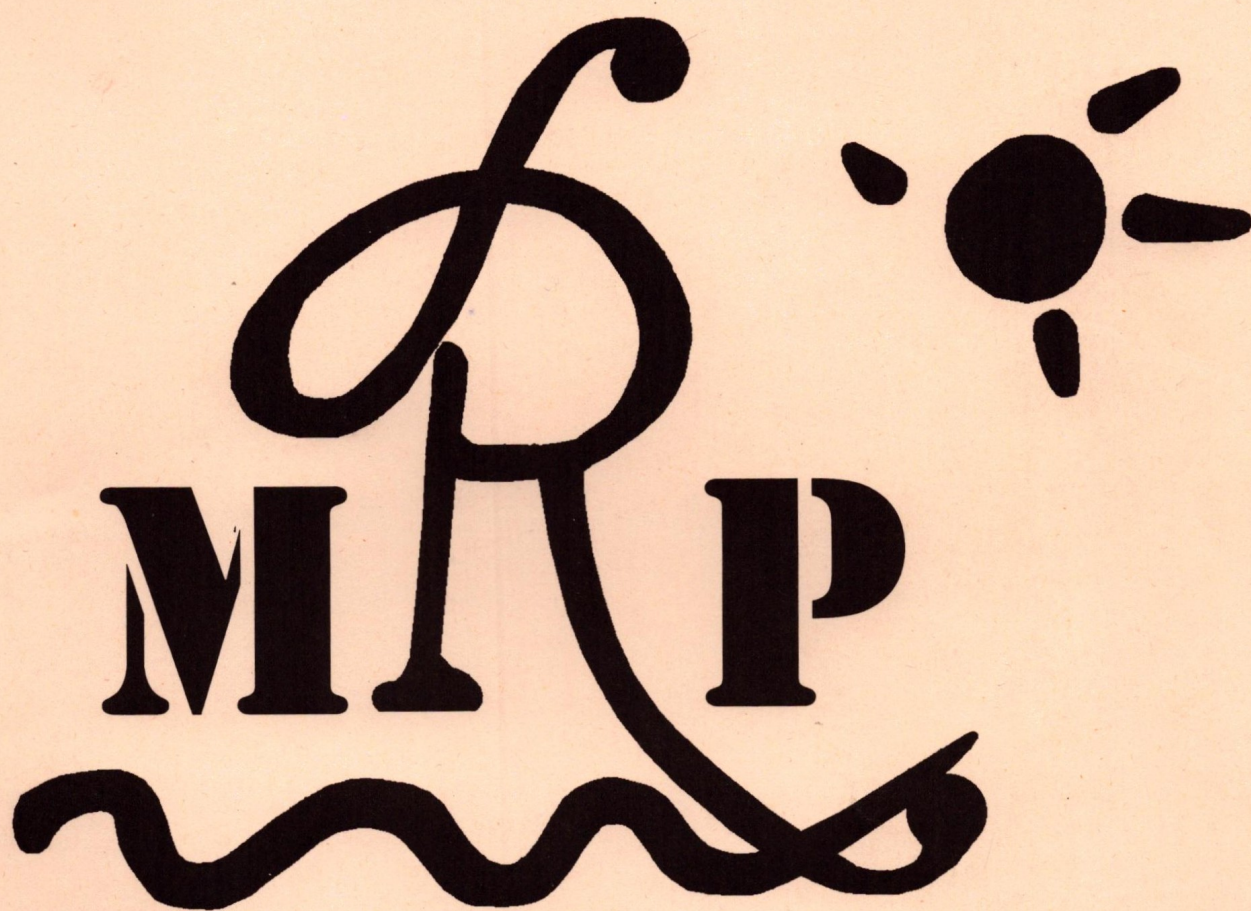


DOCUMENTOS BASE
NÚCLEOS DE DEBATE



3^{ER} CONGRESO

Torremolinos, diciembre 96

PRESENTACIÓN

Estos materiales, síntesis de los aportados por las diferentes Federaciones territoriales, son la base para la discusión durante fase final del 3º Congreso de MRP, a celebrar en Andalucía los días 5 al 8 de Diciembre de 1996.

Los dos tipos de materiales (*documentos base* y *experiencias base*) responden a la orientación que la Confederación estatal de MRP ha infundido al Congreso: la relación entre el discurso y la experiencia real, respondiendo a la vía de avance, no fácil, no exenta de conflictos, en la que creemos. Además, también existirán unos *núcleos de debate* que ordenarán y centrarán el trabajo congresual.

Hemos considerado prioritario que se pudiese contar lo antes posible con estos textos. Por esta razón, encontrarás algunos apartados incompletos (se enviarán antes del Congreso las aportaciones que los completan) y sin terminar la revisión ortográfica y de redacción (en este sentido, sabemos que está pendiente el respeto a un lenguaje no sexista en parte de estos materiales).

Septiembre de 1996

ESQUEMA DE CONTENIDOS

Documentos base

BLOQUE 1: ANÁLISIS DEL CONTEXTO

1. CONTEXTO SOCIOECONOMICO, CULTURAL Y POLITICO.

- 1.1. Análisis del marco ideológico.
- 1.2. Situación internacional y políticas educativas.
- 1.3. Consecuencias educativas de la política actual.
- 1.4. Características socio-culturales de la etapa post-estado del bienestar y sus implicaciones educativas.
 - 1.4.1.- Homogeneización cultural.
 - 1.4.2.- Extensión del discurso ciudadano-cliente.

2.- LAS REPERCUSIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PRACTICA PEDAGOGICA.

- 2.1. La escuela pública ante la nueva situación socio-política.
- 2.2. Mecanismos de exclusión.
- 2.3. Demanda escolar y empleo.

3.- LINEAS DE ACTUACION.

BLOQUE 2: CÓMO HACEMOS POSIBLE LA ESCUELA PÚBLICA HOY

PARTE I: LO PÚBLICO Y LA ESCUELA PÚBLICA

1. CONTENIDO Y SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO

- 1.1. Un poco de historia.
 - 1.1.1. Antecedentes.
 - 1.1.2. Situación actual. Cambios recientes.
- 1.2. Lo público.

2. SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA ESCUELA PUBLICA. NUESTRO MODELO.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

- 3.1. La participación democrática.
- 3.2. Los docentes: profesionales comprometidos.
- 3.3. El alumnado: protagonismo y participación.
- 3.4. Madres y padres.

4. AUTONOMÍA.

- 4.1. Autonomía pedagógica.
- 4.2. Autonomía Organizativa.
- 4.3. Autonomía económica.

5. CALIDAD EDUCATIVA. EVALUACIÓN DE CENTRO Y CONTROL SOCIAL.

PARTE II. LA PRÁCTICA DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

1. CRITICAR Y SUPERAR LA ESCUELA ACTUAL

- 1.1. Exclusión social y exclusión educativa.
- 1.2. Selección cultural.
- 1.3. Control y selección del currículo.

2. FUNDAMENTOS DE UN ENFOQUE ALTERNATIVO

- 2.1. Fuentes de un currículo crítico.
- 2.2. Transversalidad o fundamentación del currículo.
- 2.3. Conflictos sociales y currículo.
- 2.4. La opción por un enfoque "socioeducativo".
- 2.5. Educación y entorno social: redefinir sus relaciones.

3. CULTURA AUDIOVISUAL: RETOS Y RESPUESTAS .

4. COEDUCACIÓN.

5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

6. EL CENTRO ESCOLAR.

- 6.1. El centro escolar y el medio social.
- 6.2. El centro: espacio de desarrollo.
- 6.3. Un proyecto de centro: el proceso.

7. REORIENTAR LA PRÁCTICA EN EL AULA DESDE LO SOCIOCULTURAL.

- 7.1. Las fuentes del sentido.
- 7.2. La *actividad con sentido*.
- 7.3. Aproximaciones metodológicas.
- 7.4. La puesta en acción: objetivos, contenidos y actividades.

8. LAS ESPECIFICIDADES DE CADA ETAPA.

- 8.1. Educación Infantil.
- 8.2. Educación Primaria.
- 8.3. Educación Secundaria Obligatoria.
- 8.4. Educación Secundaria Postobligatoria.
- 8.5. Educación de Adultos.

PARTE III: POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

1. SISTEMA EDUCATIVO.

2. ANÁLISIS DE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA.

- 2.1. Implantación de la Educación Primaria.
- 2.2. Implantación de la E.S.O.
- 2.3. Implantación de la Educación Infantil.
- 2.4. Implantación en la Escuela Rural.

3. LAS ÚLTIMAS LEGISLACIONES EN LA ESCUELA PÚBLICA.

4. PLANIFICACIÓN Y MAPA ESCOLAR.

5. UNA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD.

- 5.1. Una administración educativa democrática.
- 5.2. Principios básicos del proyecto.
- 5.3. Propuestas de actuación.

6. INSPECCIÓN

BLOQUE 3: LOS MRP Y OTROS MOVIMIENTOS SOCIALES.

1. LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y LOS MRP.

- 1.1. Para un entendimiento de la renovación educativa y pedagógica.
- 1.2. Situación de la renovación educativa y pedagógica en la actualidad.
- 1.3. Necesidad de un movimiento social de transformación educativa y de renovación pedagógica.
- 1.4. Implicaciones.

2. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

- 2.1. Análisis histórico y situación actual de los MRP.
- 2.2. Señas de identidad y campos de actuación.
 - 2.2.1. Especificidad de los MRP.
 - 2.2.2. Campos de actuación básicos.
 - 2.2.2.1. Creación de pensamiento educativo. Acción en la reflexión.
 - 2.2.2.2. Impulso y fomento de la renovación pedagógica. Acción en la práctica.
 - 2.2.2.3. Promoción del debate y acción social.
- 2.3. Organización.
 - 2.3.1. MRP. Características organizativas.
 - 2.3.1.1. Modelos organizativos.
 - 2.3.1.2. Financiación.
 - 2.3.1.3. Actividades y proyectos de trabajo.
 - 2.3.2. Relaciones de los MRP en cada nacionalidad.
 - 2.3.3. Relaciones a nivel confederal.
 - 2.3.3.1. Evaluación del funcionamiento de la Confederación.
 - 2.3.3.2. Propuestas de funcionamiento de la Confederación.
 - 2.3.4. Relaciones a nivel internacional.
- 2.4. Relaciones con la Administración.
- 2.5. Relaciones con otros sectores.
 - 2.5.1. Con otros movimientos sociales, culturales, etc.
 - 2.5.2. Con otros movimientos y colectivos pedagógicos.
 - 2.5.3. Con sindicatos, Ampas, asociaciones estudiantiles, plataformas unitarias.
 - 2.5.4. Relaciones con la Universidad.

Experiencias Base

Bloque 2: Cómo hacemos posible la Escuela Pública hoy

* **El funcionamiento democrático de los centros como garantía de calidad.** Federación de MRP del País Valencià

- La experiencia del Colegio Público de Benassal.
- La experiencia del Colegio Público «Cervantes» (Buñol, Valencia).

* **La actividad con sentido: una perspectiva sociocultural.** Concejo Educativo de Castilla y León.

- Los ejes de actividad como organizadores del currículo en la Educación Primaria.
- La vida adulta como referente para la Secundaria Obligatoria: los proyectos de trabajo.

* **Protagonismo y participación del alumnado.** Aula Libre (Fed. de MRP de Aragón).

Bloque 3: Los MRP y otros movimientos sociales

* **Primer Congrés de la Renovació Pedagógica de Catalunya.** Federación de MRP de Catalunya.

BLOQUE 1: ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

1- CONTEXTO SOCIOECONOMICO, CULTURAL Y POLÍTICO.

1.1. Análisis del marco ideológico.

El análisis ideológico del momento social que vivimos es clave si queremos definir el marco en el que se inscribe nuestro modelo organizativo, nuestra acción pedagógica, sobre todo, si queremos que todo esto sea elemento transformador de la sociedad.

A partir de las teorías nihilistas sobre la desvalorización de los «valores supremos» de Nietzsche (1844-1900) numerosos autores empiezan a cuestionar el pensamiento modernista. Los valores dominantes son cuestionados y se rechaza la jerarquización de los valores supremos, destacando la validez de todos y cada uno de ellos desde una perspectiva de horizontalidad. Todo es válido.

Siguiendo a Angel Pérez Gómez (1994), el origen del pensamiento postmoderno «es más bien el efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales que dominan el mundo occidental y se caracterizan por el imperio de la economía de libre mercado en sociedades formalmente democráticas».

La postmodernidad ha sido definida por José M^a Lozano como el rechazo de los sistemas cerrados totalizantes (y potencialmente totalitarios) que lo explican todo y que han justificado muchos sufrimientos con la tranquilidad de quien lo hace por principios.

Entre las corrientes actuales más en boga se reconoce al **Neoliberalismo** como una tendencia intelectual política que prima las actuaciones económicas de los agentes individuales, sean estas personas o empresas privadas, en detrimento de otros de signo más colectivo.

La acepción *neoliberal* podemos encuadrarla en componentes de tipo economicista (mercado y privatización) para distinguirla de una acepción *neoconservadora* más atenta a factores de acentuación aristocrática, a la nueva/vieja religiosidad, al cuestionamiento encubierto de los derechos humanos, a la ley y al orden, al racismo, al puritanismo sexual,...

El ascenso de estas corrientes viene propiciado por:

a. Una clase media, cuantitativamente considerable, con ingresos medios-altos, cierta seguridad en el empleo y amplias cotas de bienestar, que se ha reorientado políticamente hacia alternativas privadas, individualistas y de mercado.

b. Por la adopción de estas políticas por parte de la mayoría de los partidos políticos, incluidos los socialdemócratas, al no estar claro cuáles son las esencias «nuevas» de las doctrinas de izquierda en la actualidad, especialmente después del desmoronamiento de las democracias populares del este de Europa.

El comportamiento de los individuos en la esfera económica, representada por el mercado, lleva a conflictos de intereses que sólo pueden ser resueltos o moderados por instancias exteriores al mercado como pueden ser una clase social, el Estado,... lo cual plantea la compatibilización de la redistribución (aspecto social) con la eficiencia en la producción (aspecto económico) y cómo realizar ese casamiento.

Otros hechos sociales de nuestro tiempo, según Arturo García Lucio, citado en «La España de los 90», son:

«La revolución tecnológica, principalmente los avances en la microelectrónica y genética, que invade y moldea todos los ámbitos de la sociedad; el hambre y la miseria de los países del Tercer Mundo, que exigen una salida de su situación y el protagonismo internacional que les corresponde; la crisis del reconocimiento efectivo de la dignidad y derechos fundamentales de todas las personas; la acumulación del poder político por parte de las superpotencias; el armamentismo, capaz de destruir varias veces el planeta, pero generador de grandes beneficios para unos pocos; la progresiva destrucción del medio ambiente natural, en función de un crecimiento económico desmedido; la trivialización de la existencia, perdiendo calidad humana y creciendo en desesperanza...»

Nos encontramos ante un avance claro de posiciones políticas marcadas por el signo del conservadurismo. El mercado, libre de trabas de control social, se manifiesta como el único viable, y llega a su máxima exaltación hasta identificarlo con la democracia política. Las relaciones sociales, basadas cada vez más en el individualismo y la insolidaridad, derivan en ocasiones, cada vez de forma más frecuente, en actitudes de intolerancia, racismo y xenofobia.

Los grandes ejes de la integración europea ahondan en las líneas que marcan esta perspectiva: liberalismo económico, adecuación de las conquistas sociales alcanzadas en las décadas posteriores a la postguerra, precarización del mercado laboral, privatizaciones unidas a la ausencia de políticas industriales desarrollistas,...

De todo este panorama han de destacarse dos aspectos:

a. El papel fundamental que han adquirido los medios de comunicación: periodistas, intelectuales orgánicos, creadores de opinión, campañas políticas de imagen y ausencia de contenidos, etc., que contribuyen a conformar el mejor y más eficaz paraguas ideológico del sistema.

b. El cierre o paralización del proyecto político en torno a unos objetivos de profundización en la democracia, en el respeto a los derechos del pueblo y a la construcción de un modelo social solidario que permita a la mayoría beneficiarse de su propio trabajo e impida que los intereses de unos pocos se impongan sobre los de la mayoría.

La sociedad española se halla incluida, en calidad de país periférico, en el proceso de mundialización que las sociedades y economías actuales definen la situación del planeta. Esta sociedad asume el papel de sociedad dependiente de aquellos centros de decisión, influencia y poder; centros que desarrollan paralelamente una serie de valores uniformes, y de ámbito universal, configurados por los medios de comunicación de masas.

Una sociedad que vive aislada y en una situación cómoda que sólo se moviliza sectorialmente en razón del problema que le atañe, es difícil que manifieste deseos de análisis, crítica y desarrollo de alternativas que no sean puntuales.

La situación sociopolítica tiene una clara concreción en el marco de la enseñanza; ésta ha dejado de ser una prioridad política. En consecuencia, no solamente no se ha alcanzado el objetivo de destinar el 6% del P.I.B. a temas educativos, sino que en los últimos cuatro años se ha empezado a retroceder en dicho porcentaje.

1.2. Situación internacional y políticas educativas.

Nuestra adhesión al club minoritario de los estados ricos y más concretamente a la Unión Europea ha producido, una más que evidente incidencia de las decisiones de Bruselas en la economía política y social, y consecuentemente en la política educativa de nuestro estado. Por una parte, los *criterios de convergencia firmados en Maastrich han supuesto un golpe de gracia por parte de los poderes económicos internacionales* para garantizar la aplicación de políticas económicas y sociales neoliberales en los distintos países de la UE, con los consiguientes **recortes sociales y en educación**, que generan mayor desigualdad y bolsas de pobreza,

incluso en los estados ricos. Por otra parte se exige una *adecuación real del sistema educativo a las necesidades del sistema productivo*, dentro de un contexto de criterios de competitividad y libre circulación de mano de obra flexible y polivalente.

El fracaso de los planteamientos económicos neoliberales de la UE ha supuesto millones de parados que han servido de pretexto para abordar una dura Reforma **del mercado laboral y del nombrado “estado del bienestar”** que están repercutiendo directamente en el sistema educativo y en el desarrollo de la LOGSE. Nos encontramos ante una *política de gestos* (p. ej: la Ley Pertierra, medidas para la mejora de la enseñanza, mapa escolar....) que tratan de difuminar o minimizar el progresivo fracaso de objetivos iniciales planteados en la LOGSE, mientras que el continuo recorte presupuestario esta convirtiendo la Reforma en una **reconversión enmascarada de nuestro sistema educativo**.

Un elemento que tenemos que considerar clave y determinante de la situación actual es sin lugar a dudas la **transición política** en el Estado Español. Su transcendencia y relevancia son evidentes en tanto han marcado y enmarcado todo el proceso político posterior, con derivaciones en todos los ámbitos de la vida social. Este proceso de transición, fue aprovechado entre otras cosas, para empezar un importante cambio a nivel de funcionariado que se concretó en la Reforma de la Función Pública. En síntesis podemos afirmar que se pasa de un sistema de dominio a un sistema de gestión. Los fuertes recortes, la supresión de servicios, las reconversiones encubiertas acabaron por generar un importante nivel de frustración colectiva tanto en los administradores como en los administrados que en definitiva han derivado en ataques frontales a la solidaridad, con el consiguiente *reforzamiento individualista y privativo*, al tiempo que se produce un cuestionamiento general de la función pública.

Con el advenimiento del **PSOE al poder en 1982** se produjo un reconocimiento generalizado y casi unánime de los sectores más progresistas con una **doble legitimación democrática**, en tanto supuso una rotura con el pasado junto a una clara victoria en las urnas de un gobierno progresista. Este proceso de legitimación se ve fuertemente reforzado con un decidido apoyo internacional de las democracias más avanzadas al nuevo gobierno a cambio de duras contraprestaciones (ingreso en la OTAN, reconversión industrial, saneamiento de la banca con fondos públicos....) lo cual le conferirá una **legitimación de poder casi incontestable**. Este factor es determinante para entender la política educativa de la era socialista, donde se despliegan dos grandes proyectos educativos: **la LODE y la LOGSE**. Con ellas, se pretende dar respuesta a la nueva condición de “ciudadanos” (que no súbditos) adquirida, asumiendo grandes retos: *formación de la ciudadanía, participación social en la educación, democratización del sistema educativo*. Estas actuaciones irán acompañadas de **fuertes concesiones** como la financiación pública de la iniciativa privada o la desestructuración y limitación de la participación: hay que valorar el pobre papel jugado por los diferentes Consejos Escolares, su descoordinación y nula incidencia o participación en las grandes decisiones educativas, su inoperancia como elemento de presión o forúms de discusión... La consecuencia fue un modelo teórico que, a pesar de ciertas contradicciones internas, es defendible, y una puesta en práctica absolutamente errada, fundamentalmente por la falta de recursos económicos.

Podemos afirmar que, con el acceso del PSOE al poder, aparece una cierta identificación y confusión entre el proyecto del gobierno socialista y las aspiraciones de la colectividad, lo que se traduce en una gran confianza depositada en un gobierno de izquierda, con la consiguiente **subrogación de las voluntades individuales al proyecto colectivo del gobierno** (J.Félix Angulo y J. Contreras “*La democracia es un unicornio: reflexiones sobre democracia y educación*”)

1.3.- Consecuencias educativas de la política actual

La consolidación del estado democrático en España, en los últimos veinte años, le ha ido dando rasgos similares a los que los estados europeos de nuestro contexto sociopolítico tenían ya con treinta años de anticipación. Esta situación social ha sido llamada Estado del Bienestar, y han sido elementos clave para la

expansión «apaciguada» y no conflictiva de la economía capitalista. Estos estados se distinguen económicamente por la intervención estatal en la economía para regular el mercado, mantener el pleno empleo, una economía orientada a la demanda sostenida por precios bajos de materias primas agrarias, mineras, forestales, industriales y de ciertos servicios provenientes del Segundo y Tercer Mundo, y por la provisión pública de servicios sociales universales como sanidad, educación, vivienda, desempleo, pensiones y ayudas familiares.

Las últimas elecciones generales (3 de marzo de 1996) han supuesto un cambio en el panorama político. El nuevo contexto está siendo aprovechado por la derecha para filtrar, si cabe aún más, el mensaje neoliberal, desarrollando una *política económica basada en las exigencias de convergencia europea: control de la inflación y reducción del déficit público, política monetarista, culpabilización de los salarios, de los derechos laborales y de los gastos sociales, falta de competitividad (congelación salarial y recortes sociales),...*

Respecto a la política educativa nos encontramos con un **desarrollo de la LOGSE ciertamente lastimoso e impregnado del más genuino conservadurismo**. No se ha tenido en consideración la experimentación, ni la renovación pedagógica desplegada por los MRPs, y muchas veces, ni tan siquiera las propuestas de los propios equipos de Reforma o asesores de la Administración Educativa; de sus propuestas nada se sabe. Se han abandonado los objetivos más progresistas como el cuerpo único de enseñantes o la gestión democrática de centros, a la vez que estamos asistiendo a una rebaja continuada de los objetivos de la LOGSE, a la que le continúa faltando una ley de financiación que la haga realmente posible en todos sus aspectos. Por el contrario, estamos asistiendo a un recorte continuado de los presupuestos de educación que se está traduciendo en una congelación y pérdida de salario, falta de recursos humanos y materiales, improvisación, incumplimientos sistemáticos... Todo ello está creando una gran incertidumbre entre el profesorado y se traduce en una balcanización de los claustros y en un incremento alarmante del individualismo, que se ve reforzado con medidas como el fomento de la titulitis, en cuanto instrumento para ganar seguridad y posiciones frente a las nuevas situaciones, imponiendo así modelos de formación “dirigistas” que tienen como objetivo único transmitir el discurso oficialista y expedir certificados, negando la reflexión sobre la práctica, la investigación en la escuela y la autoformación en función de los intereses reales del profesorado.

Podemos afirmar que la LOGSE ya no era un objetivo prioritario del anterior gobierno (si es que alguna vez lo ha sido) y mucho menos lo es del actual. Las últimas propuestas realizadas por el anterior gobierno socialista (Decreto de enseñanzas mínimas, las 77 medidas para la defensa de la escuela pública o la ley Pertierra), vienen a corroborar este planteamiento, alejándose del modelo de escuela pública que defendemos los MRPs. A nivel de centros se está generalizando un *modelo curricular cerrado -en la práctica-, tecnocrático y centralista fundamentado en el modelo de sociedad vigente y a la que simplemente se pretende servir sin ofrecer propuestas alternativas*. Tampoco aparece un proceso de Reforma paralela de democratización administrativa, ni de potenciación de la autonomía real o del control democrático de los centros.

A la vista de las declaraciones de los responsables del nuevo gobierno en el campo educativo, cabría señalar al menos las siguientes tendencias:

- a) Retroceso en el carácter laico que debe tener la Escuela Pública.
- b) Involución en los procesos de renovación pedagógica, con el definitivo desmantelamiento de los aspectos más positivos de la LOGSE.
- c) Privatización de la enseñanza, con aumento de las subvenciones a la enseñanza privada y mayores restricciones de los fondos para la escuela pública.

Por otra parte vivimos en una sociedad sometida a profundos y acelerados cambios sociales, dentro de un modelo de economía de libre mercado, con un crecimiento y aumento constante de la capacidad de consumo y presidida por un pragmatismo político y por un neoliberalismo que se está traduciendo en un neoconservadurismo y en un acaparador dominio de lo que es individual en el terreno cultural.

Los rasgos citados, notas características del capitalismo actual, confluyen en un rearmamento ideológico de las fuerzas políticas de la derecha, que tienen su principal expresión en la propuesta de desmantelamiento del llamado Estado del Bienestar. Dado que la educación pública, gratuita y obligatoria, es una de las conquistas centrales del Estado del Bienestar, no cabe duda de que estos ataques suponen una seria amenaza para el modelo de Escuela Pública que venimos defendiendo.

Este contexto se deja sentir en el sistema educativo con una **concepción cada vez más tecnocrática de la educación, con una clara subordinación del sistema educativo al sistema productivo**, con una clara identificación de la evaluación como fracaso o éxito y productividad que se contradice a la hora de definir la educación como integral, comprensiva, globalizadora, compensadora.... con capacidad de contribuir a la plena realización de las personas humanas, a la vez que se opta por modelos educativos pragmáticos, sustentados en el cientifismo académico, capaz de dar respuesta a las necesidades del desarrollo económico de nuestra sociedad. Esta contradicción se traslada al terreno financiero con la continua declaración de intenciones que contrastan con el continuo recorte presupuestario en educación y que tan directamente nos están afectando a los MRP(s) y Escuelas de Verano.

Ante este contexto los MRP(s) tenemos que **recobrar** nuestro discurso sobre el tipo de escuela que queremos y dentro de que modelo de sociedad. **Hay que redefinir nuestro modelo de escuela pública bajo los parámetros de gestión, participación, organización, autonomía y evaluación.** Y esto pasa necesariamente por crear y potenciar nuestras propuestas alternativas a los proyectos editoriales y al currículum escolar oficial.

El actual proceso de elaboración y discusión estéril de los PCC dentro del marco general de los DCB prescriptivos está conduciendo a un continuismo en la dependencia del mercado editorial con el consiguiente **control político e ideológico del currículum**. Sin cambio de materiales curriculares no hay reforma. Resulta paradigmático la actual connivencia de la administración con las grandes editoriales a la hora de aprobar los diferentes materiales curriculares, en tanto que se fomenta una innovación educativa y formación del profesorado encorsetada dentro del modelo curricular oficial, despreciando o infravalorando las aportaciones de los MRP(s) o de los propios equipos de reforma, que quedan condenados al ostracismo editorial. Si tenemos en cuenta que el 75% del trabajo del alumnado se realiza ante un libro de texto, podremos concluir la importancia del control ideológico ejercido por los grupos editoriales, con fuertes intereses económicos, con la consiguiente devaluación y proletarización del trabajo docente (J.Martínez Bonafé "Libros de texto y control político del currículum").

Asegurar, en cualquier caso, una educación de calidad, con similares prestaciones y potencialidades para todas y todos, sigue siendo el gran reto de una sociedad democrática con la conciencia en todo caso de que la escolarización es una pequeña pero necesaria parte de la educación, porque debe permitir a todos continuar aprendiendo, al enseñarles un conocimiento básico organizativo, las destrezas para nuevos aprendizajes y el estímulo de aprender.

Es necesario empezar un proceso de reflexión serio sobre los diferentes modelos culturales de la escuela pública. Frente al actual modelo cultural capitalista, **¿qué modelos reales de escuela solidaria, pacifista, no sexista, arraigada al medio tenemos realmente?**

1.4 Características socio-culturales de la etapa post-bienestar y sus implicaciones educativas.

Hay que tener en cuenta también el profundo cambio que ha experimentado la concepción de los valores. Hay un cambio de jerarquía en sus dos componentes: el emocional y el intelectual. En los valores postmodernos prima la emoción, el sentimiento, el placer, las sensaciones... como oposición al componente intelectual que primaba en los valores de la etapa moderna.

Los principales valores y tendencias que presiden los procesos de socialización, siguiendo a Angulo Rasco, Melero Zabal y Pérez Gómez, (1995), podemos decir que son los siguientes:

- **Individualización y debilitamiento de la autoridad.** La individualidad denota la importancia de la elección personal y la independencia de la tradición y de las instituciones sociales tradicionales e incluso, modernas.

- Como consecuencia del ensalzamiento de la individualización se produce la mistificación del poder y la pulsión como criterios incuestionables de comportamiento. Esto lleva al **consumismo**: consumo de servicios, de bienes, de estéticas y de estatus.

- Frente al actual culto a la tecnocracia y al cientifismo como panacea universal, empiezan a emerger corrientes de pensamiento que plantean una progresiva **desconfianza en el desarrollo científico y técnico**, con una pérdida de la credibilidad en la certidumbre científica. La amenaza de confrontación, las nuevas enfermedades y los nuevos materiales de desecho, el efecto invernadero y en general el deterioro ecológico del planeta, suscitan la preocupación de los individuos porque se ha incrementado inexorablemente la fragilidad de la vida y la incertidumbre del futuro.

- La paradójica situación simultánea del **individualismo exacerbado y del conformismo social.** El conformismo social debe alimentarse como garantía de permanencia del marco genérico de convivencia: las democracias formales que arropan un sistema de producción y distribución regido por la ley del libre mercado. Dentro de tan incuestionable y apetecible paraguas se legitima la ley de la selva, la competitividad más exacerbada que, mediante la lucha individual por la existencia, se supone que sitúa a cada uno en el lugar que le corresponde por sus capacidades y esfuerzos.

- **La obsesión por la eficacia** como objetivo prioritario de la vida social y en la práctica educativa, que aparece ante la comunidad como sinónimo de calidad. Se acepta con toda naturalidad que cualquier actividad humana debe regirse por los patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución de los objetivos previstos. Se premia la rentabilidad sobre la productividad. La especulación financiera, la destrucción de productos agrícolas, la corrupción. . . son claro ejemplo de la legitimación social de esta perniciosa característica.

- **La concepción ahistórica de la realidad y del conocimiento.** Se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Las manifestaciones concretas de la realidad contemporánea en sus dimensiones económica, social, política e incluso cultural, se consideran no solo las más adecuadas, sino inevitables e insustituibles. Se pierde el sentido cronológico y histórico de la realidad.

- **La primacía de la cultura de la apariencia**, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, la concepción de la novedad, el cambio y la originalidad como un valor permanente e incuestionable.

- **La información** ha adquirido una importancia trascendental como fuente de riqueza y poder, y además, como fuente de socialización. Pero el acceso a la información no está equitativamente repartido, como tampoco está el acceso igualitario a la capacidad intelectual para interpretar dicha información.

La imagen, con la eclosión de medios como la ciber-informática y sobre todo los más estrictamente audiovisuales, han incidido en una preocupante superficialización del discurso social hegemónico en beneficio de los monopolios emisores, situación que viene generando una amputación de las funciones educativas del sistema escolar. Estas nuevas tecnologías distorsionan y, sobre todo, anulan las perspectivas humanistas que la sociedad debe tener para analizar y afrontar sus problemas.

Entre las tendencias más destacadas que encontramos en el **proceso de socialización inducido por la televisión y los medios de comunicación de masas** destacamos los siguientes:

* **El mito de la objetividad y la manipulación inadvertida.** No es fácil para cualquier telespectador, fascinado por la riqueza gratificante del caudal de sensaciones que recibe del televisor, descubrir y constatar que la representación de lo que se le ofrece es una construcción subjetiva, es un discurso construido con unos intereses no explicitados.

* **La génesis y difusión de estereotipos como herramientas de conocimiento.** La proliferación del uso del estereotipo para traducir la compleja y cambiante realidad en categorías simples y manejables.

* **El carácter espectacular y trivial como exigencia del mercado.** Cada día es más evidente que el componente privilegiado de la televisión en cualquiera de sus manifestaciones y programas es la publicidad. Lo propio de la televisión actual es vender alguna cosa: ideas, valores o productos, y en consecuencia venderse constantemente a sí misma para conseguir el máximo de audiencia. Todo forma parte del gran ritual consumista. Las ideologías se convierten en espectáculo, la realidad en ficción, el consumo en religión. La única coherencia del medio es su lógica comercial.

* **La hiperestimulación audiovisual y el conocimiento fragmentado.** Es claro que la televisión transforma los hábitos perceptivos de los espectadores al crear la necesidad de una hiperestimulación sensorial. Los mensajes televisivos se caracterizan cada vez más por un ritmo trepidante, por una aceleración cada vez mayor en la sucesión de planos. Las nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en la borrachera de estímulos sensoriales, en la trama inconexa de multiplicidad de informaciones episódicas, lo cual provoca fácilmente una visión fragmentada, discontinua y desorganizada de la realidad.

Nos encontramos pues, ante una manifiesta *incapacidad para integrar pensamiento-acción a nivel estructural (social y colectivo) y a nivel personal*. En este contexto surge la llamada “**sociedad informacional**”, basada en una revolución tecnológica a escala mundial, con fuertes condicionantes económicos y culturales, y que acaba por asumir el control de la generación de pensamiento y del conocimiento en todas las esferas (p. ej: el periodismo actual) y que nos proporciona una “**realidad virtual**” bien distinta de la realidad objetiva o subjetiva y que se concretiza en la “**cultura del simulacro**”. La escuela cae en esta trampa, dedicando sus esfuerzos en una organización más o menos obsoleta de informaciones científicas, en vez de profundizar en la raíz y análisis de los problemas, intentando recuperar la aventura democrática de la escuela y la creación de una ciudadanía crítica.

Por otra parte, las transformaciones económicas están reclamando (si no imponiendo) cambios fundamentales en las funciones y objetivos del sistema educativo. La defensa de opciones educativas no sometidas a la lógica estricta de la dependencia de los intereses económico, no nos debe hacer olvidar que sólo teniendo en cuenta estos factores podemos pensar y llevar adelante intervenciones prácticas realmente viables y transformadoras. Es preciso, pues, considerar:

a) La imposibilidad de determinar las características profesionales de los trabajos del futuro, debido a los rápidos cambios tecnológicos, y a la casi desaparición de los empleos «para toda una vida», lo que supone una demanda de una enseñanza más abierta y flexible, potenciadora de las capacidades creativas de las personas, más centrada en los procedimientos y menos en la transmisión de contenidos.

b) El productivismo que caracteriza al desarrollo capitalista presiona a favor de un cambio en la concepción del profesional de la educación, en una dirección que manifiesta dos vertientes con rasgos a veces contradictorios. Por un lado, solicita del profesorado una función estrictamente «vigilante» tanto en la infancia como en la adolescencia, en tanto no pueden acceder al mundo laboral, función que requiere escasa preparación técnica y que por otra parte tiende a ampliarse por la extensión del paro; por otro, reclama un profesional docente que se ajuste al ideal de eficientismo técnico que predomina en el diseño profesional propio de todo el capitalismo.

c) El desarrollo capitalista está gestando una sociedad informacional que abre nuevos potenciales con

dimensiones, una vez más, contradictorias. La sociedad informacional puede ser definida como una sociedad dotada de complejos sistemas tecnológicos que permiten una circulación nunca antes conocida de la información, y en la que el problema para los ciudadanos ya no es prioritariamente la capacidad o posibilidad de acceder a la información (cada vez más universalizada), sino el modo de seleccionar y organizar esa información. Esta universalización de la información puede ser un factor democratizador extraordinario, pero también un factor de control y de reforzamiento del poder de las minorías.

d) En una sociedad informacional el papel de la escuela ya no deberá ser el de transmitir información, sino, por una parte, dotar al alumnado de capacidades para acceder por sí mismo a las fuentes de información que la propia sociedad ofrece y, sobre todo, proporcionarle la oportunidad de construir sus propios sistemas de organización de esas informaciones, discriminando, desde un desarrollo autónomo, cuáles son valiosas y cuáles no lo son.

e) La escuela y los educadores se ven confrontados con competidores muy fuertes, que tienen un gran poder de integración social y que difunden arquetipos educadores y socializadores contrapuestos con arquetipos deseables escolares, produciendo una crisis, como escribió el profesor Gimeno Sacristán, que deslegitima un proyecto universal de educación y debilita la educación institucionalizada.

Las transformaciones que ha soportado y sufre el sistema educativo se ven condicionadas por la complejidad de los procesos políticos y sociales. Las Reformas de la educación se justifican por la evolución del cambio social. **En los últimos veinte años los sistemas educativos europeos han sufrido importantes cambios cualitativos y cuantitativos.** Se ha pasado de una educación de minorías a una educación de masas, lo que ha llevado parejo la necesaria *redefinición del papel del profesorado y del propio papel de la escuela*, provocando un cierto desconcierto por parte de amplios sectores del profesorado y una fuerte erosión de la imagen social de la enseñanza y de los enseñantes. Las actitudes inhibitorias que se derivan ponen en peligro la consecución de los objetivos inicialmente planteados en estas reformas educativas (*“Los profesores ante el cambio social” J.M.Esteve, S.Franco y J. Vera*).

Han aparecido nuevos agentes y escenarios educativos que han relativizado el papel del sistema escolar y su peso en la educación del conjunto de la ciudadanía, y compartiendo la tarea educativa. Las contradicciones que caracterizan la relación entre sociedad y escuela, y las demandas de una hacia la otra continúan siendo un espacio de conflicto más que de resolución y entendimiento. Existe una cierta confusión entre las competencias educativas a asumir por parte de los diferentes agentes educativos y educadores. Esta indefinición en la asunción de competencias dificulta la relación y posibles acuerdos entre los agentes. Así ocurre que existen competencias superpuestas, delegadas, o no asumidas.

Reducir la reforma educativa solamente a problemas técnicos, a un debate sobre el diseño curricular y sus fundamentaciones, implica relegar a un segundo plano el problema central que consiste en como organizar un sistema educativo que favorezca realmente la igualdad, y sin que este concepto se confunda con la igualdad de oportunidades (*“Arqueología de la Escuela” J.Varela- F.Álvarez-Uría*). Teniendo en cuenta que nos encontramos en la escuela con un alumnado con situaciones sociales de partida diferentes, habría que potenciar una mayor atención a la diversidad y políticas educativas más compensatorias. **La actual financiación de centros privados concertados con fondos públicos, se ha convertido en un mecanismo de descompensación entre grupos sociales, con el beneplácito, la indiferencia o incluso la justificación por parte de amplios sectores sociales y políticos.** Es necesario abrir nuevos espacios de debate y reflexión de la comunidad educativa, llegando incluso a planteamientos de «desobediencia», fundamentados, frente a las imposiciones arbitrarias de la administración educativa. Leyes como la LEPEGCE vienen a reforzar el pensamiento tecno-burocrático frente al pensamiento educativo en sentido global, con el consiguiente **proceso de mercantilización de la educación.**

En el mundo escolar el pretendido conocimiento científico que se trata de enseñar no se utiliza para reflexionar, contrastar o debatir, para **desarrollar** una mayor eficiencia y capacidad de análisis del medio

socio-natural. *Los contenidos culturales que conforman el currículum escolar suelen aparecer descontextualizados, alejados de la experiencia del alumnado.* La desconexión entre áreas y materias dificultan sistemáticamente su conexión con el mundo real y vivencial. De esta manera **la institución escolar abandona su auténtica razón de ser: preparar ciudadanas y ciudadanos** para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de manera justa, solidaria, responsable y democrática (*“Contenidos interdisciplinares y relevantes” J.Torres Santomé*).

Este enfoque queda reforzado de forma subliminal con la **colonización del trabajo (en el aula y en el centro) y del tiempo social del profesorado**, que se ve fuertemente condicionado por el constante incremento de las tareas burocráticas y administrativas relacionadas con supuestos cambios curriculares y reformas, y que se traducen en una *aceptación formal de los modelos y esquemas tecnocráticos*. Esta situación se ve reforzada por la presión de las concepciones socialmente estandarizadas sobre lo que ha de ser la escuela, lo que condiciona fuertemente las posibilidades y límites del trabajo docente.

Ante esta situación, y de la **doble concepción del profesorado** entre el profesionalismo o semi-profesionalismo, entre el progresivo proceso de proletarización o su consideración como una aristocracia obrera, **hay que saber definirnos y reconocernos como sujeto “colectivo”**, sociológica y críticamente feminizado, con una fundamentación epistemológica y ética que nos lleva a “educar y formar al futuro colectivo ciudadano”, evitando que se dé “instrucción” por “educación”, eludiendo el “cientifismo” y el “patriarcado”.

Así pues, tenemos que reivindicar el **profesorado como sujeto intelectual “colectivo”**, capaz de reflexionar críticamente sobre la práctica cotidiana para facilitar el desarrollo autónomo de los implicados en el proceso educativo, y comprometido en la creación de una conciencia crítica capaz de transformar la vida en la escuela, en “escuela vivida”, lo que implica necesariamente la libertad y responsabilidad profesional en la **transformación de la escuela pública**, asumiendo un pensamiento y una voz propia.

