicaciones, en sentido amplio, que han influido en la modificación de conceptos de espacio y tiempo.
- Los cambios sociales, donde la tecnología ha comportado modificaciones hombre-medio (social y natural).
- Los sistemas de producción que han alterado la organización del trabajo y los comportamientos sociales (sindicales, laborales...)
- La vida cotidiana que transforma los hábitos de consumo, ocio, de relación. Son tantos y tan variados los objetos tecnológicos que se han incorporado a lo cotidiano que se infrutilizan, o se utilizan de forma pasiva y acrítica.

El modelo de Escuela Pública defendido por los MRPs. debe definir la tecnología como un recurso al servicio de la formación integral de la persona. El uso de las Nuevas Tecnologías desde una óptica renovadora ha de generar una reflexión sobre los procesos psicosociales y pedagógicos que implican el uso de esos

objetos. Asimismo se ha de reflexionar sobre los valores que han desarrollado la tecnología a lo largo del tiempo y en el presente.

B.2. La tecnología como recurso.

- El uso de recursos tecnológicos (informática, audiovisuales...) es indispensable para promover procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y para adaptar la escuela al entorno.

- La introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela en los últimos años, no ha ido precedida ni de la preparación adecuada del profesorado ni de una reflexión pedagógica que optimizará la utilidad educativa de los mismos. La TV y el video han promovido a menudo la pasividad más que la creatividad y la informática se ha limitado a un uso meramente mecánico.

- Los MRPs. deben realizar un balance de los resultados de la introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela y promover su uso dentro de las siguientes coordenadas:

* N.T. como soporte para diversificar las vías de acceso al aprendizaje.

* N.T. como recurso para promover la creatividad y la capacidad de iniciativa.

* N.T. como instrumentos para el auto-aprendizaje.

* N.T. y sus aportaciones a la organización escolar, seguimiento y orientación de los alumnos, organización de recursos, gestión...

B.3. Educación tecnológica

El enfoque eminentemente intelectual de nuestro modelo educativo ha relegado a un segundo y oscuro plano a todo lo "manual" y ya es hora de utilizar perfectamente bien no solo nuestro poderoso cerebro sino unas de sus extremidades más útiles: las manos. La integración del lenguaje tecnológico en las aulas debe realizarse mediante el conocimiento del entorno técnico y la resolución de problemas de cualquier índole teórico-práctica.

La E.T. posee características que pueden hacer de ella un potente medio formativo. Un/a alumno/a que en grupo o individualmente, analiza y proyecta objetos, desarrolla mediante el lenguaje y los métodos de la tecnología la capacidad de razonamiento, los hábitos de trabajo en grupo, su sociabilidad, la capacidad de expresión oral y escrita, la de comprensión de mensajes, la utilización crítica de fuentes de información, la integración de conocimientos, la imaginación y creatividad, da claves para entender la historia y su desarrollo, etc..

La integración que la E.T. hace de aspectos técnicos, gráficos, estéticos, sociales, humanísticos, etc. no significa que se pretenda formar técnicos, ni especialistas en una u otra materia sino que el enfoque deberá ser mucho más amplio y tender a la utilización de la E.T. como un instrumento de comprensión y comunicación, así como un poderoso factor de motivación que aportaría un acceso a un conocimiento directo, no deformante de la técnica.

El concepto de E.T. ha de ser necesariamente tan amplio que en él tengan cabida desde concepciones más industriales, como automatismos, mecanismos, etc., hasta las más sociales como alimentación, vivienda, transporte, comunicación, etc...

Entendemos por E.T. un proceso intelectual que partiendo de un deseo, necesidad o problema busca una solución mediante la utilización y coordinación de multitud de datos procedentes de campos variados (Física, matemáticas, arte, economía, etc). El resultado de dicho trabajo es el proyecto del objeto tecnológico que suponga la solución idónea al problema planteado.

Se trataría de estudiar objetos técnicos y creados, donde se empezaría por el objeto construido, hasta llegar a la necesidad o problema inicial, en este proceso se irían analizando los pasos necesarios en la construcción y sacando consecuencias de su estudio. Estamos hablando de una vía inductiva donde nos movemos desde el dato, desde lo existente (el objeto técnico) hasta los conceptos teóricos.

Y una segunda vía donde el proceso es deductivo. Se comenzaría el estudio desde la necesidad hasta el objeto. En este proceso se seleccionan aquellos conocimientos y datos que resultan necesarios para la consecución de un fin, es decir, la construcción de objetos técnicos que cumplen unas condiciones preestablecidas. Estamos en el "método de proyectos".

C. EL ENTORNO COMO CENTRO DE INTERES Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS.

Concebimos el entorno de un modo abierto, como un todo complejo y globalizador. Ello quiere decir, pasar de una visión reducida de ambientalismo como defensa y protección del medio ambiente, a una visión donde se contemplan en interacción naturaleza, sociedad y cultura.

- El entorno es también una concreción histórica, ante la que la investigación escolar se sitúa de un modo activo, crítico y transformador.

El entorno como espacio de intereses y experiencias de los alumnos, es un elemento educativo de primer orden. Investigando en la escuela a través del entorno, sobre el entorno y a favor del entorno, se construyen aprendizajes significativos y, conociendo y comprendiendo la complejidad ecológica en la que se vive, obtenemos herramientas conceptuales y metodológicas para actuar conscientemente y proponer alternativas de mejora.