Todos estos parámetros sólo son posibles desde posturas comprometidas y basadas en el **asociacionismo** (MRP(s), sindicatos, organizaciones sociales...), la negación beligerante del individualismo y del aislamiento, y desde la desobediencia.

Estos parámetros son los que siempre han definido el sentido de los MRP(s) y los que quedaron más o menos explicitados en el **I Congreso de MRP(s) - Barcelona 1983**, y han sido sin duda, los que nos han permitido mantener una clara independencia y una línea de debate absolutamente crítica con todo el proceso de la Reforma. Esta trayectoria se vería reforzada en el **II Congreso de Gandia- 1989**. Pero, aún así, hay que valorar que, de forma paralela y seguramente facilitado por el contexto socio-político, surge un **proceso de cooptación y docilidad de amplios sectores de las vanguardias del profesorado más progresista**, en él podemos encontrar elementos claramente cooptados como los CEP(s), mesas técnicas, algunos sindicatos... y del que no se ven excluidos los MRP(s). Solo así es posible explicar como no han sido abordadas de forma seria los temas más duros y candentes de la situación educativa en nuestro estado, como por ejemplo el fracaso escolar, los libros de texto, la ley de financiación de la LOGSE,... y como se ha llegado incluso a caer en un marcado dogmatismo al defender la Reforma, uniendo su defensa a la defensa de las posturas más progresistas, hasta convertirla en razones de estado. Habría que valorar las repercusiones de estos procesos de cooptación y dogmatismo en el seno los MRP(s).

La LOGSE inicialmente se configuró como una herramienta de modernización del sistema educativo, haciéndolo por una parte menos selectivo y por otra más homologado a Europa. Cualquier crítica a sus planteamientos era entendida como una crítica al progresismo del gobierno. El resultado ha sido el **dogmatismo curricular: BOE y los diarios oficiales de las CCAA son utilizados sistemáticamente como instrumentos de Reforma**, tanto frente a sectores conservadores como frente a sectores progresistas.

1.4.1.- Homogeneización cultural

El modelo de sociedad consumista, basada en la economía de libre mercado en la que vivimos y sus reglas de funcionamiento nos imponen un *progresivo proceso de homogeneización* cultural, que se ve favorecido por un proceso paralelo de homogeneización en la vida política, *tanto a nivel nacional como supranacional*. El proceso de convergencia Europea, la Unión política y monetaria o los resultados de las últimas elecciones generales en el Estado Español (consagración del bipartidismo neo-liberal) son buenos ejemplos para la constatación de este proceso homogeneizador, *tendente a consagrar el modelo de sociedad neocapitalista* y la hegemonía incontestable de los poderes económicos supranacionales. Este proceso homogeneizador se manifiesta con especial fuerza en el terreno cultural y educativo, ya que es en este campo donde mejor se puede *configurar un monolitismo cultural, que bajo un aparente respeto* a la multiculturalidad, trata de imponer unos valores culturales estandarizados y homogeneizados a escala internacional mediante la lengua, el arte, la educación, el consumo, las modas etc. La creación de grupos musicales de diseño, la creación de falsas necesidades consumistas, la descontextualización y proceso de comercialización de los diferentes movimientos o modas sociales y juveniles.... serían algunos ejemplos de este proceso. **Esta homogeneización es una consecuencia directa del control social y productivo que imponen los grupos económicos dominantes.** Los recientes cambios socioeconómicos y movimientos migratorios están generando una sociedad cada vez más heterogénea y multicultural, en la cual sigue imponiéndose la cultura «única» dominante, con la consiguiente acentuación de desventaja social de partida para las culturas minoritarias. "La ideología dominante actual tiende a ver el mundo como un entramado económico y a la persona como un ser empleabilis (J.A. Fernandez. "La educación y el futuro inmediato". Cuadernos de Pedagogía nº 240). La actual cultura dominante despliega un importante papel homogeneizador con el culto al individualismo, reforzado por la tendencia de la persona a la inercia, la comodidad y el mimetismo. El mundo productivo, los medios de comunicación, la educación y la religión se perfilan como los grandes *instrumentos de homogeneización* en la sociedad actual.

Toda esta situación tiene una incidencia directa en el mundo educativo. Se cuestiona el modelo de escuela arraigada al entorno: el particularismo impide entender y aceptar lo que es general y genera ignorancia. El nuevo mensaje trata de *potenciar lo universal como esencial e importante*, ayudado por la moderna concepción de una sociedad multinacional, mas allá de particularismos y de fronteras, donde los modernos medios telemáticos y audiovisuales juegan un papel determinante. Se trataría pues, de conocer lo que es importante y relevante, es decir, aquello que es de valor universal, mientras que las aportaciones puntuales de las culturas minoritarias aprovecharían solamente para enriquecer el monolitismo cultural, basado en un aparente multiculturalismo.

La fragmentación cultural es al tiempo que una relativa necesidad un instrumento puesto en juego en el ámbito científico, tecnológico, político y de la cultura en general..... para desvertebrar las iniciativas de emancipación global. Sirva como ejemplo la fragmentación territorial (Doctrina Monroe), la industrial (Norte-Sur), del conocimiento (especialización cosificante) .. En un campo más concreto, las decisiones políticas están en función de los intereses de la unión estatal - empresarial, decisiones que la mayoría de las veces dependen de los dictámenes del mercado. Consecuentemente, asistimos en ciertos momentos al desmantelamiento de las democracias formales.

La fragmentación social es otro de estos instrumentos; así, las clases privilegiadas resolverán sus problemas utilizando los resortes que le da la mecánica liberal (*laissez-faire*), mientras que las clases dependientes dependerán de los efectos de la mecánica asistencial

1.4.2.- Extensión del discurso ciudadano-cliente.

El discurso neoliberal que predomina actualmente en las sociedades occidentales está llegando con fuerza al mundo educativo. Asistimos a un acelerado proceso de progresiva mercantilización de la educación. Frente a la concepción de la enseñanza como un derecho de la ciudadanía (instrumento para el desarrollo de

su capacidad de crítica y de autonomía ante los poderes establecidos) aparece la consideración de la escuela como una mercancía que el “cliente” elige de entre la oferta del mercado. Los derechos del ciudadano (participación en las decisiones colectivas, etc...) se reducen a los derechos del “cliente” (recepción de una mercancía adecuada al precio pagado)

La consideración de la enseñanza como “mercancía” y de la comunidad educativa como “cliente” coloca en una situación de crisis a la escuela pública.

En este marco habría que evaluar las repercusiones de la LEPEGCE.

2.- LAS REPERCUSIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

2.1.- La escuela pública ante la nueva situación.

Educativamente, los «Estados del Bienestar» han realizado el ciclo de «consolidación cuantitativa de los sistemas de educación de masas» que se distinguen por tres elementos:

- a) Altas tasas de escolarización obligatoria.
- b) Una administración educativa central con una burocracia creciente encargada del control, seguimiento y distribución de los recursos materiales y humanos.
- c) La existencia de leyes de educación obligatoria y la incorporación en una colectividad adulta de las futuras generaciones bajo un «único prisma orientador».

Desde la óptica del poder, este ciclo cuantitativo ha ido transformándose desde los años ochenta en un ciclo «cualitativo» que articula sus discursos en la idea de la «mejora de la calidad del sistema educativo».

Nuestro sistema educativo se encuentra en una tesitura doble: por un lado, consolidar y dismantelar, a la vez, las estructuras derivadas de la existencia del estado de bienestar, cerrando el ciclo cuantitativo, e introduciendo la controversia cualitativa. El primero con la LODE y el segundo con la LOGSE y la LEPEGCE.

El marco general establecido por el proceso de Reforma legislado en la LOGSE y la LEPEGCE se está deteriorando por:

- a) Una decidida falta de atención presupuestaria.
- b) La falta de intervención e información que la Comunidad Educativa tiene sobre la planificación del desarrollo de la Reforma y las consecuencias que la misma tiene sobre temas muy concretos de localización escolar.
- c) La escasa actualización metodológica y pedagógica que ilumine sobre las ventajas que estas Leyes conllevan.

El papel homogeneizador que juega el sistema educativo queda manifiesto en la medida en que su objetivo primordial es la *adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado de trabajo.* La homogeneización del saber y la reproducción cultural están fuertemente ligadas. El uso de la calificación como forma de domesticar al alumnado constituye una práctica habitual en nuestras escuelas. La homogeneización del saber contribuye a una forma de escolarización poco democrática” (Javier Marrero. *La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica*. Cuader. de Pedag. Nº 324). La estandarización horaria, el currículum y su flexibilidad, la optatividad, la diversidad..... son otros elementos que juegan un papel relevante en este proceso de homogeneización.

A la hora de plantearnos la posible función homogeneizadora de la escuela habría que reflexionar , en primer lugar, sobre el papel que juega el **currículum escolar como instrumento homogeneizador.**

Las prescripciones curriculares en si mismas son homogeneizadoras en tanto que tratan de aglutinar los

elementos de una cultura común, fruto del consenso sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad.

En ese sentido el currículum prescriptivo lleva implícita la pretensión de la escuela común, igual para todos, con la exigencia de los mismos aprendizajes, con una **opción de integración social alrededor de una misma cultura**. Esta opción debe hacer posible la igualdad de oportunidades reales tanto en el proceso de adquisición de conocimientos como a la hora de las salidas del sistema educativo. De aquí la necesidad de plantearse muy estrictamente las necesidades, posibilidades y recursos que hacen posible esa integración social.

Una vez establecida esta premisa, inherente a las necesidades del propio sistema educativo, habría que plantearse el *grado de descentralización con la que se dota al currículum prescriptivo para que se adapte a las necesidades y exigencias concretas del entorno*: peculiaridades nacionales, diferentes territorios, diferentes centros, diferentes alumnos.... Teniendo claro que el carácter centralizado o no del currículum puede depender más de otros factores externos tal como los materiales didácticos (libros de texto), la presión social sobre exigencias de las enseñanzas posteriores, la preparación del profesorado, las demandas de los sectores productivos...., que de las propias prescripciones curriculares (*Estado y Reforma. Xavier Bonal. Cuadernos de Pedagogía nº 241*)

2.2.- Mecanismos sociales de exclusión

Si la consideración de lo “público” no implica la consideración del control democrático de la ciudadanía para contrarrestar las desigualdades, la escuela, es decir las escuelas, pueden seguir actuando como mecanismos de clasificación y segregación.

Una progresiva “apatía ciudadana” acompaña el abandono de “lo público” en la concepción de “lo estatal”.

La Logse no ha superado los sistemas de selección que entran en contradicción con la función democratizadora de la escuela.

El uso de la “participación” como slogan que encubre la aceptación del mercantilismo y el eficientismo, desvaloriza la defensa de la democracia real .

En este marco , los mecanismos previstos por la Logse para el “tratamiento de la diversidad” no implican realmente contrarrestar las desigualdades sociales y culturales (adaptaciones curriculares, optatividad , grupos de diversificación)... sino que pueden actuar como mecanismos de legitimación de la desigualdad (ver repercusiones de la doble titulación al finalizar la E.S.O , paralela a la oferta de Módulos de Garantía Social).

Hay propuestas alternativas; no es imposible que la escuela evite la función de segregación. Es necesario difundir ideas y propuestas de modelos alternativos. Por ejemplo recogemos del Proyecto de escuelas aceleradas de Henry Levin (Centro para la Investigación educativa de Stanford) propuestas como:

- cambios en la estructura escolar en lugar de clases compensatorias.
- mayor flexibilidad del profesorado en la planificación de los currícula.
- implicación de las familias.
- mayor dotación a los centros públicos menos favorecidos por el entorno social.
- utilización de lenguajes actuales y vivos en el entorno, trabajando en la resolución de problemas relevantes. (**Plantejaments de Pedagogía Crítica. Ed. Graó. 1994**)

En cualquier caso es importante recordar la no neutralidad de la escuela y de la función del profesorado. La desimplicación del profesorado ante tales problemas es la otra cara de la descalificación de los trabajadores de la enseñanza y su reducción al papel de funcionarios en un sistema burocrático. Esta

perspectiva ha de ser tenida en cuenta al hacer propuestas sobre el contenido de la coordinación y el trabajo del profesorado en el centro.

Otros temas relacionados que se suelen abordar desde una perspectiva excesivamente corporativa si no tenemos en cuenta los elementos expuestos anteriormente :

- * Mapa escolar; escuela pública, concertada y privada. Subsidiariedad de la escuela pública frente a la privada.

- * Institutos y universidad. Las oferta privada nacional e internacional como mecanismos de exclusión.

- * Diversidad e Integración: proceso de exclusión cultural y económico.

- * Desigualdad de centros en función de su contexto.

- * Currículum común /currículum diverso. Diversidad/desigualdad.

- * Las alternativas a la desigualdad desde dentro y desde fuera del centro.

2.3.- Demanda escolar y empleo

La demanda educativa en las sociedades desarrolladas se genera en virtud de dos grandes condicionantes: en primer lugar, las necesidades de la economía y, complementariamente, las aspiraciones educativas de la juventud y de sus padres/madres.

El acelerado incremento de la demanda de puestos escolares plantea un serio interrogante sobre la capacidad real y efectiva del propio sistema escolar, partiendo siempre de asegurar la calidad del mismo.

Los planteamientos selectivos imperantes en los países de nuestro entorno, generalmente condicionados por motivaciones económicas, aparte de no mostrarse eficaces en la elección del alumnado con mejores actitudes y aptitudes a potenciar, para ponerlas al servicio de los intereses generales de la sociedad, generan demasiadas disfunciones, evidencian la incapacidad de los Gobiernos para dar respuesta adecuada a la demanda educativa y demuestran que los desfases existentes pueden cuestionar, no ya el propio sistema educativo, sino al marco político que lo inspira.

El empleo de cualquiera de las estadísticas existentes nos demuestra que, en nuestro país, la correlación entre clase social de origen y nivel alcanzado en la pirámide educativa resulta demasiado coincidente para que pueda hablarse seriamente de igualdad de oportunidades ante la educación. Ni siquiera las expectativas sobre el particular, reflejadas en encuestas, resultan mucho más halagüeñas, tanto en lo referido al nivel de estudios a realizar, como al empleo a desempeñar, en el que también tiene una fuerte incidencia la clase social de origen.

Consecuentemente, el alto grado de reproducción social que acomete nuestro sistema escolar precisa de factores que subsanen los desajustes generados. Por otra parte, el bajo nivel cultural de los sectores más desfavorecidos dificultan -y prácticamente impiden- a padres y madres una adecuada orientación de las perspectivas educativo-profesionales de sus hijos/as, por desconocimiento real de las mismas.

Los procesos de «democratización de la enseñanza» emprendidos en nuestro país sólo han constituido una acomodación inaplazable entre la demanda del mercado de trabajo y la oferta de mano de obra dimanante del sistema escolar, circunstancia que se apreció en mayor medida en la reforma de 1970, debido al fuerte crecimiento económico habido en los años anteriores. A pesar de constituir un aspecto esencial de este análisis-marco, sólo se puede plantear la cuestión clave: qué y para qué selecciona el sistema educativo. En cualquier caso, aunque la Escuela no se considere responsable de las desigualdades sociales existentes, no tiene por qué inhibirse ante las mismas, pues renegaría de una de sus funciones ineludibles: la lucha contra la aculturación en base a una cultura dominante considerada superior, y el respeto e integración de quienes adoptan actitudes o ideas diferentes a las pautas culturales consideradas correctas.

3.- LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Como propuestas más concretas de avance respecto a la situación anterior planteamos las siguientes:

I.- Respetto a la sociedad:

I.1.- Reivindicar una estructuración del sistema educativo que sirva realmente para «toda» la población, tal y como debe intentar una educación básica y obligatoria.

I.2.- Considerar los sistemas de comunicación como creadores de opciones y valores frente a la manipulación informativa y la configuración de una «realidad virtual» muy alejada de la realidad subjetiva.

I.3.- Introducir la cultura del trabajo frente a la cultura de lo fácil.

I.4.- Ante una sociedad heterogénea, formada por grupos étnicos, sociales, sexuales, culturales... el centro educativo ha de favorecer la aceptación y el respeto de esta realidad diversa, así como la búsqueda de rasgos comunes básicos, desde una perspectiva integradora y fundamentada en los derechos humanos.

I.5.- Es necesario llegar a un pacto social por la educación que resuelva las contradicciones entre las exigencias del modelo de sociedad en que vivimos y la función social que todo estado democrático ha de exigir a su sistema educativo.

I.6.- Superar la actual situación de debilidad de movimientos cívicos que contesten a la subordinación de la escuela a la economía de mercado. Tomar conciencia de la necesidad de cualificar nuestro modelo de escuela pública, plural y democrática en la práctica real. Explicitar que Pública implica calidad y esto implica democrática.

II.- Por lo que respecta a la escuela

II.1.- Potenciar el interculturalismo dentro de su entorno, viviendo la diversidad cultural como enriquecimiento. Asumir la interculturalidad como utopía orientadora hacia un cambio social más justo y solidario.

II.2.- Favorecer todos los procesos de debate, participación e implicación: incorporar los conflictos sociales al centro buscando una solución colectiva.

II.3.- Cuestionar la subordinación del mundo escolar al mundo productivo de libre mercado.

II.4.- Aprovechar la receptividad social frente a los problemas educativos escolares como plataforma de incidencia en el entorno social.

II.5.- Revisar los Proyectos Curriculares, valorando si son verdaderamente abiertos y flexibles y si dan respuesta al compromiso entre calidad de enseñanza e igualdad “real” de oportunidades.

II.6.- Fomentar la participación del asociacionismo en la comunidad educativa, implicándolos en la resolución de los conflictos educativos, favoreciendo así las relaciones con otros movimientos sociales.

II.7.- Potenciar una autonomía real de los centros que posibilite la elaboración de proyectos de centro verdaderamente reflexivos y debatidos, más compensadores y menos selectivos y excluyentes.

II.8.- Generar una dinámica de participación e implicación social, y revalorización de la escuela pública, a

partir de su apertura, interacción y ósmosis con el entorno.

II.9.-Análisis de la «crisis de participación» de los padres, madres y alumnado en la vida educativa de los centros. En consecuencia, formular propuestas e iniciativas que potencien el funcionamiento democrático de los centros y la participación de los diferentes sectores de la sociedad.

II.10.- Reelaborar los criterios y procedimientos de evaluación en la línea de considerarlos como “instrumentos” de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto como arma de clasificación y selección. Partiendo del hecho de que la escuela propone el mismo *capital cultural* (derivado del currículum básico prescriptivo) a todas las capas sociales, sin tener en cuenta el *capital social* (en función de las condiciones socioeconómicas y culturales), habría que erradicar el concepto de evaluación como mecanismo sancionador y selectivo.

II.11.- Selección de contenidos no parcializados, ligado a la realidad vivencial, con una perspectiva de solidaridad tendente a formar una ciudadanía que pueda hacer frente a los retos de la sociedad de hoy, desenmascarando la supuesta neutralidad de los contenidos puramente conceptuales.

II.12.- La hegemonía de los materiales curriculares tradicionales, básicamente libros de texto, favorece la uniformidad y la práctica segregadora en el aula. La respuesta necesaria supone considerar tanto la discriminación ideológica como la económica y cultural que implica tal uniformidad. La escuela pública y los colectivos de profesores, padres y madres, habrán de exigir de la Administración el apoyo para la elaboración y difusión de materiales alternativos, que no pueden competir económicamente con las empresas editoriales.

III.- Respetto al profesorado:

Definir y caminar hacia un nuevo perfil docente en base a los siguientes puntos:

III.1.- Un mayor proceso de autoreflexión **crítica sobre nuestra actuación profesional y docente.**

III.2.- Analizar qué intereses ideológicos y políticos podemos estar legitimando.

III.3.- Evolucionar desde unos planteamientos autoritarios a una autoridad compartida y basada en el respeto mutuo.

III.4.- Impulsar modelos de formación más reflexivos, críticos y participativos, que respondan a las necesidades reales del profesorado. El modelo de Formación del profesorado ha de ser coherente con el modelo educativo y de progreso social que propone la escuela. La desconexión entre estos tres elementos tiende a parcializar y tecnificar el discurso sobre el profesorado, su desarrollo profesional y los planes de formación propuestos por la Administración. Habría que analizar también cómo esa tendencia afecta otras propuestas de formación del profesorado que tendrían que contrarrestarla, como la de los MRPs, o planes de formación en centros.

III.5.- Promover trabajos de investigación-acción que permitan reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

III.6.- Reivindicar una mayor implicación de los distintos agentes educadores en la tarea educativas denunciando el exceso de responsabilidades que se atribuyen al profesorado considerándolo como el único agente educador.

III.7.- Retomar el debate sobre la reivindicación del «cuerpo único de enseñantes» como rechazo a la jerarquización y división del profesorado.

III.8.- Es fundamental la actuación del profesorado como agente de defensa de una escuela pública democrática. Esto exige un proceso de “descolonización” del trabajo docente, en el que se revalorice la conciencia de la función social del profesorado, su actuación como “sujeto colectivo” y la consideración de la escuela como un espacio de autonomía y de desarrollo profesional y social crítico.

IV.- Por lo que respecta al alumnado.

IV.1.- Proyectos de trabajo que vayan más allá del currículum prescriptivo, partiendo de una concepción global e interdisciplinar del aprendizaje.

IV.2.- Nuevo modelo de interacciones entre el alumnado y el profesorado: participación, corresponsabilidad, derechos y deberes, concepción correctiva positiva frente a la punitiva, vivir la democracia en los centros, creación de la figura del “defensor escolar”, respeto a la contracultura o culturas alternativas, a las capacidades y necesidades individuales y a la enseñanza creativa.

IV.3.- Escuela que posibilite una educación comprensiva, más allá de la estrictamente academicista, y potenciadora del desarrollo personal, profesional y social. Todo ello a partir de la educación en valores y de la interacción con el entorno.

IV.4.- Como forma de incidir en el contexto social, desde una perspectiva democrática, potenciar las asambleas de aula e incorporar a representantes del alumnado a reuniones de ciclo, departamentos, comisiones de coordinación pedagógica, como verdadera fórmula de participación y corresponsabilidad en: conflictos de aula, tipo de actividades complementarias, clima de convivencia, evaluación del proceso de aprendizaje y de la práctica docente.

IV.5.- Apoyar proyectos, facilitar condiciones y recursos para que el alumnado cree su propio espacio de asociacionismo y participación que les permita implicarse en iniciativas y actividades culturales, informáticas, musicales... actividades de interacción con el medio, acciones de solidaridad...

BLOQUE 2: ¿COMO HACEMOS POSIBLE LA ESCUELA PÚBLICA HOY?

PARTE I: LO PÚBLICO Y LA ESCUELA PÚBLICA

1.- CONTENIDOS Y SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO

1.1.- UN POCO DE HISTORIA.

1.1.1. ANTECEDENTES

Con anterioridad a la Ley de Educación de 1970 el profesorado de las “Escuelas Nacionales” no tenía ninguna posibilidad de desarrollar su autonomía profesional. El currículo único, basado en los cuestionarios nacionales, estaba estrechamente ligado a la defensa de los Principios del Movimiento y la Religión Católica.

Las necesidades de la Ley de 1970 impulsa un nuevo modelo de profesorado, mas tecnocrático, profesional, secular. Este modelo, permite que el profesorado tenga más capacidad de maniobra en las aulas, vaya asumiendo nuevas posibilidades de trabajo en grupo, posibilitando la coordinación de colectivos, que coincidiendo con la crisis del régimen franquista, llevará al profesorado a organizarse al lado de otros movimientos democráticos para defender un cambio social global. Las disputas entre los diferentes sectores franquistas hizo que dicha ley fracasara por falta de financiación y de voluntad política.

A partir del «Manifiesto por la Escuela Pública» de la Escuela de Verano de 1975 y de forma paralela a la organización de maestros por todo el Estado con características peculiares en función de las diferentes realidades de cada lugar (colectivos de antiguos alumnos de Magisterio, Colegios de Doctores y Licenciados, movimientos asamblearios de profesorado,...) se inicia una nueva cultura de cambio global que se va generalizando. Se comienza a exigir cambios respecto a la consideración de las funciones de la educación en un sistema democrático y participativo, sobre la estructura del lugar de trabajo del docente, etc.

El PSOE a su llegada al Gobierno en 1982, se apropia de los conceptos defendidos por los movimientos sociales en favor de la Escuela Pública, de la renovación, etc, lo que supone un grave factor desmovilizador al extenderse, por una parte, la idea de que a partir de la regulación legal del gobierno socialista, los cambios sociales ya estaban hechos, y por otra, con el abandono de los movimientos sociales, de muchos de sus dirigentes, que son absorbidos por el posibilismo del aparato administrativo. Sin embargo, pronto se empezó a comprobar como las normativas legales iban a contener importantes concesiones a los poderes económicos y religiosos, como por ejemplo el mantenimiento de la doble red estatal-concertada.

Si a través de los sucesivos Encuentros se va produciendo la elaboración de las posiciones sobre la Escuela Pública, así como la estructuración de los diferentes movimientos de todo el Estado, es el Primer Congreso de MRPs (Barcelona, 1983) el lugar donde se lleva a cabo la nueva discusión sobre la alternativa a la enseñanza. Una plataforma, que pese a los intentos de los sectores próximos al aparato del gobierno socialista de utilizarla como respaldo a la nueva Reforma Educativa, significó la afirmación del espacio de reflexión autónoma de los MRPs, así como la elaboración de unas posiciones sobre un modelo de Escuela Pública, que iba a ser punto de referencia crítica para los movimientos sociales y sindicales ante el desarrollo de la política socialista.

No obstante, pasados unos años, y durante los Encuentros anteriores al II Congreso de MRPs (Gandía, 1989), van apareciendo en el seno de algunos MRPs voces que plantean la necesidad de redefinir el modelo de Escuela Pública elaborado en el Primer Congreso. La apropiación de conceptos por parte de las administraciones, la aparición de programas de formación del profesorado institucionales, llevan a estas voces a proponer reabrir un debate sobre el papel de los MRPs como movimientos sociales, a cuestionar algunos modelos de Escuelas de Verano, etc. Este debate que llega a Gandía en forma de ponencias sobre la Escuela

Pública, Escuela Pública y Popular, o Escuela Popular, concluyó manteniendo en los textos de conclusiones el término de consenso de Escuela Pública con las características de gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, para la diversidad, coeducadora y de tronco único-cuerpo único, pero iniciando a partir de aquel momento un auténtico cambio en los procedimientos y estrategias del trabajo posterior de los MRPs.

Paralelamente, desde el gobierno central, se seguía perfilando el papel que el Estado espera de los enseñantes. Una fuerza de trabajo mejor remunerada, “mas profesional” pero con menor capacidad de decisión sobre los aspectos que les incumbe. Pese a realizar duras movilizaciones, la división y burocratización del movimiento sindical progresista lleva a alejar al profesorado de reivindicaciones tan claras como el cuerpo único, los fracasos que ha supuesto la burocratización de la formación del profesorado en forma de créditos, sexenios, etc o el engaño que ha supuesto el proceso de consulta y participación en la implantación de la reforma.

1.1.2. SITUACIÓN ACTUAL. CAMBIOS RECIENTES.

Era lógico que los diferentes Encuentros se vieran marcados por la necesidad de, por una parte, elaborar alternativas que pudieran “negociarse” con los gestores de la reforma, y por otra parte, el necesario posicionamiento crítico con las sucesivas etapas de su desarrollo.

En los tres últimos años, y tal como preveíamos, se hacen evidentes las dificultades para una aplicación y desarrollo coherentes de la LOGSE:

- *La necesidad de una ley de Financiación que diera cobertura se revela como un obstáculo insalvable.
- *Surgen dificultades para que el profesorado asuma el proyecto de implantación como propio al establecerse distancias abismales entre las declaraciones de principios y las concreciones parciales.
- *Los enfrentamientos entre los colectivos más activos del profesorado como MRPs, sindicatos, etc y los diferentes gobiernos autonómicos y central son continuos.

Se produce definitivamente una ruptura total con la aprobación de la LEPEGCE que es contestada por todos los Sindicatos y los MRPs. Esta ley supone la implantación en los centros educativos de la política de tendencia neoliberal defendida por el PSOE en su último período de gobierno y un bajada definitiva de la democracia participativa en aquellos centros en que aún se podía dar. Antes ya se habían dado diferentes pasos en este sentido con la entrada en vigor de los Reglamentos de Régimen Orgánico de los Centros.

Si a esta situación legal y normativa ahora vigente y aún no implantada totalmente por falta de tiempo le añadimos la nueva situación política con el acceso al poder de la derecha en las últimas elecciones a nivel de Estado y el de su gobierno en muchas nacionalidades desde junio de 1995, las perspectivas para el desarrollo de nuestro modelo de Escuela Pública se hace mas complejo.

1.2.- LO PÚBLICO.

La Escuela Pública, o el carácter público de la escuela, ha sido uno de los ejes sobre los que se han apoyado los Movimientos de Renovación Pedagógica, sin embargo, la precisión conceptual de este carácter público, siempre ha estado en el centro de los debates, de las discusiones y de las reflexiones de esos Movimientos, ya que la calificación habitual de «públicos» a los centros escolares cuya titularidad es estatal, autónoma o municipal, o la de «semipúblicos» a los «privados concertados» con el Estado que, para gozar de las subvenciones que les sostienen, tienen, entre otras cosas, que ofertar una enseñanza gratuita, con razón nunca les han parecido suficientes.

Cuatro condiciones o elementos concurren al menos en el problema del carácter público de los centros escolares:

- Que la titularidad sea pública.
- Que la gestión sea pública.
- Que los criterios, la lógica que preside la actividad y los objetivos sean públicos.

-Que la organización sea democrática.

El problema de determinar teóricamente y en la práctica qué es «lo público» como distinto a lo privado, tanto en la titularidad, como en la gestión, en los criterios, en la lógica y en los objetivos, permanece, sin embargo, sin resolver.

El área de lo público en una sociedad está conformada por todo aquello que responde a los intereses colectivos y comunes de cuantos viven y son miembros de esa sociedad, en tanto que el área de lo privado señala a cuento responde a los intereses y circunstancias de cada uno de ellos. Así la dificultad de distinguir lo público, se traslada a determinar y conocer los intereses colectivos y comunes, y para resolver esta dificultad aparece la organización democrática, en tanto distinta a otro tipo de organización que impone a todos el «conocimiento verdadero» que ellos han alcanzado sobre cuáles son los intereses del colectivo, y distinta también al liberalismo que parte del supuesto de que la competencia libre entre los distintos intereses privados, competencia en la que siempre gana el mejor, se identifica con el interés colectivo y común de todos los miembros de la sociedad.

La organización democrática, en principio y por principio, es la que permite a la sociedad o colectivo de que se trate, conocer sus intereses comunes, determinarlos y con ello señalar el concepto de «lo público» y hacerlo operativo. La titularidad pública es la de un colectivo organizado democráticamente para que pueda manifestar cuales son sus intereses colectivos. La gestión pública es la que se realiza por quienes designa ese colectivo para que la realice. Los criterios, la lógica y los objetivos públicos que presiden una actividad son los que directamente la organización democrática determina.

El problema de «lo público» se traslada así a la organización democrática que se dote el colectivo de que se trate. Pensamos que no puede hablarse de lo público (o sólo como objetivo utópico) en una sociedad no democrática, y que la «calidad» de lo público depende de la calidad de esa organización y de su mayor o menor eficacia para que pueda expresar sus intereses comunes y colectivos.

La democracia representativa da «salida» a una determinada área de «lo público», distinta a la que podría dar una democracia participativa y una democracia directa, es por decirlo de alguna manera un mínimo donde se puede asentar y legitimar el sector público, y aún dentro de un mismo tipo de democracia «lo público» de un subsistema depende también, desde luego, de su democratización relativa, mayor o menor, que la que tiene el sistema social en su conjunto. Aún dentro de un subsistema, la organización más o menos democrática de la organización de sus colectivos menores tiene mucho que ver con su carácter público.

Una descentralización política, solo tiene sentido si a la vez que el Estado central entrega determinadas competencias al núcleo descentralizado, se organiza su democratización (elecciones de representantes por la población a la que afecta la descentralización, si la democratización se hace en una sociedad dotada de democracia representativa). En nuestro país las Comunidades Autónomas y los Municipios son ejemplos de estas descentralizaciones en un Estado de democracia representativa.

Sobre estos presupuestos podemos volver sobre la enseñanza pública en nuestro sistema social.

A nivel estatal, autonómico (traspaso de competencias), municipal, la titularidad del subsistema educativo, su carácter público en la medida de que lo tiene y se desarrolla descansa sobre la organización democrática representativa presentes en cada uno de estos niveles. Se define en lo que tiene de positivo y en lo que tiene de negativo e insuficiente por la propia organización de la democracia tal como es. Cuando el nivel descende y se ceden competencias a los centros para dotarles de una cierta autonomía, su democratización se hace necesaria si se pretende que conserven el carácter público. La Comunidad escolar señala el referente de lo público en lo que se ha descentralizado y es base de su autonomía.

Este inevitable y consecuente proceso de democratización de los centros escolares lo realiza la LODE, pero hay que constatar que no alcanza ni siquiera el carácter público que nace de la democracia representativa.

La participación estamental que organiza la LODE es predemocrática y casi medieval y supone una fuerte disminución del carácter público precedente del subsistema de enseñanza.

La cuestión es grave ya que a estos niveles inmediatos a los colectivos referentes y referenciados por el carácter público de los centros podría, en lugar de reducir drásticamente la democratización de la que procede, avanzar desde una democracia representativa hacia una democracia participativa y aún quizá directa, iniciándose una organización de abajo arriba y no en el sentido contrario.

No sólo aparece la organización predemocrática estamental, con sus objetivos de control sobre un cuerpo enseñante para que se ajuste a las necesidades del mercado y se aleje de las utopías, sino que también se estructura la mediación de la ciencia para conocer a este nivel los intereses colectivos y ajustar a ellos el carácter público del centro (los mecanismos de producción del proyecto de centro, etc.).

Sobre estos presupuestos, la diversidad y la calidad que son los dos nuevos criterios impulsores del progreso de la enseñanza, carecen del apoyo teórico de «lo público» por las deficiencias de la estructura democrática en que se desarrolla y, cada vez de una forma más evidente, responden a los intereses privados que impone la lógica del mercado.

Por otra parte, la función de lo público sería redistribuir los recursos a través de una adecuada recaudación de impuestos y de un gasto público que contemplara esta finalidad como prioritaria para garantizar el derecho a la educación de toda la ciudadanía, intentando compensar desigualdades de partida de carácter económico, social y cultural.

Aunque lo público ha de estar financiado con fondos públicos, podría contemplarse la posibilidad de que los propios centros generaran medios para aumentar sus recursos económicos, es decir, que contaran con una dotación básica, pero tuvieran autonomía para recibir otros recursos.

Esto puede entrañar el peligro de que los centros públicos se vieran abocados a competir con otros centros públicos utilizando técnicas competitivas de marketing, que no están en consonancia con nuestra idea de lo público.

2.- SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA. NUESTRO MODELO.

1.- La escuela pública es la de todos y todas. Por tanto ha de ser totalmente gratuita. Puede asistir a ella cualquier persona independientemente de la clase social a la que pertenece. Los recursos económicos públicos han de ser para la escuela pública. La concertación escolar como medio de financiación de centros privados tiene que desaparecer y éstos integrarse en la red pública. La escuela gratuita debe garantizar una escolarización total y de calidad para todas las personas.

2.- La escuela pública es democrática. Su titularidad, su gestión y todos los criterios que organizan los objetivos y las actividades han de ser públicos, con autonomía pedagógica y de gestión. Además la escuela pública ha de contribuir a la vertebración democrática de la sociedad e impulsar una cultura de participación.

3.- La escuela pública es plural ideológica y culturalmente. En ella están presentes las diferentes culturas que conviven en la sociedad. Es laica, como corresponde a un estado aconfesional, no practica el adoctrinamiento y garantiza la libertad de expresión. Su proyecto educativo propugna valores universales como la justicia social, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad ideológica, cultural y lingüística, el pacifismo, la ecología, la coeducación, la racionalidad.....frente a idearios sectarios que contribuyen a incrementar las diferencias ideológicas, culturales y sociales y a impulsar los fanatismos.

4.- La escuela pública se implica activamente en la conquista de una sociedad más igualitaria y justa. No discrimina, no segrega, e intenta integrar la diversidad buscando instrumentos y estrategias para compensar

las desigualdades. Mantiene una actitud de rebeldía frente a las injusticias y de reivindicación permanente de las mejoras que le permitan garantizar una enseñanza de calidad.

5.- La escuela pública es investigadora y crítica. Promueve que el alumnado y el profesorado sean los constructores de sus conocimientos y cultura. Fomenta el espíritu crítico y el pensamiento divergente. Practica la formación permanente y la renovación pedagógica. Utiliza la autoevaluación interna y acepta la externa como un proceso de comunicación para el cambio y la mejora educativa, estableciendo siempre medidas compensadoras y no sancionadoras.

6.- La escuela pública ha de ser un eslabón en un sistema educativo de tronco único, con un cuerpo único de enseñantes, que favorezca su coherencia pedagógica.

3.- CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

3.1.- La participación democrática.

La educación es el único servicio público donde la sociedad asume la intervención de todos los sectores implicados en la toma de decisiones, e incluso es entendida como un elemento de calidad del sistema.

Para los MRPs la democratización de los centros públicos se configura, además, como una seña de identidad estratégica de éstos frente a la escuela privada

Debemos interrogarnos sobre la naturaleza democrática de las estructuras docentes con objeto de evitar o minimizar que las aulas y los centros se conviertan en pequeñas dictaduras en las que el conocimiento establecido, las reglas impuestas y la autoridad de los y las profesionales dejen sin voz, sin decisión y sin libertad a padres-madres y estudiantes.

A menudo la participación deviene en puro simulacro de sí misma toda vez que el colectivo de enseñantes, debido a la dinámica en que está inserto, ejerce su dominio sobre los demás.

Algunas razones de esta situación proceden de la división estructural del trabajo: los y las enseñantes se preocupan de lo escolar, mientras que los padres-madres de las actividades extraescolares y los servicios complementarios. Pero esta división es asimétrica, pues el profesorado ejerce una especie de veto sobre estas actividades mientras que las familias no pueden hacer lo mismo sobre lo escolar.

Otras razones proceden, en segundo lugar, del hecho de que el/la docente, al cual se suma el equipo directivo, suele ser el estamento más representado en el Consejo y, encima, suele acudir a él con posturas vinculantes adoptadas por el Claustro. No pocas veces tiene como consecuencia que los padres-madres y alumnado no tengan más salida que la aceptación de sus propuestas.

En tercer lugar también sucede que, o no se realizan reuniones o, por el contrario, se incrementa en exceso su número sin otro fin que el de resolver asuntos de puro trámite, intercambiar información, sancionar decisiones ya tomadas y apoyar solicitudes o reivindicaciones del centro con respecto de la Administración. Raramente los temas que se debaten tienen relación con la mejora de la enseñanza e incluso, a veces, las decisiones carecen en la práctica de valor vinculante.

Por último la propia metodología de trabajo, la falta de hábito participativo en la toma de decisiones colectivas, la ausencia de costumbre de trabajo en grupo, hace que se desaprovechen oportunidades para generar una dinámica de participación.

Como consecuencia de esto, los estamentos no docentes encuentran dificultades para participar a igual nivel que los profesionales. El resultado suele ser una pérdida de confianza en la eficacia de la participación y lleva a adoptar posturas de pasividad, retirada y abierta hostilidad hacia los sistemas participativos: los órganos de participación se convierten así en simples mecanismos de legitimación.

Hoy más que nunca es necesario profundizar en la democratización de la escuela. Urge ilusionar y vincular a toda la sociedad en el Proyecto Educativo de la Escuela Pública. Hemos de impulsar una cultura de la participación (CP) tanto a nivel escolar como social.

Es preciso diferenciar dos vertientes a la hora de abordar el tema de la CP: por una parte, la participación en el gobierno y/o gestión de los centros y, por otra parte, la vida del centro escolar inmersa en la CP. Evidentemente no son cuestiones antagónicas sino complementarias, de tal manera que la una precisa de la otra para tener razón de ser.

La primera está contemplada por la legislación vigente, mientras que la segunda implica una predisposición de los agentes de los diversos sectores de la comunidad educativa para trasladar y hacer real en la vida diaria del centro la participación como metodología de trabajo educativa.

Creemos la CP no solamente por medio de la gestión escolar, la función tutorial, la función docente, sino también con la organización y encuentros con los diversos sectores en otras actividades complementarias: celebración de fiestas, organización de actividades de diferente tipo (charlas, mesas redondas, etc); en las relaciones de intercambio de posiciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, es aquí en esta globalidad relacional, donde el alumnado, los padres y madres y el profesorado (comunidad educativa) hemos de construir entre todos, en convivencia diversa, la CP.

La CP implica una forma semejante de percibir, de entender, de sentir y de vivir la vida del centro educativo.

La CP no puede ser entendida únicamente como una prolongación de la gestión y gobierno de la dirección del centro educativo, sino que más bien se explicita en el trabajo diario, que enfrenta postulados plurales y que permite a la comunidad educativa el entrenamiento y aprendizaje en la gestión y gobierno del centro.

La CP se desarrolla en la cotidianidad, el quehacer diario de la vida escolar, no solamente en el ejercicio de los derechos y deberes consagrados por la legislación vigente o por las estructuras y mecanismos de gobierno que cada centro educativo se dota.

Aquellos centros educativos que dispongan de sistemas y estructuras de gestión y de gobierno complejas presentarán previsiblemente dificultades en la adopción de acuerdos y no favorecerán la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa, por lo tanto, se ha de tener la tendencia hacia una simplificación de las estructuras de participación y de decisión.