Podemos justificar esto desde los siguientes argumentos:

a) Justificación psicopedagógica:

Desde la perspectiva psicopedagógica que defiende el aprendizaje receptivo significativo y la construcción de conocimiento a partir de las preconcepciones y experiencias de la vida cotidiana.

El estudio del medio próximo al alumno, espacial o socialmente considerado, posibilita su gradación teniendo en cuenta sus etapas de desarrollo. Le ayuda a conocer mejor el espacio en que vive y comprender mejor a la comunidad a la que pertenece. El objeto de estudio al estar más próximo lo motiva más y desarrolla más su creatividad.

El estudio del entorno permite la aplicación de los contenidos de científicos que no están cercanos a la realidad del alumno.

b) Justificación globalizadora.

El entorno permite alcanzar la globalización. Su estudio favorece que las diferentes áreas de conocimiento dejen de ser unos contenidos de aprendizaje endocéntricos y sin aplicación, para convertirse en unos medios de comprensión y análisis de la realidad social y natural.

El entorno como objeto de estudio, hace posible la globalización desde un diseño integrado de las diferentes áreas.

c) Justificación metodológica.

La adquisición de técnicas, la creación de hábitos y actitudes, dentro de una enseñanza explicativa y comprensiva implica una pluralidad de contenidos que permitan la significatividad del aprendizaje. En este sentido la pequeña investigación, el trabajo de campo, el uso y comprensión de los medios de comunicación... que el entorno proporciona puede desarrollar las habilidades básicas, los procedimientos, los hechos, los conceptos, las actitudes y los valores; en donde los alumnos junto a sus profesores vayan definiendo sus propios contenidos a la vez que son conscientes de su propio aprendizaje. Este planteamiento defiende nítidamente un diseño curricular abierto, en el que el profesorado concrete el currículum teniendo en cuenta las características socioeducativas de su centro escolar.

d) Justificación de empatía histórico - geográfica.

La realidad local, regional, en el presente y en el pasado puede servir muy bien para obtener modelos y ejemplos de análisis espacial o histórico proyectables a conjuntos más amplios (Estado, Europa, el Mundo).

Por otra parte el entorno acerca la escuela a la sociedad, convirtiéndola en un lugar de encuentro del alumno con los problemas del medio. Al tratarse de problemas que el alumno conoce directamente, es seguro que se fomenta su formación de ciudadano, sensible ante cuestiones que le afectan de forma inmediata (la contaminación del río o del mar, el plan de ordenación urbana, la energía atómica...).

Los diseños curriculares obtenidos de la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB y de las Enseñanzas Medias, así como los currículum en experimentación del futuro ciclo 12-16 plantean una mayor concreción al estudio del entorno que las transnochadas Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la ley de 1970, aún vigentes. Sin embargo la generalización del estudio del entorno en los centros educativos dista mucho de ser efectiva.

Señalamos las necesidades sentidas por un amplio número de profesores, manifestadas en los grupos de trabajo de los MRP y en las Escuelas de Verano.

1. La necesidad de un reciclaje y de una renovación del profesorado dadas sus deficiencias de formación inicial y su miedo a intentar desmarcarse del libro de texto como herramienta básica y única del proceso de enseñanza.

2. La falta de recursos y materiales para iniciar esta labor. La administración educativa debe facilitar:

- Informaciones y estudios adaptados a las demandas planteadas.
- Instrumentos didácticos para su utilización en el aula, especialmente audiovisuales.
- Catálogo de zonas e itinerarios regionales de especial interés cultural, paisajístico, monumental...
- Proporcionar un mapa cualitativo de los equipamientos, recursos y experiencias existentes en las diferentes nacionalidades y naciones del Estado.
- Facilitar una mayor oferta de visitas, viajes e intercambios.
- Colección cartográfica regional, con la elaboración como mínimo de un atlas regional.
- Catálogo bibliográfico (científico y pedagógico) sobre temas regionales y locales de los diferentes ámbitos estatales.
- Dar prioridad a la subvención y asignación de recursos técnicos y humanos orientados a la educación ambiental.

D. EDUCACION MORAL

Actuación. En todos los aspectos de la vida donde se plantee un conflicto de valores.

No es Educación Moral, la Ed. Política, la Ed. Cívica, ni la Ed. Religiosa, en cuanto solamente transmiten, contenidos, normas, etc...

Educación moralmente quienes ayudan al individuo a pensar y actuar libremente en aras de su emancipación.

MODELOS

a) Fundamentado en valores absolutos.

Partir de un código de soluciones a los conflictos.
Conflicto moral, se da entre el individuo y el código.
Práctica pedagógica: transmite el código en contenidos y hábitos.

b) Fundamentado en valores relativos:

Soluciones individuales y subjetivas a los conflictos.
Pedagógicamente limita el papel de la Ed. Moral.

c) Modelo fundamentado en la construcción racional y autónoma de valores.

Construcción del cuadro de valores por individuos, para resolver conflictos: toma de conciencia, libertad para opinar, diálogo.

Esto no nos lleva a un código único. Mayor importancia al proceso que a los resultados.

CONDICIONES PARA LA EDUCACION MORAL EN LA ESCUELA

- . Escuela, comunidad democrática.
- . Actividades propias para la educación moral
- . Aprovechamiento de las oportunidades de la Educación Moral en el currículum.
- . Fomentar la participación de los alumnos en actividades sociales fuera de la escuela.

PROPUESTAS PARA DEBATE.

* Educación Moral en el Proyecto Educativo de Centro

- Consenso entre el equipo de cada centro
- Replanteamiento sobre ética y religión y su papel

* Educación moral y escuela

- inclusión o no de esta educación en el currículum.
- implícitamente ... con horarios y actividades propias
- explícitamente ... están ya en todas las áreas.

* Educación moral y las aportaciones de los alumnos

- recoger las aportaciones de los educandos.

* Recursos

- Elaborar materiales que faciliten la educación crítica.

* Educación de hábitos de comportamiento.

* Educación moral y otras áreas de conocimiento.

Aprovechar todos los recursos de las diferentes áreas e integrarlos coherentemente en el modelo educativo.

* El libro de texto.

No debe tener lugar en la Educación Moral, por ser esta un proceso que no cuenta con contenidos.

La caracterización de los MRPS se realiza a partir de los análisis de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos.

Las líneas de investigación de los MRPS se centran en el análisis de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos.

El campo de los MRPS se centra en el análisis de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos.

DOCUMENTOS DE TRABAJO BLOQUE III

“ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MRPS”

El análisis de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos. Este análisis se realiza a partir de los documentos de trabajo de los grupos de trabajo que se han formado en los centros educativos.

A. CARACTERIZACION DE LOS MRPS.

Los MRP son producto de una evolución histórica y de una situación de hecho: las características que hoy los definen se derivan de esta situación, no de apriorismos ni posiciones cerradas previas.

A.1. Los MRP como movimiento social

Los MRP tienen su razón de ser en su capacidad de recoger las inquietudes y las aportaciones que se producen en la práctica pedagógica

- analizar los temas educativos y las alternativas que surgen de la práctica y pretenden una modificación
- coordinar y enmarcar todas estas iniciativas y propuestas en modelo pedagógico coherente con el modelo escolar de Escuela Pública
- proyectar su trabajo en el conjunto del profesorado y de la comunidad educativa que ayude a la transformación de la práctica escolar (mentalidad, actitud, formas de trabajo,...) y de la escuela
- incidir en la política educativa fundamentalmente por una actuación sobre la base social
- dinamizar una práctica renovadora y coherente, así como modelos de innovación y de pensamiento pedagógico

A.2. Campo propio de los MRP: la renovación pedagógica

La renovación pedagógica supone una especificidad en el enfoque de los problemas educativos.

Ha de plantear una alternativa crítica al sistema escolar pero incardinándola en propuestas más amplias y globales, en tanto que comprende o implica, aspectos y supuestos técnico-didáctico-psicológicos, pero también aspectos y supuestos epistemológicos y de selección cultural (por ejemplo: el valor y características del saber académico, popular y escolar y el valor de la cultura en general). Y finalmente y sobre todo porque comprende aspectos y supuestos o principios filosóficos y políticos (sobre el papel de la persona en y para la sociedad, en y para la historia, en y para si mismas,...) De este modo nuestra alternativa escolar se basará en el conjunto de enunciados que se ha ido definiendo en los sucesivos documentos sobre la alternativa por la Escuela Pública y en las conclusiones de sus encuentros y congresos. Estos enunciados al estar fuertemente predeterminados por principios filosófico-políticos, favorecerán y permitirán enlazar sus propuestas con alternativas de otros ámbitos específicos o generales y también con el absolutamente necesario debate social sobre la educación. Con ello se perfila un campo de actuación aún por definir aunque no sea nuevo en la actuación de los MRPs.: las relaciones con otros movimientos alternativos.

A su vez la Renovación Pedagógica se formula en base a una concepción profesional y laboral que ya se han expuesto en otras ponencias (Bloque II). Solo cabe añadir aquí que plantear, como lo hace la última "moda pedagógica", que haya que potenciarse la autonomía del enseñante como premisa metodológica, sin adoptar ni aceptar al mismo tiempo compromisos tales como la democratización del sistema escolar, la ruptura con el modelo selectivo... no es sino una nueva versión de la siempre peligrosa y pretendida neutralidad científica. Es más se trata de una puerta cerrada al debate social y político sobre la educación; puerta que sin embargo no se cerraría para la invasión de los productos curriculares de las editoriales y empresas de material educativo, ni a la influencia oculta y sumergida de valores alienantes, ni al asesoramiento "neutro" de cierta ciencia tecnificante, controladora, "matematizada", eficientista... ajena a los valores humanos y muy cercana, sin embargo, a la explotación, al olvido histórico y en definitiva a la ideología hegemónica.

Todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social... Todas ellas están interrelacionadas, de modo que quien se posiciona ante cualquier cuestión escolar directa o indirectamente se posiciona sobre todos estos aspectos.

Esta perspectiva exige unos planteamientos propios y un tipo de grupo que los estudien y los trabajen. Planteamiento a trabajar y tener en cuenta por el MRP. Los Movimientos de Renovación

Pedagógica tienen la especificidad de la perspectiva pedagógica de los problemas educativos. Esta especificidad consiste en analizar las cuestiones desde la perspectiva del alumno que es sujeto y objeto de la acción que se desarrolla en el aula.