Fundamentos de la CP.-

1. La CP como meta educativa.

El centro educativo va más allá de los contenidos de las diferentes materias; educa, en un estilo de vida colectiva, la conducta social.

Nadie cuestiona hoy día el papel que juega el centro educativo en el proceso de socialización del alumnado, a pesar de que éste no sea la única institución que ha de realizar este proceso. Las familias, y en los adolescentes sobre todo, los medios de comunicación juegan un papel cada día más importante.

La CP se vive, no se explica. El contexto familiar, el escolar y, refiriéndonos a este

último, la estructura del centro, la no explicada relación profesorado-alumnado..., son elementos que enseñan las normas de conducta, hacen presente la estructura subyacente de las líneas jerárquicas y permiten o no la participación, es decir, hacen posible o no vivir el centro educativo democráticamente.

Es por eso que el centro docente solo puede educar en democracia y en el respeto cuando sus estructuras de gestión y de gobierno lo son, cuando se organizan como una unidad de convivencia democrática, cuando al alumnado le envuelve un contexto donde el espíritu democrático se vive sin necesidad de demostrarlo.

2. La CP como instrumento del proceso de aprendizaje.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso social de reconstrucción del pensamiento personal, cobra una importancia capital la participación en el hecho de aprender.

El aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la cooperación y de la interacción.

Por esta razón, es preciso no caer en el reduccionismo de entender la participación como algo limitado a la estructura organizativa del centro y a su dinámica de funcionamiento. Más bien al contrario, los principios educativos de la LOGSE hacen necesario plantearse la participación como el principal regulador del aprendizaje que ha de impregnar todas las áreas del currículum.

3. La CP como base para la construcción de un proyecto.

Si partimos de la idea que la escuela es básicamente un espacio educativo que tiene unas finalidades y unos objetivos formativos-educativos, se pone de manifiesto la importancia de la participación de todos los sectores implicados en su definición y concreción. La línea de actuación sería integrar los diferentes colectivos alrededor de finalidades comunes, la consecución de las cuales interesan a todo el mundo.

En esta tarea, la participación ha de suponer respeto hacia toda la diversidad de intereses y puntos de vista, asumiendo el valor del diálogo, del pacto, de lo que es colectivo, del consenso en suma.

4. La CP como medio de control social.

Este aspecto lo encontramos en la Constitución y en la LODE, en el sentido de que si todos los colectivos están implicados en el funcionamiento de los centros educativos, cada uno velará y colaborará por conseguir más calidad en la práctica escolar.

Entendiendo el centro educativo como empresa educativa y como servicio público, la CP ha de hacer posible optimizar los recursos y trabajar con criterios de eficacia.

Es preciso que todos estos fundamentos se encuentren recogidos en la documentación que elabore el propio centro, a efecto de que la burocracia nos sirva para lo que ha de servir, para recordarnos aquello que nos hemos propuesto hacer, para evaluarlos desde un punto de vista interno y externo y para que se pueda generalizar el buen funcionamiento de los centros educativos.

Los principios de la CP.

1. Democracia.

Precisemos que la vida en el centro educativo estará regido por los principios democráticos. La democracia entendida desde el respeto de las minorías; la democracia como actitud de vida que se manifiesta en nuestra acción cotidiana. Participación es un concepto que va unido íntimamente a democracia y son inseparables.

2. Consenso.

En el centro educativo confluyen una diversidad de intereses y metas que dificultan, en gran medida, poder llegar a acuerdos mediante el consenso, ya que se pueden encontrar graves dificultades en la coordinación de los diferentes grupos que intervienen en la vida escolar, y más aún cuando éstos, muchas

veces, defienden postulados contradictorios, si no antagónicos.

Constituida la comunidad educativa como grupos o individuos con ideologías diferentes, es en el marco escolar donde se explicitan los conflictos pedagógicos, y es a partir de la vivencia y toma de posición sobre estos conflictos, mediante la adopción o no de resoluciones, que permiten el avance y la mejora de la calidad de la educación.

Conscientes de adoptar acuerdos por consenso, interpretamos éste como principio capaz de permitir el progreso y la mejora de la calidad; de tal manera que aquello que se acuerda bajo esta concepción se transforma en valor trascendente y en norma, y permite la toma de posturas militantes radicales en su defensa en la medida que su adopción lo fue por la comunidad educativa en su conjunto.

3. Autonomía.

Nuestro modelo de gestión escolar se basa en la autonomía pedagógica, organizativa y económica, rechazando posibles normativas uniformizadoras y rígidas que impiden encontrar las respuestas correctas a la multiplicidad de realidades y entornos en los que se encuentran inmersos los centros, y por tanto, las comunidades educativas.

La autonomía pedagógica y organizativa que queda plasmada en el Proyecto Educativo de Centro (PEC); como exigencia ineludible en su elaboración y aprobación existirá la participación activa de los diferentes sectores de la comunidad educativa.; de modo ineludible en su elaboración y aprobación, exigirá la participación activa de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

La autonomía económica en la gestión de las dotaciones necesarias y suficientes para la implementación de los diferentes proyectos de acción educativa, en acuerdo con su PEC; dotaciones que contendrán por parte de la administración criterios de adjudicación no solamente cuantitativos (número de aulas y alumnado), sino también cualitativos y compensatorios (necesidades económicas indicadas en los respectivas programaciones generales del centro).

4. Corresponsabilidad.

El centro que disponga de estructuras organizativas fuertemente consolidadas, en las cuales intervengan de manera activa los diferentes sectores de la comunidad educativa, podrá disponer de dinámicas de participación que incidirán en la toma de conciencia de la corresponsabilización de la labor educativa.

Cada sector tiene sus dificultades, las cuales pueden entorpecer el funcionamiento adecuado del centro educativo como punto de encuentro de potencialidades e intencionalidades diferentes que quedan plasmadas en cada PEC, pero que encuentran el freno en su desarrollo delante de la confrontación de intereses cuando cada proyecto inicia su práctica.

La falta de cohesión del profesorado ante intereses comunes, ya de forma individualizada, ya representada por colectivos de enseñantes, el cierto desinterés en el trabajo participativo en el gobierno y la gestión del centro docente por parte del sector de padres y madres y, por último, las graves dificultades que encuentra el alumnado para que sus intereses y propuestas puedan tirar hacia adelante, o, al menos, puedan llegar a los ámbitos de análisis y aprobación, son algunas de las causas que pueden darnos respuestas a la dificultad de encontrar niveles adecuados de corresponsabilización. Por ello, cada centro, en función de sus condicionantes y su propia realidad, ha de descubrir los mecanismos, metodologías y prácticas que faciliten la obtención de la corresponsabilidad por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

5. Dinamización asociativa.

La LODE y las normativas subsiguientes determinan el marco legal en el cual se ha de desarrollar la CP en el gobierno y la gestión de los centros educativos.

El Consejo Escolar como máximo órgano de gobierno se convierte en una institución donde los diferentes sectores ejercen el poder y control de forma representativa, pero generalmente al marco escolar le faltan estructuras intermedias de participación que puedan recoger el debate y las propuestas de su sector de manera previa al análisis y aprobación por parte del consejo. Así mientras el sector del profesorado dispone de estas estructuras (reuniones de nivel, de ciclo, de departamentos, seminarios, o de cualquier otro tipo...), el sector de padres y madres, y el del alumnado, carece de ellas, de tal forma que los representantes del sector llegan al consejo sin un análisis previo y conocimiento de la opinión de sus representados/as, teniendo que

tomar las decisiones en función de lo que su conciencia les dicte en su momento.

Así pues, el centro educativo ha de fomentar la creación de estas estructuras intermedias de participación, pues pueden permitir un primer debate y análisis de las cuestiones y los problemas a tratar en el consejo. Así consejos de delegados y delegadas tanto para el alumnado como para los padres y madres de los diferentes niveles, ciclos, etapas, se pueden convertir en instrumentos válidos y fomentadores de la CP.

6. Información y comunicación.

Cada centro ha de disponer de los mecanismos ágiles y eficaces que le garanticen el flujo de la información sobre los diferentes asuntos escolares, así como la comunicación de los acuerdos adoptados en las diferentes instancias de gobierno de las cuales se ha dotado la institución escolar. Es evidente que no se pueden dar ejemplificaciones estandarizadas, sino que más bien consideramos que cada centro en función de su realidad, su tradición...etc., debe encontrar los mecanismos de comunicación más idóneos.

3.2.- Los docentes: profesionales comprometidos.

El Profesorado.

El profesorado ha de ser investigador, reflexivo, ha de trabajar cooperativamente, ha de analizar su práctica docente, ha de buscar fundamentos para esta práctica, ha de experimentar, someter a valoración crítica los resultados y reformular constantemente su actuación. Ha de tener una concepción global de la escuela como una institución integrada en su entorno. Ha de ser creativo, motivador, consciente de la necesidad de actualización cultural y científica. Ha de favorecer la participación, no solamente en la acción tutorial y en el aula, sino también en la organización pedagógica y en la gestión del centro. Se ha de tratar de un profesional que atienda las diversidades, que promueva la explicitación de los conflictos y la búsqueda del consenso entre las diversas formas de articular y de diseñar la enseñanza de los docentes, del alumnado y padres y madres.

El profesorado ha de asumir sus funciones educativas, con la complejidad que supone compartir la función educativa con otros agentes.

El compromiso profesional.

La función de educador no es solamente la transmisión de los conocimientos de las diversas disciplinas sino que afecta a la educación global de la persona. Por eso es importante el bagaje de conocimientos del educador, pero también lo es su «manera de ser y de estar» haciendo evidente la coherencia entre el decir y el hacer, el ser y el enseñar.

La profesionalidad docente comporta una opción ética, ideológica y de compromiso social. El profesorado ha de cuestionar la realidad siempre que convenga y ayudar al alumnado a observarla con una visión crítica, amplia y autónoma. Ha de ser solidario, consciente de su entronque en una labor común y colectiva. El profesorado se ha de comprometer con el desarrollo integral de todas las capacidades del alumnado para facilitar su incorporación activa y crítica en una sociedad cambiante. El diálogo constante con el entorno y los diversos lenguajes y fuentes de conocimiento son aspectos importantes de este compromiso.

El profesorado también ha de contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la eliminación de las discriminaciones por razón de clase, género, étnica, cultura, edad o capacidades. Lo ha de hacer con la reflexión crítica sobre la sociedad y la cultura, consciente de sus limitaciones y de la responsabilidad de otros agentes con los que ha de compartir los objetivos educativos.

La formación inicial y la formación permanente.

Los planes de estudios han de estar adaptados a las necesidades derivadas de las diversas etapas educativas y diferentes tipologías de centros. Es preciso dotar de una formación básica y polivalente como fundamento para la especialización.

Se ha de contemplar un cuerpo único de enseñantes, con una formación universitaria profesionalizadora de grado superior, que asegure las diversas especializaciones por etapas educativas y/o áreas del conocimiento, desde la educación infantil hasta la universitaria.

El profesorado en activo ha de poder incidir en la formación inicial de los futuros profesionales. Se ha de garantizar en la organización de prácticas un mayor contacto entre las facultades de ciencias de la educación y el resto de instituciones formadoras y los propios centros donde se realizan las prácticas.

Formación inicial y permanente han de ir ligadas.

El ejercicio de la labor docente exige la adquisición de unos conocimientos psico-pedagógicos y culturales y de unas capacidades para enseñar, gestionar y organizar. Esta adquisición no se da exclusivamente en la formación inicial que hace posible, en todo caso, una formación básica en estos aspectos. La construcción de estos conocimientos nace de la interrelación constante entre la teoría y la práctica; del intercambio y relación con el contexto y otros compañeros y compañeras. Esta interrelación se establece en la formación permanente, entendida como un aspecto consubstancial a la profesionalidad docente y un elemento que forma parte de su labor docente cotidiana.

La formación permanente del profesorado no es concebible al margen su participación con distintos ritmos, niveles y orientaciones en la renovación pedagógica, lo que supone su implicación en procesos de investigación, de elaboración de proyectos y de sus materiales correspondientes, de puesta en práctica de los mismos y de su evaluación.

En las actividades de formación han de prevalecer aquéllas que respondan a las necesidades del centro, basadas siempre en la reflexión sobre la propia práctica. Tienen una especial relevancia la capacitación técnica y profesional en aspectos que se refieren a las dimensiones relacionales y de gestión de la práctica.

Deben abordarse actuaciones específicas para que la existencia de grupos de trabajo con proyectos de trabajo renovadores definidos sea una realidad extendida, no minoritaria ni excepcional. El desarrollo, la consolidación, la mejora de las iniciativas en este terreno constituyen un punto de partida, el referente, el dinamizador en una formación permanente concebida de abajo a arriba y de dentro a fuera.

La formación permanente le sirve también al profesorado para conocer las nuevas aportaciones didácticas y los avances de las ciencias referentes a los conocimientos pedagógicos, cuestión básica para el desarrollo constante de la propia profesionalidad.

La formación permanente ha de presentar un amplio abanico de itinerarios formativos y de ofertas en cuanto a agentes, modalidades, estrategias, contenidos..., ya que la diversidad de opciones la enriquece. El concepto de formación permanente es muy amplio y recoge tradiciones muy diversas; no se ha de entender únicamente como un reciclaje, sino como una formación global, pedagógica, cultural, humana, científica...

También se ha de reconocer la posibilidad de desarrollar iniciativas de formación en la que participen sectores diferentes, alrededor de temas como la participación o la gestión de centros.

Desde esta perspectiva queremos subrayar la importancia determinante de la autoformación y del trabajo en equipo en cualquier modalidad de la formación permanente. Las actividades organizadas de forma autónoma por el profesorado tienen una gran importancia en el desarrollo de una cultura de la formación ligada a la renovación pedagógica y facilitan la innovación, la creatividad y el planteamiento de nuevos retos y problemáticas, abren nuevos caminos e inciden en aspectos que quizás no son prioritarios para la administración, pero importantes en una perspectiva de futuro.

Las escuelas de verano forman parte de esta tradición porque están ligadas a las organizaciones autónomas del profesorado.

El conjunto de entidades representativas del profesorado tienen derecho a organizar las actividades de formación que considere necesarias, dirigidas al conjunto del profesorado.

Derechos y deberes del profesorado. Derechos individuales y necesidades colectivas.

El profesorado tiene el derecho a trabajar en las condiciones adecuadas para poder realizar correctamente su trabajo y atender las obligaciones inherentes a su responsabilidad social. Los poderes públicos han

de garantizar el ejercicio de estos derechos y deberes. La mejora de las condiciones de trabajo es un requisito básico para la nueva profesionalidad docente. El profesorado ha de disponer de recursos y tiempo que, juntamente con sus criterios, le permitirá tomar decisiones reflexionadas, evaluar su práctica y readaptar continuamente el currículum al contexto del centro y al alumnado.

La formación permanente es un derecho y un deber de todo el profesorado. La Administración ha de garantizar este derecho poniendo todos los medios necesarios y los docentes han de asumir este derecho como necesidad de completar y actualizar su formación de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar.

Los derechos y deberes individuales del profesorado tienen en el Proyecto Educativo el marco de referencia que expresa las necesidades institucionales del centro educativo. Los proyectos curriculares, el lingüístico, los modelos de gestión y de dirección y otras propuestas o proyectos acordados por los órganos de gobierno de los centros, han de estar vinculados por el conjunto del profesorado, cuando se precise han de ser vinculantes para el resto de la comunidad educativa. Especialmente se han de respetar los acuerdos que tienen una incidencia directa en el proceso de aprendizaje del alumnado, como la secuenciación de contenidos, los criterios de evaluación, la didáctica y las metodologías de las áreas, las actividades complementarias, etc. El compromiso profesional con el Proyecto Educativo es indispensable para dar coherencia a la labor docente.

El trabajo en equipo.

El trabajo en equipo es una condición necesaria para realizar una buena labor docente, y hace posible que la autonomía del profesorado se desarrolle sobre la base de acuerdos colectivos.

Cuestiones como la elaboración del Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular o el tratamiento de la diversidad requieren el trabajo en equipo, aceptando el principio de que los resultados obtenidos en el centro escolar son casi siempre fruto de un trabajo colectivo y no la suma de trabajos individuales. El profesorado ha de aportar sus conocimientos, deseos y expectativas con el ánimo de establecer relaciones de reciprocidad con el resto del equipo y llegar a formulaciones y actuaciones consensuadas. La aceptación de este principio comportará necesariamente el compromiso de avanzar hacia los acuerdos adoptados.

La promoción profesional.-

En un contexto con mayor exigencia profesional y más complejidad de la labor docente, los aspectos de promoción profesional son muy importantes.

La promoción profesional ha de reconocer, en primer lugar, el trabajo del aula y en el centro y ha de permitir el acceso a otros puestos de trabajo del mismo sistema educativo.

La promoción profesional ha de ofrecer posibilidades de promoción horizontal y vertical. Los enseñantes han de promocionarse trabajando sin salir de un determinado nivel educativo, tanto si se es de la etapa infantil como de la universitaria. La promoción también ha de poder ser colectiva, en función del trabajo realizado en equipo. La promoción como «salida del aula» desvaloriza la función docente ante el profesorado y la sociedad.

La formación permanente no ha de ir ligada a la promoción laboral. Se precisan otras formas de reconocimientos de la función docente, ligadas a mecanismos de incentivación o estímulos individuales y colectivos para actividades innovadoras o de investigación que excedan el trabajo profesional exigible a todos.

Es preciso ofrecer estímulos al trabajo del profesorado tales como: tiempo para la investigación, posibilidad de elaborar artículos, participación en publicaciones, obtener licencias de estudios, intercambios... La flexibilización del horario del profesorado sería un buen estímulo para el trabajo de innovación. La participación en trabajos de formación, intercambio e investigación, en el propio territorio, sin abandonar la docencia directa, constituiría un buen modelo que convendría estudiar detenidamente.

En la actualidad, el profesorado de los centros públicos tiene una promoción laboral económica generalizada, vinculada a la actividad docente y, con menor importancia, a la formación permanente. No hay en cambio otros mecanismos de incentivación o estímulo individual ni colectivo para la realización de actividades innovadoras o de investigación cuando el trabajo profesional exceda lo exigible a todos.

El asociacionismo en el profesorado.-

Avanzar hacia una nueva profesionalidad y un cambio en la educación requiere una acción colectiva potente y, por tanto, el fortalecimiento del tejido asociativo. La acción y reflexión colectiva es de más calidad que la individual.

Desde los centros educativos es preciso favorecer la vinculación con el asociacionismo pedagógico y sindical del profesorado, así como la implicación en otros movimientos sociales y culturales de carácter ciudadano.

El trabajo específico de cada organización (Sindicatos, Movimientos de Renovación Pedagógica) tiene una dimensión colaboradora, al establecer actuaciones comunes dirigidas a un mismo colectivo y con objetivos compartidos. La unidad de acción sindical y la unidad de acción entre el movimiento pedagógico y sindical contribuyen a reforzar la tradición democrática y asociativa de los enseñantes.

3.3.- El alumnado: protagonismo y participación.

Todas las personas necesitamos expresar nuestras capacidades y sentirnos útiles, comprobar que somos capaces de hacer y aportar a nuestro mundo, vernos eficaces para resolver los problemas cotidianos. Las niñas y los niños no son diferentes, tienen la misma necesidad de encontrar soluciones a los problemas propios o de las demás personas o, al menos, el probar nuevas experiencias y comprobar los resultados. Sin embargo, las personas adultas no permitimos a las chicas y chicos a nuestro cargo ese ejercicio de responsabilidad; creemos que no tienen capacidad para asumir decisiones y que no están en condiciones de aportar. A pesar de que sabemos que el desarrollo de cualquier capacidad, la adquisición de valores morales y el logro actitudinal no se consiguen sin un trabajo secuenciado, con la correspondiente ejercitación, nos olvidamos de ello y pretendemos que pasen de la dependencia más absoluta de los adultos al ejercicio más grande de responsabilidad. No es extraño que se fracase en el intento.

En las familias, normalmente, se les da todo hecho y mostramos extrañeza cuando en el siguiente estadio de su desarrollo toman esa situación como un derecho, sin ningún compromiso por su parte, sin asumir ninguna responsabilidad. La situación escolar no es muy distinta. Se marca el qué tienen que hacer, cuándo, dónde, cómo, ... Se les manda y se les ordena, todo su tiempo está previsto. ¿Qué les queda para elegir?. ¿Dónde ejercitar su responsabilidad? ¿Cómo aportar su compromiso? ¿Qué pasa con la espontaneidad?. ¿Dónde fue a parar la curiosidad?....

No es raro así que nos encontremos con una juventud que se inhibe y se autoincapacita ante cualquier responsabilidad, que «pasa de todo» puesto que en su periodo de crecimiento no ha podido ejercitarse, no ha podido desarrollar su capacidad de aportar su propia personalidad.

Ante esta situación resulta evidente que es necesario incorporar al trabajo educativo el desarrollo de capacidades como la responsabilidad, la espontaneidad, la curiosidad, la solidaridad, la autonomía, la defensa ante el mundo audiovisual, el trabajo cooperativo, ... todos los valores que conforman nuestro proyecto de Escuela Pública.

Lo deseable sería que todos estos contenidos que tienen como eje la participación del alumnado, que lo convierten en coprotagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, aparecieran de forma natural y organizada, como partes que son de los Proyectos de Centro, acordados por todos, asumidos y llevados a cabo.

Desde estas premisas no puede ser sólo el profesorado el que tome todas las decisiones del proceso educativo. Las decisiones que haya que tomar en el centro, en el grupo-clase, ... estarán en función de las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta forma de entender la educación repercute en el ambiente escolar: los materiales escolares estarán a disposición de toda la Comunidad Educativa, se potenciará el uso compartido de los recursos, se confeccionarán los horarios de forma flexible, se incorporarán parcelas de optatividad, agrupamientos flexibles según las actividades, ...

El alumnado es uno de los protagonistas del proceso educativo y nadie tiene derecho a usurpar su cuota de participación ni a excluirlos de la toma de decisiones. Desde la Escuela Infantil hasta el último tramo hay que potenciar el ejercicio de sus derechos democráticos creando espacios de participación que los hagan posible.

BASES DE ACTUACIÓN.

El primer derecho fundamental de los/as alumnos/as es tener garantizada una ESCUELA DE CALIDAD donde se reconozcan, se respeten y se fomenten su derecho a la individualidad como esencia de la persona.

Los/as alumnos/as tienen derecho a participar activa y libremente en el diseño y confección del P.E.C., en todos los niveles del proceso.

Los/as alumnos/as son elementos activos del proceso educativo y no únicamente receptores de determinada información, pues aportan elementos positivos y singulares que son fundamentales y han de valorarse adecuadamente.

Las estructuras educativas actuales son inadecuadas para dar respuesta a los complejos problemas que implica el mundo educativo y escolar. Por tanto, hay que crear estructuras nuevas, con suficiente originalidad para servir a las necesidades concretas que puedan plantearse en cada momento y lugar. Entre otras posibles, proponemos:

- N.E.E., entendidas en sentido amplio y no sólo como deficiencias.
- Organización escolar mucho más versátil.
- Más investigación aplicada.
- Avanzar en la creación de nuevos materiales curriculares.
- Permitir que las estructuras físicas y administrativas de los Centros tengan singularidad, para atender las demandas específicas

Los derechos de los/as alumnos/as no están adecuadamente estructurados dentro de una comunidad de derechos y deberes. La Comunidad Educativa debe sustentarse en una concepción positiva y no punitiva de la vida en común. Para ello es fundamental que se garantice que los modelos a imitar por los alumnos y alumnas sean suficientemente atractivos como para que se propaguen de manera natural y espontánea entre ellos y ellas.

Los/as alumnos/as tienen DERECHO A CONTAR CON PROFESORAS Y PROFESORES CUALIFICADOS Y DE ESPECIAL CALIDAD HUMANA Y PROFESIONAL, que orienten a lo largo de todas las etapas educativas su proceso educativo y de aprendizaje.

Las alumnas y alumnos tienen DERECHO A UN TRATAMIENTO EXQUISITAMENTE CORRECTO por parte de sus compañeros/as y de sus profesores y profesoras, independientemente del estado de ánimo, situación personal o laboral en que se encuentre cualquiera de éstos o aquéllos.

Igualmente, los alumnos y alumnas TIENEN EL DEBER DE CORRESPONDER DEL MISMO MODO hacia el resto de personas que forman la Comunidad Escolar.

La Administración Educativa DEBE EXIGIR DE SUS FUNCIONARIOS Y FUNCIONARIAS EL COMPORTAMIENTO PROFESIONAL que de ellos/as se espera, ya que condicionará en gran medida la situación vital de los alumnos y alumnas.

Los derechos y deberes de los/as alumnos/as no deben contemplarse de forma distinta a los del resto de la Comunidad Educativa, sino como una parte más de las condiciones de convivencia de un grupo social.

Los deberes del alumnado no deben considerarse como algo a exigir por el profesorado, sino como una AUTOEXIGENCIA INELUDIBLE, con características específicas entre individuos iguales, con papeles claramente diferenciados, pero complementarios e igualmente importantes.

Los deberes de los/as alumnos/as deben configurarse como un apartado más dentro de los deberes de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Derechos y deberes DEBEN SER CONSENSUADOS POR TODOS y claramente especificados de forma que puedan ser ENTENDIDOS Y ASUMIDOS POR TODAS LAS PERSONAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. Deberían debatirse al comenzar el curso escolar y, posteriormente, ser difundidos profusamente.

Se debe establecer un código de actuaciones a seguir cuando alguien contravenga sus obligaciones, independientemente de quien sea la persona infractora.

Toda actuación correctiva aplicada a los alumnos y alumnas debe ser formulada de forma positiva tendiendo a buscar la mejora de la convivencia dentro de la Comunidad.

Todos los derechos y obligaciones deben quedar reflejados en el R.R.I., el cual debe elaborarse de **FORMA CONSENSUADA Y CON LA INELUDIBLE PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS MIEMBROS** de la Comunidad Educativa. El R.R.I. debe contemplar las peculiaridades de cada centro educativo.

Una Escuela jerárquica y jerarquizante, como la actual, atenta contra el derecho del alumnado a ser educado para la igualdad y la participación. Hay que evolucionar hacia un sistema educativo más autogestionario, donde las relaciones sean horizontales y no verticales y donde el resultado final sea una armonía basada en la igualdad de todas las actuaciones de sus miembros.

Los alumnos y alumnas deben aprender el espíritu democrático, mediante su práctica cotidiana y no como un aprendizaje conceptual más. Proponemos la realización habitual de **ASAMBLEAS** de alumnos/as en todos los grupos que forman cada centro. Cada asamblea discutiría sus propios problemas e intentaría encontrar soluciones específicas. Las decisiones irían hacia los otros grupos, buscando armonizar toda la dinámica del centro correspondiente.

Proponemos crear la figura del «DEFENSOR ESCOLAR», el cual actuaría como puente o vínculo de unión ante el profesorado y la Administración, para hacerles llegar las necesidades de los/as alumnos/as y salvaguardar los derechos fundamentales de éstos y éstas, tanto en el plano escolar como en el social o familiar.

Reivindicamos el derecho y la obligación que la escuela tiene a **CONTEMPLAR LA CONTRACULTURA Y CULTURAS ALTERNATIVAS A LA OFICIAL** como un derecho del alumnado, para que se le garantice el conocimiento de otras visiones del entorno.

La investigación sistemática en el aula es una garantía que los/as alumnos/as deben tener, con vistas a conseguir una educación más cercana a sus necesidades reales.

El alumnado tiene derecho a **PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN LA ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE SUS RESPECTIVOS CENTROS. LA PARTICIPACIÓN DEBE ESTAR REFERIDA A TODOS LOS ASPECTOS : ORGANIZACIÓN FÍSICA Y DIDÁCTICA, CRITERIOS EVALUADORES, ETC., ETC.** Denunciamos el desarrollo legislativo que se está llevando a cabo por ser cada vez más restrictivo con la participación democrática.

El alumnado tiene **DERECHO A VIVIR LA VIDA LÚDICAMENTE**, aprendiendo en condiciones óptimas y con la posibilidad de experimentar situaciones y materiales diversos.

El alumnado tiene **DERECHO A SER EDUCADO EN PERMANENTE ACTITUD REIVINDICATIVA, CRÍTICA Y COHERENTE** con una existencia comprometida y solidaria con valores tales como **IGUALDAD, JUSTICIA, PAZ, SOLIDARIDAD, ECOLOGÍA**, etc.

El alumnado tiene **DERECHO A UNA ESCUELA CREATIVA**, que contemple sus peculiaridades individuales y colectivas. Las diferencias individuales de los alumnos y alumnas deben ser contempladas como un **DERECHO DE TODOS/AS ELLOS/AS A SER DIFERENTES** y a elaborar un proyecto diferenciado del resto y no únicamente como «Necesidades Educativas Especiales».

El alumnado tiene derecho a que el curso escolar se **ADAPTE A PERÍODOS LECTIVOS QUE ESTÉN EN PERFECTA ARMONÍA** con sus necesidades reales y las peculiaridades del entorno. La Administración debe configurar este derecho con los de sus trabajadores/as y no homogeneizar los periodos para todo el territorio español. Entre otros, deberían contemplarse: emigraciones temporales, clima y orografía, etc.

Los/as alumnos/as más desfavorecidos tienen derecho a una **DISCRIMINACIÓN POSITIVA**. No admitimos el principio de «Igualdad de oportunidades», ya que encierra -en sí mismo- una concepción no igualitaria de la sociedad y de sus distintos miembros.

El alumnado tiene derecho a que la enseñanza y el ritmo de aprendizaje estén en función de sus capacidades y necesidades, y no para cubrir las exigencias que el sistema social y económico demande en cada momento.

3.4.- Madres y padres.

Desde todas las instancias sociales se reconoce que la participación de las madres y los padres en el proceso educativo de sus hijos es un factor de calidad. Sin embargo, al igual que ocurre con el profesorado y el alumnado, el nivel de implicación-compromiso es muy variado.

Los MRP's llevamos ensayando desde hace tiempo formas que permitan ir avanzando en la creación de una cultura de participación en los centros. Varios son los ámbitos en los que se puede dar la colaboración familias-escuela:

En un primer nivel, los padres y las madres sólo pueden colaborar en el proceso educativo si tienen información y se crean las condiciones necesarias para que se dé la comunicación. Es necesario llenar de contenido los planes de acción tutorial y sistematizar las reuniones, entrevistas, ...

En un segundo nivel, las familias deben participar de los objetivos educativos no sólo de sus hijos e hijas sino de los del grupo-clase y de los del PEC y corresponsabilizarse en su consecución. Cuando esto se da en un centro se posibilita una percepción de la complejidad de los problemas que ayuda a superar la superficialidad de la participación meramente formal.

Hay múltiples experiencias de participación de padres, pero sobre todo de madres, en actividades de aula, talleres, ... en los niveles de Ed. Infantil y los primeros ciclos de Ed. Primaria. Extender estas experiencias al resto de los tramos educativos supondría un cambio cualitativo.

Tenemos que aprovechar los espacios en los que la participación de las familias se da espontáneamente (fiestas, actividades extraescolares,...) para crear vínculos más estables de colaboración y situar su implicación en la consecución de los objetivos del PEC.

La colaboración con las A.M.P.As a través de las Escuelas de Padres y Madres nos permitirá avanzar en el marco de la cultura de participación.

Por otra parte, la participación de madres y padres en la gestión de los centros, aunque regulada por ley, no reúne las condiciones que consideramos necesarias para una participación autónoma y real.

Los Consejos Escolares, órgano máximo de decisión en los centros, no son paritarios, normalmente no definen proyectos de trabajo concretos, carecen de una metodología que favorezca la toma de decisiones colectivas, ni disponen de los tiempos y los espacios necesarios,... para generar una dinámica activa de participación. Es necesario crear estructuras intermedias de participación que permitan conectar el Consejo Escolar con las aulas: Asambleas de Padres y Madres, delegados, comisiones mixtas de formación,...

4.- AUTONOMÍA.

La autonomía de los centros es un tema tratado por los diversos estamentos y movimientos sociales de la escuela en los últimos años, antes incluso de que se mencionara en la LOGSE. Formulada de una u otra manera, los MRPs lo han incluido en su discurso casi desde su constitución y han reivindicado para la escuela cotas de ésta en muchos aspectos, más o menos parciales.

Ahora que los valores neoliberales y el conservadurismo están en alza, es oportuno temer que, a través de la autonomía, la libre competencia mercantil pueda irrumpir salvajemente en los centros públicos y convertirlos en empresas vendedoras de «productos culturales» --»escolares»-- cuya calidad se mida por la tasa de éxitos o fracasos que producen.

Y, en la misma medida, que la Administración haga dejación de sus responsabilidades y convierta los centros en únicos responsables cuando las cosas no funcionan apropiadamente. Así, el profesorado podría pasar de ser «el motor del cambio» a convertirse en el culpable principal de todos los males de la educación.

Sin embargo existe otra cara del mismo problema. Disponemos de un sistema educativo totalmente normativizado, *napoleónico*, que conduce a una uniformidad y rigidez que lo incapacita para dar respuestas adecuadas a la diversidad de situaciones sociales y personales existentes. Se convierte por ello, además, en un vehículo para la imposición de modelos culturales.

Para los MRPs la Escuela Pública es una institución que pertenece eminentemente a la comunidad social. De ahí que consideremos que cada comunidad debe definir el proyecto cultural con el que «su» escuela ha de trabajar.

Entendemos el concepto de *autonomía* como el derecho de la comunidad escolar a autogobernarse con regulaciones y normas propias. Un derecho que se materializa en la disposición de un determinado grado de independencia con respecto a la Administración.

No defendemos una autonomía neutra; no nos interesa como concepto puro, sino como medio para conseguir una enseñanza de mayor calidad para todos y todas, para posibilitar el desarrollo integral del alumnado, para utilizar mejor y más racionalmente los recursos humanos y materiales de los centros. En

definitiva, para dar una respuesta más inmediata a los problemas diarios de la escuela y hacer posible el proceso de renovación y de nuevas experiencias que adecúe el centro a la diversidad del alumnado, respetando la pluralidad de padres y madres y de los profesores y profesoras.

La asunción de mayores grados de libertad en la toma de decisiones y en la gestión de los centros redonda en una mayor democratización del sistema educativo: ese es el deseo del que partimos. Somos conscientes de que la Autonomía implica un cambio cualitativo en el trabajo del profesorado y en el papel de los propios centros, pero también de que es una condición necesaria (aunque no suficiente) para dejar de ser meros ejecutores de las decisiones que toma la Administración y convertirnos en protagonistas que deciden sobre aquello que les afecta.

Nuestro modelo de autonomía no rebaja un ápice la responsabilidad de los poderes políticos y administrativos con respecto a la Escuela. Es a ellos a quienes corresponde garantizar el derecho de todos los grupos sociales a recibir una educación de calidad y a disponer de medios que lo aseguren.

Nuestro interés estriba en definir, primero, y defender, después, un modelo de autonomía que sea solidario, compensador y superador de las injusticias y desigualdades que genera este sistema social, lejos de acentuar las diferencias entre unos y otros.

La situación legal y práctica de los centros públicos no permite que se organicen desde la base como una *Comunidad*. Es hora de cambiar de raíz el discurso sobre la capacidad de decisión de cada centro: dejar de pensar en *qué se podría decidir*, para empezar a reflexionar sobre *los límites de esta capacidad de decisión*.

1.1. Autonomía Pedagógica

El objetivo básico de la autonomía de centros es capacitarlos para que definan y pongan en práctica un Proyecto Educativo propio.

La autonomía pedagógica debe servir para que estos proyectos estén más en consonancia con las características que asociamos a la Escuela Pública y a cada escuela pública en singular: gratuita, democrática, abierta a la sociedad, pluralista, integradora de la diversidad, compensadora de las desigualdades, coeducadora, enraizada en el medio socio-cultural, potenciadora de la lengua y cultura del entorno, capaz de dar respuesta a las necesidades del entorno, ecológica....

Una primera cuestión relativa a la autonomía pedagógica se detecta en el *proceso* de elaboración de los Proyectos que definen a cada escuela.

La Administración ha planteado a los centros la elaboración del Proyecto Curricular (PCC) aún a pesar de que la comunidad educativa no haya definido aún su Proyecto Educativo (PEC). Es una muestra del poco valor que da a los valores proclamados en este último a la hora de seleccionar y ordenar contenidos académicos. Se pretende hacer aparecer al PCC como un documento «científico» cuya elaboración no nace de criterios ideológicos, sino que es algo neutro; pero sabemos que no es así.

Consideramos esencial que antes de iniciar el PCC en cada centro se clarifiquen las «cuestiones de fondo» y no se desligue a éste de la elaboración del PEC. La subordinación a las propuestas de la Administración durante la elaboración del PCC genera pautas mecanicistas en su diseño y provoca dinámicas basadas más en la lectura y traducción de los documentos oficiales que en la previa y propia reflexión. A menudo este esfuerzo se convierte en una devaluación burocratizada de estas tareas.

Por otro lado, enfrentarse a estas tareas con plazos temporales definidos desde fuera de la comunidad escolar, al margen de sus posibilidades y recursos reales y de su nivel de reflexión, provoca una homogeneización de ritmos y estrategias colectivas, que se aceleran excesivamente y resultan contraproducentes para la renovación pedagógica.

Para los MRPs la autonomía de los centros en la elaboración del PEC y del PCC no implica eludir compromiso alguno en este cometido. Propugnamos que sean resultado de un proceso continuado de reflexión colectiva, inserto en la vida real de las aulas, y no una mera formalidad. Un proceso que valore las dinámicas existentes y esté ordenado por la respuesta a aquellas necesidades consideradas más imperiosas, o que sean más significativas para aglutinar el interés general.

La autonomía pedagógica de los centros se puede plasmar también en otros aspectos, como son los relacionados con la organización del currículo, la interpretación de principios y normativas, la adscripción

de personal, la formación, etc. Desde nuestra interpretación de aquella, consideramos que cada centro debería poder:

–interpretar desde y para cada entorno, con un margen suficiente, los mínimos curriculares de obligado cumplimiento --cuya existencia no negamos-- en cualesquiera de los niveles y grados. Esto implica un compromiso de la Administración con la apertura curricular, no sólo a nivel de Comunidades *Autónomas*, sino también *educativas*.

–disponer de *horas a disposición del centro* en todos los planes de estudio con objeto de poder completar, con cierta significación, el currículo y poder reforzar áreas, materias, módulos o temáticas transversales, etc.

–completar, organizar y secuenciar el currículo de cada etapa o ciclo formativo.

–disponer de sistemas transparentes, democráticos y no burocratizados que permitan la «homologación», «aprobación previa» o «aprobación a posteriori» por parte de la Administración de proyectos propios que, respetando los principios establecidos, supongan desarrollos o modos de hacer diferentes a los normativizados.

–hacer valer una regulación propia para poder tomar decisiones en algunos aspectos curriculares que vienen condicionados por disposiciones generales relativas a la "plantilla"» (como puede ser el caso de atribuciones de áreas o materias optativas, de especialidades, delimitación de las materias *afines*, etc.) cuando la comunidad escolar disponga de mejores posibilidades.

En este sentido, asumimos que muchos de los «criterios de ordenación» que establece la Administración se apliquen principalmente a aquellos centros que no disponen de otras alternativas coherentes.

–establecer relaciones con entidades externas a la escuela (grupos, asociaciones, entidades educativas no escolares, empresas, organizaciones sindicales) para desarrollar el currículo, modificando, si es necesario, los espacios y tiempos escolares.

–condicionar la composición de una parte del personal del centro a partir del Proyecto Educativo. Todo-a docente adscrito a un centro debe estar obligado u obligada a respetar tanto su proyecto educativo como las reglas democráticas para su modificación. Como contrapartida, cualquier docente debe tener derecho a poder participar en un Proyecto Educativo si reúne las condiciones necesarias para ello.

Sin embargo, el sistema funcional que conocemos es un modelo rígido e individualista. Por ejemplo, a la hora de adscribir plazas no tiene en cuenta las necesidades del centro, ni proyectos colectivos.

–admitir la adscripción de un grupo de enseñantes con un proyecto conjunto, sin utilizar la vía regular, se trate o no de centro de nueva creación.

En estos momentos los equipos docentes se constituyen «desde fuera» de los centros sin contar en absoluto con su opinión.

–participar, una vez hecho público su PEC, en la especificación de vacantes en función de las tareas a realizar, pudiendo intervenir en el baremo de puntuación para los candidatos y candidatas y llegar a proponerlos o rechazarlos por razones profesionales.

–intervenir en el plan de formación del profesorado, diseñándolo de acuerdo con las necesidades que emanen eminentemente de las necesidades contempladas en sus proyectos.

–determinar las personas que son más adecuadas para participar, en cada momento, en actividades de formación del profesorado, organizando las prioridades de éstas, etc.

El ejercicio de la autonomía pedagógica, y organizativa, de cada comunidad escolar debe estar regulado de forma coherente y rigurosa por la Administración, a la que corresponde, entre otras cosas, garantizar que el desarrollo de los proyectos se adecúe a los principios y fines establecidos socialmente; aportar a cada comunidad los medios para llevar a cabo estos desde una óptica de discriminación positiva; y preservar a comunidades e individuos los derechos que les correspondieran.

1.2. Autonomía organizativa.

La organización y la gestión de un centro, la composición, distribución y utilización de sus recursos,

etc. suponen y dibujan un concepto de Comunidad Educativa. Este tejido, que anuda tanto el conjunto de normas explícitas e implícitas que prefiguran tanto los flujos de información y las vías de comunicación y decisión del centro, así como los criterios de asignación y modalidades de uso de sus recursos, debe quedar orientado desde el Proyecto Educativo de Centro.