El reconocimiento social e institucional de lo específico de lo pedagógico va parejo al reconocimiento social e institucional de los MRP.

A.3. La reflexión y la acción sobre el modelo de Escuela Pública.

La actuación de los MRP: la reflexión y la acción sobre modelos pedagógicos coherentes con el modelo escolar de Escuela Pública.

Cada modelo escolar da lugar a modelos pedagógicos coherentes con él. Los MRP se definen por trabajar en la definición de modelos pedagógicos coherentes con el modelo escolar de Escuela Pública.

La reflexión general sobre el sistema educativo, las relaciones escuela-sociedad, el problema de la selectividad, el cuerpo único de enseñantes, la construcción y democratización de una escuela pública de calidad...

Los tres justificantes (y las tres condiciones para un desarrollo coherentes) de la renovación pedagógica son:

- 1) La consustancialidad socio-política de la práctica y la teoría escolar que implica el establecimiento y defensa de ciertos principios y criterios (articulados a través de la alternativa por la escuela pública)
- 2) En el marco del punto anterior la necesidad de perfilar el carácter científico-investigador (en la teoría y en la práctica) que caracteriza la labor de los enseñantes y en consecuencia la reivindicación de su capacidad y responsabilidad en la renovación escolar.
- 3) En último lugar, la necesidad de establecer plataformas autónomas de debate, investigación y decisión colectivas.

Consecuencias de esta caracterización de los MRP:

- elementos de análisis para los propios MRP tanto de su actuación pasada como de sus proyectos de futuro

. si es movimiento social, no puede ser un simple colectivo cerrado en sí mismo, ni un medio de toma de posiciones de poder
. si lo pedagógico es su campo propio, se ha de ver cuál es la actuación propia, diferente de la de otros grupos

- reconocimiento del campo propio de los MRP por parte de otros interlocutores sociales

- definición del modelo de relación con profesores, padres, Instituciones,...

B. LA TAREA DE LOS MRPS.

La tarea de los MRP que consiste fundamentalmente en la reflexión y la acción como dos elementos inseparables, se desarrolla en distintos niveles con formas propias de trabajo.

B.1. Niveles de la tarea de los MRP.s

B.1.1. Acción en la práctica escolar.

El centro es un marco necesario de referencia tanto de la reflexión como de la acción de los MRP.

Nuestras alternativas se encaminan cada vez mas a la superación del marco del aula y el trabajo aislado del profesor, hacia propuestas de investigación-acción que impliquen la transformación de los espacios y las organizaciones escolares y que creen conciencia respecto a la función y repercusiones de los diferentes modelos de organización y proyecto de centro.

Propuestas de acción encaminadas a la renovación didáctica del profesor, la renovación pedagógica e ideológica del centro y la lucha política y social contra una escuela clasista y conservadora y por una escuela crítica, popular y cooperativa.

En especial, se propone a los MRP la reflexión y actuación sobre:

- proyecto educativo de la Escuela Pública
 - . en el interior de los MRP debe trabajarse en una reflexión sobre lo que es un proyecto educativo y lo que caracteriza a un proyecto educativo de una Escuela Pública así como las estrategias para llegar hasta dicho Proyecto
 - . en los centros, corresponde a los miembros de los MRP actuar en el proceso de definición de Proyectos Educativos concretos
 - . aportar a los centros propuestas e instrumentos que faciliten el proceso de elaboración del Proyecto y de los planes anuales
 - . crear opinión sobre la necesidad y las características de un Proyecto Educativo en la Escuela Pública
 - . hacer un seguimiento del trabajo que se va realizando en los centros, analizar los Proyectos y planes, evaluarlos y deducir las consecuencias que se deriven de la definición de los Proyectos Educativos
- proyectos curriculares
 - . elaborar propuestas curriculares de ciclos y/o áreas en los distintos niveles educativos
 - . elaborar modelos de reflexión sobre la práctica: objetivación de la práctica actual, formas de análisis, estrategias de cambio...
 - . participar en comisiones de elaboración de propuestas curriculares
 - . implicar a los centros en la elaboración de proyectos curriculares propios coherentes con el Proyecto Educativo de centro
 - . evaluar los proyectos curriculares que se vayan experimentando
 - . participar en comisiones de evaluación de los proyectos curriculares

b.1.2. Acción en la formación del profesorado

Todo modelo de escuela presupone un modelo de formación del profesorado.

Las acciones de formación propias de los MRP se caracterizan porque se inscriben en un modelo de Escuela Pública y en modelos pedagógicos coherentes con él. Esto implica una orientación en el trabajo y unas prioridades diferentes a los de la administración. A los MRP corresponde también abrir líneas nuevas de trabajo y trabajar en la asunción de actitudes renovadoras.

Como actividades propias de los MRP señalamos aquellas que corresponden, no tanto a los aspectos básicos de la formación, como a los de la reflexión, investigación, profundización y elaboración de alternativas.