Para los MRPs la organización de la Escuela Pública debe estar basada en un sistema democrático y participativo, así como en la distribución y coordinación de funciones y responsabilidades entre los diferentes grupos e individuos que componen la Comunidad Escolar.

Pero cada escuela es un mundo diferente, cada centro es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines,... por lo que ha de estructurarse lo más acorde posible consigo mismo.

Pese a enfatizar la autonomía, la Administración ha sido opuesta a ésta, salvo algunas excepciones. Ha secuestrado a los centros muchas posibilidades de definir la estructura organizativa que consideraran óptima para la consecución del PEC y ha optado por una norma reglamentista y dirigista (ROF, DOC...) que impide la diversidad de estructuras y configura una organización vertical y jerarquizada.

La Administración no debiera ir más allá de asegurar los principios básicos de igualdad, democracia, pluralismo y representación equitativa de los diferentes estamentos, sin tener por qué establecer también los máximos o coartar formas diferentes de llegar al mismo objetivo.

No consideramos coherente que se frenen nuevas experiencias y procesos de renovación es este tema; por el contrario, también en los modelos de centros se debería respetar la existencia de ritmos desiguales.

La autonomía organizativa de los centros se puede plasmar en múltiples aspectos relativos a los modos de participación de los estamentos y a sus competencias, a las estructuras de gestión y coordinación, a la distribución de los recursos humanos y materiales, a la propia organización de las clases, etc. Desde nuestra interpretación de aquella, consideramos que cada centro debería poder:

- establecer una estructura autónoma de participación y de representación para cada grupo o sector de la Comunidad Escolar (alumnado, padres-madres, profesorado, personal...).

- definir al alza la composición y atribuciones de los distintos órganos de representación y toma de decisiones, incluido el de *máxima representación* de toda la Comunidad Educativa.

- articular una relación entre los diversos sectores de la Comunidad Escolar que se base en una relación entre iguales.

Ello no se contrapone a la existencia de una división de funciones que implique un reparto de competencias. En cualquier caso, éste debe poder plasmarse en la creación de cargos o estructuras propias del centro, suficientemente dotadas de recursos para ser eficaces.

Los órganos de decisión intermedios (coordinaciones diversas, por ejemplo) debererían disponer de una autonomía similar a la que se demanda para el centro, evitando que la democratización quede reducida a un reparto de poder.

- determinar la constitución de los equipos de trabajo en lo que se refiere a adscripción de docentes a tareas, grupos de alumnos y alumnas, niveles, etc., en función de las necesidades de continuidad y viabilidad de los proyectos.

El actual sistema de concurso de traslados, la adscripción por especialidades y los sistemas de asignación personal de grupos de alumnado, basados en la antigüedad o el N° de Registro Personal, no favorecen esta línea; muy al contrario, el centro carece de todo margen de maniobra.

- establecer modelos propios de distribución de los refuerzos de plantilla, horas de crédito del profesorado y cargos de gestión, etc., de acuerdo con las necesidades curriculares, de apoyo, etc. consideradas.

- establecer modelos propios de agrupamiento y distribución del alumnado que puedan implicar, incluso, la *desgraduación* de los niveles.

- desarrollar modelos propios de organización de la dinámica de evaluación (del alumnado, de los proyectos y del centro) así como de la calificación, promoción y consejo de orientación del alumnado.

–definir el calendario y la organización del tiempo escolar, atendiendo a los criterios básicos establecidos.

–disponer la utilización de las instalaciones en horario diferente al lectivo, o en el lectivo si no interfiriera en la marcha ordinaria, con objeto de atender a demandas procedentes del entorno.

Este derecho tiene plasmaciones diferentes en función de la tipología del centro (actividades de extensión cultural, actividades deportivas o artísticas, actividades asociativas de los movimientos del entorno, actividades de formación permanente de trabajadores y trabajadoras, etc.).

–promover y pertenecer a entidades de rango comunitario cuyos fines sean coherentes y refuercen a los propios del centro (organizaciones de asistencia infantil o juvenil, coordinaciones de centros, fundaciones de formación profesional de un sector, etc.).

–implantar modelos propios de formación del profesorado, acogiendo a planes institucionales o diseñando otros específicos para sus objetivos.

1.3. Autonomía Económica

La necesidad de autonomía pedagógica y organizativa implica la de autonomía económica. Una autonomía sin recursos es inviable, pues no puede ni ejercerse ni desarrollarse.

El principio de que la Escuela Pública debe ser gratuita, se entiende desde los MRPs asociado a un derecho: el que implica que nadie puede ser discriminado o discriminada por motivos económicos a la hora de obtener una educación de calidad.

Por otro lado, consideramos que la Administración debe incrementar las dotaciones económicas a muchos centros y garantizar que todos dispongan de un equipamiento básico.

El centro debe elaborar y gestionar un presupuesto propio por medio de su órgano de *máxima representación*, al que también le ha de corresponder el control económico.

También debería velar por disponer de unos recursos que se adecuarán lo más posible a los fines que establece en su Proyecto, aprovecharlos con la máxima eficacia y eficiencia --puesto que de fondos públicos se trata-- y hacerlo con la perspectiva de la solidaridad, tanto para el interior como para el exterior de la escuela.

La autonomía económica de los centros se puede plasmar en múltiples aspectos relativos a los modos de concreción del gasto, de la definición y utilización de los recursos, de la misma financiación, etc. Desde nuestra interpretación de aquella, consideramos que cada centro debería poder:

–distribuir su presupuesto en las partidas que considere convenientes, pudiendo contemplar en ellas aspectos como el mantenimiento, mejora y modificación de espacios, proyectos singulares de formación, relaciones con otros centros y entidades, etc.

–especificar el tipo de material, mobiliario y equipamiento que considere conveniente y adquirirlo, dentro de sus posibilidades, por cuenta propia o asociándose con otros para poder negociar con los proveedores.

–asumir la gestión económica que ahora realizan las APAS --que debe ser considerada en realidad como gestión de centro-- oficializándola y haciéndola transparente y profesional.

En este sentido, también la contratación de servicios como el autobús o el comedor, u otro tipo de actividades extraescolares o complementarias..., cuando no sea realizado por la Administración, debería ser llevada a cabo por el centro al responsabilizarse de su gestión global.

–disponer de un sistema de asignación de recursos con cargo a los fondos públicos que contemple la especificidad de su proyecto.

Junto a unos criterios de distribución *homogeneizadores*, de índole cuantitativa (como número de aulas y de alumnos-as, coste de instalaciones o del material fungible,...) debieran contemplarse también

otros *diversificadores*, de índole cualitativa (como son los derivados de las necesidades singulares del PEC y los compensatorios correspondientes a centros de zonas desfavorecidas, mal equipados, deteriorados,...)

—disponer de otras fuentes de financiación (legados, venta de bienes, contratos con empresas, convenios con entidades, acuerdos con asociaciones).

Esta premisa es de singular importancia en la Formación Profesional, por ejemplo, para que los servicios que preste a entidades productivas de su entorno redunden en un beneficio de la Escuela Pública y no en una prestación de servicios gratuita, a cargo de los recursos públicos y de la comunidad escolar, a entidades con ánimo de lucro.

—contratar personal auxiliar docente y no docente, bien directamente, bien mediante su participación en alguna entidad o fundación.

Esta posibilidad se hace imprescindible cuando se presten servicios a terceros, financiados por éstos, ya que es un medio idóneo para evitar el pluriempleo del personal propio de la plantilla, así como para impedir que se sobrecarguen sus dedicaciones, como ahora ocurre bochornosamente en centros de enseñanza media que participan en la formación profesional no reglada o en otras actividades de dinamización del medio.

El ejercicio de la autonomía económica de cada Comunidad Escolar debe estar regulado de forma coherente y rigurosa por la Administración, como se ha expuesto en los anteriores tipos de autonomía. Aquí, además, nos parece imprescindible incorporar dos aspectos más: por un lado, la realización de las auditorías oportunas en los centros; por otro, la implantación de sistemas de seguimiento y control que garanticen que toda utilización de los recursos de los centros públicos para terceros, no sólo no impide el desarrollo de los fines educativos, sino que *revierte en un mayor beneficio de la calidad de enseñanza de todo el alumnado*.

5.- CALIDAD EDUCATIVA , EVALUACIÓN DE CENTRO Y CONTROL SOCIAL.

La evaluación es una actividad inserta en el proceso de enseñanza-aprendizajes un proceso continuo a partir de situaciones concretas y que permite el avance y la mejora.

El objetivo de la evaluación es reflexionar de una manera sistemática, rigurosa, pública y colegiada sobre el valor educativo de las prácticas profesionales que se desarrollan, con la finalidad de revisar y adecuar los diversos trabajos y funciones que se realizan en el centro a fin de mejorar la calidad de las actuaciones educativas. El Proyecto Educativo de Centro es el punto de referencia de la evaluación de los centros.

Han de realizar la evaluación los diferentes miembros de la comunidad educativa, en un proceso organizado de interacción crítica y valorativa.

La evaluación ha de ser un proceso de comunicación para el cambio y la mejora educativa, de carácter democrático, participativo y orientador, tanto para el profesorado como para el alumnado. La evaluación de los centros y del equipo de profesorado ha de ser básicamente interna y formativa. El centro ha de disponer de los instrumentos que faciliten esta labor. La evaluación ha de tener, si procede, medidas compensadoras, no sancionadoras.

Si existen reticencias por ser evaluados, es porque frecuentemente la Administración ha reducido la evaluación a un control burocratizado, fiscalizador y sancionador y desde la comunidad educativa no se ha visto la misma como una actividad reflexiva e investigadora que ayude a mejorar la práctica. Es preciso promover el ejercicio de la autoevaluación y de la evaluación interna y la aceptación de la necesidad del control social: evaluación externa. Es preciso crear en los centros educativos espacios de tiempo para la reflexión de la planificación y puesta en práctica de la evaluación.

La evaluación plantea múltiples dilemas, como si pueden ser evaluables los valores o si los criterios de la evaluación han de ser los objetivos terminales.

Los docentes no hemos sido formados para evaluar el funcionamiento del centro y del propio trabajo; no sabemos cómo evaluar; no se nos ha formado ni se nos ha dado instrumentos para evaluar.

El objeto de la evaluación es el proceso de aprendizaje y no el alumnado ni el profesorado como personas. Los sistemas de evaluación no han de penalizar sino proporcionar medios de detección y superación de las dificultades observadas. Han de fomentar la autovaloración y la reciprocidad. La evaluación entendida de forma selectiva es contraria a la autoafirmación personal y genera un sentimiento de fracaso delante de la sociedad. Es preciso favorecer una visión de la evaluación basada más en la calidad de los procesos que en los resultados de los procesos.

No podemos desligar la promoción profesional de la evaluación de la labor docente. Debemos asumir que una evaluación democrática conlleva la participación de todos los estamentos implicados en la acción educativa en su proceso de planificación, ejecución y divulgación pública.

Es del todo evidente que es preciso ejercer un control y una evaluación sobre el conjunto del sistema educativo y cada uno de los elementos que lo configuran. Una evaluación y control que ha de buscar la mejora constante de la calidad del sistema educativo y de las diversas prácticas docentes, más aún cuando existen centros que se financian con fondos públicos. Una evaluación y un control que habrían de abarcar la totalidad de elementos que intervienen tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje más concretos como en aquellos otros más generales relativos a la administración y gestión del sistema educativo.

Pretender limitar la capacidad de control y de evaluación a determinados sectores especializados, ya sea técnicos de la educación u otro tipo de expertos, dice muy poco del talante democrático y de la voluntad de mejora de este servicio por parte de la administración. Más cuando la evaluación se convierte en un instrumento de control no democrático de los centros y del profesorado, de subordinación de éstos a los imperativos de las administraciones educativas.

Es precisa una evaluación dirigida tanto a valorar las prácticas de la Administración (qué recursos humanos y materiales se dedican, con qué prioridades, cuáles son los servicios educativos que se ponen a disposición de los centros, a qué responden los planes de formación del profesorado, cuáles son las políticas dirigidas a equilibrar las desigualdades sociales existentes...), como los centros educativos (cuál es el uso que se hacen de los recursos de que disponen, cuál es el grado de cumplimiento de los proyectos educativos de los centros, cuáles han sido las dificultades que han tenido que hacer frente...) como las prácticas docentes del profesorado.

Una evaluación que no se limite a los aspectos más formales y cuantificables, sino que aborde los diversos componentes del sistema educativo. Una evaluación que, de acuerdo con el contexto educativo específico del centro, integre la evaluación externa e interna de los centros, que aporte soluciones de carácter formativo, que mejore la calidad de las prácticas docentes, y que colabore a construir una educación comprensiva, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad.

Cualquier plan de evaluación de los centros ha de tener una contextualización de sus recursos y de las necesidades de la población en donde se encuentran.

La comunidad educativa ha de ser tenida en cuenta a la hora de elaborar los criterios de la evaluación externa.

Se han de hacer públicos los criterios, el proceso y los resultados de la evaluación externa.

Conviene introducir en la formación inicial y permanente del profesorado la cultura de la evaluación como una cultura de compartir donde se reflejan las diferentes visiones de todos los implicados en el proceso educativo.

PARTE II. LA PRÁCTICA DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

1. CRITICAR Y SUPERAR LA ESCUELA ACTUAL

La escuela pública no puede seguir siendo correa de transmisión de un modelo social donde se instaura la desigualdad social y aumentan las capas marginales y fuera del sistema. En el momento que reproduce un modelo basado en el sistema económico: recompensa el trabajo, lo fracciona y lo especializa, se hace obediente a los dictados del modelo capitalista. Debe ser más que dinamizadora un espejo crítico que evidencie aquellos aspectos que se mantienen año tras año y que no corresponde a las aspiraciones educativas más democráticas que defendemos. Para ser este espejo debemos situarnos en una reflexión y análisis de las relaciones que se crean entre la escuela y la sociedad y entre nuestra teoría y nuestra práctica. Además debe romper un modelo tecnócrata: la especialización, y debe implicar en el proceso de análisis y reflexión al alumnado, al profesorado, a madres y padres.

Este proceso lleva consigo un objetivo fundamental: mejorar la educación que el alumnado posee, para hacerlo más crítico y por tanto más autónomo e independiente de las ideologías dominantes y más comprometido con un cambio realmente democrático en las estructuras económicas y sociales.

La escuela pública debe desvelar las contradicciones entre las normativas existentes, los reglamentos que las desarrollan y las prácticas que se realizan; es importante que el profesorado, alumnado y familia comprenda como son violadas, difuminadas u oscurecidas determinadas leyes o normas con un matiz democrático, y se cumple todo lo contrario en aras a la efectividad, la eficiencia, la rentabilidad y un posibilismo determinante. No olvidemos, además, que la educación en general tampoco cumple bien los papeles más tradicionales que tiene asignados, y que se enfrenta hoy a nuevos retos y dificultades a los que hay que dar solución.

1.1. EXCLUSIÓN SOCIAL Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Algunas premisas por las que nuestra sociedad excluye y no integra son:

La «igualdad de oportunidades» como oferta única e igual a personas que son diferentes y parten de diferentes condiciones.

El modelo cultural único de la escuela impuesto a toda la diversidad de culturas existentes.

La concepción centralista como modelo eficaz y por tanto alejada del lugar y momento en que se produce el hecho educativo.

Eliminación de la participación a través de la participación «delegada» trasladada al centro y a todos los ámbitos, como forma de eludir el conflicto y la responsabilidad personal y la dependencia de pocas personas.

El uso «mercantilista» de la Educación como bien de cambio social que, ligada a la diversidad de intereses existentes hace que existan en la realidad diversas intenciones educativas dirigidas a distintos sectores de población

Mecanismos de exclusión educativa

Los principios anteriores se reflejan a través de diversos mecanismos, que son los que están directamente ligados a la Escuela, condicionan nuestro trabajo y que deberemos definir para sobre ellos poder actuar. Estudiar dichos mecanismos es una forma de enlazar el análisis del contexto con la actuación pedagógica que después deba darse.

Definir en nuestros proyectos de centro, una línea más compensadora y menos selectiva, nos lleva a concretar la forma de actuación sobre tales mecanismos.

Algunos de los elementos que están influyendo en la escuela y su caracterización en cuanto a la forma en que pueden crear discriminación son:

- 1.- La política educativa aplicada
- 2.- La Evaluación
- 3.- Los contenidos
- 4.- El lenguaje y los elementos de comunicación creados
- 5.- Los modelos utilizados por el profesorado
- 6.- El PEC y la misma organización del centro.

1.2. SELECCIÓN CULTURAL

La diversidad cultural de nuestra sociedad es un hecho que nadie parece negar ya. Esta diversidad se produce no sólo en grupos humanos «visiblemente» diferentes (por razones de etnia, territorio, ...) sino en el seno de colectividades que participan de los mismos componentes culturales básicos, fruto de una historia compartida. Es decir, la diversidad cultural no sólo está asociada a factores étnicos o territoriales, sino a otros factores muy variados: el mundo de lo juvenil, el mundo de lo rural, el mundo de lo suburbial, lo ligado a grupos marginales, lo asociado a movimientos sociales alternativos, ...

Esta diversidad cultural se manifiesta en los espacios escolares de la misma forma que en la sociedad en su conjunto. La convivencia entre las diversas concepciones culturales en el ámbito escolar (lo mismo que en el resto de la sociedad) es difícil, ya que los conflictos que producen los contactos entre ellas pocas veces se resuelven satisfactoriamente.

La primera selección cultural en la escuela se produce al olvidar u obviar la cultura dominante a las demás opciones culturales. Se produce así una «estandarización» de la cultura. La cultura dominante se convierte en cultura de referencia. La escuela tiende espontáneamente hacia el monoculturalismo.

El contacto-conflicto de las diversas culturas en la escuela produce la segunda selección cultural. El espacio y la organización no son los adecuados para que el alumnado y el profesorado argumenten explicaciones sobre cómo y por qué han surgido los conflictos, qué emergen de los mismos, cómo poder solucionarlos satisfactoriamente, ...Es decir, la escuela no es el «escenario» adecuado y los «actores» no pueden interpretar su papel. Por el contrario, se crean falsos escenarios en los que con unos «toques mágicos» aparecen todas las culturas como iguales y las diferencias sólo son producto de la falta de adaptación y de integración de las personas. Así, no sólo no tienen cabida en la escuela otras culturas distintas de la considerada oficial, sino que imposibilita a los «actores» para crear, recrear o interpretar su papel; es decir, se evita la interacción entre culturas, el proceso de creación de Cultura, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una tercera selección cultural se produce en los propios «contenidos» que la escuela transmite.

Las explicaciones que la escuela da de la realidad no constituyen información significativa para cada uno de los niños y para cada una de las niñas. Puede ser significativo para parte del alumnado; pero, desde luego, no es significativo para las «minorías», aunque lo sea para la «mayoría». La información, los «contenidos» que la escuela da y propone carecen de significatividad, puesto que no hacen referencia a la experiencia de vida de gran parte del alumnado.

La información que la escuela da está sustentada, en su mayor parte, en los libros de texto. Los libros de texto, homogeneizantes y uniformadores, no tratan de las culturas (de los jóvenes, del mundo rural, de los marginados, de las mujeres, de los movimientos sociales alternativos, ...) sino que las silencian. Y esta es otra -la cuarta- selección cultural. La escuela utiliza los libros de texto, entre otras cosas, para justificar sus «silencios» (Jurjo Torres).

De lo anteriormente expuesto, se puede deducir que el proceso de aprendizaje está mediatizado por la valoración que la escuela hace de la Cultura y de la forma de entender el «saber» y el «aprender» que se deriva de esa valoración.

1.3. CONTROL Y SELECCIÓN DEL CURRÍCULO

Desde las diferentes administraciones educativas se intenta controlar el currículum, pero sobre todo aquel que se manifieste crítico al sistema. Una de las fórmulas creadas para controlar los currículum es editar cajas y materiales curriculares «sagrados y salvadores» que ayuden, orientan determinan las actuaciones educativas. Así mismo las editoriales ejercen un papel regulador y controlador del sistema, le dicen al profesorado y al alumno que debe aprender, cuando y cómo.

A medida que los procesos de control técnico entran en la escuela enmascarados de sistemas de evaluación, el profesorado va siendo descualificado. Así mismo ocurre desde las instituciones de formación para el profesorado, donde se aprenden determinados procesos técnicos que lo descualifican en el momento que lo convierten en receptor de novedades y no en emprendedor de innovaciones.

Se controla el currículum, controlando el qué se debe enseñar y cómo se enseña (fraccionamiento en áreas, especialización, ...) imponiendo un modelo educativo, con una fundamentación psicopedagógica, (científica) que responde a unos intereses de unas clases sociales y de un modelo ideológico de entender la vida y la sociedad.

La educación es un objeto de consumo y el consumidor es el alumno/a que necesita ir acumulando conocimientos y destrezas que le permitan colocarse en el mundo en el que vive. Además deberá «pagar» con los controles, exámenes y evaluaciones. Esto lleva además que determinados grupos se autoexcluyan de la escuela y se queden al margen, no pueden competir con los capitales culturales y académicos que otros compañeros/as poseen. (Apple los llama «positivos»).

Otra forma de control es la tendencia a la homogeneización, a que todo el mundo haga lo mismo en el mismo tiempo y de forma individual.

2. FUNDAMENTOS DE UN ENFOQUE ALTERNATIVO

2.1. FUENTES DE UN CURRÍCULO CRÍTICO

Ratificando, de antemano, las fuentes que se reconocen en la formulación del currículum básico: fuentes sociológica (aunque ésta ha de ser desarrollada más y en distinto sentido), psicológica, pedagógica y epistemológica, en las siguientes páginas pretendemos señalar «otras» fuentes que también están presentes y que están recibiendo escasa consideración en el debate curricular, con las evidentes consecuencias a la hora de concretar los proyectos educativos y curriculares de los Centros: a saber, las fuentes económica, política e ideológica también fundamentan -y en gran medida condicionan o enriquecen- el currículum básico, la «cultura básica» que hemos de facilitar a todos nuestros alumnos y alumnas.

A) La fuente económica:

Todas las fuentes de las que se nutre el currículum están en interacción porque esas fuentes no son sino las diferentes y múltiples dimensiones de la realidad global en la que nos desenvolvemos, trabajamos y vivimos.

Desde esta complejidad, comprendemos que al hablar de las fuentes del currículum no se desarrollen todas y cada una de las fuentes porque quizás sea impropio tanta minuciosidad. Pero no compartimos que se haya omitido, con tanta evidencia, la fuente económica ya que ésta es una de las más

determinantes no sólo para concepción del Currículo sino para su propio desarrollo y puesta en práctica en cada uno de los niveles de concreción. Es cierto que se hace referencia a ella al plantear las necesidades de la Reforma Educativa pero se hace de una forma ambigua, no explícita; da la impresión de que «lo económico está ahí de por sí, se parte de lo establecido, el modelo económico es incuestionable, no merece la pena señalarlo como fuente curricular». Nosotros queremos explicitar la fuente económica por dos razones fundamentales:

- a) Por la interacción que se da entre cualquier sistema productivo y un currículo básico.
- b) Por la interacción existente entre la naturaleza de nuestro sistema productivo y la configuración de lo que hemos definido como currículo básico.

En conclusión, debería considerarse explícitamente la «fuente económica» porque existe una relación condicionada entre la naturaleza del sistema económico-productivo de nuestra sociedad y las grandes finalidades del Currículo Básico que habremos de traducir y concretar en los Proyectos Educativos de Centro, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula.

Por otra parte, esta explicitación facilitaría en el profesorado una actitud vigilante y de crítica constructiva hacia la presión que el Currículo Oculto ejerce a través de la dimensión económica de nuestra realidad y especialmente, ahora que el profesorado, de forma sistemática empieza a definir y a programar en equipo el currículo básico de las diferentes áreas que facilitarán el desarrollo de capacidades de nuestros alumnos y alumnas.

B).- La fuente política:

Tampoco aparece la «fuente política» como determinante en el desarrollo y puesta en práctica del Currículo Básico, siendo el poder político uno de los importantes soportes para mantener el conservadurismo liberal o para posibilitar la transformación social.

Es el poder político -condicionado frecuentemente por el poder económico- el que distribuye los presupuestos entre los diferentes ministerios, el que planifica los recursos productivos, técnicos y humanos del sector público, el que prioriza unas necesidades y no otras, el que decide la orientación de las inversiones e investigaciones sostenidas con fondos públicos. En concreto, es el poder político, desde sus diferentes instancias, el que decide el presupuesto económico del que dispondrán el Ministerio de Educación, las Consejerías y Concejalías de educación, según las respectivas políticas educativas... ¿no es ésta una gran influencia para detener o intentar hacer realidad las orientaciones y finalidades del Currículo Básico?

Desde esta perspectiva, no es casualidad que en todos los países sean los gobiernos más conservadores los que reducen los presupuestos económicos para los servicios sociales y educativos de la población, con el consecuente deterioro de los recursos materiales, técnicos y humanos en estas áreas. No diremos nada nuevo al insistir una vez más que estas reducciones afectan muy especialmente a las capas sociales menos favorecidas y que resulta éste un procedimiento muy eficaz para mantener y reproducir las diferencias socio-económicas y para burlar las pretensiones y finalidades «democráticas» de cualquier sistema educativo.

C) La fuente ideológica:

En primer lugar, hemos de reconocer que existe una frecuente referencia a la cuestión ideológica en el discurso curricular. Sin embargo, pensamos que la «variable ideológica» finalmente, queda como muy difuminada, como muy asociada, sin más, a la constatación y defensa del «pluralismo ideológico» que -quizá con matices- compartimos. No debemos confundir, pues, «pluralismo ideológico» con «fuente ideológica» del currículo. En este sentido, nos parece una cuestión cualitativa considerar explícitamente la «fuente ideológica» entendiéndola, por supuesto, en interacción con las otras fuentes curriculares.

Proponemos pues la incorporación explícita de la «fuente ideológica» por varias razones:

- 1ª.- El considerar la fuente ideológica nos facilitaría, más conscientemente, el tener que hacer referencias y considerar los ideales, los valores, las aspiraciones de nuestra sociedad desde las que educamos.
- 2ª.- El considerar explícitamente la «fuente ideológica» predispone a una necesaria discusión-reflexión ideológica que conllevará a opciones ideológicas contrastadas, más maduras, más consensuadas (consenso cualitativo: discusión-reflexión-opción) y, por tanto, no ignoradas o solapadas (consenso formal a través del cual se filtrará eficazmente el currículo oculto).

Análisis crítico de ideales y valores dominantes que se nos ofrecen en el modelo neoliberal de nuestra sociedad.

Aspiraciones y modelos de vida que nos ofrecen los medios de información y comunicación

social.

Discusión y opción por otro tipo de ideales y valores.

Cuestionamiento y aportaciones cualitativas a lo que entendemos por «realización» personal y «sociedad desarrollada»...

3ª.- El tener que contemplar la «fuente ideológica» nos ayudará a superar o desenmascarar la supuesta «neutralidad educativa» también llamada «desideologización docente» a la que tan maravillosamente sirve el currículo oculto y que, a través de éste, siempre rentabilizan las ideologías-classes sociales dominantes con el consiguiente detenimiento o retroceso de posiciones ideológicas verdaderamente democráticas y solidarias.

2.2. TRANSVERSALIDAD O FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO. EDUCACIÓN EN VALORES.

Concepto de «Ejes Transversales»

Hablar de «ejes transversales» supone la existencia de una variedad de ellos, con una compartimentación e importancia similar. Sin embargo, de los ejes transversales hay algunos que afectan de una forma esencial a planteamientos vitales personales y suponen al mismo tiempo grandes cambios cognitivos y actitudinales interpersonales, como la coeducación y la educación ambiental, de los que, ya en Gandía, afirmábamos su trascendencia.

La «educación ambiental» debe hacerse a través del medio, sobre el medio y a favor del medio, entendiéndose que éste engloba el aspecto natural, social y económico y los mecanismos de funcionamiento y relación entre ellos. La persona no es el centro del mundo sino que «ser humano-medio» es un sistema unitario inseparable. La «coeducación», como alternativa a la educación sexista, está fuertemente afectada por el «currículum oculto» en cuanto a las actitudes personales y, al mismo tiempo, supone todo un replanteamiento de la concepción, la estructura y el modelo de ciencia. En estrecha relación con ellos está desarrollándose la «educación para la paz», con una definición en positivo de «paz» (por oposición a la definición negativa como ausencia de guerra), incluyendo la creación y superación de conflicto, no como ausencia de él.

El concepto de «temas transversales», tal como se plantea desde el MEC, implica algo que se introduce a posteriori, que afecta a todo el currículo, pero una vez estructurado, como añadido. Así pues, rechazamos el término «temas transversales» porque encierra el planteamiento de «temas» compartimentados. El término «ejes transversales» nos puede servir como inicio de debate y reflexión, aunque también se corre el riesgo de quedar como adorno y pacificador de conciencias, siendo necesario clarificar el contenido que le damos.

Para los MRP, la «transversalidad» significa un cambio de organización y actitudes; implica continuidad y modificación del Proyecto de centro; es una manera de entender los contenidos; supone un rescate de contenidos críticos; son «las gafas» que nos ponemos para analizar y construir el currículo. El concepto que responde a lo que es esencial para los MRP es el de «Fundamentación del currículo», entendiéndolo como el conjunto de criterios sobre los que construir el desarrollo del conocimiento.

Una educación en valores: otro concepto del contenido.

Los conocimientos que se seleccionan para introducir en un currículo están siempre cruzados por dimensiones de valor: siempre se educa en valores. Tanto en el momento de su selección para entrar a formar parte del currículo, como incluso cuando se trabaja ya dentro del campo científico al que pertenecen esas temáticas, tienen mucho que decir los condicionamientos y valoraciones sociales que existen en cada comunidad y momento histórico concreto. Así pues, los valores no pueden enunciarse en abstracto sino en base a los conflictos sociales del entorno. La escuela como institución «educa» en los valores ideológicos dominantes: la competitividad, el individualismo que permite la propia escalada insolidaria, el consumismo y las hipotecas de la sociedad del bienestar (la contaminación del medio, el paro y la marginación).

La educación en valores se refiere tanto a los sociales como los personales. Hay que tener en cuenta que favorecer la libertad personal y la pluralidad no es incompatible con la intervención educativa para potenciar el desarrollo de ciertos valores o principios -tales como la justicia o la solidaridad- que consideramos válidos para todos. Respetar los valores de cada persona no presupone que debamos renunciar a la determinación de unos valores comunes. Aún más, mantener un claro posicionamiento es una forma de ser conscientes y no caer en contradicciones importantes entre lo que defendemos y lo que hacemos. No son valores a priori, sino hay que partir de los valores en conflicto en el entorno, cuáles son, y ver cómo se reflejan en la escuela.

Desde los diferentes movimientos sociales se aporta al debate, entre otras cosas:

* Una lectura no androcéntrica de la ciencia

* Una visión de la ciencia crítica y para la acción

- * Una impugnación de la división radical entre ciencia y técnica, entre teoría y práctica
- * Una concepción global (social e ideológica) de los problemas, alejada de su concepción tecnicista
- * Una orientación del currículo hacia la acción crítica
- * Una transformación de la concepción de enseñanza-aprendizaje hacia un conocimiento construido en un contexto sociocultural

* Una concepción del aprendizaje partiendo de la problematización conceptual y valorativa de las propias creencias, de los propios conceptos, de los propios esquemas explicativos y basada en la construcción social e históricamente compartida del conocimiento.

Esto nos exige:

- a) otro enfoque de los criterios de selección cultural
- b) otra organización y reconceptualización de los contenidos (por tanto, fuera de la asignaturización)
- c) una reformulación de los objetivos educativos en su globalidad.

Tan importantes son los valores explícitos como los que están presentes en la escuela pero formando parte del «currículo oculto»: son las ausencias, que son otra forma de tratamiento. Es imprescindible trabajar esos valores ocultos haciéndolos explícitos. Los valores constituyen ideales de acción y criterios que aplicamos a todo tipo de situaciones, por lo cual juegan un importante papel en la percepción de los problemas, el razonamiento, las actitudes, la toma de decisiones y la conducta ante las normas, las personas, la sociedad y otras culturas. Lo que proponemos es educar en una actitud crítica ante los valores dominantes, ante la hegemonía cultural. Pero esto es un problema, es ir a la contra, ¿cómo hacerlo?

¿Cómo proceder para educar en valores?

La educación en valores es una alternativa teórica y metodológica al positivismo, a la concepción técnica y parcelada del currículo. Lleva a cuestionarse qué contenidos, qué tareas, cómo se plantean al alumnado, cómo evaluamos. En todo ello hay procedimientos, valores y conceptos. Es otra concepción del contenido, en la que los valores no se separan como algo al margen de los conceptos y procedimientos.

Los valores son el resultado de la interacción entre conceptos, sentimientos y acciones. A la vez, actúan de filtro de los conceptos, impregnan las actitudes previas al conocimiento, están en la base de la autoestima, de la identidad de las personas y, por lo tanto, de los mecanismos que mueven al cambio conceptual y/o valorativo. Por lo tanto, es necesario:

- reflexionar y analizar las ideas, analizando los conflictos y contradicciones
- desarrollar la empatía (ponerse en el lugar del otro)
- vivenciar los valores.

No es fácil decidir cómo educar en valores. Existen diversos modelos, por lo que es deseable utilizar un modelo multidimensional por el que se puedan clarificar y elegir alternativas propias mediante el estudio de casos y situaciones, como estimular el cambio en la estructura del razonamiento y el pensamiento, enfrentando al alumnado a situaciones conflictivas, a puntos de vista y perspectivas diferentes de la suya.

La educación en valores implica educar en una dinámica permanente de resolución pacífica de los conflictos, reconociendo su existencia en todos los ámbitos humanos. A partir del concepto positivo de uno mismo, del aprecio personal, de la actitud para compartir, de la capacidad de comunicación, combinando el proceso de afirmación personal con el dominio de las relaciones interpersonales, pueden intentar desarrollar respuestas creativas a los conflictos. La educación en valores es una dimensión continua y permanente del sistema educativo que afecta a todos y a cada uno de los elementos componentes de la estructura escolar.

En el Congreso de Gandía se enunciaban una serie de valores como el espíritu democrático, la tolerancia, el esfuerzo personal, la responsabilidad, la coherencia, la solidaridad y cooperación, el espíritu crítico y creativo, la autonomía, capacidad de rebeldía ante las injusticias, el respeto y estima a la identidad cultural, la capacidad para sentirse parte integrante del medio, capacidad para ser feliz, la autoestima,...

Esto hoy nos parece un discurso ambiguo. Más que enunciar valores en abstracto es necesario un trabajo de reconceptualización, contextualización y clarificación de los valores. La historia de la apropiación de las palabras por las formas culturales dominantes es larga y vieja, y parte de nuestra tarea es desenmascarar el doble discurso que se hace desde la disyunción entre teoría y práctica y hacer que el conflicto de valores emerja y escape a la filosofía del consenso.

Una cosa es si los ejes transversales sirven para explicitar el «currículo oculto» y otra es si realmente están sirviendo para ello. No sucede así cuando no se ha creado debate en los centros. Hay que plantearse si los procesos creados en los centros se pueden aprovechar para iniciar una reflexión sobre el «currículo oculto».

Teniendo en cuenta que los valores se van construyendo, sería mejor hablar de:

- * complejizar el pensamiento y las valoraciones
- * relacionar vitalmente teoría y práctica
- * reforzar la interacción entre conceptos, valores, conflictos,...
- * ver e interrelacionar la diversidad en todos los sentidos (étnica, personal, de edad, de género, de pensamiento,...) de una manera crítica y autocrítica que nos permita crecer
- * ser responsable de las propias afirmaciones, decisiones, actitudes, etc...
- * saber combinar crítica, autocrítica y autoestima
- * valorar el debate argumentado como un medio de resolver o aclarar los conflictos
- * fomentar la sensibilidad de manera amplia y la reflexión
- * desarrollar la autonomía personal física, afectiva e intelectual
- * valorar la rigurosidad y coherencia en las afirmaciones y argumentaciones
- * participación activa en lo que nos afecta desde una comprensión globalizada de los problemas de las personas (pensar globalmente, actuar localmente)
- * mirar el mundo con curiosidad científica desde posiciones no androcéntricas

2.3. CONFLICTOS SOCIALES Y CURRÍCULO

La sociedad está en continuo conflicto (o conflictos): existen posiciones encontradas, intereses contradictorios... Esto no quita para existan elementos y características predominantes que tratan de conservar las diferenciaciones sociales existentes y otros, más minoritarios (y a veces marginales), que tratan de corregir dichas diferencias como salida colectiva o entrar entre los más favorecidos (como salida individual). Todos esos grupos, elementos contradictorios etc, especialmente cuando se plantean de forma colectiva, es lo que la permite evolucionar. En dichos conflictos entran desde aspectos económicos (empresariado- sindicatos- colectivo de personas paradas. etc) , sociales (colectivos marginados- colectivos favorecidos), geográficos (zonas desfavorecidas, rurales etc- zonas urbanas), culturales (cultura propia- cultura- impuesta), de medio ambiente, etc

La Escuela es un elemento que actúa dentro de ella necesariamente. No actúa nunca de forma aislada y por tanto no puede conseguir transformar la sociedad o el entorno, pero puede o no colaborar en ello. Aun en el caso de suponerse una institución aislada está asumiendo un papel social y cumpliendo unas funciones concretas. Los elementos predominantes en la escuela, quizá reflejo de la misma Sociedad, hacen que ésta se plantee como institución aislada, como un sistema autónomo, en el que todo transcurre sin conflicto, perfectamente determinado: ciencia acabada, cultura única e indiscutible, etc

En cualquier caso la función que la Sociedad aplica a la Escuela no es monolítica , sino que está llena de contradicciones:

- * A veces entre la función explícita e implícita: la «selección» (implícita) se contrapone a la «compensación» que se proclama de forma explícita, etc
- * A veces como consecuencia de los propios conflictos sociales: en ella se dan cruces de intereses y/o alternativas opuestas como ocurre en la Sociedad.

Estos elementos son los que nos aportan posibles campos de actuación en y desde la Escuela.

Los MRPs como movimientos sociales debemos pronunciarnos por:

* Un rechazo del aislamiento del sistema escolar y una traslación de los conflictos sociales a las aulas y los centros, así como un compromiso de ésta con aquellos y las posibles soluciones alternativas que se ofrecen. Este debe ser el eje de fundamentación del currículo de la misma en una enseñanza básica.

* Los conflictos que vive la Sociedad hoy en día deben llegar a ser según la propuesta anterior, ejes de contenido de nuestro currículum definidos tal y como se viven hoy en día en la sociedad y no como un mero conocimiento de su existencia.

* La concreción del momento y los aspectos clave en cada uno de los temas se deberá realizarse contando con la colaboración de personas y colectivos sociales implicados en cada temática y no de forma aislada desde un sector concreto en el que estamos insertos, como es la enseñanza formal

* Un favorecimiento de la acción democratizadora y compensadora: acciones sociales, relación con colectivos y personas que lo favorezcan, compromiso social desde el trabajo en las aulas, etc

2.4. LA OPCIÓN POR UN ENFOQUE «SOCIOEDUCATIVO»

Tiende a considerarse que la «modernización didáctica» tiene siempre un componente alternativo,

pero si esta idea tuvo alguna justificación en el pasado, hoy no es así. Muchas de las que se presentan como innovaciones son epidérmicas, o inexistentes («recorta y pega» como «método activo») o bien se ajustan demasiado a las nuevas formas sociales. Hoy, a la vez que sigue perviviendo el autoritarismo y la pasividad en las aulas, existe una tendencia al activismo, la participación, etc... sin contenidos de fondo, por lo que se trata de una nueva forma de dominación: el tío vivo se mueve, pero al bajar estamos todos en el mismo sitio. Este hecho es paralelo a las formas sociales (el consumo como forma de participación), políticas (la democracia electiva como participación vacía) y culturales (no hace falta imponer, sino que se desea lo que es conveniente que se desee). Es necesario plantearse qué contenidos y métodos resultan fundamentales para dotarse de instrumentos críticos, y no esconderse detrás del «aprender a aprender» (por más que ésto también sea necesario), a la vez que enfrentamos problemas reales que como profesores/as sentimos en nuestras aulas.

El cuadro que se presenta puede servir para situarnos, aunque no deja de ser una simplificación: podrían hacerse muchas subdivisiones, en muchos casos las diferencias no están tan claras, etc. (en todo caso, no incluimos en la pedagogía activa determinadas desvirtuaciones presentadas como tales). Nuestra propuesta se identifica con lo que podemos llamar **enfoque socioeducativo o social-crítico**. Algunas de sus posiciones son muy diferenciadas, aunque no excluye el recoger elementos diversos, dotándoles siempre de un nuevo sentido: no se niega que exista una «transmisión cultural», pero ésta no responde a los objetivos ni a los métodos de la enseñanza transmisiva; pueden utilizarse estrategias metodológicas de lo que aquí hemos llamado «pedagogía activa», pero superando su finalidad exclusivamente cognitiva y académica; hay que retomar la idea de «esfuerzo», pero visto con sentido por el alumnado; hay que evitar que una renovación de técnicas siga favoreciendo a los más favorecidos culturalmente, etc. Como puede verse, se trata de integrar las aportaciones del enfoque sociocultural en psicopedagogía con las exigencias de la teoría crítica en lo social e ideológico, construyendo una continuo entre lo más estrictamente didáctico y lo social, aunque partiendo y regresando siempre a lo que sucede y a lo que queremos que suceda en nuestras aulas.

ENSEÑANZA «TRANSMISIVA» Y «CONSERVADORA» PEDAGOGÍA «ACTIVA» «ENFOQUE SOCIAL-CRÍTICO» O «SOCIOEDUCATIVO»

Función explícita de la educación formal

- Transmisión del «saber» académico acumulado (Conocer). Se presenta como «aséptica» social e ideológicamente
- Mejora individual en la posición social.
- Aprendizaje de conocimientos y destrezas. (Conocer y hacer, individualmente)
- Desarrollo personal
- Preparación «para la vida»
- Consecución de logros con significación personal y social (Conocer-Hacer personal y socialmente). Se reconoce como «no-neutral» ante la injusticia, sin adoctrinamiento.

Función implícita de la educación formal

- Reproducción del orden social (bajo un disfraz de «neutralidad» ideológica y de objetividad científica)
- Mejora individual en la posición social.
- Mejora de la sociedad a través de un mayor nivel educativo
- Mejora social a través de un mayor compromiso de las personas en su entorno concreto (microcambios) y en la sociedad global (cambio estructural)

REFERENTES

- Conocimientos científicos y/o académicos
- Saber científico
- Psicopedagogía
- Lo real cercano
- Saber científico y saber-cultura popular
- Psicopedagogía, Sociología, Política...
- La realidad y sus conflictos

Concepción del alumno/a

- Individuo
- Persona, en relación con otras
- Persona en un contexto sociocultural (el ser humano como construcción cultural)

Actitud ideal del alumnado como aprendiz - Receptiva

- Activa
- Compromiso personal en el aprendizaje

Perfil ideal del alumnado como persona

- Pasivo
- Participativo
- Comprometido socialmente

Destinatarios/as reales del proceso educativo

- Quienes superan las pruebas y «ascienden» en el sistema educativo
- Se dirige a todos/as, pero sin resolver las desigualdades de partida
- Se dirige a todos/as, con especial atención a los excluidos por el sistema

Consideración del profesor/a

- «Casta» que detenta el poder escolar
- Profesional
- Profesional comprometido

Tipos y formas de los aprendizajes

- Individuales
- Individuales y grupales
- Individuales, grupales y sociales

Concepción de realidad

- Aprensible objetivamente (el punto de vista dominante se considera objetivo)
- Aprensible parceladamente
- Existe una realidad objetiva a conocer
- Aprensible por indagación y relacionamente
- La realidad es conflictiva por naturaleza, atravesada por intereses y puntos de vista contrapuestos (existen minorías dominantes)
- La realidad es vista como un espacio de actuación, construida socialmente

Eje curricular

- El saber académico «universal»
- Lo cognitivo
- Reformulación del saber académico desde «lo próximo».
- Lo cognitivo, corporal y afectivo
- Los aprendizajes vienen dados por su significación personal y social
- La totalidad de la persona en sociedad

Cultura de referencia

- Única, que se corresponde con la dominante socialmente
- Puede respetar diferentes culturas
- Trabaja con las diversas culturas reales (regionales-nacionales, de clase, de género, étnicas...), pero luchando contra la desigualdad.

Relación con el entorno social cercano

- SEPARACIÓN (aunque se le achacan las dificultades educativas cuando se trabaja con alumnado de clase obrera y/o marginada)
- Se «investiga» el entorno como otro objeto de conocimiento
- Se pretende «compensar» los «déficits» educativos del entorno cuando éste no se adapta a los estándares académicos, que se identifican implícitamente con los de la «clase media».
- COLABORACIÓN PUNTUAL, sin poner en cuestión la separación escuela-comunidad
- COLABORACIÓN: El entorno social es visto como contexto educativo en el que se producen aprendizajes y la escuela tiene que establecer los puentes necesarios
- IMBRICACIÓN: El entorno social está integrado por agentes activos que pueden también interactuar con la escuela
- Cualquier entorno social tiene aspectos positivos y potencialidades, así como limitaciones, que la escuela debe saber encontrar (con ojos no exclusivamente académicos y de «clase intelectual») y trabajar con todo ello.

Sistema sociopolítico con el que se relaciona

- Autoritario
- Democracia «por delegación»
- Democracia participativa
- Democracia participativa, con peso de los movimientos sociales
- Es consciente de que el sistema sociopolítico pide a la escuela, a veces con intención encubridora, demandas contradictorias entre sí o con la actuación de ese mismo sistema.
- Abierto a otras alternativas liberadoras.

2.5. EDUCACIÓN Y ENTORNO SOCIAL: REDEFINIR SUS RELACIONES

La concepción de las relaciones entre la educación formal y el entorno (GRÁFICO 1) varían desde considerar que lo ideal es que no existiesen (en la enseñanza transmisiva, puesto que las únicas influencias que admite suelen considerarse perturbadoras) hasta la opción por la imbricación crítica y mutuamente enriquecedora. Si atendemos a las actividades concretas que se realizan, nos encontramos que, cuando éstas existen, lo más habitual es considerar el entorno como un *objeto* de estudio (es decir, que debe conocerse, generalmente investigándolo, igual que otros contenidos escolares) o como *recurso* pedagógico (ir a recoger hojas cuando se estudia «el árbol» de forma general). En algunos casos, se intenta que no sea un contenido más, sino que nuclea el resto de aprendizajes, pero no se sale de su consideración como objeto, al que se «ve» desde fuera, y frecuentemente con las anteojeras que proporcionan las disciplinas académicas.

Incluyendo el anterior nivel, pero dando un paso más, el entorno puede ser visto como *contexto*

en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada niño/a y cada joven. Así, se busca también la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (intentando que haya un acuerdo -bidireccional- entre familia y escuela, aprovechando los aprendizajes informales, compensando las deficiencias...).

Todavía sería necesario avanzar más si aceptamos que para que el alumnado y la comunidad escolar encuentren un sentido (al margen del «ascenso individual») a lo escolar, las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno (utilización de lo que se hace en la escuela fuera de ella, participación en actividades reales, integración de los objetivos escolares en objetivos sociales y culturales...). Esta necesidad viene dada al considerar a la escuela como un elemento dinámico, en interacción con la realidad social y a ésta como un conjunto de *personas* (con sus vivencias, problemas, etc.) y de *grupos* y *colectivos* que son *agentes activos*, más allá del hecho de ser «habitantes» de un lugar (quien trabaja en una fábrica no sólo produce mercancías, sino que ha tenido que buscar el puesto de trabajo, puede participar en acciones de tipo sindical...; un ama de casa no sólo trabaja como tal, sino que tiene una serie de estrategias vitales en su familia, está integrada en actividades sociales, es posible que tome parte en asociaciones...). Colectiva y/o individualmente, todas estas personas poseen un conjunto de *conocimientos* de diferentes tipos (saberes, destrezas, técnicas...) que la escuela suele ignorar (porque parte de un desprecio inicial o de un prejuicio que supone que sólo la escuela puede enseñar).

El espacio circundante es también un espacio de *conflicto* (el cual no tiene, a priori, una significación negativa) y en el que existen una serie de *problemas*, generalmente conectados con la desigualdad social o, al menos, con aspectos más generales de la sociedad. Para concluir, diremos que trabajar en el aula y en el centro dentro de esta perspectiva no es fácil ni pueden existir «técnicas» ni materiales terminados que resuelvan sus dificultades, pero también afirmamos que no abordarlo así supone limitar las posibilidades y necesidades de la educación, en su sentido más amplio.

Hasta ahora, y en este apartado, hemos utilizado la palabra «entorno» en su concepción inicial y más habitual de *entorno material*: aquello que rodea a la escuela o al alumno/a. Un primer problema es definir «hasta dónde» puede hablarse de entorno (GRÁFICO 2): en realidad, más bien parece que podamos considerar una serie de círculos concéntricos alrededor del punto donde vive una persona y hablar así de *cercano* y *lejano*, aunque perdiendo este último el significado «fuerte» de entorno.

Merece la pena señalar, porque no suele tenerse en cuenta dentro del enfoque de «investigación del medio», que el entorno no puede reducirse solamente al tangible, al que tiene una existencia material (naturaleza, edificios...), sino que también vivimos rodeados de una serie de valores, costumbres y realidades culturales que se hallan tanto «alrededor» como «dentro» de nosotros: el *entorno sociocultural*. También aquí podemos establecer un continuo desde lo más cercano (forma de vida familiar, costumbres locales...) hasta elementos presentes en espacios más amplios (cultura europea, «universal»...).

Sin embargo, hoy en día (en virtud de la mundialización económica y cultural) no puede darse una explicación de lo local sin una referencia al contexto europeo e incluso mundial: hay una interacción entre factores locales y generales, aunque estos últimos tienen, a la larga o cuando se contemplan espacios amplios, mucho más poder al configurar la realidad. En lo que atañe al entorno material, el abandono de tierras agrícolas en un pueblo, por ejemplo, suele estar más determinada por la política agraria europea que por factores locales; la distancia, en todo caso, es algo relativo, cuando puede ser más rápido y factible viajar entre dos ciudades alejadas que entre dos pueblos más cercanos pero sin carretera directa entre ellos. En cuanto al ámbito cultural, cómo no darse cuenta de que nos llegan antes las modas de EEUU que las actividades que se realizan cerca de nuestra casa. En este ámbito, por efecto principalmente de los medios de comunicación, hay que añadir además que lo lejano «entra» en nuestra propia casa: una tragedia retransmitida por la televisión moviliza más buenos sentimientos que la pobreza o los malos tratos en el bloque de pisos de al lado.

Así, no queda más remedio que diferenciar entre el *entorno «objetivo»*, y respecto al cual podemos hablar de cercanía o lejanía en el espacio, y el «*subjetivo*», es decir, aquellas realidades materiales y culturales que son reconocidas como «cercanas» vitalmente por las personas, y que por tanto, establecen su identidad, sus intereses y, en parte, sus acciones. Este contexto vital y subjetivo no necesariamente coincide con el entorno más cercano, como demasiadas veces ha tendido a pensarse: todos nos hemos sorprendido cuando, en principio, muchos/as alumnos/as no conocen ni tienen interés en conocer lo que sucede en su propia localidad.

El ámbito de la «acción» del alumno/a se localiza necesariamente en el entorno próximo, pero no abarca la totalidad de éste: una gran parte de la realidad local e incluso microlocal queda fuera de su esfera de actuación. Muy separado de éste ámbito se halla el de los «mitos y símbolos», trascendentales para determinar un amplio abanico de intereses e identidades de la infancia y juventud actual pero, a pesar de ello, se trata de un ámbito en el que se tiende a recibir (consumir) lo que en lugares muy alejados y centralizados

se ha creado (música, películas,...). Uno y otro ámbito comparten el hallarse incluidos dentro del entorno subjetivo del alumnado, pero, a partir de ahí, es deseable ampliar el ámbito de la acción hacia la parte de la realidad próxima que en principio se ignora (colaborar con asociaciones juveniles de otros barrios, por ejemplo), y también superar la pasividad del ámbito de la cultura de masas (utilizar el video como instrumento de investigación y para desvelar los códigos audiovisuales) pero hay que ser conscientes de que para ello hay que proponérselo conscientemente, comenzando desde aquellas áreas que entran dentro de los intereses personales pero que permiten una ampliación crítica y enriquecedora.

Sin embargo, lo anterior no es posible cuando, tal como muestra el GRÁFICO 3, las vivencias personales del alumno/a que éste/a siente, lógicamente, como el centro de su existencia, sólo coinciden muy parcialmente con la realidad próxima y se hallan cerca tan sólo de algunos sucesos de actualidad. La realidad no-local, suele ser percibida como algo que no tiene nada que ver con uno/a mismo/a. Por su parte, la vivencia de lo académico no tiene casi nada que ver (al menos a partir de cierta edad) con lo personal, e incluso se ve como algo sólo en pequeña parte coincidente con la realidad alejada y nada con la cercana. Éste suele ser el punto de vista del niño/a y joven con el que trabajamos, pero viene determinado porque ésta es la concepción ideológica dominante y la que favorece la institución escolar con su academicismo y su falsa asepsia.

Un primer paso para alterar la situación antes descrita es partir de una visión global (GRÁFICO 4) que permita integrar estos aspectos, para realizar los caminos de ida y vuelta necesarios, e incluso para poder abordar problemas o aspectos que pertenezcan a la vez a diferentes ámbitos. Así, una parte muy significativa de las experiencias personales del alumnado vienen determinadas, en sus aspectos más generales, por una realidad estructural, en muchos casos de ámbito mundial: no es posible tener conflictos con los padres por la compra de determinada ropa u objetos si no se vive en un sistema económico que los ofrece masivamente. De la misma forma, es fácil ver cómo el problema del paro en una familia y en la localidad en la que vive guarda relación con factores personales y locales, pero no puede disociarse del «paro estructural» europeo y de cómo se da en un estado como es el español y en una región específica. Los sucesos de actualidad, imprevisibles y no formalizados por naturaleza, pueden también insertarse en este esquema explicativo: los accidentes de tráfico pueden originarse por muy diversas causas, pero deben ponerse en relación con factores generales cuando, como es el caso, se repiten habitualmente, a la vez que forman parte de la experiencia personal (un ejemplo de cómo podemos empezar a pensar de forma más integrada lo estructural y la actual, lo social y lo personal, lo tenemos en el CUADRO 1).

Tras este planteamiento de partida, es necesario abordar la programación educativa procurando que vivencia y reflexión, conocimiento y acción, no se aborden por separado: a través de proyectos de trabajo que incluyan unos aspectos y otros es posible abordar estos diferentes niveles y ámbitos de forma integrada con niños/as y jóvenes. El principio de la inserción de la escuela en el medio, la búsqueda de aquellos elementos significativos para la educación del alumno -actividades, conocimientos, valores, normas, modos de transmisión que se dan en la familia, la pandilla, el barrio o pueblo- y la relación -crítica- con lo que sucede en el contexto escolar resulta así más realizable, tal como hemos visto en las experiencias que han ido llevándose a cabo.

GRÁFICO 1

LAS RELACIONES POSIBLES ENTRE LA ESCUELA Y EL ENTORNO

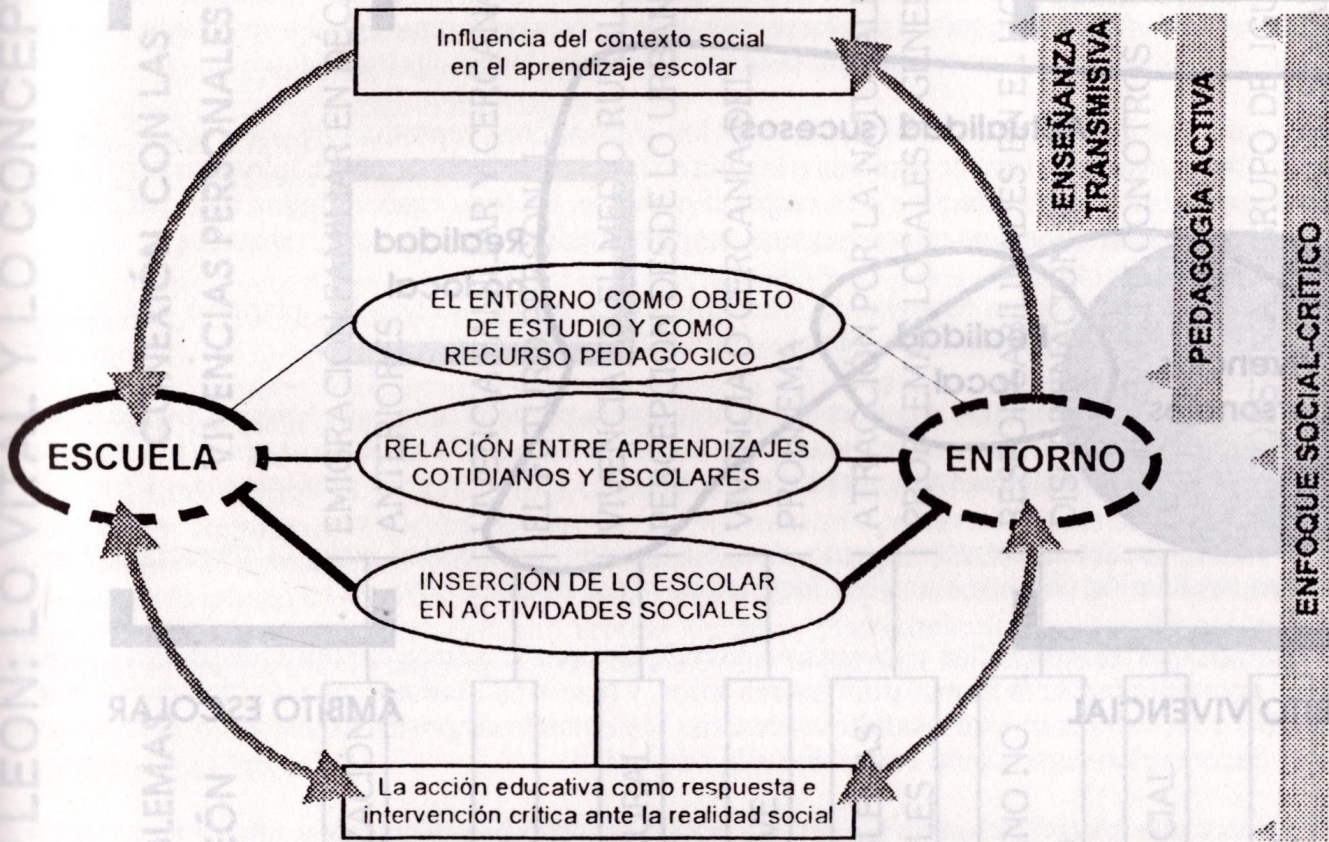
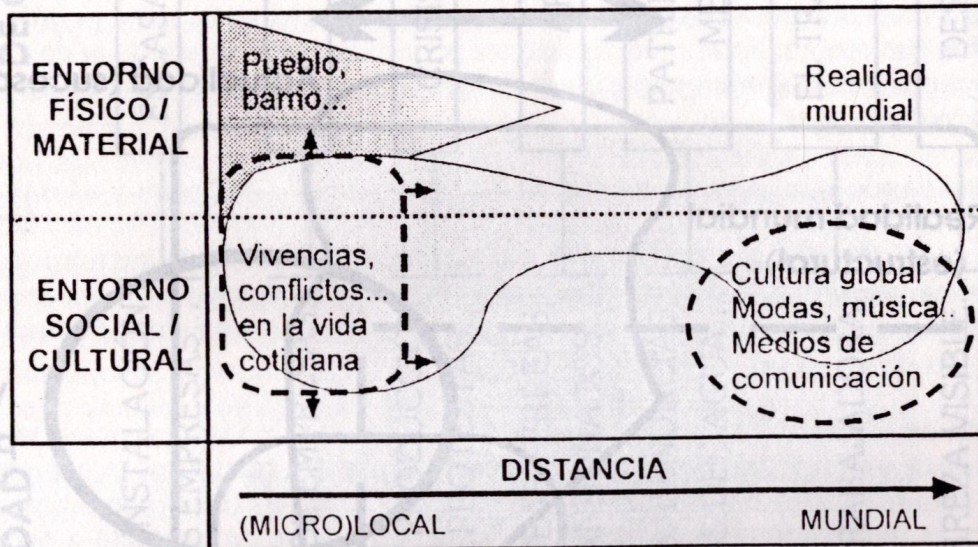


GRÁFICO 2

LOS DIFERENTES "ENTORNOS"



- NOCIÓN HABITUAL DE ENTORNO CUANDO SE "INVESTIGA EL MEDIO"
- ENTORNO SUBJETIVO O CONTEXTO VITAL DE LA PERSONA
- ÁMBITO DE LA "ACCIÓN"
- ÁMBITO DE LOS MITOS, SÍMBOLOS...

GRÁFICO 3

LO VIVENCIAL, LA REALIDAD Y LA ESCUELA: SEPARACIÓN

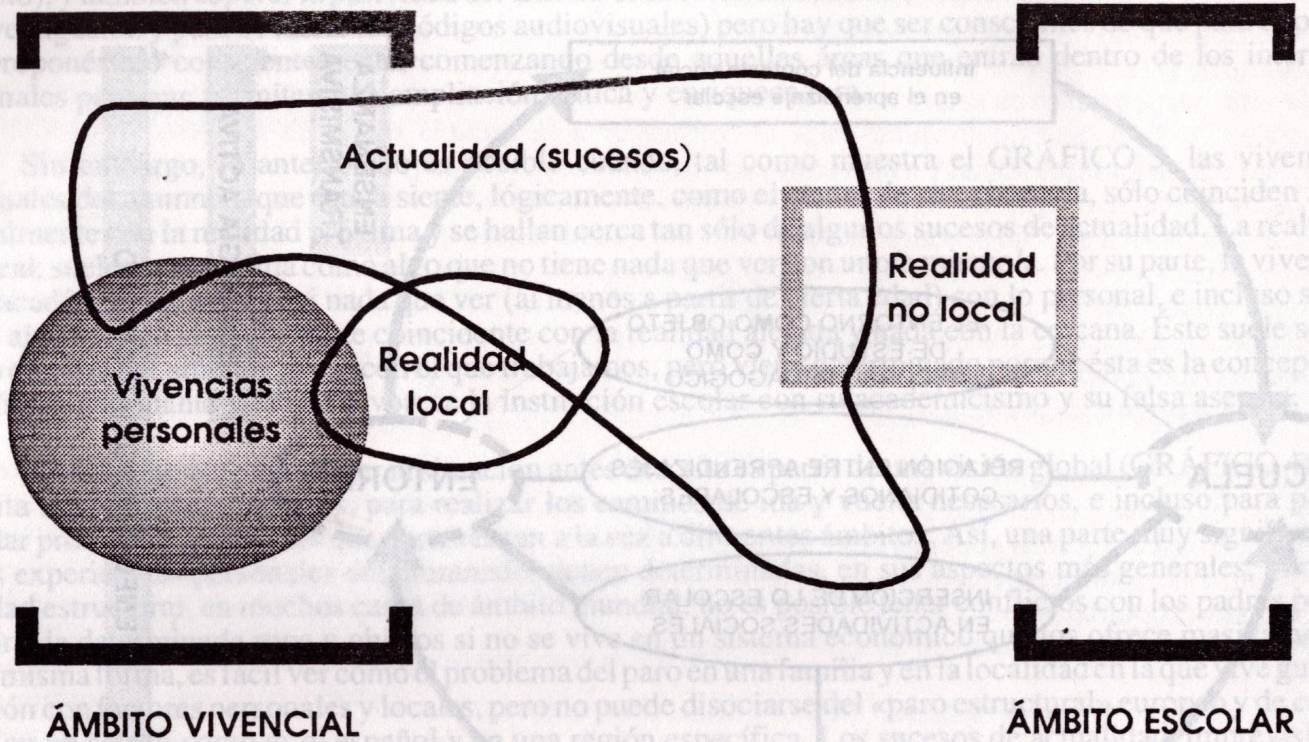
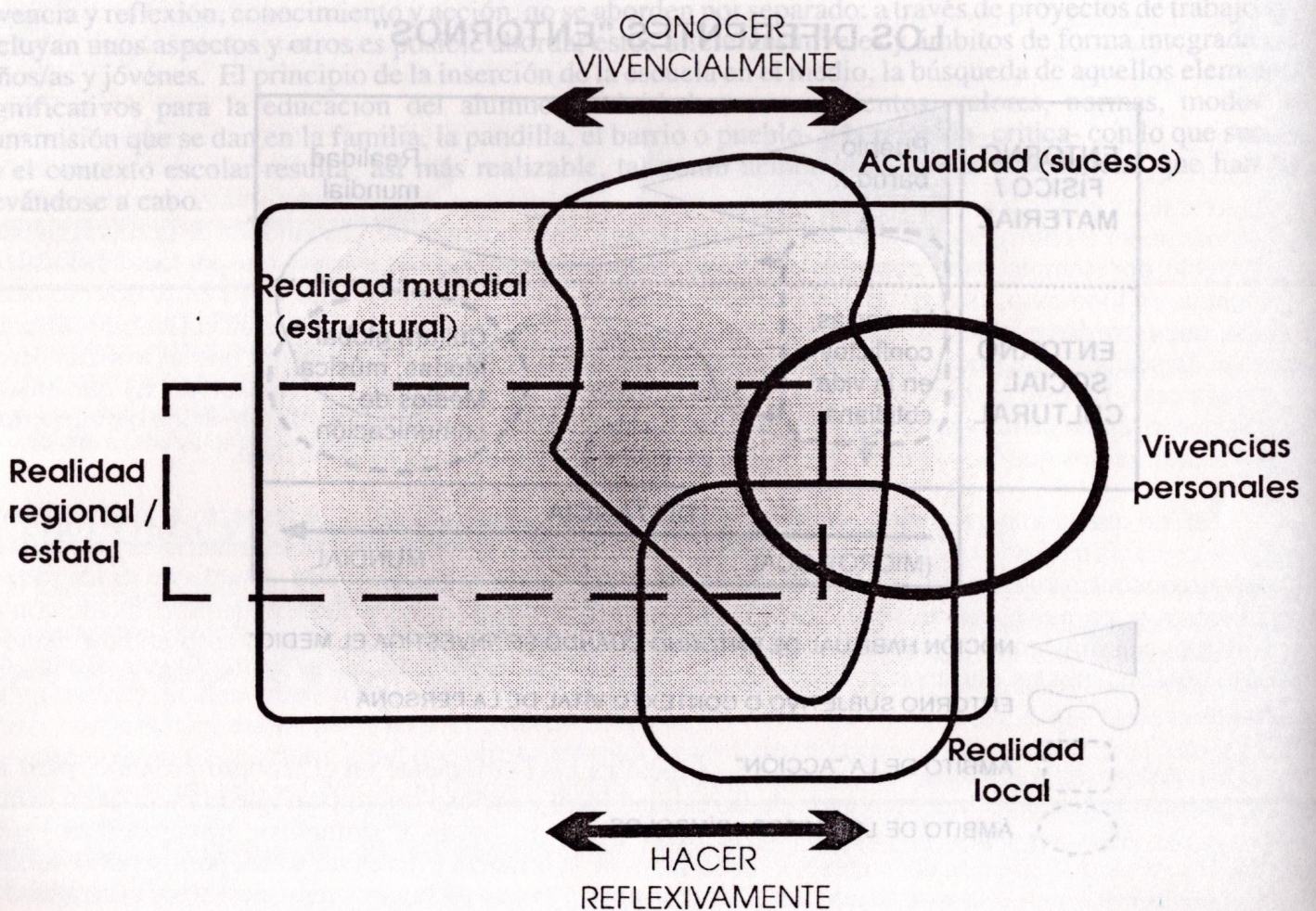


GRÁFICO 4

UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

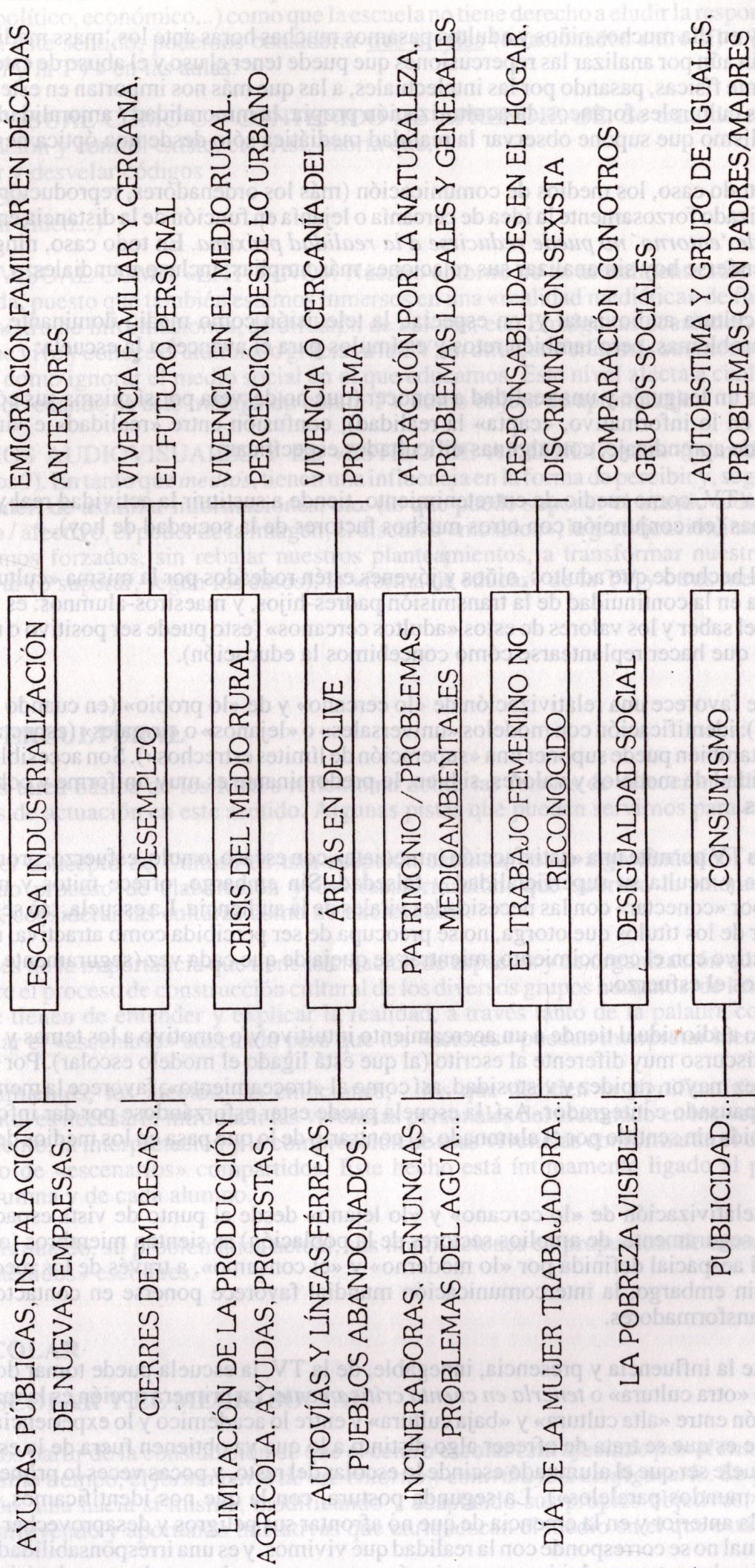


PRODUCCIÓN Y CONSUMO EN CASTILLA Y LEÓN: LO VITAL Y LO CONCEPTUAL

CONEXIÓN CON LA ACTUALIDAD

REALIDADES Y PROBLEMAS DE CASTILLA Y LEÓN

CONEXIÓN CON LAS VIVENCIAS PERSONALES



↑ REALIDAD GLOBAL MUNDIALIZACIÓN, DESIGUALDAD Y DEPENDENCIA, MODELO SOCIOECONÓMICO, PARO ESTRUCTURAL... ↑

3. CULTURA AUDIOVISUAL: RETOS Y RESPUESTAS

Hoy en día muchos niños y adultos pasamos muchas horas ante los 'mass media', especialmente ante la TV. Están aún por analizar las repercusiones que puede tener el uso y el abuso de este medio, que van desde la meramente físicas, pasando por las intelectuales, a las que más nos importan en este momento: la asunción de modelos culturales foráneos, la aculturización propia, la inmoralidad / amoralidad transmitida... sin caer en el simplismo que supone observar la realidad mediática sólo desde una óptica negativa.

En todo caso, los medios de comunicación (más los ordenadores, reproductores de música, libros...) han relativizado forzosamente la idea de cercanía o lejanía en función de la distancia en kilómetros, por lo que *la noción de 'entorno' no puede reducirse a la realidad próxima*. En todo caso, ninguna realidad concreta puede entenderse hoy sin analizar sus relaciones más amplias, incluso mundiales, y viceversa.

La cultura audiovisual y, en especial, la televisión como medio dominante, plantean una serie de desafíos (problemas, pero también retos y estímulos para el avance) a la escuela:

* Es un lenguaje y una realidad a conocer (que no desvela por sí misma sus códigos y tiende a hacer creer que, en lo informativo, «capta» la realidad); confusión entre «realidad» e «imagen» (por tanto, un contenido de aprendizaje, con algunas dificultades específicas).

* La TV, como medio de entretenimiento, tiende a sustituir la actividad real y la interacción directa con personas (en conjunción con otros muchos factores de la sociedad de hoy).

* El hecho de que adultos, niños y jóvenes estén rodeados por la misma «cultura mediática», supone una ruptura en la continuidad de la transmisión padres-hijos, y maestros-alumnos: es más fácil cuestionar la autoridad, el saber y los valores de estos «adultos cercanos» (esto puede ser positivo o negativo, pero, en todo caso, tiene que hacer replantearse cómo concebimos la educación).

* Se favorece una relativización de «lo cercano» y de «lo propio» (en cuanto a interés y en cuanto a valoración): identificación con modelos «universales» o «lejanos» o «irreales» (espectaculares, superficiales, ajenos...) (también puede suponer una «superación de límites estrechos»). Son accesibles a los niños y jóvenes una diversidad de modelos y valores, si bien, lo predominante es muy uniforme y coherente con los valores dominantes.

* La TV permite una «satisfacción inmediata» con escaso, o nulo, esfuerzo: promete y ofrece «alegría» permanente y oculta su superficialidad y falsedad. Sin embargo, ofrece mitos y modelos, y siempre se preocupa por «conectar» con las necesidades vitales de la audiencia. La escuela, tan segura de su importancia y del poder de los títulos que otorga, no se preocupa de ser percibida como atractiva, ni de que se conecte lo vital y afectivo con el conocimiento, mientras se queja de que cada vez (seguramente es cierto) el alumnado tolera menos el esfuerzo.

* Lo audiovisual tiende a un acercamiento intuitivo y/o emotivo a los temas y a los problemas, y una lógica de discurso muy diferente al escrito (al que está ligado el modelo escolar). Por otro lado, la tendencia a la, cada vez mayor, rapidez y vistosidad, así como al «troceamiento», favorece la memoria asociativa y nada el análisis pausado e integrador. Así, la escuela puede estar esforzándose por dar información estructurada, pero percibida sin sentido por el alumnado, al contrario de lo que pasa en los medios de comunicación (Pablo del Río).

* Relativización de «lo cercano» y «lo lejano» desde el punto de vista espacial: la mayoría de los jóvenes (y seguramente, de amplios sectores de la población) se sienten miembros (o aspiran a ello) de una comunidad aespacial definida por «lo moderno» y «el consumo», a través de los medios de comunicación. A veces, sin embargo, la intercomunicación mundial favorece ponerse en contacto a personas y grupos sociales transformadores.

Ante la influencia y presencia, innegable, de la TV, la escuela puede tomar dos posturas: *ignorarla*, ofreciendo «otra cultura» o *tenerla en cuenta críticamente*. La primera opción es la más habitual: se parte de la separación entre «alta cultura» y «baja cultura» y entre lo académico y lo experiencial. La justificación que puede darse es que se trata de ofrecer algo distinto a lo que ya obtienen fuera de la escuela: sin embargo, el resultado suele ser que el alumnado escinde lo escolar del resto, y pocas veces lo primero tiene una influencia decisiva («mundos paralelos»). La segunda postura, con la que nos identificamos, se fundamenta en los riesgos de la anterior y en la creencia de que no afrontar sus peligros y desaprovechar las potencialidades de lo audiovisual no se corresponde con la realidad que vivimos, y es una irresponsabilidad desde diversos puntos de vista. No obstante, no olvidamos en ningún momento que los productos televisivos tienen tal grado de

elaboración (incluidos aquellos que nos parezcan más «simples») que corremos el peligro de que el medio «nos pueda». Así, debería resultar tan evidente que la «cuestión audiovisual» no es un asunto solamente educativo (sino social, político, económico...) como que la escuela no tiene derecho a eludir la responsabilidad que le corresponde. En este sentido, podemos considerar tres niveles (relacionados entre sí) a la hora de abordar «lo audiovisual y la TV» en las aulas:

1.- **LO AUDIOVISUAL COMO UN CONTENIDO DE APRENDIZAJE.** Se trata de estudiar su lenguaje, qué manipulación y control existe, etc. Así, habría que,

- saber descifrar y desvelar códigos
- valorar y criticar
- saber hacer (un video...)

2.- **LO AUDIOVISUAL COMO «ENTORNO».** Nuestro entorno no es actualmente sólo aquél que físicamente nos circunda, puesto que también estamos inmersos en una «realidad mediática» de fuerte poder de seducción, de suministro de informaciones, de difusión de valores, etc. En algunas ocasiones, lo escolar puede apoyarse en lo que vive y conoce el alumnado gracias a la TV, en otras, se verán más sus inconvenientes, pero ignorarlo es tanto como ignorar el medio social en el que educamos. Este nivel afecta a cualquier área del currículo, más allá de cuándo se esté trabajando con la TV como objeto de aprendizaje.

3.- **LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y EL «ESTILO DE APRENDIZAJE»** (¿«modeladores» psicológicos / cognitivos?). En tanto que *medios*, tienen una influencia en la forma de percibir y, seguramente, en el «estilo» de aprender, de asimilar informaciones, etc. (lo que puede suponer el mando a distancia, la prioridad de lo intuitivo / afectivo, el poder de la imagen, el discurso «mosaico», la gratificación inmediata...). En este sentido, estamos forzados, sin rebajar nuestros planteamientos, a transformar nuestra práctica pedagógica para integrar (o superar, según los casos), la «forma de educar» de la TV y otros medios.

4. COEDUCACIÓN

5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Creemos que es tarea básica de los MRP's reflexionar sobre las formas de selección cultural en la escuela y definir líneas de actuación en este sentido. Algunas pistas que pueden servirnos para empezar:

- Tener claro el concepto de Cultura en una acepción extensa, como algo dinámico, cambiante, adaptativo, en continuo proceso de elaboración y de transformación, que subraya la interacción y el intercambio; por tanto, considerar las culturas como no excluyentes.

- Ser conscientes de la importancia que tiene la creación de espacios y de organización que permitan la reflexión crítica sobre el proceso de construcción cultural de los diversos grupos humanos, de las diferentes formas y maneras que tienen de entender y explicar la realidad, a través tanto de la palabra como de las acciones. Es decir, crear el «escenario» adecuado para que los «actores» puedan interpretar bien su papel.

- Son los sentimientos, los afectos, las emociones, ...los que deciden la significatividad de las informaciones. Por tanto, es necesario introducir las vivencias personales del alumnado en los «contenidos» escolares. El conocimiento, la interpretación y la comprensión de esas vivencias conformarán el camino que conduzca al desarrollo de «escenarios» compartidos. Este hecho está íntimamente ligado al proceso de aprendizaje de cada alumna y de cada alumno.

- La vida del alumnado, su problemática actual, sus implicaciones en propuestas de transformación social, deben ser «contenidos» escolares.

6. EL CENTRO ESCOLAR

6.1. EL CENTRO ESCOLAR Y EL MEDIO SOCIAL

Debemos partir de la constatación de que el centro escolar *está afectado por el entorno social y cultural* y que, al mismo tiempo, *él forma parte de ese entorno y contribuye a configurarlo*. Se perfilan así dos líneas de actuación: una hacia sí mismo, modificando y adaptando sus propios objetivos, métodos y organización, y otra influyendo y aportando iniciativas que enriquezcan el medio en el que está integrado.

Un Proyecto de centro adecuado a la realidad sociocultural

Si defendemos que el centro es un ente social que actúa como una institución en un contexto determinado, con un papel determinado, sí será necesario saber de una forma consciente qué papel está jugando. En este caso, trata de conocer el medio porque se actúa en él, y por tanto los datos deben provenir del análisis de aspectos parciales que se van acumulando en el mismo trabajo de las aulas y en la intervención directa del centro como tal. De esta forma, los datos de contexto a incluir en un proyecto de centro serán algo dinámico, construido en base al trabajo en cada una de las aulas, las actuaciones que desde ellas se han llevado a cabo, las visiones que en ellas se han dado desde personas «expertas» procedentes del entorno y, por supuesto, mediante la implicación del alumnado. Esta labor, por supuesto, no se dará sin más y deberá ser un propósito común articulado y definido colectivamente.

Rechazamos la generalizada actitud de caracterizar el entorno social como 'pobre culturalmente' o 'de clase media', por simplista y por no tener más utilidad que esconder nuestra ignorancia, justificar la reducción de nuestras metas educativas y la condena cultural de parte del alumnado o rellenar un apartado formal de un documento sin mayor relación con la práctica académica. Por el contrario, el análisis, más allá del adjetivo estereotipado, tiene que entrar a desentrañar cuál es la realidad vivida por la comunidad social a la que pretendemos aportar algo, para saber cómo engarzarnos en ella, cuáles son los objetivos prioritarios y cómo trabajar para conseguirlos.

Así, habrían de tenerse en cuenta:

- necesidades a cubrir de cara al futuro socioeconómico
- instrumentos y destrezas con los que debe de contar un/a joven al acabar la escolaridad, teniendo en cuenta dónde vive y dónde puede vivir: de 'supervivencia personal' y de intervención colectiva
- conflictos sociales existentes en la comunidad
- expectativas que tiene la familia y los propios alumnos respecto a la educación y a su futuro
- organización de contenidos en torno a realidades, problemas y conflictos socioculturales ('tecnología y trabajo', por ejemplo) y no a tópicos académicos y disciplinares.
- la cultura (en sentido amplio) que existe en el entorno (no sólo las carencias, ni como comparación a un entorno supuestamente ideal)
- recursos a aprovechar educativamente.

El centro educativo como agente social.

¿Qué puede aportar la institución escolar a la comunidad?. Existen respuestas si se superan los estrechos límites de la visión académica:

- recopilar información sobre asuntos sociales, de cultura tradicional, de conocimiento del entorno... y difundirla posteriormente
- investigar problemas concretos de la comunidad
- participar en intervenciones sociales que trascienden lo académico, pero que necesitan del aporte educativo (marginación, pobreza económica y social, asociacionismo...)

El centro, entendido como un elemento importante de configuración del entorno, tiene un papel social relevante: puede y debe convertirse en un *centro de recursos abierto al barrio o al pueblo*. Sus aulas y sus medios, y en la medida de lo posible, el profesorado, deben estar a disposición de las demandas de las entidades sociales o culturales de su ámbito de influencia.