Otro campo de actuación de los MRP se refiere a su intervención en los planes de las Administraciones: explicitando los deberes que tienen en cuanto a la formación del profesorado, exigiendo la participación de los propios profesores en ella, recogiendo necesidades de formación, proponiendo modelos de formación. Asimismo los MRP entienden que deben participar en el diseño y evaluación de los planes y programas institucionales de formación, como medio de participación del profesorado.

La Administración, por su parte, debe apoyar las actividades autónomas de formación promovidas y organizadas por los MRP tanto con ayudas económicas como posibilitando que se puedan realizar en tiempo laboral aquellas que se consideren oportunas.

b.1.3. Acción en la política escolar

Esta acción tiene dos dimensiones: una interna de análisis de la política educativa y elaboración de propuestas alternativas; y otra externa de difusión y creación de opinión, así como actuaciones en colaboración con otros agentes sociales.

La incidencia de los MRP se fundamenta en la acción en la base del profesorado, en las comunidades escolares, en los centros, en los padres, en los estudiantes.

Los MRP deben trabajar por la creación y potenciación de un movimiento social en favor del modelo de Escuela Pública, colaborando con quienes están por este modelo escolar y aportando sus planteamientos y su actuación. Especialmente serán los Sindicatos, las Federaciones de Padres de Alumnos, las organizaciones estudiantiles y movimientos sociales relacionados con lo educativo con quienes se han de buscar modos y lugares de colaboración.

Asimismo los MRP deben mantener unas relaciones estables con los Sindicatos de enseñanza para que estos, en la negociación con la Administración, lleve propuestas que recojan el punto de vista de los MRP y su perspectiva pedagógica.

Los MRP pueden aportar a las Asociaciones de Padres de Alumnos apoyo en la acción formadora de los padres, en la promoción de la participación de los padres en la comunidad escolar, en la conjunción de opiniones y propuestas de cara a la mejora de la escuela y su adecuación al proyecto educativo de la Escuela Pública.

Los MRP tienen un campo de incidencia en la política educativa participando en los órganos representativos, tales como Consejos Escolares (Estatad, de la Comunidad Autónoma, Municipal), manteniendo unas relaciones estables y directas con la Administración y colaborando en órganos de trabajo de la Administración (elaboración de planes, de diseños curriculares, de evaluación de procesos experimentales,...)

b.1.4. Acción en el debate y la política social

Los MRP como movimiento social debe estar vinculados con otros movimientos sociales (feministas, pacifistas, vecinales, ecologistas, culturales,...) en la búsqueda de la convergencia de intereses entre ellos.

Esta participación está condicionada por las posibilidades reales de trabajo de cada MRP y el necesario equilibrio entre los diferentes campos de trabajo.

Ha de implicar un trabajo propio del MRP: bien contribuyendo con su aportación específica bien recogiendo planteamientos nuevos que modifiquen y enriquezcan la visión del MRP en su trabajo posterior.

B.2. Las formas propias de trabajo de los MRP.

La forma básica de desarrollar su tarea como MRP, son los grupos de trabajo:

Todo grupo de trabajo de un MRP, trabaje en temas concretos o en temas generales, debe caracterizarse por proponer:

- la reflexión a partir de los planteamientos básicos del modelo de Escuela Pública y su proyecto educativo
- la coordinación y coherencia en el trabajo de los distintos grupos
- la elaboración de propuestas alternativas que tengan una difusión hacia el exterior, de cara a dinamizar el movimiento pedagógico y a influir en la política educativa.

Las actividades que proponga un MRP se encuadran en un modelo que se caracteriza por:

- Actividades que inciden en la formación pedagógica, científica, cultural y humana de los maestros.
- Actividades creativas, intercambio de experiencias, trabajo en grupo que genere nuevos equipos de trabajo.
- Elaboración de alternativas pedagógicas ligadas a la tarea cotidiana del maestro (desde la Escuela Infantil a la Secundaria).
- Discusión de alternativas, elaboración de materiales, discusión de proyectos educativos, estudio y análisis de las propuestas de la Administración.

C. ORGANIZACION DE LOS MRP

C.1. Independencia y autonomía de los MRP

Los MRP deben ser independientes de cualquier institución (Administraciones, Sindicatos,...)

La autonomía de los MRP es una necesidad y una responsabilidad de los MRP. Y tiene múltiples implicaciones entre las cuales señalamos: que la acción de los MRP no se confunda con la acción de otros organismos ni siquiera den la apariencia de seguidismo, dependencia o colaboracionismo. En la medida en que los MRP sean verdaderamente movimientos sociales, democráticos y participativos la autonomía será más real y más clara para todos.

Un caso particular y de especial interés es la relación entre los MRP y los CEP (Análisis de la situación actual).

La existencia y expansión de nuevos cauces institucionales y las obligadas relaciones de los MRP con ellos, es motivo de confusión y un peligro de pérdida de la identidad del MRP y de los grupos de trabajo. Esta pérdida de identidad puede deberse a la dependencia institucional en cuanto a subvención, infraestructura... Los grupos deben ser subvencionados sin necesidad de adscribirse en el CEP, aunque pase por él la tramitación y aprobación de la ayuda a recibir. Pero no se puede olvidar que esta pérdida de identidad puede darse más por olvido de la referencia básica de lo que es un MRP.

Un trabajo autónomo y eficaz requiere unos medios. Los MRP deben tener una base de medios propios y no depender enteramente de las ayudas oficiales, que garanticen la independencia. A partir de esta base los MRP pueden exigir a las distintas Administraciones las ayudas económicas y de infraestructura que le corresponden.

Un caso especial es el de los "liberados" o miembros de los MRP con dedicación total al trabajo del movimiento. Las funciones que pueden corresponder a este liberado son las de dirigir y coordinar la Secretaría Técnica, responsabilizarse de las labores de información y de coordinación, así como asegurar la presencia del MRP en todos aquellos lugares en que sea preciso o conveniente. No se puede olvidar, sin embargo, que esta figura puede conducir al MRP a un burocratismo excesivo o, lo que es más grave, a un personalismo que reduzca o incluso inhiba de participación al conjunto de los miembros del MRP.

C.2. Globalidad y pluralismo

Los MRP tienen como referencia el proyecto global del modelo de Escuela Pública.

El trabajo del MRP abarca a todo el conjunto de la escuela y de la enseñanza. Respetamos, pero no consideramos que sean MRP, aquellos grupos pedagógicos centrados en una especialidad o en un sólo nivel. Aquellos que, de hecho, lo sean, en la medida en que les sea posible, deberán buscar la apertura a compañeros de otros niveles o de otros aspectos que permitan una visión globalizadora e interrelacionada de la realidad educativa.

Los MRP tienen una referencia concreta, el modelo de Escuela Pública, pero son abiertos a distintas concepciones ideológicas y a diferentes corrientes pedagógicas. El pluralismo interno de los MRP es una riqueza y un patrimonio que se debe cuidar y potenciar.

La apertura de los MRP se manifiesta en la búsqueda de procesos de coordinación y convergencia entre los diferentes MRP, bien sea en la propia Comunidad Autónoma, bien en el conjunto del Estado. Se llama la atención a procesos de división en el interior de los MRP por radicalización en un aspecto determinado que suponen la reducción del pluralismo interno que hasta ahora ha sido un elemento enriquecedor.

C.3. Territorialidad.

La territorialidad de los MRP es consecuente con una de las características básicas del modelo de Escuela Pública que propugnamos: el enraizamiento de la escuela en el medio sociocultural al que pertenece.

Existen dos niveles: el de la Comunidad Autónoma y el de la comarca o municipio.

Los MRP somos conscientes de la necesidad de avanzar en el camino de la coordinación entre todos los MRP que existen en cada Comunidad Autónoma. El horizonte es llegar a una federación entre ellos.

Debe darse una tendencia necesaria a una actuación cercana a la realidad. Una forma organizativa concreta es la "comarcalización" de los MRP que está condicionada a múltiples factores: geográficos, históricos, administrativos y a los procesos de los propios MRP. Este proceso de acercamiento a la realidad tiene unos límites: no tiene sentido un MRP con un espacio geográfico muy pequeño o un número muy reducido de miembros, ya que esto lleva al "cantonalismo".

C.4. Estructura organizativa

Los MRP necesitan una estructura organizativa suficiente que permitan un funcionamiento operativo; pero limitada, para no convertir a los MRP en estructuras burocratizadas y poco flexibles, que impidan la participación.

La característica básica de los MRP es el trabajo cooperativo. Este se ha de basar en los grupos de trabajo así como en el intercambio entre los distintos grupos. La estructura del MRP debe facilitar y potenciar la participación de los miembros de los grupos de trabajo en la actuación global del movimiento tanto en los aspectos organizativos generales como en la reflexión colectiva. Los grupos de trabajo se enriquecen con la visión global que se produce en el conjunto del movimiento y el MRP como tal tiene que nutrirse de las aportaciones de cada uno de los grupos de trabajo.

Además de los miembros que participan en los grupos de trabajo los MRP cuentan con otros miembros, bien porque sean socios bien porque están vinculados al movimiento, que también tienen que sentirse implicados en lo que es el MRP y contribuir de alguna manera a la dinamización del mismo. Para ello es fundamental contar con cauces de información de lo que elabora el MRP y darles la responsabilidad de difundir y poner en práctica las propuestas y alternativas del MRP, así como recoger sus opiniones y experiencias.

Un tercer nivel es el de la difusión a nivel general de las propuestas de los MRP. Ninguna reflexión de un MRP puede considerarse acabada hasta que no llegue a las acciones necesarias para su difusión, de modo que favorezca la creación de opinión, la incidencia en la práctica y en la mentalidad del profesorado y de toda la comunidad escolar e incluso en la política educativa. En este sentido es importante tener en cuenta a los medios de comunicación, como un instrumento a utilizar por los MRP.

Un MRP debe planificar su trabajo. Entre los múltiples campos de trabajo que se le ofrecen hay que escoger cuáles van a ser las líneas prioritarias en cada período de tiempo ponderando la importancia de cada tarea y las posibilidades reales del MRP. Las tareas son múltiples y su importancia depende en cada momento tanto de la situación del propio MRP como de las condiciones sociales y educativas: reflexión-acción, trabajo interno-trabajo hacia el exterior, participación en organismos institucionales-en movimientos sociales. En esta planificación se han de contemplar la distribución de las diferentes funciones y la coordinación entre ellas.