6.2. EL CENTRO, ESPACIO DE DESARROLLO.

El centro es un espacio de desarrollo personal y social, que asume y parte del conflicto que se da en su entorno, reflejando su problemática cultural críticamente.

Cada alumno y alumna que asiste a un centro escolar es una persona con necesidades individuales (necesidad de crecer y de desarrollarse física y psíquicamente sano, de comunicarse con los demás, de relacionarse con otros, de acercarse y explicarse el mundo físico y social que le rodea, de resolver los conflictos en su entorno físico y social,...); con capacidades personales y experiencias propias y ajenas, enriquecedoras y/o limitadoras, vividas según su equipamiento biológico y psicológico y factores sociales (situación familiar, escolar, medioambiental, cultural, económica, ético-moral y/o religiosa,...) que conforman individuos heterogéneos y diversos.

Los centros escolares deben establecer procesos encaminados a indagar, conocer y elaborar pautas y orientaciones para articular las diferentes necesidades y ayudas que plantea y precisa el alumnado y sus

entornos, facilitando el acceso a un conjunto de saberes, formas culturales y experiencias que posibiliten la consecución de los objetivos señalados.

El centro escolar tendrá que constituirse como un espacio para el desarrollo integral de su alumnado y la comunidad de la que forma parte - a veces el único o el más caracterizado - lo que supondrá, a veces, tener que asumir objetivos, utilizar medios y recursos y facilitar ayudas que tradicionalmente no han sido consideradas estrictamente del ámbito de lo educativo y escolar y coordinándose con otras instancias no escolares del entorno social al que pertenecen el alumno y la alumna ya que necesidades y situaciones no escolares están interrelacionadas con las escolares y condicionan decididamente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El proyecto educativo del centro escolar deberá convertirse en elemento de un proyecto cultural y de desarrollo personal y comunitario del grupo social al que pertenece el alumnado y el espacio escolar configurarse como un contexto promotor, facilitador y compensador, insertado y articulado en otros contextos sociales de apoyo y ayuda al desarrollo de las personas y del grupo social al que el centro escolar pretende servir.

La configuración del centro escolar como lugar de desarrollo personal y comunitario exigirá, a la vez que una reformulación de objetivos, un replanteamiento de los perfiles profesionales convenientes, los recursos materiales necesarios, los espacios utilizables, los tiempos funcionales,....., lo que implica potenciar la autonomía escolar y flexibilizar los modelos de los centros de tal manera que puedan ser respuestas eficaces a las necesidades personales y comunitarias que conforman su entorno.

12. LA ACTIVIDAD CON SENTIDO

6.3. UN PROYECTO DE CENTRO: EL PROCESO.

El currículum no se decide, sino que se construye y se reconstruye en la práctica de los centros educativos. Por eso, el cambio y la mejora del sistema depende de los modelos que se adopten y de los procesos que se pongan en marcha así como de la organización de la acción educativa a partir de un marco curricular. En este proceso de mejora, el Proyecto curricular explicita la cultura pedagógica del centro.

En las decisiones curriculares intervienen una pluralidad de agentes. Las decisiones curriculares se fundamentan en un proyecto social y cultural, con ideología y valores. El profesorado no gestiona un instrumento técnico sino una confrontación de intereses, de necesidades y de poderes. Eso hace que se precise comprender las variables que intervienen y explicitar las razones que fundamentan las decisiones.

El desarrollo curricular es un proceso permanente de decisión, aplicación, reflexión, nueva toma de decisiones..., cada fase tiene en cada centro educativo su ritmo, su duración y su propia dinámica. No se trata de un acto ocasional, más o menos largo, de redacción de documentos normalizados.

Los fundamentos y principios desde los cuales se toman decisiones es el aspecto más decisivo para comprender un modelo curricular: se trata de explicitar los valores culturales, las concepciones psicopedagógicas, las opciones ideológicas y sociopolíticas, los paradigmas y los modelos científicos...

La opción de organizar la acción educativa a partir de un marco curricular no garantiza por sí misma el cambio y la mejora del sistema; depende de los modelos que se adopten y de los procesos reales que se pongan en marcha.

Los contenidos del currículum han de abarcar todos los ámbitos de la creación y de la comunicación cultural humana así como los conflictos que vive la sociedad y han de ser objeto de la máxima explicitación posible. Clasificarlos en tres tipos -conceptuales, procedimentales, de actitudes y valores- puede ser una técnica más o menos útil para el profesorado, pero se convierte en una enorme artificialidad cuando se pretende enseñar y evaluar separados a partir de las tres listas.

Para conseguir, por ejemplo, una educación en valores, no es válida cualquier metodología; la elección de contenidos y de procedimientos determina los valores por los cuales optamos.

Defendemos un currículum abierto y flexible y por tanto se hace necesaria la participación del alumnado en la concreción de los objetivos y de los contenidos. A partir de una selección, realizada en primera instancia por el profesorado, de los contenidos nucleares, el alumnado ha de intervenir en la concreción y selección de los contextos o en los casos de aplicación, de forma que los grupos de alumnos desarrollen concreciones o ejemplos de estos contenidos.

El centro ha de adecuar los materiales que utiliza a la realidad actual y a los objetivos que se pretenden conseguir. Han de pasar de la simple elección de libros de texto a iniciar procesos permanentes de discusión sobre los materiales curriculares que han de utilizar.

La solidaridad, la colaboración, la defensa de los propios derechos, el sentido crítico, la capacidad de diálogo y de negociación, la necesidad de participación y organización son valores y actitudes que se han de trabajar en el centro educativo. La orientación académico-profesional ha de formar parte del currículum.

El uso de la biblioteca escolar como fuente de información es importante dentro del contexto del currículum. Es preciso disponer de mediatecas en cada centro, como servicio que gestiona y facilita el acceso

a la información y a los productos culturales de todo tipo (libros, publicaciones, grabaciones de audio y de vídeo, disquets, CD-Rom, etc.), a todos los miembros de la comunidad educativa.

El proyecto curricular plantea la diversificación de las funciones del currículum: de la aplicación prescriptiva de programas mediante la creación de un marco de reflexión y de acción, contextualizado, dinámico y provisional, siempre fundamentado y consensuado.

Entendemos el Proyecto Curricular de centro como la teoría y la práctica de la planificación, del proceso y de la evaluación de las experiencias de la enseñanza-aprendizaje. El PCC ha de ser un instrumento de elaboración progresiva en base a un trabajo en equipo y colegiado.

El PCC no es solamente un trabajo de redacción de un documento sino que se construye y reconstruye en la reflexión sobre la práctica del día a día en el contraste con la teoría, en definitiva es la cultura pedagógica de un centro.

El currículum es un proyecto de acción, reflexión y crítica; es un marco dinámico y abierto a la planificación y a la acción educativa. Parte de la historia del centro y de su contexto social.

7. REORIENTAR LA PRÁCTICA EN EL AULA DESDE LO SOCIOCULTURAL

[Todo este apartado debe verse en conjunción con los apartados 2.3., 2.4., 2.5. y 6.1 de esta parte del bloque 3 y con la Experiencia Base «La actividad con sentido», de Concejo Educativo, en la que se incluye como anexo una aproximación a la teoría sociocultural en psicología]]

7.1. LAS FUENTES DEL SENTIDO

En nuestro trabajo cotidiano no es posible quedarse en el nivel de los principios, ni estos deben expresarse en un lenguaje esotérico para iniciados. Debemos concretarlos de la manera más operativa que sea posible. Por ello interesa determinar de qué fuentes emanará de manera natural el sentido de nuestras actividades escolares. Tres son, sin ánimo de exclusividad estas fuentes:

a) Las necesidades objetivas y subjetivas (sentidas o no) de los alumnos. En cada edad los niños y niñas, los adolescentes y los jóvenes necesitan resolver cuestiones tales como su identidad personal y la pertenencia a un grupo, son seres en desarrollo intelectual, físico y afectivo, necesitan de una cosmovisión y de una interpretación científica del mundo natural y social que los rodea, ha de adquirir los instrumentos culturales que le permitan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja... Naturalmente estas grandes necesidades, que como seres humanos todos tenemos, habrán de ser formuladas en términos más precisos y traducidos a actividades de aula para cada uno de los niveles.

b) La intenciones del profesorado y de los padres: ambos son responsables de manera muy directa de la metas que se fijan para esos seres humanos, metas no exclusivamente relacionadas con la cantidad o la calidad de los conocimientos sino ante todo con el crecimiento personal para un desarrollo personal autónomo. Estamos poco acostumbrados, unos y otros, a explicitar lo que en ultimo término nos proponemos, cuando lo cierto es que nuestras expectativas y nuestros propósitos son determinantes de la educación que impartimos. Si algo quiere decir «escuela pública» es que la institución que se encarga de las enseñanzas formales es de los usuarios y de quienes la construyen día a día, es decir del público y no del Estado.

Cuando hablamos de las intenciones de padres y profesores -intenciones que son el motor de las actividades-, no nos estamos refiriendo al ya clásico listado de objetivos que antecede a nuestras programaciones; aludimos a algo más personal que tiene que ver unas veces con nuestras convicciones profundas, con nuestra manera de ver la vida, con los análisis de lo que sucede alrededor y otras con intereses culturales particulares o con aficiones y preferencias personales y hasta con estados de ánimo para emprender determinada actividad.

Los miembros de los MRP a lo largo de los años han dado respuesta a múltiples necesidades personales y sociales de los alumnos guiándose por sus propias preocupaciones y propósitos; de hecho ninguno de los cambios que se han producido en la enseñanza hubiera sido posible sin una intencionalidad soterrada en algunos casos y manifiesta en otros. De la revisión de nuestra propia práctica es posible entresacar la trama que la sostiene, la intención que la arma y la respalda.

c) Quedaría incompleta la búsqueda del sentido si nos limitáramos a indagar las necesidades de un niño universal o nos basáramos en las intenciones subjetivas, mejor o peor fundamentadas, del profesorado. Si queremos que la educación cumpla su misión de formar hombres y mujeres de hoy que preparen un futuro mejor, es decir, si damos a la educación una dimensión histórica, hemos de partir de la sociedad actual y, dentro de ella, centrar la atención en la tensiones y los conflictos como motores del cambio. En la sociedad se produce de continuo un enfrentamiento dialéctico entre lo que existe y lo que lo contradice, entre realismo y alternativa.

De forma más concreta cabe preguntarse en qué dirección orientamos a nuestras alumnas y

alumnos. La respuesta hemos de buscarla en aquellas organizaciones, asociaciones, movimientos, etc., que luchan por la transformación del ser humano y de la sociedad, bien sea desde ámbitos cercanos (barrio, pueblo, escuela...) o más universales (ONGs, por ejemplo). No basta, sin embargo, con el conocimiento de los problemas, ni siquiera con el de las alternativas; es preciso que las actividades escolares se entrelacen con las actividades y las luchas sociales y que sean coherentes en cuanto a los fines últimos. Así, por ejemplo, no se trataría tanto de conocer las instituciones de la comunidad cercana -juveniles, de vecinos, culturales...- como de participar en ellas; o de estudiar Africa, sino de comprender sus problemas y adoptar el punto de vista de las ONGs y cooperar con ellas. Esto exigirá un gran esfuerzo de imaginación para que la relación entre escuela y movimientos sociales no se quede reducida a actos puntuales, preparación de unidades o concursos.

Por otro lado, en cuanto a la selección de contenidos, no se trata tanto de que maestros y profesores dediquemos nuestro tiempo a desglosar el currículum oficial como de ponernos al habla con los profesionales del entorno (médicos, agricultores, amas de casa, sociólogos, electricistas, inspectores de hacienda, abogados laboristas, etc.) para elaborar el listado de los contenidos verdaderamente significativos aquí y ahora. En educación obligatoria no es tan importante, pongamos por caso, enumerar los órganos del cuerpo humano como la prevención y el cuidado de la salud respecto a las enfermedades más habituales en nuestro entorno. En definitiva, estamos dando mayor relevancia a la fuente sociocultural que a la epistemológica o la psicológica, que son las que habitualmente determinan la selección y secuenciación de los contenidos.

Propugnamos, pues, en las enseñanzas obligatorias la preponderancia de la intencionalidad personal y social sobre el rigor y la lógica científica.

8.2. LA ACTIVIDAD CON SENTIDO

La verdadera educación ha tenido siempre lugar en el trabajo, en el esfuerzo común, en el codo a codo cotidiano, en la conciencia compartida, no el discurso ni en la memorización de saberes enciclopédicos. La pérdida progresiva de muchas actividades productivas, culturales y lúdicas que se realizaban en el marco familiar y comunitario y su sustitución por otras, en gran medida ajenas a los contextos donde se educaban niños y jóvenes -la sociedad se ha fragmentado en compartimentos estancos- está produciendo graves trastornos en la transmisión cultural intergeneracional, en la adopción de modelos (en su mayor parte foráneos) y en la coherencia de los sistemas de valores.

El término «actividad» suele ser utilizado en libros de texto y en las programaciones al uso como sinónimo de mero ejercicio (véanse las «actividades finales» de cualquier lección): *la actividad es para nosotros algo más amplio, global, que integra acción, vivencia y aprendizaje, por estar orientada hacia una finalidad que va más allá de lo inmediato e incluso del aprendizaje cognitivo: tiene un «sentido» no meramente escolar, al incluir COMPONENTES COGNITIVOS, AFECTIVOS, SOCIALES Y DE VALORES. SU SENTIDO, POR TANTO, ES TANTO PERSONAL COMO COLECTIVO, Y REQUIERE LA INTERACCIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS/JÓVENES.*

Se trata de una traslación del concepto de actividad que la teoría sociocultural o histórico-cultural (surgida a partir de las investigaciones y planteamientos de Vygotski) aplica a situaciones sociales: actividad global en la que hay una acción (y producción) unida al aprendizaje (cognitivo, de destrezas, de valores...) y a la relación personal, todo ello de forma compartida entre adultos y miembros más jóvenes de una cultura (como, por ejemplo, en la sociedad tradicional, el trabajo en el hogar, la matanza, etc.)

Para aclarar el sentido que para nosotros deben tener las actividades escolares, pensamos que deben reunir las siguientes condiciones:

1. La actividad debe responder a motivaciones e intenciones educativas del profesor, basadas en situaciones o problemas, compartidas por los otros miembros del grupo de trabajo y por otras personas o instituciones sociales.
2. Conectará los motivos del profesor con los intereses objetivos de los alumnos, aunque no sintonice exactamente con sus intereses subjetivos.
3. Servirá para construir un entramado cognitivo y afectivo en el alumno que sea transferible a otra temática y circunstancias.
4. No debe ser algo cerrado, ha de permitir la elaboración por parte de los alumnos.
5. Facilitará la interacción en el aula y la mediación social de los adultos o de los iguales.
6. El resultado de la actividad ha de materializarse en alguna forma de «producto» (exposición, vídeo, revista, correspondencias, convivencia..).
7. Ha de cumplir una función de comunicación con otras aulas, personas o instituciones.
8. Ha de contar con la mediación instrumental que sea precisa según la edad de los alumnos.
9. Aunque trate del presente o del pasado, debe permitir la búsqueda de alternativas.
10. La actividad escolar debe procurar la conexión real, no solo intencional, con actividades

similares que estén llevando a cabo grupos u organizaciones sociales.

La enumeración anterior no supone ningún orden de prioridad, ni siquiera la exigencia de que en todas las actividades hayan de ser contempladas todas las condiciones en la misma medida. Intentamos fijar unos criterios para el diseño de la actividades así como para su evaluación posterior.

7.3. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Para mantener activo el sentido de nuestras actividades escolares debemos dotarnos de algunas estrategias que por si mismas suministren motivación, funcionalidad y acercamiento a la realidad. Entre ellas, las siguientes:

A) Personalizar los contenidos: muchos de los temas que propone el currículum oficial, por no decir todos, pueden ser abordados como materia académica o como cuestiones vitales que atañen a las personas que convivimos en el aula. «La alimentación» puede ser transformada en «Nos alimentamos», la Historia puede ser un depósito de experiencia para comprendernos a nosotros y a nuestro mundo social, la Música puede convertirse en una afición y un placer, la Literatura, una compañera en muchas circunstancias, etc...

B) Potenciar la interacción entre iguales: La interacción entre el alumnado es fundamental no sólo para facilitar la adquisición y una mejor asimilación de conocimientos escolares, sino para la adquisición de valores como la tolerancia, la cooperación, la organización democrática. Supone además una concepción no individualista del aprendizaje, un saber compartido.

C) Más allá de «investigar el medio»: insertar lo escolar y la escuela en la comunidad

Una de las facetas que en los Movimientos de Renovación Pedagógica hemos favorecido desde el principio ha sido el conocimiento del entorno, muchas veces entendido como espacio físico o de actividades económicas. Volver a repensar esta actividad supone prestar una mayor atención a la cultura global vivida por los niños y sus mayores, presentarles una visión intercultural y no etnocéntrica, abrirles perspectivas de futuro, superar la pasividad y la impotencia, establecer amplias relaciones intercomunitarias, etc... No se trata, por tanto, de tomar el medio como un simple 'objeto' de investigación, sino replantear las relaciones que la educación formal mantiene con él.

Conocer y aprovechar educativamente el contexto

Los profesores y profesoras tendríamos que conocer cómo se desenvuelve la vida diaria de nuestro alumnado y qué destrezas o conocimientos desarrollan en ella, para que la educación formal o escolar, *aproveche los aprendizajes de la realidad exterior al aula*, y, al mismo tiempo, *haga más hincapié en los más difíciles de adquirir en el medio vital*. Para todo ello, es condición previa el conocimiento del contexto por parte del profesorado, en el sentido explicado en la primera línea de acción explicada.

En un plano más ambicioso, se trataría de establecer un puente entre la cultura vivida y el saber popular, por un lado, y la 'cultura organizada' fruto de la especialización de los saberes.

Investigar el medio, desde nuevas exigencias

Debe superarse la parcelación de experiencias y el activismo tan frecuente en las 'salidas', 'visitas' e investigaciones del medio. Abordemos el medio como el 'nicho' en el que el alumno vive y no sólo como un contenido estudiado desde fuera: sus experiencias, tan alejadas a menudo de la realidad escolar, son las que definen cuál es su entorno vital, integrando así lo afectivo dentro del campo de interés escolar.

Tampoco puede verse el medio en el que vivimos como algo objetivo, donde las personas se hallan simplemente junto a las cosas. El medio socrionatural está lleno de valores, de conflictos, de relaciones... que deben ser abordadas para dar sentido a la investigación. Se trataría no ya sólo de visitar la carpintería del barrio y conocer cómo se trabaja la madera, sino de preguntar por lo que sabe y ha vivido el carpintero que en ella trabaja, por las relaciones (personales, económicas, productivas...) que rodean su trabajo, etc. Todo esto supone para los/as alumnos/as:

* Descubrir y analizar su propia identidad individual, dentro del grupo familiar y social en que viven: papel que ocupan, responsabilidades que asumen y debieran asumir, relaciones que tienen establecidas y cómo deberían variar, elementos del lenguaje utilizados de forma más o menos peculiar, etc.

* Descubrir y analizar la identidad de los grupos a los que pertenecen: culturalmente, relacionalmente, etc.

* Reconocer y analizar el espacio que les rodea y los problemas y conflictos existentes.

* Relacionar continuamente lo que sucede en su realidad cercana con otras más generales y también contrastarlo con otras diferentes.

Investigar y aprovechar los fondos de conocimiento familiares y comunitarios

Aunque lo hemos sugerido en el apartado anterior, nos parece de la máxima importancia que en todos los contextos sociales, pero sobre todo en el suburbano y en el rural, la investigación de los 'fondos de conocimiento' de la familia y de la comunidad y sus formas de transmisión. En el caso de las clases sociales favorecidas suele darse una sintonía entre los valores, conocimientos y actitudes que transmite la institución escolar y la familia, no en vano aquella trasmite y reproduce los esquemas, valores y normas de esas mismas clases. No sucede así en aquellos sectores sociales marginados o en declive. Para atacar de alguna manera las deficiencias y aprovechar las posibilidades que cualquier medio ofrece, resulta imprescindible *acercar a las aulas a las personas de la comunidad que puedan transmitir a los alumnos no sólo sus conocimientos sino, principalmente, el sentido de los mismos y, de paso, el de los conocimientos formales de la institución escolar.*

Favorecer la presencia de adultos y su trabajo con profesorado y alumnado.

Los niños y adolescentes están necesitados de modelos, pero también de «expertos» (personas con experiencias): puede ser más importante un agricultor hablando del Mercado Común que una lección sobre el tema y, cuando menos, de las vivencias que transmite serán un buen complemento; una mujer de un colectivo feminista hará un relato más preciso de la discriminación que un texto académico.

Establecer la coherencia entre la familia y la escuela

La apertura debe ser mutua entre familia y profesores. Debemos conocer y admitir las expectativas que los padres tienen respecto a la educación de sus hijos, prestando mayor atención a aspectos que no podemos olvidar en el quehacer escolar, y que, sobre todo, permiten la percepción por parte de las familias de que establecen una conexión con el quehacer escolar: ellos *pueden aportar algo* (por otras vías nosotros procuraremos que aporten otros valores o saberes menos mecánicos). A la inversa, nosotros debemos hacerlos partícipes de lo que pretendemos, de nuestra manera de trabajar, del sentido de las innovaciones, del progreso o dificultades de sus hijos... Las reuniones de nivel, las asambleas y actividades de las Asociaciones de Padres/Madres, los Consejos de Centro, cobran de esta manera su verdadera dimensión.

D) Los «proyectos de trabajo»

Tomaremos de la metodología de proyectos los conceptos de «proyecto de trabajo» y «producto final», en el sentido de que es éste el que organiza la «actividad global» y las «subactividades», y en el cual cristaliza el trabajo desarrollado. Sin embargo, es necesario que se cumplan el resto de orientaciones a las que en otros apartados se hace referencia para superar el didactismo en el que puede caer: especialmente, haremos hincapié en la necesidad de que el proyecto sea visto con sentido (no sólo escolar) por el alumnado y por el profesorado (lo cual no guarda una relación cerrada con la «electividad») y que el «producto final» tenga una proyección exterior, fuera del grupo o del aula, y por tanto, una función comunicativa y una vertiente social.

7.4. LA PUESTA EN ACCIÓN: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Al llegar a este punto, es obligado hablar desde la experiencia. Contamos, al menos, con dos alternativas, una desarrollada en Educación Primaria y la otra en Secundaria Obligatoria:

A) LOS EJES DE ACTIVIDAD COMO ORGANIZADORES DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

La mera enumeración de las actividades que pueden ser llevadas a cabo a lo largo de una etapa educativa no permite establecer un sistema de objetivos, contenidos y metodología. Se impone, pues, la vertebración de todo el quehacer educativo en torno a unas respuestas últimas, a unas metas finales que se esperan del trabajo escolar. Lo que en definitiva debemos esperar del sistema escolar, junto con el resto de contextos educativos, puede sintetizarse en unos pocos epígrafes:

- a) El desarrollo del ser humano como persona y la afirmación de la propia identidad.
- b) Leer el mundo natural para comprenderlo y respetarlo.
- c) Participación crítica en la sociedad.
- d) Optar por determinadas actividades fecundas personal y socialmente.
- e) Dominio de los instrumentos culturales (lenguajes, herramientas, mediadores...).

B) LA VIDA ADULTA COMO REFERENTE EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Se opta por reorientar globalmente los objetivos de la etapa tomando como referente la inserción crítica en el medio social, teniendo en cuenta que se termina la escolaridad obligatoria, por lo que deberían haberse la formación que como ciudadano/a, como joven preparado/a para la vida adulta, se ha de tener, con todas las implicaciones que conlleva también respecto a contenidos, metodología y evaluación.

Así, desde los objetivos generales hasta la programación de aula, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Definición de los aprendizajes básicos desde los «ámbitos» de la vida adulta.

* *Ámbito de desarrollo personal*, aprendizajes relacionados con la autoaceptación, disfrute, salud, cultura

* *Ámbito de relaciones afectivo-sociales*: pareja, familia, amistad

* *Ámbito de promoción individual* en la estructura social y laboral.

* *Ámbito de la asunción de lo colectivo*, desde la responsabilidad, grado de implicación, participación en el espacio público.

2. Los «sistemas de actividad» de la vida adulta como ejes: los proyectos de trabajo, «actividades con sentido»

3. La secuencia metodológica dentro de un proyecto de trabajo

4. El diseño de cada proyecto de trabajo

(VER más desarrollados estos ejes en la Experiencia Base «La actividad con sentido»)

8. LAS ESPECIFICIDADES DE CADA ETAPA

8.1. EDUCACIÓN INFANTIL

8.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

8.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La ESO es una parte del conjunto de la Educación obligatoria y, por tanto, no una etapa aislada. Desde éste punto de vista comparte los fines y características que definen todo el proceso de educación obligatoria de 3 a 16 años según el modelo de los MRPs: integradora, compensadora de las desigualdad social, garante de una igualdad real de oportunidades, etc, de una forma adaptada a las condiciones específicas de la etapa.

Cómo tal etapa, debe tener sentido en sí misma con el fin de ofrecer la adquisición de una cultura básica, entendiendo ésta como aquella que permite introducir al alumnado en el desenvolvimiento, la comprensión y la implicación en una sociedad como la que le ha toca vivir.

Los referentes de dicha cultura básica estarían en los ámbitos de actividad de la vida adulta. El conocimiento de dichos ámbito y su desarrollo deberán suponer la base del currículum escolar de la etapa.

¿Cómo preservar los fines establecidos para la ESO?

Un modelo educativo integrador y destinado a toda la población, inserto en una estructura selectiva, como es la heredada, está abocado al fracaso. Para evitarlo el modelo debe ir acompañando de condiciones como:

* Una estructura educativa que no esté pensada disciplinariamente

* Un planteamiento que no permita enfoques selectivos en campos concretos: evaluación, selección de contenidos...

* Un modelo específico de profesorado y de profesionalidad docente, que ayude a producir y no a reproducir

* Una formación, tanto inicial como permanente, así como un sistema de acceso específico y adaptado al nuevo modelo. No es posible que se conjugue el modelo con un modelo de formación cada vez más especializado en cuanto a exigencia de titulaciones, tipo de formación permanente y perfil de las plazas de acceso al puesto de trabajo.

* Preservar el carácter de etapa mediante medidas como:

- Debe ser una etapa única con proyectos curricular «únicos», ligados al PEC y, por tanto, basados en los aspectos generales y no en las áreas, que incluyan: los principios pedagógicos generales, la organización

de la tutoría, la forma de establecer los equipos educativos de curso y de nivel y ciclo, como tales, criterios de horarios, etc.

-Las programaciones de área deben establecerse sólo después de establecido el proyecto general del centro, especificando de forma clara la forma en que tales principios se concretan en cada área.

- El establecimiento de los proyectos de centro debe comenzarse por la ESO al ser esta la etapa de formación obligatoria y general y por tanto dedicada a toda la población. Lo contrario sería crear privilegios en función del interés de una parte de la misma.

-En el proyecto de centro debe establecerse una permanencia y un grado de dedicación del profesorado suficiente. Pero esto no es óbice para establecer paralelamente la condición de que todo el profesorado del centro pase, a medio plazo, por todos los niveles. En este sentido se estima conveniente que en el primer ciclo el equipo siga al curso y en el segundo ciclo el equipo completo de todo un nivel siga a la promoción.

- La formación ha de estar diseñada para la etapa completa y dedicada a los equipos y no estructurarse por áreas, incluyendo los aspectos generales propios del proyecto curricular y de centro antes mencionadas: orientación, didáctica...)

-El profesorado debe pertenecer a un cuerpo único con las mismas obligaciones y derechos

8.4. EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA

La postobligatoria debe permitir el mejor desarrollo de las opciones personales de profesionalización, entendida dicha profesionalización como aquella que permite abordar cualquier salida profesional actual o futura, dentro del ámbito elegido (más restringido e inmediato en la FP y más general en el bachillerato). Este tipo de profesionalidad necesita de una carga de formación general «adaptada», mayor en función de la amplitud de la opción elegida (FP o Bachillerato).

La enseñanza postobligatoria debe favorecer los procesos de transición a la vida activa y al mundo adulto de la población juvenil. Así mismo dispone de una importante función social de cara a la población adulta, como es la de favorecer los procesos de puesta al día en la cualificación profesional, e incluso el reconocimiento y la validación de aquellas competencias que han sido adquiridas a lo largo de su experiencia profesional.

¿Cómo preservar los fines de la etapa Postobligatoria?

Debe darse el carácter de etapa, hoy inexistente, con sentido propio diferenciado de la obligatoria. La creación de la conciencia de etapa pasa por aspectos estructurales como:

- La modificación, para el caso de los bachilleratos, de la prueba homologada y, en general, la forma de acceso a la Universidad, así como que el diseño de la misma quede bajo la responsabilidad de la misma Universidad.
- Una dedicación suficiente del profesorado a la misma.

Debe darse una presencia equilibrada de la formación científico-técnica y el desarrollo de capacidades generales.

Los fines propios de las enseñanzas postobligatorias requieren procesos formativos que busquen el desarrollo de las capacidades personales y la profundización crítica en la cultura del medio. También requiere una dinámica de orientación que permita la elaboración de trayectorias académicas y profesionales apropiadas así como insertarse en el mundo adulto.

Tanto el desarrollo de capacidades, como la referencia del medio, como el objeto propio de la orientación tienen una connotación más especializada que en la enseñanza obligatoria: están más centrados en un proyecto de transición, de preparación profesional o preprofesional.

En cuanto al bachillerato, consideramos importante que mantenga nítidamente una orientación de formación personal y de orientación académico-profesional, preservando en todo momento un enfoque en el que tengan cabida tanto los proyectos de profesionalización a corto plazo (especialmente el Grado Superior) como los de profesionalización a través de la Universidad.

Se debe preservar un espacio de opcionalidad potente, que sea útil para atender los intereses personales y preprofesionales del alumnado, así como hacer realidad la flexibilidad curricular que teóricamente se promueve en el espacio de materias de *modalidad*.

8.5. EDUCACIÓN DE ADULTOS

PARTE III: POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

1. SISTEMA EDUCATIVO

No queremos referirnos aquí sólo a los centros y las aulas, sino al sistema en general, desde lo administrativo a lo pedagógico.

El Sistema Educativo no debe considerarse algo aislado del sistema Social.

Para que el aislamiento no se produzca es necesario que:

- La Comunidad educativa intervenga en su gestión de forma **efectiva** con la **participación directa de todos los sectores y en todos los aspectos** (desde lo curricular a lo organizativo, a la definición de metas, etc).

- Que cumpla un papel de servicio público, **implicándose en el entorno**, sus características, sus problemas, su historia, sus necesidades, su identidad, etc., asumiendo los recursos sociales como propios y considerándose así mismo como un recurso social más.

- Asuma y defienda unos valores al servicio del **interés general**, definido éste por las personas y grupos implicados socialmente (no sólo por una administración concreta o por una zona o centro de forma aislada), teniendo en cuenta las **particularidades** de los diferentes entornos y también de los sectores más desfavorecidos.

- Fije unos **criterios de calidad diferentes de los habituales** (de carácter selectivo y promoción individual) atendiendo al bienestar de toda la comunidad educativa, respondiendo a la problemática del entorno, implicándose con los problemas y conflictos de la comunidad cercana y de la sociedad en general.

- Cree un ámbito que contemple la **diversidad como valor** y al mismo tiempo impida la exclusión por razón de género, raza, clase social, edad, o situaciones particulares que puedan darse,... El sistema educativo debe ser capaz de prever las posibles descompensaciones o disfunciones que puedan aparecer y adoptar medidas compensatorias que no deben dirigirse en principio a grupos, sectores o personas marginales, sino a cualquiera que lo requiera.

La existencia de descompensaciones obligará a revisar sistemáticamente los planteamientos y actuaciones según las necesidades y variaciones que se produzcan. No podemos olvidar que existen diferentes formas de aprender y estructurar el pensamiento, diversidad de actividades y variedad de lenguajes (el sistema educativo tiende a la homogeneización).

2. ANÁLISIS DE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

2.1. Implantación de la Educación Primaria

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, reunidos en Canarias, en el XV Encuentro, para analizar y valorar el momento de la implantación de la Reforma Educativa.

Analizamos los diferentes aspectos que, en cualquier reforma educativa, es obligado tener en cuenta: para realizarla con seriedad, para que verdaderamente aporte soluciones, para que la sociedad a la que va dirigida pueda creer en ella.

De la primera propuesta de 1987 a la realidad que encontramos en 1994 las diferencias eran evidentes. En el documento del XV Encuentro, en Tenerife, las propuestas fueron numerosas al comprobar que las deficiencias que arrastraba la implantación de la Reforma iban en aumento.

Por eso nuestra denuncia ante aspectos que no podemos callar estando comprometidos con la mejora de la escuela pública.

«En primer lugar, los continuos retrasos en la puesta en marcha hacen bien patente que esta reforma no es objetivo prioritario del gobierno que se comprometió a llevarla adelante. No ha habido una política de financiación que garantice que la reforma vaya a tener recursos humanos y materiales que precisa.

Se está repitiendo la experiencia de la ley de 1970, valorada negativamente como fracaso, aún sabiendo que no se generalizó y sólo se cumplió a medias.

Los presupuestos generales han llevado a congelación de salarios, aumento del paro e interinidad, precariedad de las condiciones de trabajo, recortes en recursos materiales previstos, criterios economicistas en dotación de especialistas y supresión de unidades escolares,...

Los decretos de implantación, que iban a garantizar la puesta en marcha de la reforma, están tan alejados de la realidad y amparados con tan pocos medios que es imposible su puesta en marcha. Sólo un ejemplo: el decreto de la Enseñanzas Mínimas, no sólo disminuye la capacidad de desarrollar proyectos autónomos, sino que se ofrece a los intereses económicos de las editoriales y otras empresas de producción curricular, cultural e ideológica.

Entre las órdenes de diferente rango existe tal desequilibrio que las concreciones no se parecen a las propuestas iniciales.

No ha habido paralelamente una Reforma de la Administración Educativa. Los sistemas internos de funcionamiento y control, anquilosados en usos y formas de autoritarismo, poco participativas, no favorecen la implantación de la Reforma sosegada y realista, no permiten, en definitiva, la transformación de las escuelas al ritmo que cada sociedad en la que se desarrollan aconsejan, no hacen una escuela integrada en su medio,

no permiten la participación. Uniformizando, volvemos a perder la oportunidad de la autonomía y el respeto a las diferencias.

Los cambios que se van produciendo no son la Reforma propuesta por los MRPs. De la forma inicial quedan, como mucho, los nombres. Pero ¿de verdad que los proyectos educativos y curriculares que se están elaborando se parecen a los que propusimos?, ¿dónde quedan las propuestas renovadoras del profesorado que creyó en la Reforma?, ¿se ha fomentado la creación de espacios de reflexión e investigación favorables a la dinámica de investigación-acción defendida por los MRPs, e incluso desde la propia administración?

Las propuestas curriculares oficiales cerradas y tecnocráticas, burocráticas y excesivamente psicologistas no tienen capacidad para ofertar modelos curriculares alternativos, diferentes en cada realidad y que garanticen la autonomía de cada centro.

Y tampoco se ha cuidado la formación del profesorado, sobre quien se ha hecho caer el peso de la Reforma. La formación inicial sigue con las carencias que adolece hace muchos años y los Planes de Formación Permanente son en muchos casos cursos dirigistas dedicados a enseñar las propuestas de la Administración y repartir certificados; no se centran en la investigación desde el centro y la problemática del profesorado. Son en definitiva, cursos para hacer el juego político a la Administración, que orgullosa de su número, no los valora cualitativamente.

Por último hay un rigor, sólo formal, a la hora de cumplir la ley, diríamos que burocrático, porque en la realidad abundan los casos de incumplimiento consentido, e incluso potenciado.»

2.2. Implantación de la ESO

En los últimos años, con la generalización de la LOGSE pueden verse los principales peligros para una enseñanza secundaria obligatoria de calidad.

CONSTATAACIONES Y PELIGROS.

En cuanto al currículo:

- La estructura organizativa de contenidos en áreas, no responde plenamente a los objetivos generales previstos en la etapa, encontramos gran cantidad de contenidos técnicos y científicos en detrimento de otros que pueden desarrollar más los aspectos sociocomunicativos y la formación general.
- Mala y confusa concretización de la «comprensividad» y la «diversidad». La enseñanza diversificada está desarrollándose de hecho como un medio de selección.
- La formación en valores y los temas transversales quedan en formulaciones de intenciones.
- El proyecto curricular suele no tener nada que ver con la práctica diaria.
- La necesidad de tareas que implican trabajo colectivo en los centros no está siendo asumida, por la propia formación y práctica individualista del profesorado.

En cuanto a la estructura organizativa:

- No queda claro la UNICIDAD de la etapa. Cuando la clave de la Reforma es una diferenciación clara de una enseñanza secundaria general y obligatoria.
- Los decretos de organización y funcionamiento de los centros de secundaria y la reciente Ley Pertierra, apuestan por una organización jerarquizante.
- El maremagnum de cuerpos y situaciones laborales distintas dentro de la etapa no facilita en absoluto la necesidad de coordinación, que también se ve imposibilitada por los modelos de centros y los horarios.
- La puesta en marcha de la evaluación de los centros propicia la discriminación, al mismo tiempo que perpetúa el carácter «academicista» de la calidad de enseñanza.
- La red de centros favorece a la enseñanza privada y consolida los macrocentros.

ALTERNATIVAS

- Retomar el concepto de ETAPA Obligatoria y Comprensiva con sus correspondientes consecuencias: en organización de currículum y organización de centros.
- Potenciar el trabajo colectivo. Retomar los proyectos de centro como elementos de dinamización y reflexión de los equipos docentes.
- Primar las tutorías, las reuniones de equipos de aula y de ciclo.
- Facilitar la coordinación entre niveles y entre centros de la zona.
- Exigir plazas públicas para todo el mundo en su zona.
 - Cuerpo único de enseñantes, empezando por unificar el de Enseñanza Secundaria.
 - Formación del profesorado de toda la etapa de manera conjunta, centrada en la experimentación en el propio centro.
 - Renegociar la red de centros desde la óptica de proyectos educativos de zona.

2.3. Implantación de la Ed.INFANTIL

Decíamos en Gandía y ya hacíamos referencia a documentos anteriores de Barcelona y Calvià: «... reafirmamos la necesidad de que la Administración, mediante programas de formación de padres y madres, utilización de los medios de comunicación, etc., mentalice sobre la importancia educativa de esta etapa, independientemente que se asista o no a una escuela infantil y ayude a la familia a mejorar la educación de sus hijos. La escuela complementariamente considerará el trabajo con las familias como una parte indisociable del trabajo educativo.

Aunque la educación infantil tiene sentido en sí misma, incluirá también en sus finalidades las de paliar las desigualdades, e incluso las asistenciales en algunos casos. Así la creación y dotación de escuelas infantiles debe hacerse de forma que genere más oferta educativa en aquellos lugares que más lo necesiten.

En la educación infantil, el ser humano toma contacto por primera vez con la «cultura organizada». Resulta imprescindible cuidar adecuadamente este primer encuentro para que no sea traumático, pero también valorarlo y potenciarlo, pues es en el propio contexto cultural donde se encuentra la justificación de la escuela.

La educación infantil debe asegurar, dentro de un marco de seguridad, un proceso de progresiva autonomía en el que unas conquistas suceden a otras y en el que se apoyan mutuamente las de tipo socio-afectivo, psicomotor y cognitivo, desde los primeros hábitos hasta la posibilidad de ejercer la crítica consciente.»

En la escolarización a partir de los tres años constatamos:

- Que la mayoría de los centros carecen de infraestructura adecuada.
- Se mezclan excesivo número de niños de diferentes niveles, que son atendidos por un solo docente, principalmente en la escuela rural.
- Padecen en muchos casos de excesivas horas de sesión escolar en los comienzos, sobre todo cuando los padres no disponen de un medio de transporte para desplazarlos en los horarios oportunos.
- Existen niños y niñas escolarizados en grandes concentraciones en el medio rural, que sufren desde la edad más temprana los efectos de un transporte escolar excesivo e inadecuado, del desarraigo de su medio afectivo y natural y de la masificación.
- En el medio urbano, la oferta pública no cubre la demanda existente, provocando una escolarización discriminatoria por factores o económicos o sociales.

2.4. Implantación en la escuela rural

Para hacer realidad la intención expresada en el título IV de LOGSE sobre calidad de la enseñanza y título V sobre compensación de las desigualdades en educación, sería necesaria la concreción con normativas que partan de una «discriminación positiva» en todos los ámbitos que afecten a la calidad educativa en los centros de escuela rural.

Elementos de especial incidencia en la organización de escuelas rurales, que esta ley debe garantizar:

- Estructura: La planificación coordinada del profesorado de las distintas etapas y centros por los que pasa el alumnado, para que se realice adecuadamente su paso de unos a otros. La atención especial a la formación profesional y educación de personas adultas por el papel que puede desempeñar en la mejora de calidad de vida de la población rural.
- Educación Infantil: Una atención especial a la escolarización de niños y niñas en educación infantil, con propuestas singulares de compensación en los casos en que sea necesario.
- Etapa obligatoria: Una adecuada dotación de medios personales, económicos y materiales que permitan el desarrollo de proyectos educativos y curriculares con garantías de calidad y continuidad.

Que la educación hasta los 16 años pueda ser impartida en su lugar de residencia o en una localidad próxima y que el alumnado pueda tener facilidad de acceso a las etapas educativas no obligatorias, en la misma zona geográfica, zona que no debe ser muy grande para que la oferta escolar de la Educación Secundaria sea accesible.

La oferta de una formación específica a los docentes -formación inicial y permanente-, y por tanto pueda existir un profesorado capacitado profesionalmente, lo que facilitaría el compromiso con las sociedades rurales y la atención a las necesidades específicas de su escuela.

Es necesaria la reflexión acerca de la siguiente cuestión:

.. La adecuación para el medio rural de profesorado especializado en las distintas áreas LOGSE o bien profesorado de apoyo, más polivalente que permita un tratamiento más globalizado de los temas del currículo y una mejor atención a la diversidad.

Contemplar los tiempos de desplazamiento del profesorado especialista que atiende a varios centros.

- Educación Secundaria Obligatoria: El traslado del alumnado de 7º y 8º a centros ESO, puede hacer desaparecer escuelas, unidades, profesorado,... La concentración del alumnado en I.E.S. implica la aparición de nuevos centros a los que ha de acceder éste mediante transporte escolar a diario o bien a través de internados, con las implicaciones sociales y económicas que supone. De las decisiones que se tomen al

respecto, dependerá en buena medida la revitalización de los pequeños núcleos rurales.

3. Las últimas legislaciones en la escuela pública

***La LOPEGCE aleja a la enseñanza del modelo de Escuela Pública, pues esconde:**

*El fracaso del modelo de participación en la gestión y en la autonomía de los Centros, y el de los cambios curriculares (ni siquiera evaluados) en el proceso de implantación de la LOGSE, al reforzar las figuras del director y del inspector, como toda solución, jerarquizando y promocionando aún más el individualismo.

El fracaso ha sido debido al modelo de participación formal, recogido en la LODE, que no contemplaba proyectos alternativos de gestión, y por una tendencia social de buscar, ante el desencanto y ante posibilidades de "promoción" social, las soluciones individuales y privadas, tendencia que lleva a aceptar una autonomía que vaya en ese sentido (poder elegir centro tras su valoración).

* Procesos de privatización y de menor financiación., al introducir elementos de competitividad y libre elección, que desfavorece a los sectores más marginados a la hora de elegir centro, puesto que no estando en las mismas condiciones socioeconómicas y culturales, no tendrán las mismas oportunidades, y abre más la tendencia a agrupaciones homogenizadoras, fundamentalmente en los núcleos urbanos,... que junto a la cada vez menor financiación y el alejamiento de una Escuela democrática, supone un ataque a la Escuela Pública

Es necesario avanzar en la configuración de las Plataformas amplias en defensa de la Escuela Pública, con organizaciones sociales, no solo para dar respuestas puntuales, sino para debatir posiciones, avanzar en alternativas y difundir y defender ideas en los diferentes ámbitos de actuación, mediante jornadas, artículos de opinión, respuestas, actuaciones y campañas,...

4. PLANIFICACIÓN Y MAPA ESCOLAR

Las finalidades de la planificación consisten en adecuar la estructura, la organización y los recursos a los objetivos generales del sistema educativo. Toda planificación tiene un componente dinámico y ha de estar sometida a revisiones exigidas por nuevas necesidades, por cambios sociales, por la estructura de la población, etc. Además, la planificación ha de proponer cambios para incidir en los mecanismos de regulación que de forma espontánea pueden llevar a alejarse de los objetivos marcados. La planificación ha de tener como objetivo no dejar las etapas obligatorias a merced de los cambios de la oferta y de la demanda.

La planificación, distribuida territorialmente, ha de contener la oferta educativa obligatoria y no obligatoria, los servicios educativos de soporte, las acciones compensadoras de desigualdades y, finalmente, la estructura organizativa que hará posible estos diversos aspectos.

Un elemento clave de la planificación escolar de todo el sistema educativo es el Mapa Escolar. Tiene un papel muy importante en el momento de la implantación de una Reforma educativa que incide en la estructura del sistema educativo, ya que ha de garantizar que estos cambios estructurales sean potenciadores de las medidas de calidad previstas en la LOGSE. en todos los centros y en todos los territorios.

El Mapa Escolar es un instrumento de planificación y no, exclusivamente, de reconversión de la enseñanza pública.

El Mapa Escolar debe fijar, entre otros, cinco objetivos básicos que han de garantizarse en el proceso de aplicación: calidad de la enseñanza, equilibrio territorial, igualdad de oportunidades, enseñanza obligatoria hasta los 16 años y la adecuación de la oferta educativa a las demandas del mundo del trabajo.

Los elementos que preocupan a la comunidad educativa son la aplicación concreta de los aspectos mencionados, los términos de resolución de las diferentes propuestas, la coherencia en la planificación de los diversos elementos, los mecanismos de información y de seguimiento, cuándo se completarán los aspectos que faltan (etapas educativas tan importantes como el primer ciclo - de 0 a 3 años- de la educación infantil, el mapa de las familias profesionales, los programas de garantía social y la educación de las personas adultas que quedan fuera del Mapa Escolar), como se configuran los itinerarios educativos para la enseñanza pública obligatoria, etc.

De la respuestas a estos interrogantes depende en buena medida el clima que puede permitir un buen acuerdo social para el desarrollo de la Reforma.

Participación en la planificación

La participación de la comunidad educativa en la planificación ha de tener como objetivo recoger las diferentes sensibilidades, preocupaciones y situaciones características que pueden ayudar a concretar y desarrollar el Mapa Escolar. Por tanto, una cuestión fundamental es la necesidad de buscar el acuerdo de todas las partes implicadas en su concreción, ya que por más que se trate de un instrumento abierto y por definición cambiante, es necesario que cuente con un importante soporte social.

Esta participación se ha de concretar en :

- * Una información constante por parte de las administraciones a los diversos sectores de la comunidad educativa, tanto de las concreciones como de las modificaciones que los cambios sociales o de otro tipo, producen en este desarrollo.
- * El desarrollo de los criterios generales de planificación, a través de los consejos escolares de las comunidades autónomas, que habrían de hacer informes anuales del funcionamiento del sistema educativa en la comunidad autónoma.
- * La planificación territorial, el establecimiento de los itinerarios educativos en la enseñanza obligatoria y las propuestas de nuevas construcciones, entre otros aspectos, a través de los Consejos Municipales.
- * La programación de la formación postobligatoria con la participación de los agentes sociales y económicos. A parte de ser una obligación legal, es una condición imprescindible para que los estudios profesionales respondan y se adapten a las necesidades del mercado laboral.
- * La elaboración de informes periódicos sobre la consecución de los objetivos señalados en el Mapa Escolar, a través del Instituto Nacional de Evaluación. La comunidad educativa ha de conocer estos informes.

5. UNA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA COMUNIDAD

5.1. UNA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DEMOCRÁTICA

Siendo la educación una tarea eminentemente social, la Administración estatal, autonómica y local no pueden inhibirse de ella, sino que ha de quedar supeditada a su influencia, sin que ello pueda conllevar ningún intento monopolizador por parte de nadie.

Las funciones fundamentales de toda Administración educativa son la planificación de la enseñanza y la supervisión de los diversos elementos que configuran el sistema escolar, todo ello en un marco democrático y participativo que facilite la cooperación -y unas relaciones flexibles y fluidas- entre los diversos sectores de la comunidad educativa.

Dicha planificación ha de ser global e integradora de los elementos materiales, personales y funcionales relativos a los distintos niveles y modalidades educativas, contemplando siempre dos objetivos básicos:

- a) Lograr un desarrollo óptimo del sistema escolar, en sus aspectos individual, social y económico, determinando el más adecuado empleo de los recursos en el periodo que se planifica, conforme a la evolución previsible de la situación.
- b) Dotar de coherencia interna y externa -tanto cualitativa como cuantitativamente- al sistema educativo.

Necesidades de cambio.

La gestión pública, tanto a nivel nacional como autonómico y provincial, tiene una larga tradición de centralización, jerarquización y concentración de poder, no existiendo relaciones fluidas y coordinadas entre las diversas administraciones, de tal modo que se infrutilizan los recursos, mientras las acciones que se emprenden carecen de la necesaria coordinación y complementariedad.

Normalmente, nos encontramos con una legislación pormenorizada y reglamentista, que conlleva un cumplimiento formal de la norma, a la vez que un evidente descontrol en aspectos fundamentales.

Nuestra Administración no suele aceptar la consideración del Centro Educativo como núcleo principal y, por tanto, dotarle de la autonomía suficiente para que puedan funcionar,

bajo los principios de participación, transparencia, profesionalidad y eficacia.

A mayor abundamiento, la Administración no ha articulado los mecanismos adecuados que garanticen la participación democrática de los colectivos implicados (padres, profesorado, alumnado, etc.) en los procesos de planificación, actuación y evaluación de la gestión educativa.

La Administración española, en general, y la educativa, en particular, esta demasiado preocupada por las estadísticas y los aspectos burocráticos de la gestión, sin preocuparse demasiado por la solución efectiva de los problemas reales.

Por otra parte, existe un malestar generalizado entre el profesorado por el tratamiento diferenciado que se da a determinados puestos, niveles o cargos, con las consiguientes discriminaciones económicas, en méritos para concursos, etc. Todo este malestar ha sido fomentado por la Administración, justificándose a sí misma con argumentos tan falaces como provocadores para la mayoría del colectivo.

5.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROYECTO

Las características y objetivos de la Administración educativa que propugnamos configurarían los siguientes principios inspiradores de nuestras propuestas:

1. La Administración educativa ha de posibilitar que el sistema escolar cumpla las funciones inherentes al mismo y que la sociedad demanda al servicio público de la educación.
2. Las distintas Administraciones educativas actuarán coordinadamente, para llevar a cabo una acción dominada por la coherencia, dentro del respeto al pluralismo inherente a toda sociedad democrática.
3. La Administración educativa debe estructurarse de forma descentralizada, a fin de que puedan adecuarse las decisiones a las necesidades concretas, dentro del marco de los objetivos generales establecidos.
4. La Administración educativa dispondrá de mecanismos que garanticen la participación de todos los sectores de la comunidad escolar, como único modo de posibilitar la corresponsabilidad de ésta en una tarea que a todos nos afecta.
5. La profesionalidad y la capacidad deben ser los criterios básicos a la hora del nombramiento de los responsables de la Administración educativa, a fin de garantizar el óptimo empleo de los recursos disponibles, para la consecución de los objetivos generales planteados, al margen de intereses sectarios.
6. Las actuaciones de la Administración educativa estarán inspiradas por los principios de transparencia en la gestión y responsabilidad en la toma de decisiones.

5.3. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Las grandes propuestas en que pueden reflejarse los principios básicos se desarrollan en las correspondientes medidas concretas que han de contribuir al logro de los objetivos:

1. Fomentar la descentralización, coordinación y coherencia de la Administración educativa.

- 1.1. Establecer mecanismos de coordinación entre los distintos órganos de la Administración.
- 1.2. Elaborar planes educativos globales y flexibles en la Comunidad Autónoma, con la consiguiente coordinación de las actuaciones de los distintos sectores y servicios educativos, cualquiera que sea la Administración de quien dependan..
- 1.3. Descentralizar convenientemente los servicios educativos, que estarán lo más próximos posible a los usuarios del sistema escolar, tanto en la gestión de recursos como en la planificación educativa del ámbito territorial correspondiente, creándose demarcaciones o distritos escolares, como unidades básicas de administración, eliminando duplicidades y encabalgamientos administrativos.

1.4. Disponer de sistemas de coordinación entre dichos servicios, para garantizar unas actuaciones coherentes y acordes con los intereses generales, así como la continuidad de los proyectos educativos existentes.

1.5. Establecer la estructura territorial de la Administración educativa basada en estudios objetivos, con la participación de todos los implicados en el proceso educativo, regulando y planificando las instituciones y servicios necesarios para atender debidamente la problemática escolar.

1.6. Efectuar los planteamientos e iniciativas de los implicados en la tarea educativa ante el órgano de la Administración de su ámbito territorial, pues todo lo que pueda solucionarse en el mismo no tiene por qué trasladarse a una instancia superior.

1.7. Conceder a los Centros la máxima autonomía posible -respetando los mecanismos de control- para gestionar los recursos que les sean asignados y para planificar sus actividades, dentro de los objetivos establecidos.

1.8. Flexibilizar la aplicación de las normativas de desarrollo de las disposiciones generales, para adecuarlas a situaciones específicas y problemáticas concretas, sobre todo en cuestiones relativas a jornada escolar, horarios, actividades extraescolares, etc., en las que los criterios de la comunidad escolar deben ser prioritarios.

1.9. Clarificar las funciones, tareas y objetivos de los distintos servicios educativos (programas, planificación, etc.) y muy especialmente del S.I.T.E., dada su influencia en el funcionamiento del sistema escolar

2. Mejorar las relaciones entre Administración y miembros de la comunidad educativa.

2.1. Establecer canales ágiles para el estudio y resolución de las peticiones presentadas ante los órganos de la Administración, asegurando una rápida respuesta a las mismas, en las demarcaciones o distritos escolares.

2.2. Determinar democráticamente el perfil profesional para el desempeño de puestos de la Administración educativa, según las áreas en que se desarrolle el trabajo, así como la formación específica y continua exigible para cada una de ellas.

2.3. Establecer los órganos arbitrales pertinentes para solventar los conflictos que puedan surgir en la comunidad escolar, con rapidez y eficacia.

2.4. Garantizar el derecho de las madres y de los padres a recibir amplia información y a ser escuchadas/os por el equipo docente, acerca de su hijo/a.

2.5. Asegurar al personal docente el derecho a efectuar sus planteamientos pedagógicos o profesionales ante los servicios educativos correspondientes, mediante los canales o reuniones pertinentes.

2.6. Profesionalizar la Administración educativa, eliminando los puestos de libre designación y regulando el acceso mediante concursos públicos, en los que se valoren exclusivamente capacidad y méritos profesionales objetivables, con presencia de las organizaciones sindicales representativas, de modo que se garantice la cualificación necesaria, sin caer en planteamientos tecnocráticos.

2.7. Racionalizar y modernizar los servicios de la Administración y de los Centros educativos, mediante las nuevas tecnologías, coordinando las solicitudes de información, datos, documentos, etc. y evitando peticiones reiteradas de los que ya obren en poder de la Administración.

3. Favorecer la transparencia de la Administración educativa.

3.1. Planificar democráticamente la Red de Centros escolares, con participación real de los diversos sectores de la Comunidad Educativa, estableciendo los correspondientes órganos de seguimiento y control.

3.2. Hacer públicos el presupuesto y la distribución de recursos materiales y personales, mediante documentación clara y suficiente, en base a criterios previamente definidos.

3.3. Acompañar un estudio económico que valore el coste de ejecución de todas las actuaciones decididas por la Administración.

3.4. Programar las prioridades y la temporalización de las actuaciones, posibilitando su seguimiento por los representantes de la comunidad educativa.

3.5. Evaluar interna y externamente -con presencia de los citados representantes- el funcionamiento de la Administración, tanto en sus aspectos técnicos y burocráticos, como en los servicios educativos que planifica y coordina (C.P.R.s, Inspección, EPA, Orientación, etc.), exigiendo las correspondientes responsabilidades, si hubiere lugar.

3.6. Abrir canales de comunicación que faciliten a los miembros de la comunidad escolar la información que precisen sobre aquellas cuestiones que les afectan.

4. Favorecer la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar en las decisiones de la Administración que les conciernan.

4.1. Regular la participación de los representantes del profesorado en la elaboración y evaluación de programas, experiencias, etc. así como en la valoración del proyecto y rendimiento del Centro.

4.2. Limitar el ejercicio de puestos de libre designación.

4.3. Asegurar la justicia y transparencia de los concursos y oposiciones.

4.4. Garantizar que la mayoría de los miembros de tribunales o comisiones seleccionadoras sean determinados por sorteo.

4.5. Obligar a que, en todas las comisiones, exista presencia de las organizaciones representativas del profesorado.

4.6. Crear Consejos Escolares representativos de ámbito municipal, provincial, regional, etc. y dotarlos de funciones efectivas.

4.7. Transformar las actuales tareas inspectoras hacia el asesoramiento, la supervisión y el control de la realidad escolar.

4.8. Exigir el informe previo de los sindicatos a cuantas normas afecten a las condiciones de trabajo del personal docente y al funcionamiento de los Centros.

6. INSPECCIÓN

Desde el análisis de la inspección, se plantean dos grandes posiciones:

A) Aceptación de este servicio y realización de propuestas para que se acerquen más a nuestros planteamientos.

B) No al servicio de inspección.

A continuación situamos los elementos de situación y debate respecto de cada una de las alternativas:

Opción A

- Se ve bien su coparticipación en la puesta en práctica de la política educativa.
- Se pide a la inspección que actúe como un servicio técnico, que colabore con los centros en la elaboración, análisis, seguimiento y evaluación de los proyectos.
- Retirar de sus funciones cantidad de tareas burocráticas y de control que pueden ser asumidas por los propios centros.
- No se está de acuerdo con el control político que se puede ejercer en su selección a través de los informes de los directores provinciales.
- Se considera necesaria la no perpetuación en este servicio (ejercicio con carácter rotativo de función inspectora y docente).
- No se está de acuerdo en que la inspección esté fuera de la carrera docente, como cargo de la administración que es dado como colofón o premio a un trabajo.

Opción B

- La función de asesoramiento y coordinación es propia de los equipos de apoyo externos.
- Las que se refieren a detección de necesidades y distribución de recursos son el resultado de un estudio de desarrollo comunitario.
- La evaluación, tanto interna como externa, puede llevarse a cabo por profesorado, alumnado, el consejo escolar y equipos o personas de apoyo externo.
- En cuanto a las funciones de asesoramiento o gestión, incumplimientos de ley, etc., puede llevarlas a cabo un funcionario de la administración no ligado a cuestiones pedagógicas.

1.7. Conceder a los Centros la máxima autonomía posible -respetando los mecanismos de control- para gestionar sus propios recursos humanos, económicos, materiales y de infraestructuras, de acuerdo con los objetivos establecidos.

1.8. Flexibilizar la aplicación de las normativas de desarrollo de las disposiciones generales, para adecuarlas a las necesidades y posibilidades de los centros educativos, en la medida de lo posible, a jornada completa y en horario de mañana y tarde.

1.9. Clarificar las funciones, tareas y objetivos de los servicios educativos (programas, planificación, etc.) y asegurar la coordinación y el funcionamiento del sistema escolar.

2. Mejorar las relaciones entre Administración y miembros de la comunidad educativa

2.1. Establecer canales de comunicación que faciliten a los miembros de la Administración y a los miembros de la comunidad educativa la resolución de los problemas que se planteen, en las demarcaciones o distritos escolares.

2.2. Determinar democráticamente el perfil profesional para el desempeño de las funciones de la Administración educativa, según las áreas en que se desarrolla el trabajo, así como la formación específica y el nivel de responsabilidad que el personal debe asumir.

2.3. Establecer los órganos arbitrales pertinentes para solventar los conflictos que surjan en la realidad escolar.

2.4. Garantizar el derecho de las madres y de los padres a recibir amplia información y a ser escuchados por el equipo docente, acerca de su hijo/a.

2.5. Asegurar al personal docente el derecho a efectuar sus planteamientos o sugerencias ante los órganos de la Administración educativa, en el ámbito de sus competencias.

2.6. Profesionalizar la Administración educativa, eliminando los puestos de carácter técnico, regulando el acceso a los mismos y mejorando las condiciones de trabajo, salariales y méritos profesionales objetivos, con presencia de las organizaciones sindicales representativas, de modo que se garantice la cualificación necesaria, sin caer en planteamientos tecnocráticos.

2.7. Racionalizar y modernizar los servicios de la Administración y de los Centros educativos, mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como el uso de recursos humanos, materiales y económicos, evitando la duplicación de funciones y la creación de puestos de trabajo innecesarios.

3. Favorecer la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión de los centros

3.1. Planificar y desarrollar las actividades de participación de los miembros de la comunidad educativa, estableciendo los mecanismos de coordinación y control de los mismos.

3.2. Hacer partícipes a los miembros de la comunidad educativa en la gestión de los centros, mediante la creación de comisiones de trabajo y la realización de actividades de carácter formativo y de documentación clara y suficiente, en base a un diagnóstico de las necesidades de los centros.

BLOQUE 3: LOS MRP Y OTROS MOVIMIENTOS SOCIALES

1. LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y LOS MRP

1.1. PARA UN ENTENDIMIENTO DE LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA.

Hemos hablado y afirmado, en muy repetidas ocasiones, que el desarrollo de la acción de los MRP se realizaba en contextos caracterizados por su tradicionalismo educativo.

Frente a dicho tradicionalismo, la renovación pedagógica comporta un clima de cambios y modificaciones de muy diverso tipo y alcance, como son: la participación democrática, plural y políticamente organizada, para definir las finalidades y objetivos del sistema educativo, la gestión democrática de las instituciones escolares, la asunción de los principios de descentralización y autonomía, la incorporación de las conclusiones científicas psicopedagógicas, para informar y orientar los procesos de intervención didáctica, la asunción del pluralismo filosófico, ideológico y axiológico a la hora de definir la cultura escolar, la consideración del entorno sociológico, cultural y lingüístico en la acción educativa, la promoción de estrategias de aminoración de la selectividad social a través de las funciones del sistema educativo y el favorecimiento de la movilidad social, la potenciación de una educación integral, la consideración de los factores diversos que inciden en la realización de los aprendizajes, el protagonismo de los alumnos, la búsqueda de un sistema curricular integrado y ascendente, o la puesta en valor de las conductas democráticas o solidarias.

Claro es que estamos hablando de un modo amplio sobre la renovación educativa; un modo que incluye el campo de las innovaciones didácticas y de la profesionalización y cualificación de las ofertas y recursos educacionales.

Aquí y allá se pueden citar manifestaciones concretas de tal clima de renovación. Desde textos legales y normativos, hasta numerosas experiencias de innovación; diversas plasmaciones escolares de la diversidad lingüística española, obedeciendo a impulsos normalizadores; la incorporación de acciones y expresiones pedagógicas otrora consideradas absolutamente extraescolares; diversos procesos de integración educativa, la educación en valores, las realizaciones de escuela rural, la apertura al entorno, ... son así expresiones de lo que se viene afirmando.

Hablamos, pues, de renovación educativa y pedagógica cuando nos referimos a un amplio, diverso y difuso conjunto de cambios, transformaciones y reformas que operan sobre distintas realidades educativas, para conseguir la instalación de principios, valores y orientaciones educativas y psicopedagógicas, conformes con el efectivo desarrollo de una sociedad democrática avanzada y con las conclusiones aportadas por las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Se ha hecho, en ocasiones, un uso restringido del concepto de renovación pedagógica, al intentar separar conceptualmente de ella, tanto la búsqueda y elaboración de innovaciones didácticas, como las operaciones de reciclaje o de perfeccionamiento especializado; sin embargo, el concepto de renovación, aplicado al mundo de la educación, envuelve un conjunto de operaciones integradoras de diversas expresiones de cambio y de transformación.

Deben ser sus finalidades últimas y sus pretensiones tendenciales, ligadas al ejercicio efectivo del derecho a la educación, en condiciones de búsqueda igualdad de oportunidades, en el marco de una escuela pública de calidad, las que deben delimitar lo que podemos entender como renovación.

Renovación educativa, más ligada a climas de opinión y expresión sociológica, y renovación pedagógica, dado su ejercicio desde categorías teóricas y con instrumentos objetivados derivados de la profesionalidad

en el campo educativo. Estas distinciones no impiden que se hable a menudo indistintamente de renovación educativa y de renovación pedagógica.

Dicho lo que antecede, no debemos olvidar que diferentes sectores institucionales, políticos y profesionales comenzaron también a hablar de “renovación pedagógica”, denominando así a prácticas y discursos centrados exclusivamente o sobre todo en la innovación técnico-didáctica, en la modernización pedagógica, lejos de consideraciones críticas y alternativas y lejos también de la asunción del modelo de escuela pública, ocasionando con ello una perversión considerable del concepto de renovación definido por los MRP.

1.2. SITUACIÓN DE LA RENOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN LA ACTUALIDAD.

Una conjunción de factores diferentes hicieron posible que el sistema educativo español integrase en los últimos años rasgos considerables de aquello que puede ser considerado como renovación educativa, por más que se mantengan otros elementos aún deudores del tradicionalismo y por más que entre discursos y prácticas se mantengan relaciones contradictorias y negativas.

Dicho lo cual, es preciso anotar que de modo más reciente, se puede hablar de la aparición y consolidación intelectual de un neoconservadurismo o neotradionalismo que viene a reafirmar aquellos rasgos tradicionales, reelaborados ahora mediante la incorporación de elementos mixtificados, extraídos del discurso renovador, a través de una asimilación deformante.

Entre los factores que hicieron posible la existencia de un panorama de renovación educativa y pedagógica, se encuentra la implicación de sectores sociales caracterizados por sus defensas de la democracia, del protagonismo social y de los valores propios del progresismo sociopolítico y transformador. Entre ellos, hay que anotar colectivo de profesores y educadores, a menudo organizados como MRP.

Nos encontramos, así mismo, con la intervención del movimiento de padres y madres, de los sindicatos de trabajadores de la enseñanza, con el asociacionismo cultural de base, con las contribuciones del movimiento feminista, del movimiento pacifista y de las organizaciones no gubernamentales, con el movimiento ecologista, con las expresiones más serias de política educativa municipal, con contribuciones universitarias, etc.

Todo un tejido sociológico diverso en el contexto de la diversa, compleja y contradictoria realidad española. Hasta el punto de haber llegado a incidir en el campo de la formulación de la política educativa. Así, el sistema educativo español, sus instituciones y su administración, llegaron a integrar una parte de lo que en otro momento habían sido discurso y conductas claramente alternativas a la política oficial. De este modo discursos y prácticas de renovación pedagógica están presentes en distintos ámbitos educativos o relacionados con la educación.

Los MRP no son las únicas organizaciones profesionales que se plantean cambios en la educación, ni tienen el monopolio de ideas y posiciones relativas a la renovación pedagógica.

Desde perspectivas profesionalizantes, intervienen grupos organizados como colectivos primarios, sociedades científicas, asociaciones profesionales que ponen más énfasis en el ámbito que las vertebran, o movimientos de renovación pedagógica; diversos grupos, centros educativos o colectivos que, sin estar organizados, desarrollan en la práctica un trabajo de renovación pedagógica; existen iniciativas en ámbitos como la educación no formal, la educación de adultos, el mundo de la imagen y los medios de comunicación. Intervienen, también, con creciente peso diversos sectores pertenecientes al campo de la investigación y de la docencia universitaria.

Con todo ello, tenemos un panorama extenso, difuso y diverso de renovación educativa y pedagógica, al que sin duda han contribuido muy notablemente los «Movimientos de Renovación Pedagógica». Un panorama que en el presente los trasciende y que, por otra parte, se ve confrontado con discursos y prácticas contradictorias, que son expresión de la perversión del concepto de renovación pedagógica, y con la afirmación intelectual del neoconservadurismo.

Esto acontece en un momento de cambios profundos que afectan a la visión de las funciones escolares, al universo cultural y al campo de la profesionalidad educadora, lo que está teniendo como resultado un cierto deterioro de lo que debe ser el horizonte de la renovación educativa y un reconocible debilitamiento e incluso desorientación en estructuras organizativas, bien informadas y asentadas en el pasado.

1.3. NECESIDAD DE UN MOVIMIENTO SOCIAL DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

Los cambios que es preciso seguir incorporando en el mundo educativo, la diversificación de las expresiones de la renovación pedagógica, las contradicciones que limitan su desarrollo, el deterioro y las incertidumbres que es preciso superar, hacen deseable la construcción de un amplio movimiento social de renovación educativa y pedagógica.

Debería tener como objetivo la transformación educativa, más allá del marco estricto de las instituciones escolares, y de él, sin duda, deben formar parte con su especificidad los MRP, conscientes del protagonismo singular de los docentes y técnicos de educación.

La segmentación y diversificación de las expresiones y realidades de la renovación pedagógica, parcialmente derivadas de la complejidad, conllevan, sin embargo, importantes riesgos en cuanto a pérdida de visión de la globalidad educativa y de los fundamentos de la educación, por parte del conjunto de los que intervienen en ella, lo que reduce la capacidad informada de intervención democrática y aumenta, en cambio las capacidades y poderes para una intervención tecnocrática y neoconservadora.

Esto es grave para aquellos sectores sociales y profesionales, conscientes de vivir en una sociedad con grandes déficits democráticos, de justicia y de solidaridad, y que por ello pretenden contribuir a la transformación de los fundamentos económicos y socio-políticos que inducen este modelo social desequilibrado e injusto.

Exactamente, de estas constataciones se deduce la importancia de los movimientos sociales y culturales que asumen en su acción y en su reflexión una dialéctica interrelación entre la especificidad y la globalidad. Es el caso de los sindicatos de la enseñanza que forman parte de estructuras sindicales confederales. Y es el caso, en particular, de los MRP, con la conciencia de que la renovación que implica el Modelo de Escuela Pública será tanto más posible cuanto mejor se pueda enmarcar en un sistema educativo que por sus finalidades y fundamentos la pueda favorecer y potenciar.

De lo anterior, deriva, también, el interés por construir un amplio movimiento social. En ese movimiento deben intervenir y poder expresarse el conjunto de todos aquellos sectores, instancias e instituciones, implicadas y comprometidas en la afirmación y desarrollo de la renovación pedagógica, tal como la hemos delimitado.

Los cambios en las formas de vida y en las estructuras familiares, el contexto informacional y comunicativo y los retos que plantean la existencia contrapuesta de valores sociales y culturales... condicionan el desarrollo de los procesos de intervención educativa. Una escuela abierta y democrática debe formar personas capaces para incorporarse a este universo social, aportando valores positivos.

Por todo ello, cada vez más, la renovación educativa y pedagógica es una preocupación con importante alcance sociológico, de lo que deriva la conveniencia de construir estrategias y estructuras de colaboración y acción conjuntas, a fin de fortalecer una orientación favorable a la democracia cultural y educativa.

1.4. Implicaciones.

La apuesta por un concepto amplio de renovación modifica, sin duda, nuestra propia concepción de dicho concepto, al trazar unas fronteras más imprecisas e «inseguras», aunque, sin embargo, posibilita observar una mayor extensión sociológica y una mayor amplitud intelectual del fenómeno de la renovación pedagógica. Acoge una mayor diversificación de las dinámicas transformadoras de la realidad educativa.

Al mismo tiempo, aminora la centralidad de los MRP, que dejan de ser «el movimiento social vertebrador de la renovación pedagógica», para pasar a ser considerados como un componente específico, sin duda muy valioso por su cualificación técnico profesional, de un movimiento social para la reforma y la renovación educativa.

Un movimiento de «insegura» plasmación en el presente, con rasgos de precariedad e incertidumbre en sus conductas, como propio de algo emergente y en proceso de construcción.

Lo anterior, lleva a revisar nuestras posiciones intelectuales, nuestras estrategias de intervención y de actuación y nuestros modos de vinculación con el entorno social organizativo y con las estructuras político administrativas, relacionadas con la educación.

2.- LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

2.1. ANÁLISIS HISTÓRICO Y SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MRPS.

Los actuales MRP tienen sus raíces en determinadas experiencias históricas que persiguen la transformación de la escuela. Muchas de las propuestas de las Escuelas Nuevas o La Institución Libre Enseñanza están en la base de la filosofía pedagógica de los MRPs. Al acabar la guerra civil, todas las experiencias de renovación pedagógica que habían comenzado se vieron obligadas a terminar bruscamente. La caracterización de la política desarrollada por el franquismo puede ser definitiva para hacer tabla rasa de todas las valiosas iniciativas del primer tercio del siglo XX.

Hay que esperar a la década de los sesenta para que la valiosa tarea subterránea y aislada, en muchos casos desarrollada por un buen grupo de maestros y maestras salga a la superficie de forma semiclandestina a través de instituciones que reunían a los docentes realmente interesados en la renovación de la práctica escolar y asumían como previa la necesidad de perfeccionar su formación fuera de las vías habituales y con contenidos y objetivos alternativos, a través de los cuales se pretendía promover la transformación del sistema educativo, con el horizonte último de contribuir de alguna manera a la transformación de la sociedad. La mayoría de los MRP se constituyeron como tales en estos momentos, aunque algunos (MCEP, Rosa Sensat, etc.) tenían ya una larga trayectoria.

También incidió de una manera decisiva en el origen de los MRPs el auge de las corrientes renovadoras de la educación de los años sesenta y principios de los setenta. Se recurre a las experiencias innovadoras más conocidas y las aportaciones teóricas de la sociología crítica de la educación y otros ámbitos filosóficos o políticos.

De diverso modo y con alcances varios, los MRPs generaron espacios de reflexión, de intercambio y de investigación didáctica, promovieron labores editoriales relacionadas con el mundo educativo, organizaron escuelas de verano, contribuyeron a crear un clima social de demanda educativa alrededor de lo que implica la profesionalización, constituyeron plataformas que exigían la democratización del sistema educativo y de la sociedad, y ayudaron a decantar una reflexión y una acción social alternativa tendentes a construir

una sociedad sobre fundamentos distintos. En muchos casos, el discurso social e ideológico no se correspondía con la práctica pedagógica que se promovía en las actividades de los MRP. También hay que señalar que la asistencia masiva de personas a estas actividades contrastaba con la debilidad teórica y/o falta de desarrollos prácticos de nuestras intenciones.

Para algunas de las tareas que se desarrollaban, se han ido constituyendo, a su vez, otras instancias, a menudo más adecuadas con gran capacidad de incidencia por sus recursos y finalidades, con lo que se ha venido reduciendo la capacidad, el sentido y el valor de varias de las actividades emprendidas por los MRPs.

Con el debilitamiento de los MRPs y las dinámicas políticas y sindicales posteriores a la transición, se fueron diluyendo las instancias de acuerdo unitario del profesorado, desactivándose progresivamente el impulso transformador de las décadas anteriores.

Hay que añadir a todo esto la existencia una dosis considerable de incertidumbre sobre el modelo alternativo de sociedad, lo que incide negativamente a la hora de abordar una acabada definición del Modelo o Proyectos de Escuela Pública en los momentos actuales. Este panorama es percibido por el conjunto de los MRPs del Estado Español. Así se observa que en las escuelas de verano, lo que había sido el máximo escenario de comunicación de las alternativas pedagógicas ha dejado de ser referencia dominante, perdiendo capacidad productiva y comunicativa, en un contexto de desmovilización de la vida social. Las estructuras organizativas de los MRP se mantienen, pero han dejado de ser funcionales en el nuevo contexto de actuación de la administración educativa (asunción de la formación permanente, reformas...).

Para delimitar una reformulación estratégica es preciso concretar las dificultades actuales:

- Crisis organizativa y, sobre todo, participativa, de los MRPs y situación estática con respecto a la consolidación de estructuras de coordinación en cada Comunidad. Dificultad para incorporar a nuevas personas jóvenes.

- Nuestras propuestas no llegan a la mayoría del profesorado. Dificultad de «hacerse entender».

- Se sigue arrastrando una crisis de renovación en los órganos de dirección y organización.

- Nuestra presencia es muy desigual territorialmente.

- No hay presencia en la prensa diaria ni en la especializada, salvo contadas excepciones.

- Falta de instrumentos para dar a conocer nuestra práctica transformadora, en la actualidad aparecemos como algo que fue útil en su momento.

- Descoordinación entre movimientos en cuanto a su trabajo directo en torno a la práctica educativa.

- En las estructuras organizativas, las mujeres, las personas que imparten Ed. Infantil y en parte Ed. Primaria, tienen un peso inferior de lo que les correspondería proporcionalmente.

- Una excesiva dependencia de subvenciones y casi siempre provenientes de una única administración.

- La formación permanente ha dejado de ser patrimonio de nuestras organizaciones. Las reformas educativas y la actuación de la administración educativa han impulsado procesos de innovación educativa con creación de servicios e instituciones, desvinculadas de los MRPs.

- Incapacidad para elaborar una alternativa real a nuestra situación, fruto en muchos casos de análisis equivocados o falta de propuestas.

- No se ha podido construir un proyecto común en los años de existencia de la Confederación Estatal.

En la línea de superar la situación actual debemos elaborar un discurso que dé por cerrado el anterior panorama y abra nuevas posibilidades de desarrollo ante la nueva realidad, definiendo inequívocamente el sentido actual de los MRP y establecer unas pautas de actuación adecuadas.

Es evidente que sigue siendo necesario impulsar procesos de innovación educativa desde la base, así como extender el debate social sobre educación como nuestras responsabilidades más genuinas, saliendo de la situación en la que entramos a mitad de la década de los ochenta, pero también debemos elaborar una alternativa real a nuestra situación. Para ello será preciso revisar nuestros análisis, enmendando los posibles errores dando posibilidad a las nuevas propuestas concretas de actuación.

También es necesario establecer plataformas autónomas de debate, contraste de experiencias e investigación, tanto en el seno de los MRPs como en el conjunto de los colectivos y grupos implicados en la

tarea educativa, a través de las cuales se pueda promover la transformación del sistema educativo y de la sociedad.

2.2. SEÑAS DE IDENTIDAD Y CAMPOS DE ACTUACIÓN.

2.2.1. Especificidad de los MRP

Consideramos los MRP como grupos de docentes, educadores y otras personas relacionadas con la educación, a modo de movimientos sociales de base, democráticamente organizados, con la finalidad de generar lugares de encuentro, de reflexión, de debate, de formación, de intercambio de investigación y de difusión pedagógica, a fin de construir orientaciones, discursos y prácticas pedagógicas para la consecución de una escuela pública, democrática, laica, promotora del desarrollo integral de todos y todas, en el marco de una sociedad democrática, integradora, libre y socialmente avanzada.

Nuestra especificidad se define por:

a) Tener un objetivo propio: la renovación pedagógica insertada en la transformación social y cultural, desde los niveles personales hasta los generales del sistema educativo, pasando por los de cada centro en el que estamos o podemos influir.

b) Practicar una forma de trabajo que pretende superar la separación entre teoría y práctica y permite al profesorado de aula construir alternativas generales.

c) Un punto de vista que liga los aspectos estructurales, políticos, sociales y didácticos y un planteamiento de alternativas globales, en relación directa con el trabajo en el «día a día».

d) Plantearse como objetivo específico la articulación y la creación de ámbitos comunes entre todos aquellos sectores, grupos, entidades con los que coincidimos parcial o globalmente en algún campo de actuación. En este sentido, una de nuestras especificidades que se desprende de nuestro planteamiento globalizador es la necesidad de trabajar en redes, favoreciendo la cooperación y los proyectos comunes entre los diversos sectores.

Los MRP se organizan democráticamente; son plurales ideológica y pedagógicamente; promueven el protagonismo, la intervención y la participación de sus componentes, a través de dinámicas que fomenten el consenso y la cooperación.

Los MRP son ámbitos de elaboración formación, debate y difusión de todo aquello que contribuya a la plasmación del modelo de Escuela Pública que se preconiza.

Los MRP forman parte de un amplio movimiento social en favor de la transformación educativa en el que coinciden con otros sectores (sociales, educativos, sindicales, pedagógicos, etc). La contribución de los MRP a este movimiento se construye a partir de:

- * Intentar llevar a la escuela el espíritu de cambio de civilización presente en la sociedad actual
- * Recoger la perspectiva de la cultura a través de las necesidades del alumnado.
- * La confrontación con otras perspectivas de pensamiento, puntos de vista, junto con el reconocimiento y diálogo con otras culturas.
- * Proponer la necesidad de transformar el conjunto del sistema educativo, en un momento de múltiples experiencias pedagógicas de aula, para salir del aislamiento y recuperar colectivamente los valores que sustenta el modelo de Escuela Pública.
- * La demanda de una nueva cultura profesional.

2.2.2. Campos de actuación básicos.

Nuestros campos de actuación básicos son tres:

- * La reflexión pedagógica y la creación de pensamiento educativo.
- * La acción en la práctica educativa con el impulso y fomento de experiencias y proyectos de innovación en la práctica.
- * La promoción del debate y acción social, trabajando en la formación de redes de cooperación e intercambio y en la difusión y construcción de una corriente de opinión favorable al cambio.

Estos tres campos de actuación básicos se interrelacionan, aunque el avance en cada uno de ellos tiene cierta autonomía.

2.2.2.1. Creación de pensamiento educativo. Acción en la reflexión.

El entorno de los MRP y de sus actividades (escuelas de verano, grupos de trabajo de invierno, seminarios, jornadas...) han constituido un espacio natural en el cual han surgido nuevas ideas, planteamientos, materiales, prácticas, metodologías...

Los MRP engloban este conjunto de planteamientos en un marco referencial global. Esto permite a los MRP trabajar para que las especializaciones o los análisis parciales no supongan un empobrecimiento. Esta relación posibilita el «pensar globalmente para actuar localmente, a la vez que pensamos lo local y actuamos en lo global», referencia esencial de la nueva educación. La elaboración de alternativas al conjunto parcial y global del sistema educativo, constituye una de las tareas fundamentales de los MRP.

En la medida que los MRP no son solamente grupos endogámicos, sino que se plantean la confluencia y cooperación con otros sectores, se produce el clima que favorece la creación de este pensamiento educativo, crítico e innovador.

Este aspecto nos lleva a reafirmar el concepto de cultura de la renovación pedagógica como una cultura abierta, plural y flexible, construida a partir de las aportaciones del conjunto de entidades que inciden en la Renovación Pedagógica.

2.2.2.2. Impulso y fomento de la renovación pedagógica. Acción en la práctica.

Los MRP generan y desarrollan prácticas tanto de carácter didáctico como relativas a la organización y gestión del sistema de enseñanza, que impulsan una mayor coherencia posible entre los planteamientos teóricos que sostenemos y las actividades concretas que se realizan en las aulas y en los centros.

El desarrollo de experiencias y proyectos en la práctica diaria, es el laboratorio básico que permite el impulso de la renovación pedagógica y la elaboración de pensamiento educativo. El desarrollo de prácticas cooperativas en el interior de aulas y escuelas es un factor fundamental.