En cuanto a la financiación, es necesario contar con una base de financiación propia para garantizar los mínimos de una actuación autónoma. De ahí que sea preciso buscar fuentes de financiación: cuotas de socios, cobro por algunas actividades y servicios (cuidado con convertirse en una simple empresa de servicios educativos),... Asegurados estos mínimos se podrá exigir a las Administraciones las ayudas y subvenciones convenientes.

Consideramos que la Administración debe financiar o subvencionar a los MRP no sólo por las actividades que realice de cara a la formación del profesorado, sino también por la infraestructura permanente que permite la organización y realización de tales actividades.

La Administración ha abierto el campo de ayudas a las actividades de invierno, lo que nos parece totalmente justo. Pero al mismo

tiempo ha ido imponiendo unas condiciones y unas restricciones, más visibles en las escuelas de verano, que pueden conducir a los MRP a la bancarrota: se limitan los ingresos por matrículas, pero no se compromete a financiar el resto de los gastos ni a cubrir todos los capítulos de gasto que de hecho existen; la forma de pago es tremendamente lenta lo que obliga al endeudamiento. Es evidente que estas actividades sólo son posibles al trabajo voluntario y sin remuneración de muchos miembros de los MRP.

Asimismo la Administración debe financiar el propio trabajo del MRP y la infraestructura que lo sustenta, ya que gracias a él existe un grupo importante de profesores que se capacitan, hacen propuestas, dinamizan y contribuyen a la mejora de la escuela.

C.5. Relaciones entre los MRP

C.5.1. En cada Comunidad Autónoma

La coordinación entre los MRP de cada Comunidad Autónoma es necesaria. La finalidad de esta coordinación es múltiple:

- coordinar las iniciativas de los MRP frente a la Administración, llegar a posicionamientos comunes en el ámbito de la Comunidad
- dinamizar líneas de actuación conjunta
- asumir la representación en órganos de la CA, en la negociación de convenios...

(Situación actual de los procesos de coordinación en las distintas CC.AA.)

Una base real de esta coordinación es el intercambio de informaciones, de planteamientos y propuestas entre ellos y entre los grupos de trabajo similares, respetando siempre la autonomía de cada MRP. Las decisiones se han de tomar por consenso hasta el nivel máximo posible.

El objetivo final será la federación de los MRP de cada CA, pero bien entendido que para llegar a este objetivo se han de dar pasos de coordinación real que garanticen la viabilidad de la propia federación.

En este proceso los MRP se encuentran con otros colectivos pedagógicos: unos, que tienen unos planteamientos comunes con el MRP pero que, por sus características, no pueden o no quieren ser MRP; otros, que tienen unos planteamientos semejantes, pero que están ahí para diferenciarse de los MRP por razones ajenas. Con los primeros se ha de intentar intentar la mayor colaboración posible; a los segundos, será mejor respetarlos e ignorarlos.

C.5.2. En el ámbito estatal

Las formas que los MRP nos hemos dado para la coordinación estatal son:

- la mesa de coordinación estatal
- las mesas específicas (hasta ahora se han organizado tres: normalización lingüística, escuelas infantiles y escuela rural)
- los Encuentros anuales
- el Congreso.

La mesa de coordinación estatal ha sido la estructura de mayor interés para el mantenimiento y dinamización de la coordinación. Aunque no tiene muchas funciones, sin embargo cada día ha ido configurando unas tareas importantes:

- ha servido de medio de convergencia entre los MRP, que ha ido fraguando en los últimos Encuentros anuales
- ha servido de medio de información (interesante, aunque limitada)
- ha sido útil en los contactos con el MEC, que ha reconocido a la mesa como interlocutor, y así ha podido ser portavoz de los MRP ante el MEC y ha podido intervenir en algunos casos, especialmente en la concesión de algunas ayudas
- ha sido un medio de presencia pública del conjunto de MRP.

Han habido fallos y dificultades en el funcionamiento de la mesa de coordinación: problemas de asistencia de alguna CA, dificultades en la representación de los MRP de alguna CA, dificultades de tiempo y de capacidad de trabajo, fallos burocráticos en los MRP que no han secundado las iniciativas de la mesa.

Con este panorama se precisa analizar la validez de esta estructura, las deficiencias observadas y las posibles formas de subsanarlas,...

Los Encuentros anuales han sido muy importantes y han ido adquiriendo progresivamente mayor contenido. A esto ha contribuido el conocimiento que hemos adquirido los MRP en estos años y el papel que ha podido jugar la mesa de coordinación estatal. Convendría analizar los fallos observados y las fórmulas para irlos subsanando.

Las mesas específicas han sido muy desiguales. En la mayoría de los casos no han dado resultados importantes, aunque hayan sido útiles. En el caso de la mesa de Escuela Rural se ha producido un fenómeno digno de analizar: ha realizado una actuación muy valiosa, pero que progresivamente se ha ido desligando del conjunto del MRP. Convendría analizar las causas y el medio de que ese proceso varíe de dirección sin que suponga merma ninguna de su capacidad de actuación y de su forma de enfocar los problemas de este sector.

Parte primera

3 grupos de trabajo:

- A) Los diferentes niveles de enseñanza
- B) El Modelo didáctico
- C) La evaluación del curso

Plan de trabajo:

Lunes y martes, trabajo en los tres subgrupos (total, 3 sesiones). En la primera sesión del miércoles, puesta en común y definición de tesis.