2.2.2.3. Promoción del debate y acción social.

Este campo de actuación tiene dos vertientes:

- a) La promoción de debates y proyectos en los ámbitos de cooperación, redes de entidades y de centros, plataformas por la escuela pública, etc.

Los MRP confluyen con dichas instituciones y grupos en la acción por la transformación de la escuela, reivindicando el carácter social de su práctica y su interacción con otros ámbitos sociales no exclusivamente pedagógicos.

En la práctica, los MRP desbordan el marco relacionado con la educación, en cuanto que construyen una cultura pedagógica que entra en conflicto con las normas de control social, explícito y oculto, sobre la escuela y fuera de ella.

b) La difusión externa, tanto de nuestros posicionamientos, como de los debates que propugnamos internamente y con otras entidades.

Los medios de comunicación constituyen un medio para hacer llegar nuestros mensajes a círculos más amplios y ampliar el debate que, fundamentalmente, interesa al profesorado, a otros sectores de la sociedad. En relación a este punto es importante aumentar la agilidad de nuestras respuestas públicas que favorecerá la capacidad de influencia general. La pluralidad de nuestros posicionamientos debe potenciar esta presencia constante y diversa en la opinión pública.

Por otra parte es imprescindible hacer difusión de las conclusiones de los Encuentros y Congresos, así como los materiales y las experiencias promovidos por los MRP o por personas o sectores de nuestro ámbito de influencia.

2.3 ORGANIZACION

2.3.1 Los MRP. Características organizativas

El debate sobre la organización de los MRPs no obedece exclusivamente a razones puramente formales o la necesidad de desarrollar algunas de las características ya enunciadas en los documentos de Gandía y Baños. Más bien se trata de revisar, adecuar e introducir aquellos elementos que la nueva situación social y política, así como los nuevos objetivos y tareas de los movimientos, demandan.

En coherencia con los nuevos retos, debemos dotarnos de un modelo organizativo, no necesariamente acabado, que además de integrar las notas organizativas que nos caracterizan, permita una adaptación a las distintas realidades y necesidades de los movimientos en los distintos territorios del estado.

La independencia, autonomía, globalidad, pluralidad y territorialidad han sido tradicionalmente la garantía de un trabajo caracterizado por valores como la diversidad, el respeto a las personas y los colectivos para definir sus líneas de actuación, la vinculación al territorio y a las peculiaridades de cada realidad educativa, la visión y el tratamiento global de los problemas...etc. No se trata de renunciar a ninguno de estos valores, sino de poner el énfasis en nuevas perspectivas que adapten los mismos a las nuevas situaciones.

2.3.1.1. MODELOS ORGANIZATIVOS

La flexibilidad y la diversidad organizativas, diferentes modelos, nos pueden permitir un mayor y variado campo de acción, al tiempo que una vinculación no exclusivamente territorial con otros colectivos, personas e instituciones.

Debemos poner en común, explicando e intercambiando las experiencias de los distintos movimientos en cada territorio del estado, los diferentes modelos organizativos, no sólo de los MRPs sino los que funcionan en otros movimientos sociales que nos son afines o trabajan en campos que compartimos en alguna medida.

Muchos sectores del profesorado, personas e instituciones están interesados en temas o aspectos que pueden incluirse o relacionarse, total o parcialmente, con nuestro propio campo de interés y será necesario que tengamos la capacidad suficiente para integrarnos en un entorno compartido, probablemente con diferentes niveles de compromiso

La estructura organizativa de los movimientos debe ser flexible, que se adapte al proyecto y a las necesidades concretas de cada MRP y que haga posible la colaboración con otros colectivos o movimientos sociales.

Debemos potenciar la coordinación que supere el propio ámbito territorial de los movimientos (Coordinadoras, Federaciones, Confederaciones...,etc), considerando:

- La realidad geográfica, social, etc.
- La propia historia y realidad del MRP.
- Las necesidades que plantea la organización política y administrativa de las Admón.

La estructura de cada MRP se basa en la participación de sus miembros, grupos de trabajo y órganos propios en la actuación global del movimiento tanto en los aspectos organizativos como en la reflexión colectiva.

La articulación de nuevas estrategias para incidir de una manera más eficaz en la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad, exige una mayor presencia pública y una mayor agilidad para dar respuestas conjuntas, con otros movimientos sociales, a problemáticas que surgen de manera muy rápida, en una sociedad cambiante y muy mediatizada por viejas y nuevas tecnologías. Consecuentemente debemos incorporar a nuestra organización los elementos tecnológicos que nos permitan conectar de manera rápida y económica, decidir y actuar en consonancia con las nuevas realidades y los nuevos problemas.

2.3.1.2. FINANCIACIÓN

La financiación de los movimientos no es un problema exclusivamente económico, y está en consonancia con la propia realidad organizativa. Esta debe responder también a las propias necesidades en cuanto a infraestructuras, recursos humanos, económicos y de otro tipo.

Como entidades que cumplen una función social, y contribuyen a la mejora de la enseñanza debemos recurrir a la financiación pública. No obstante, es necesario diversificar las fuentes, tanto para garantizar la continuidad, como para preservar la independencia. Conviene en estos aspectos insistir en nuestra presencia en los órganos que controlan la distribución con el fin de evitar las prácticas acomodaticias, cuando no de clientelismo. La financiación procedente de la administración debe atender no sólo a las actividades que se realizan, sino a las infraestructura y organización. De algún modo esta orientación garantiza también la independencia y autonomía en la gestión de los recursos.

El recurso a otras fuentes de financiación, colaborando con otros movimientos y otras entidades públicas o privadas, deben en todo caso preservar la autonomía e independencia de los MRPs.

La solidaridad debe caracterizar la actuación de los MRPs, garantizando el apoyo y colaboración entre los mismos en este terreno. En estos tiempos parece más necesario insistir en estos aspectos, pero hay que hacer un esfuerzo por trabajar de formas más baratas sin renunciar a realizar más actividades, esto nos exigirá imaginación organizativa y nuevos hábitos de funcionamiento.

2.3.1.3. ACTIVIDADES Y PROYECTOS DE TRABAJO.

Las tareas que tradicionalmente hemos definido en nuestros documentos (Gandía y Baños), así como los campos de actuación de los movimientos, probablemente siguen siendo válidos. Pero debemos evaluar en torno a las prácticas si la realización de muchas de ellas siguen constituyendo un referente renovador para el resto del profesorado y para otros sectores de la comunidad educativa. En concreto, debemos verificar si el conjunto de las actividades que realizamos a lo largo del año en nuestros ámbitos, constituyen un proyecto coherente con los valores que defendemos, o se trata de una suma de actuaciones inconexas, muchas veces superadas por las prácticas de otros sectores y colectivos sociales con los que no tenemos contacto.

Con independencia de las respuestas concretas a los interrogantes anteriores en los distintos movimientos, debemos promover proyectos adaptados a la realidad, con tiempo y espacios definidos que puedan ser evaluados justamente con las condiciones que exigimos a nuestro modelo educativo. Sólo desde esta perspectiva que parte de la realidad, podemos hacer avanzar la escuela que existe hacia el modelo de Escuela Pública.

La crisis que constatamos no está relacionada tanto con las alternativas teóricas como con la práctica que venimos realizando.

Las Escuelas de Verano, como espacio de difusión y organización de nuestras ideas, no cumplen ya muchas de las funciones que nos fueron muy útiles en otros momentos. Los modelos de trabajo deben estar más ligados a las prácticas pedagógicas y los espacios han de buscarse más cerca de la realidad escolar y los problemas del profesorado y el resto de los sectores sociales.

2.3.2. Relaciones de los MRP en cada nacionalidad

El tipo de relaciones entre los MRPs y la finalidad de las mismas sigue respondiendo a las posiciones que hemos definido en otros momentos.

Consideramos necesaria la coordinación entre los MRPs de cada Nacionalidad y Región para conseguir:

- Dinamizar líneas de actuación conjunta.
- Coordinar las iniciativas de los MRPs para llegar a posicionamientos comunes ante la Administración.
- Asumir la representación en aquellos órganos de la nacionalidad o Región, en los que se considere necesario.

Una base real de esta coordinación es el intercambio de informaciones, de planteamientos y propuestas entre nosotros y otros grupos de trabajo similares, respetando siempre la autonomía de todos. En este sentido es particularmente importante el intercambio de experiencias contrastadas y evaluadas realizadas en el marco de los proyectos de trabajo de cada MRP.

El máximo consenso en los acuerdos tomados de forma democrática, permitirá seguir profundizando y desarrollando la coordinación de los distintos MRPs federados y servir de avance hacia la federación en aquellos territorios donde todavía no se ha producido ésta, entendida la misma como un instrumento para aunar esfuerzos, coordinar experiencias y contribuir a avanzar en la transformación de la escuela y la sociedad para hacerlas más justas e igualitarias.

Constatamos que las relaciones entre MRPs en los diferentes territorios del estado están en situaciones diversas, al menos, las siguientes:

- Nacionalidades o Regiones que han concluido su proceso federal y funcionan con normalidad.
- Comunidades donde diversos movimientos no están federados y atraviesan una situación conflictiva.
- Comunidades en que sólo alguno o algunos de los movimientos están vinculados a la Confederación y no mantienen relaciones con otros colectivos semejantes en su territorio.
- Otras posibles.

Pensamos que respetando la autonomía de todos los ámbitos debemos plantear la necesidad de impulsar un avance en este sentido desde otros ámbitos territoriales u organizativos, no sólo por abarcar mayores espacios sino para contribuir solidariamente con otros colectivos más débiles organizativamente al desarrollo de la renovación pedagógica y educativa.

2.3.3. Relaciones a nivel confederal.

2.3.3.1. Evaluación del funcionamiento de la Confederación

a.- Hay elementos POSITIVOS, pero no se trata de hacer un balance sino de superar deficiencias, por lo que nos centraremos más en éstas últimas. En todo caso, puede recordarse que se han conseguido, al

formarse la Confederación, algunos avances como los señalados en Cuenca (1993):

- estabilización en cauces de **subvención**
- **liberación** de una persona
- potenciación de la organización en **federaciones** en algunas CCAA
- posibilidades de **contacto, intercambio...** especialmente valiosas para los MRP más aislados.

También hemos comenzado las «**relaciones europeas**» de las que se hablaba en Baños en 1991.

Hay que tener en cuenta, además, que todo el mundo ve **necesaria** la existencia y el funcionamiento estable de la CMRP y de las actividades estatales que ésta permite: es la única manera de mantener los objetivos de intercambio, de avance conjunto, etc. También es cierto que, en las CCAA donde los MRP son más débiles, la Confederación «tira» de ellos.

b.- DEFICIENCIAS

Se pueden resumir en los siguientes puntos:

I. La Confederación **no es (o no es sentida como) algo significativo** para el trabajo concreto de los diferentes MRP y federaciones

II. La Confederación no tiene ni la **presencia pública** ni la **iniciativa** que debiera tener

III. Las **deficiencias que se detectan no se abordan** de forma positiva para ser superadas y no se implementan formas de llevar a cabo los objetivos o pronunciamientos generales, o no se aplican los acuerdos que intentan superar la situación

2.3.3.2. Propuestas de funcionamiento de la Confederación

[No se repite lo que ya está asumido sobre órganos de la CMRP, funciones, etc., sólo se refleja si hay nuevos órganos o se replantean las formas de funcionamiento]

[Es muy probable (y a medio plazo seguro) que no contemos en el futuro con una persona «liberada». La financiación, de ninguna forma está asegurada. Por otro lado, la finalización de las transferencias educativas establecerá en breve una nueva realidad estatal (aunque hay ahora CCAA con competencias plenas, es evidente que la «influencia» del MEC va a disminuir).]

Hay que tener en cuenta que lo que apruebe el Congreso debe tener validez durante varios años, por lo que quizá debe concretarse aparte cómo vamos a funcionar exactamente al terminar el Congreso (el órgano máximo entre congresos tiene que tener la potestad de cambiar estas concreciones sin salirse del marco definido por el Congreso, para adaptarse a la realidad de cada momento, para dar respuesta a nuevos problemas, etc.)]

Podríamos partir de que, si bien las «soluciones» a los problemas deben darse sobre todo en las CCAA, la Confederación tiene sentido en función de dos tipos de objetivos:

- impulsar el intercambio y avance entre los MRP (hacia un modelo propio de actuación en la escuela y como colectivos)
- presencia y actuación pública estatal

ORGANIZATIVAMENTE

1. Debe existir un Proyecto anual o bianual de carácter confederal, incluyéndose en él la labor de los diferentes órganos y actividades de la CMRP y también responsabilidades individuales o de colectivos concretos. En este plan deben imbricarse niveles locales, de federaciones y de Confederación (no quiere decirse que se planifique centralizadamente lo de cada territorio, sino que se aproveche a diferentes niveles

lo que se hace). En este último sentido, pueden incluirse algunas cosas de MRP o CCAA que «cuadren» y que sirvan para objetivos locales y confederales: lo que haga cada MRP viene fundamentado en su propia realidad y nunca como concreción de un plan más general, pero sería provechoso para todos -e incluso puede ser un estímulo para algunos colectivos- que se aprovechara de forma más general el trabajo local.

2. Una Comisión Permanente (quienes la integran dejan de actuar en ese momento como representantes de su CA, y lo son de la CMRP en su conjunto) debe agilizar las tomas de decisiones concretas y tomar iniciativas entre una Mesa C. y otra (siendo ésta la representativa y con mayor poder decisorio)

3. Mantener la existencia de Mesas Específicas representativas, con asistencia real de la mayor parte de Federaciones, pero restringiéndolas a ámbitos que necesiten una coordinación propia (permanente o temporal), con proyectos de trabajo concreto y valorados por el conjunto de la Confederación y buscando formas de funcionamiento menos onerosas. Siempre debe asegurarse que revierten también en una presencia pública y que se mantiene la relación con la Mesa Confederal y la coherencia global de la CMRP.

4. Mantener y hacer más uso de la posibilidad de crear Mesas Técnicas (no representativas) y estudiar la posibilidad de Grupos de Trabajo (no representativos) para temas concretos y con una justificación muy determinada (al no ser representativos ni unos ni otros, no obligan a la asistencia de todas las CCAA, lo cual disminuye el esfuerzo personal, posibilita que se tengan en cuenta los criterios de cercanía y disminuye los costos). La aprobación de sus conclusiones, propuestas, etc. siempre deberá hacerse en un órgano representativo. Por otro lado, cabe la posibilidad de que estas Mesas o Grupos coincidan con los existentes en uno o varios movimientos (o una federación...) que simplemente asumen ciertas responsabilidades de cara a la Confederación.

5. Establecer Comisiones Temáticas de trabajo dentro de la MC (o al margen de ella) integradas por varias CCAA, con una responsable de cada tema.

6. Distribuir responsabilidades, de tal forma que siempre se asegura, sin coartar la participación del resto, que «alguien» presenta algo dentro del plazo previsto

7. El cargo de Secretaría Técnica (o equivalente) debe tener una duración mínima de dos años

8. Los cargos representativos deben tener cierto carácter electivo

9. Las personas de la MC deben cumplir ciertas condiciones: alguna disponibilidad de tiempo, fácil conexión con su Federación, cierta continuidad (sin perpetuarse), capacidad de llegar a acuerdos dentro de la MC...

10. Potenciar la existencia de Encuentros de temáticas específicas, siempre que se integren en un plan más global y estudiando su viabilidad económica

11. Reducir el número de reuniones de la MC y dotar de contenido a éstas. La MC, sin dejar de ser un órgano representativo, debe tener algún grado de autonomía para no empantanar los procesos de decisión.

12. Definir portavoces (individuales o colectivos, o coincidiendo con Mesas Específicas, grupos de trabajo...) y responsabilidades, estables o temporales, para temas o asuntos determinados, en relación con la Comisión Permanente y con la Mesa Confederal (se incluiría la responsabilidad de estar en relación con otros colectivos que trabajen temas similares, el ejercer de portavoces públicos...)

13. Favorecer una comunicación «en red» vía módem en una primera fase entre los representantes de las CCAA y después entre el mayor número posible de colectivos y personas

14. Estudiar la posibilidad de una Hoja o boletín informativo interno (o semi-externo?) que pueda llegar directamente a las personas de los MRP

15. Diversificación de financiación ? / Disminuir los gastos por reuniones representativas

16. Buscar las formas de integración en la CMRP de asociaciones cuya estructura organizativa no sea en base a las CCAA

ORIENTACIÓN DE LAS ACTUACIONES

1. Establecer las preguntas-eje a las que debemos responder: ¿Cómo impulsar la innovación educativa? ¿qué entendemos hoy por renovación pedagógica y cómo lo hacemos entender? ¿cómo impulsar el debate social sobre la educación?

2. Durante un tiempo, puede ser prioritario intercambiar las experiencias de las diferentes CCAA, puesto que, a pesar de las «crisis», hay elementos válidos que son desconocidos fuera de cada CA.

- Debe favorecerse el conocimiento y difusión de lo que hacen otros MRP y de los materiales que se editan; lo «común» también debe ser, al menos en parte, la suma de lo que cada cual hace.

- Hay que potenciar encuentros específicos para debatir la práctica real

3. Trabajar más la presencia en Medios de C. (no sólo pedagógicos)

4. Buscar la relación constante con organizaciones educativas afines y al menos esporádica con otras no educativas; buscar la presencia en foros donde se habla de educación o de transformación sociocultural; potenciación de un «movimiento social por la Escuela Pública» con objetivos muy claros por nuestra parte (los objetivos de incidencia social y política no podemos buscarlos solos, si no queremos conformarnos con «pronunciarnos»)

5. Favorecer la difusión externa de lo que hacen los diferentes MRP y federaciones (estudiar posibles acuerdos de distribución)

2.3.4. Relaciones a nivel internacional

Los MRPs desarrollaremos relaciones con otras organizaciones similares en el ámbito europeo y mundial, de cara a enriquecer la reflexión colectiva, potenciar la capacidad de la elaboración de alternativas y en la colaboración práctica para cooperar en programas de desarrollo cultural y educativo.

En estos momentos, la dimensión europea tiene una importancia capital. No sólo se debe avanzar en las relaciones a nivel de los distintos ámbitos territoriales del Estado, sino que hay que abarcar algunos problemas en el plano internacional, permitiendo que nuestros debates trasciendan a la sociedad y se enriquezcan con otros puntos de vista. Por ello, la conexión por el norte y el sur con las diferentes realidades europeas es una exigencia y un riesgo que no podemos obviar y, de uno u otro modo, condicionará nuestra acción en un futuro muy próximo.

Pensamos que en este terreno, las iniciativas actuales en este sentido y otras semejantes deben ser impulsadas desde la Confederación y desde los propios MRPs. Compartir recursos y experiencias con otras realidades internacionales puede contribuir a superar algunas visiones excesivamente localistas y facilitar la conexión con otros movimientos sociales.

2.4 RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN.

2.4.1. Características generales.

Las relaciones de los MRPs con las administraciones, determinadas por nuestro carácter territorial, hay que plantearlas desde la perspectiva de que dichas instituciones creen las condiciones que faciliten la difusión

de las propuestas de innovación y la extensión de la renovación pedagógica, que estas relaciones puedan favorecer el reconocimiento social y la proyección del trabajo de los movimientos y que además permitan introducir nuevos temas de debate en el seno de la Comunidad educativa y de las diferentes administraciones.

También se concretarán las vías y los recursos que las administraciones aporten al funcionamiento de los MRPs, así como crear unos canales de intercambio que favorezcan nuestra comunicación con las administraciones y la participación en el debate social sobre aspectos educativo.

Las formas de relación con la Administración irán en el sentido de consolidar y mantener vínculos estables, en forma de convenios y acuerdos globales en los diferentes niveles territoriales.

Por último, las condiciones en las que se den las relaciones de los MRPs con las administraciones deben basarse en nuestras señas de identidad, independencia y autonomía. Nuestra presencia en órganos de participación ha de ser de pleno derecho, de manera que podamos mantener posturas críticas y que se garantice la publicidad.

2.4.2. Relaciones con el MEC.

Se creará un marco específico de relaciones con la administración estatal que contemple la peculiaridad de la Confederación estatal de MRPs como entidad de ámbito estatal. Mientras existan comunidades sin competencias educativas, debe reconocerse a la CMRP como interlocutor de carácter estatal.

2.4.3. Relaciones con las administraciones autonómicas

Se deben seguir los mismos criterios que en la relación con otras administraciones. Es necesario conocer las experiencias que existen en las diferentes CCAA.

2.4.4. Relaciones con las administraciones locales

Una aportación en este ámbito consistirá en elaborar propuestas de utilización didáctica del medio o de otro tipo, estableciendo para ello canales de comunicación y convenio con los municipios, sin que ésto nos lleve a convertirnos en una empresa de servicios educativos.

También podríamos colaborar en el asesoramiento y evaluación de las iniciativas que se puedan dar en este campo y en el desarrollo de proyectos conjuntos o financiados por los ayuntamientos.

2.4.5. Relaciones con los servicios educativos

Los MRP hemos de tener una visión global y hacer un análisis del conjunto de servicios de apoyo (CEP, Equipos Psicopedagógicos...)

Consideramos necesario y exigimos que existan estos servicios institucionales desde un modelo de funcionamiento que favorezca la participación del profesorado y la mejora en la calidad de la enseñanza. En estas condiciones, consideramos positiva nuestra participación, entendiendo ésta con carácter temporal y no como utilización de plataforma en la carrera docente (???). Constatamos que en muchas ocasiones estas condiciones no se dan y nos impide una actuación coherente en estos servicios

Es conveniente establecer con los miembros de los MRP que trabajan en estos servicios, canales de reflexión y de intercambio de experiencias y de informaciones.

2.4.6. Consejos escolares

Los MRP exigimos que en todas las CCAA se constituyan o se mantengan los Consejos Escolares en los diferentes ámbitos territoriales (local, comarcal, de comunidad y estatal). Hemos de ser reconocidos, y por tanto tener representación, en los Consejos correspondientes.

El papel de los MRP en estos consejos consistirá fundamentalmente en aportar la perspectiva pedagógica que nos caracteriza y plantear temas que favorezcan la implantación del proyecto de escuela pública.

2.5. RELACIÓN CON OTROS SECTORES

Los MRPs pretenden, sin intenciones de exclusividad, ser un referente avanzado en una línea de renovación pedagógica que defiende un modelo pedagógico y un modelo de escuela. Defendemos un modelo y un estilo que se caracteriza por la intención de superar la mera innovación o las actuaciones que se ocupan simplemente del campo didáctico. Esto, no obstante, no es incompatible con la colaboración y la actuación en estos campos muy concretos o puntuales, porque permite la integración de personas, grupos y centros, interesados en estas cuestiones, ya los que un planteamiento más global les puede significar de hecho una «problematización», en la mayoría de los casos frustrante. Es tarea, no la menos importante, de los propios MRPs, tratar de integrar a estos agentes en proyectos más amplios, enmarcados en los valores de la Escuela Pública, para que estas actuaciones que muchas veces despreciamos, se integren en un movimiento más amplio de renovación.

Al considerar a los MRP como una parte de un movimiento más amplio de transformación educativa, cultural y social, es necesario establecer la relación con otros grupos y sectores como una necesidad ineludible, más allá de cada coyuntura concreta.

Constatamos que sectores significativos, cuantitativa y cualitativamente del profesorado, están interesados en cuestiones que afectan a su trabajo, a su centro o su entorno, pero no participan en los «grandes debates de la renovación pedagógica». ¿No constituyen estos sectores un campo de actuación irrenunciable para los MRPs?

En todo caso conviene que cuanto antes entremos en el debate que estos planteamientos suscitan. Sería muy interesante que el planteamiento estuviera ligado a las realidades que podemos observar en la realidad de nuestro trabajo como MRPS en nuestros respectivos ámbitos territoriales.

2.5.1. Con otros movimientos sociales, culturales, etc.

La relación con los otros movimientos sociales surge de la identidad que los MRP vivimos como movimiento de transformación de la sociedad a través de la aportación que hacemos desde el sistema educativo.

Es necesario que nos planteemos una relación más permanente y funcional con los nuevos movimientos sociales, especialmente cuando desarrollan una función educativa: movimientos feministas, pacifistas, ecologistas, interculturales, de solidaridad, sindicales, de lucha contra las drogas y prevención del sida, saludables... Es necesario romper el aislamiento a que se ha sometido a los MRP en los últimos años, y una vía fundamental es el encuentro y la relación estable con otros movimientos sociales.

Posibilidades de colaboración y relación:

1) Relación a través del encuentro informal: intercambio de informaciones, conocimiento mutuo... La percepción de compartir objetivos comunes y de poder intervenir juntos (o «al lado») se va construyendo también de manera no planificada, pero real, con aquellos grupos y personas que desarrollan su labor en diferentes ámbitos. En la medida en que estemos más o menos presentes en la realidad social, esto será más o menos cierto.

2) Relaciones formales y sistemáticas de intercambio de documentos, invitaciones, etc., a nivel local, de comunidad y estatal.

3) Relaciones de colaboración desde los Grupos de Trabajo: cuando se abordan temas que desbordan el marco escolar (cualquier tema puede hacerlo), se ve necesaria la imbricación, o al menos la relación, con determinados colectivos sociales.

4) Colaboración desde las actividades de aula y centro en las que intervienen los miembros de los MRP. Aunque aquí no se trata de relaciones «orgánicas», se considera que esto constituye una necesidad si queremos salir del estricto marco de relaciones entre organizaciones.

5) Organización de actividades comunes e intervención mutua en actividades internas y externas de cada sector.

6) Elaboración conjunta de materiales educativos / concientizadores.

7) Reflexionar conjuntamente sobre cómo se produce el aprendizaje / crecimiento personal en el aula y en un colectivo social, para extraer enseñanzas mutuas (¿los colectivos sociales como *referente* para nuestro *modelo pedagógico*?). Abordar los llamados «ejes transversales» desde su fundamentación educativa y social, y no como añadidos a la currículum disciplinar. Construir colectivamente una teoría y práctica educativa emancipadora, que supere tanto las visiones más estrechamente escolares como las que provienen solamente desde una perspectiva determinada (medio ambiente, coeducación, etc.).

8) Intervención social común en torno a problemas sociales que tienen un componente educativo (por ejemplo, la falta de espacios de juego y de encuentro en un barrio puede ser un problema a abordar por la asociación de vecinos y un MRP) ??? Pronunciamientos públicos comunes.

9) Reflexión común sobre los problemas y vías de solución que contemplamos como colectivos sociales.

2.5.2. Con otros movimientos y colectivos pedagógicos

En la actualidad, y a diferencia del pasado, existen una gran variedad de grupos de carácter pedagógico, de muy diferente tipo y orientación. Al margen del nombre que adopten, podemos señalar:

1) Grupos que son «movimientos de renovación pedagógica» (aunque a veces no se denominen o identifiquen así), pero que no están confederados. A veces, se da una doble militancia de miembros de MRP, o bien las relaciones son muy cercanas. En este caso, se trata de establecer relaciones de colaboración, no necesariamente formales. Debe plantearse la posibilidad de que se confederen, pero no supeditando a ello la existencia de relaciones (Citar al MCEP ?).

2) Grupos de personas con una orientación temática o preocupación específica (educación para la paz, coeducación...) o bien vinculados a una disciplina. Se dan dos situaciones:

a) Asociaciones independientes. En este caso, las relaciones pueden ser similares al caso anterior, procurando que nos enriquezcan con sus aportaciones específicas y, simultáneamente, aportar a su perspectiva particular una más global que mantenemos como MRP.

b) Grupos institucionales o semi-institucionales pero que funcionan en realidad por el impulso que les dan las personas que los integran, no por planes de actuación oficial (seminarios universitarios, algunos grupos de trabajo ligados a centros de profesores...). En algunos casos se trata de personas con un perfil muy semejante al de quienes forman los MRP, si bien no forman parte de éstos por circunstancias personales, desconocimiento... En otros casos, dándose cierto perfil semejante, no existe la opción por constituir «organizaciones». A veces no existe ninguna relación con los MRP y otras veces ésta sí se da informalmente.

3) Grupos, o incluso asociaciones, que están incluidos o son «extensiones» de sindicatos, con objetivos o campos de actuación potencialmente comunes con los MRP.

4) Entes que adoptan denominaciones similares a los MRP pero que son pantallas de actuación de otras organizaciones, a menudo sin existencia real o incluso con planteamientos opuestos a los nuestros. En este

caso, se trata simplemente de intentar clarificar, en cuanto a imagen pública, nuestras diferentes señas de identidad y formas de actuación.

2.5.3. Con Sindicatos, AMPA, asociaciones estudiantiles. Plataformas unitarias.

Aunque los campos específicos de cada cual está perfectamente definido, nuestra acción no será eficaz si no contribuye a construir un proyecto cultural amplio que pueda ser asumido por la sociedad en su conjunto. La competencia entre organizaciones y el corporativismo, involuntario si se quiere, no son los mejores instrumentos para avanzar en la defensa del modelo de Escuela Pública. Tendríamos que profundizar en esta línea para articular de manera eficaz esta colaboración y la definición de un marco de relaciones tan respetuosas como eficaces, tan claras como coordinadas, donde la cooperación y la colaboración sustituyan al corporativismo, la competencia o la indiferencia.

Sin excluir relaciones de colaboración con cada uno de los sectores, la opción principal de los MRP pasa por la potenciación de órganos unitarios de coordinación de la comunidad educativa en su conjunto, y ésto por varias razones:

1) Los MRP apostamos por la transformación mediante la acción conjunta de la comunidad educativa de los centros y del sistema educativo, por lo que la unitariedad de actuaciones es algo más que una táctica a usar, es un principio de actuación coherente con los fines perseguidos.

2) Sólo la actuación unitaria puede tener la suficiente fuerza para avanzar en la transformación que deseamos, fuerza que no tenemos los MRP ni tampoco cada una de las organizaciones implicadas.

3) Las plataformas unitarias son, además de instrumentos de actuación, lugares de encuentro de la comunidad educativa, o al menos de sus organizaciones, donde se pueden conocer las perspectivas diferentes que tienen otros sectores u organizaciones (evitando que posturas coyunturales diferentes pueden dividir o incluso enfrentar a sectores entre sí), aprovechar lo que hace cada cual por separado e incluso llegar a algunas reflexiones comunes.

4) Los MRP podemos tener un papel importante en las plataformas:

- por no tener intereses corporativos o muy específicos de un sector que defender (no somos representantes de)
- porque intentamos disponer de una visión de conjunto sobre el sistema educativo
- porque podemos hacer de «puente» entre los sectores de la comunidad educativa y también entre los diferentes sindicatos, por la pluralidad sindical que existe dentro de los MRP (en este sentido, sería necesario que las representantes de los MRP no sean personas muy significadas sindicalmente)
- porque no solemos encontrarnos impelidos a actuar por las situaciones más coyunturales

Lo anterior implica que los MRP no podemos esperar simplemente a que se formen dichas plataformas para asistir a ellas, sino asumir el máximo de responsabilidades e iniciativas que nuestras fuerzas nos permitan, con una reflexión y unas propuestas que potencien su existencia y actuación más allá de las coyunturas concretas (debemos «ganarnos» el derecho a ser parte integrante y activa de las plataformas por la coherencia y utilidad de nuestras propuestas). En este sentido, los MRP hacen una apuesta estratégica por la actuación pública a través de marcos o plataformas unitarias.

Características de las plataformas que debemos potenciar:

1) Partir de su voluntad de permanencia, más allá de situaciones coyunturales, asumiendo que deben realizar un trabajo «de fondo» para que la acción sea más profunda, eficaz (incluso para la acción coyuntural) y mantenida en el tiempo. Deben establecerse objetivos a corto y medio plazo, así como explicitar qué visión de la coordinación a largo plazo se mantiene.

2) Asumir que los problemas de la educación (en relación con nuestro «modelo de Escuela Pública»), así como sus vías de avance, no deben plantearse en relación con un solo nivel de actuación, sino que hay que tener en cuenta y actuar coherentemente respecto a:

- el marco social e ideológico
- el nivel político administrativo
- el ámbito de actuación de la comunidad educativa

El avance hacia lo que pretendemos, por tanto, debe hacerse desde lo reivindicativo, pero también influyendo sobre concepciones generales en torno a «lo público», los fines sociales de la educación, etc. y, por otro lado, propiciando actuaciones concretas como comunidad educativa que mejoren la realidad escolar (y que ésto sea visto así públicamente)

3) Incidir en la imagen pública de la escuela pública y en el debate social sobre la educación (utilización «inteligente» y planificada de los medios de comunicación e incidencia en redes sociales). Presentar los conflictos en torno a la escuela pública desde la perspectiva positiva de su resolución y sacar a la esfera pública los problemas de la red privada (se trata de evitar que lo público aparezca, en contraposición a lo privado, como «problemático»).

2.5.4. Relaciones con la Universidad

Se considera necesaria y conveniente la relación con la Universidad, como un medio para conseguir una profundización en la reflexión sobre la práctica y para influir, en la medida de nuestras posibilidades, en algunos trabajos y actividades universitarias.

Esta colaboración podría plasmarse en grupos mixtos de trabajo, en planes conjuntos de formación, investigación e innovación educativa.

NÚCLEOS DE DEBATE DEL 3º CONGRESO DE MRP

GENERALES DE TODO EL CONGRESO

[Pendientes de concretar]

BLOQUE 1: ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

[Algunos deben incluirse o subsumirse en los bloques 2 y 3]

1.- CUESTIONES QUE HACEN REFERENCIA A LA COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO EN QUE VIVIMOS Y QUE INFLUYEN DIRECTA O INDIRECTAMENTE EN NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA.

1.1.- ¿Debemos considerar los aspectos socioeconómicos y políticos de nuestra realidad como condicionantes fundamentales de nuestra práctica educativa? ¿En qué medida?

1.2.- ¿En qué ámbitos de decisión debe reflexionar y debatir la comunidad educativa sobre las características de nuestro contexto social y cultural? ¿Con qué finalidades ha de abordarse ese análisis y debate?.

1.3.-¿Tendríamos que retomar la reivindicación del cuerpo único de enseñantes como forma de combatir la jerarquización, burocraticación y división del profesorado?.

1.4.- ¿Qué propuestas o actividades podrían facilitar un mayor acercamiento de nuestros centros a la vida cotidiana de su entorno?.

1.5.-¿Qué estrategias posibilitarían elevar el grado y la calidad de participación del alumnado y de las asociaciones de padres y madres en la propuesta educativa de los centros?.

2.- LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS.

2.1.¿Qué causas identificamos como fundamentales en la falta de discusión y de participación del profesorado en la organización y gestión de los centros?.

2.2.- ¿Qué aspectos pueden favorecer procesos de mayor reflexión sobre su práctica y una actitud más participativa y crítica por parte del profesorado?.

2.3.- ¿Qué propuestas de trabajo podríamos presentar para superar la dependencia del libro de texto y generar auténticos procesos de discusión, selección y programación curricular?.

2.4.- ¿Qué supuestos, valores o ideas dominantes se están instalando en el currículo oculto bloqueando el surgimiento de otros planteamientos críticos y transformadores?.

2.5.- ¿Cómo potenciar una mayor participación e implicación del alumnado en la práctica educativa y en la vida del centro?.

2.6.- Superada la fase de elaboración formal, ¿cómo podemos potenciar dinámicas que propicien la reflexión y el debate en los equipos docentes y en la propia comunidad educativa para darle sentido y funcionalidad a los proyectos educativos y curriculares?.

3.-DELIMITACIÓN DE LÍNEAS DE AVANCE.

3.1.- La explicitación de los temas transversales en el currículo, ¿está facilitando verdaderamente el conocimiento crítico y transformador de nuestra realidad?.

3.2.- Ante un contexto tan desfavorable ¿Qué argumentos podemos utilizar para defender una escuela compensadora de desigualdades y realmente comprometida en la formación de una ciudadanía participativa y responsable?.

3.3.- ¿Qué argumentos pueden dar credibilidad a la idea de que la calidad educativa es compatible con una respuesta educativa a la diversidad?

3.4.- ¿Qué puede hacer la escuela para desenmascarar la idolatría a los valores dominantes (individualismo, competitividad, consumismo...) en nuestro medio cultural y sistemas informativos?

3.5.- Como MRPs, ¿con qué otros grupos, asociaciones, organizaciones, podríamos potenciar encuentros, foros, plataformas... que faciliten la apertura y el reencuentro con otros espacios de acción y transformación socioeducativa?.

3.6.- ¿Hemos sido los MRPs realmente críticos e independientes frente a los planteamientos de las administraciones educativas o habría que comenzar a debatir acerca de un progresivo proceso de cooptación que está reduciendo nuestra capacidad crítica?

BLOQUE 2: ¿ CÓMO HACEMOS POSIBLE LA ESCUELA PÚBLICA HOY?

1. Desde el II Congreso hasta ahora, ¿se ha producido un retroceso o un avance en la implantación del modelo de Escuela Pública defendido por los MRPs?. Causas y consecuencias. Repercusiones de la implantación de la Reforma.

2. La existencia de tres redes -privada, concertada y pública-, ¿favorece o entorpece nuestro modelo de Escuela Pública? Clarificación y propuestas.

3. Siendo conscientes de que nuestro modelo de Escuela Pública es una utopía, un continuo proceso de experimentación y renovación:

¿Cómo vivimos la minoría?

¿Cómo plantear el problema de la resistencia al cambio?

¿Sabemos plantear los nuestros como proyectos de investigación y trabajo más allá de declaraciones de principios e intenciones?

¿Como avanzar en el tratamiento racional de los problemas?

¿Cómo ilusionar a la gente en proyectos de cambio? Creer y crear.

¿Cómo crear en los centros estructuras de participación-formación que nos permitan avanzar en la resolución de los problemas?

¿Cómo incorporar nuestro modelo a pesar de las órdenes y limitaciones administrativas?

4. ¿Cómo integrar en el discurso pedagógico de cada día valores como: la valentía cívica, la desobediencia, el gusto por el intercambio de experiencias, etc.

5. Más allá de los PECs y los PCCs, ¿qué?

¿Cómo pensar el curriculum desde y para el aula?

¿Cómo organizar los espacios de coordinación y de investigación para hacer esa tarea?

¿Qué análisis hacemos de la entrada de especialistas en las aulas de Primaria desde la puesta en marcha de la Reforma?

6. ¿Cómo hacer de la educación un tema socialmente relevante, objeto prioritario de análisis social?

7. ¿Cuál debe ser la implicación de los MRP en la formación del profesorado en los centros, intercentros y en la Administración?

BLOQUE 3: LOS MRP Y OTROS MOVIMIENTOS SOCIALES.

1. CONCEPTO DE «RENOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA».

- ¿Cuándo consideramos la «renovación educativa y pedagógica» parte un movimiento social?

- Si existe «renovación pedagógica» fuera de los MRP.

¿Quiénes forman parte como sujetos de la renovación pedagógica como movimiento social?

¿Qué implicaciones estratégicas tiene este pensamiento?

¿Cómo se pueden integrar dentro del movimiento de renovación pedagógica los elementos parciales o sectoriales de innovación, perfeccionamiento, investigación profesional...?

2. ACTUACIONES DE LOS MRP.

- ¿Qué relación existe entre lo que decimos en nuestros pronunciamientos y nuestras actuaciones en la práctica?

- ¿Nuestras actuaciones pueden ser consideradas siempre dentro del «movimiento de renovación pedagógica»?

3. PROYECTOS DE LOS MRP. TIPOS DE PROYECTOS, OBJETIVOS, ACTIVIDADES.

- Si en la actualidad nuestras actividades no deben centrarse fundamentalmente en el campo de la formación permanente ¿cuáles deben ser los campos de actuación y las actividades prioritarias? .

¿Qué papel deben jugar en la actualidad las Escuelas de Verano?

¿Hay otras iniciativas alternativas?

¿Qué tipo de evaluación hacemos de nuestros propios proyectos?

¿Qué indicadores utilizamos?

4. CREACIÓN DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

- Tenemos la percepción que, en la última época, el centro de elaboración de nuevos temas, alternativas, líneas de avance en relación a la innovación educativa se ha desplazado a otros sectores al margen de los MRP

¿Es real esta percepción?

¿Con qué datos contamos?

¿A partir de qué estrategia podemos recuperar nuestro papel en la creación de pensamiento pedagógico?

5. PAPEL DE LA CONFEDERACION DE MRP.

- Aportaciones de la Confederación al funcionamiento de los MRP.
- ¿Cuál debería ser el proyecto común a los M.R.P.?
- ¿Qué papel deberían jugar los encuentros anuales?
- ¿Cuáles deberían ser las prioridades de la Confederación?
- ¿Qué tipo de relaciones debe establecer con otras entidades a nivel estatal: sindicatos, MCEP, padres/madres...?

6. RELACIÓN CON OTRAS ENTIDADES. PROYECCIÓN SOCIAL. TRABAJO EN RED.

- ¿Qué objetivos, actividades y modelos organizativos proponemos y priorizamos?
- ¿Qué tipo de intercambio y qué proyectos de cooperación establecemos entre los MRP cercanos y/o otras entidades?
- ¿Qué papel deben jugar las Federaciones y la Confederación en este proceso?
 - * Con los centros educativos
 - * Con los sindicatos de enseñanza
 - * Con asociaciones y Federaciones de Padres y Madres y de estudiantes
 - * Con entidades educativas y culturales, ONG, grupos didácticos, sectoriales,...

7. RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

Papel de los MRP en los Consejos Escolares de nacionalidad.

Papel en otros organismos (formación permanente, etc.).

Acuerdos con la Administración educativa. Tipos de acuerdos. Condiciones.

8. RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN LOCAL.

Acuerdos y convenios con la administración local.

Papel de los MRP en los Consejos Escolares Municipales.