Parte segunda

5 grupos de trabajo:

- A) La Educación infantil
- B) La Educación primaria
- C) La Educación secundaria obligatoria
- D) La Educación postobligatoria
- E) La Educación de adultos

Plan de trabajo:

El miércoles y jueves, trabajo en las cinco subgrupos (total, 5 sesiones). En la primera sesión del viernes, puesta en común y definición de tesis.

Parte tercera

4 grupos de trabajo:

- A) La estructura del Sistema Educativo
- B) Tecnología y escuela
- C) El entorno
- D) Educación moral

Plan de trabajo:

Las dos últimas sesiones del viernes, se trabajará en las cuatro subgrupos. En ellas se definirán las tesis correspondientes.

BLOQUE 3. "ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS MRPs"

Parte Primera

Los participantes en el Bloque, trabajarán de forma conjunta en el apartado A) Características de los MRPs.

Parte Segunda

Los asistentes se distribuirán en dos grupos simultáneos:

- B) La tarea de los MRPs.
- C) La organización de los MRPs.

Los coordinadores de los grupos y según la discusión podrá establecer alguna sesión conjunta para los aspectos puntuales comunes.

PLAN DE TRABAJO

BLOQUE 1. "PROYECTO DE ESCUELA PUBLICA"

Se han definido cinco grupos de trabajo:

- A) Marco global de la Escuela Pública
- B) Proyecto Educativo
- C) Autonomía y gestión
- D) Centro Educativo y Zona Escolar
- E) Servicios de Apoyo. Formación del Profesorado

Se trabajará independientemente, a partir del guión establecido en la ponencia base.

Dada la interrelación entre los temas y a partir de las reuniones con los coordinadores de grupos se podrán establecer sesiones conjuntas de dos o más grupos para trabajar aspectos puntuales comunes.

BLOQUE 2. "EL CURRÍCULUM Y LA RENOVACION PEDAGOGICA"

Parte primera

3 grupos de trabajo:

- A) Los diferentes niveles de concreción
- B 1/2) El Modelo didáctico
- B 3) La evaluación del currículum

Plan de trabajo:

Lunes y martes, trabajo en las tres comisiones (total, 5 sesiones). En la primera sesión del miércoles, puesta en común y definición de tesis.

Parte segunda

5 grupos de trabajo:

- A) La Educación infantil
- B) La Educación primaria
- C) La Educación secundaria obligatoria
- D) La Educación postobligatoria
- E) La Educación de adultos

Plan de trabajo:

El miércoles y jueves, trabajo en las cinco comisiones (total, 5 sesiones). En la primera sesión del viernes, puesta en común y definición de tesis.

Parte tercera

4 grupos de trabajo:

- A) La estructura del Sistema Educativo
- B) Tecnología y escuela
- C) El entorno
- D) Educación moral

Plan de trabajo:

Las dos últimas sesiones del viernes, se trabajará en las cuatro comisiones. En ellas se definirán las tesis correspondientes.

BLOQUE 3. "ANALISIS Y CARACTERISTICAS DE LOS MRPs"

Parte Primera

Los participantes en el Bloque, trabajarán de forma conjunta en el apartado A) Características de los MRPs.

Parte Segunda

Los asistentes se distribuirán en dos grupos simultáneos:

- B) La tarea de los MRPs.
- C) La organización de los MRPs.

Los coordinadores de los grupos y según la discusión podrán establecer alguna sesión conjunta para los aspectos puntuales comunes.

INDICE

BLOQUE I "PROYECTO DE ESCUELA PUBLICA"..... 1

A. MARCO GLOBAL DE LA ESCUELA PUBLICA..... 2

B. EL PROYECTO EDUCATIVO.....11

C. GESTION Y AUTONOMIA DE CENTROS.....16

D. CENTRO EDUCATIVO Y ZONA ESCOLAR.....23

E.- SERVICIOS DE APOYO EXTERNO Y FORMACION DEL PROFESORADO.....31

BLOQUE II: "EL CURRICULUM Y LA RENOVACION PEDAGOGICA".....37

PARTE PRIMERA

A.- LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECION DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRICULUM Y SU RELACION CON LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y POLITICAS DEL CONTEXTO.....38

B.EL CURRICULO EN ACCION.....44

PARTE SEGUNDA

A. LA EDUCACION INFANTIL. LA ETAPA 0-8 AÑOS.....52

B. LA EDUCACION PRIMARIA.....59

C. LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA.....64

D. LA EDUCACION SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA.....70

E. LA EDUCACION DE ADULTOS.....78

TERCERA PARTE

A. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.....78

B. ESCUELA Y TECNOLOGIA.....78

C. EL ENTORNO COMO CENTRO DE INTERES Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS.....80

D. EDUCACION MORAL.....81

BLOQUE III: CARACTERISTICAS Y ORGANIZACION DE LOS MRPS.....83

A. CARACTERIZACION DE LOS MRPS.....84

B. LA TAREA DE LOS MRPS.....85

C. ORGANIZACION DE LOS MRP.....88

PLAN DE TRABAJO.....93

**DOCUMENTOS DE TRABAJO
DEL II CONGRESO DE
MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA**

GANDIA, ABRIL 1989

II congrés
congresso
congresso
kongresua

MARP

