

# 2 congrés de moviments de renovació pedagògica



24 - 29 abril 1989  
gandia  
la safor —  
país valencià

# CONCLUSIONES DEL II CONGRESO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

NOTA: Los textos de esta publicación han sido editados en los idiomas del Estado, Catalán, Gallego, Euzkera, Basco y Castellano.

Conclusiones del II Congreso de MRP

Gandía 1989

ISBN: 84-87382-10-X

Dep. legal: B 34534-89

Edita:

Mesa Estatal de los Movimientos de Renovación Pedagógica

c/ Licenciado Pons 31, 7º Bilibao

Federació de MRP del País Valencià

c/ Lluís Vives, 1 Xàtiva (València)

Federació de MRP de Catalunya

c/ Còrcega 271, 3r, 2a Barcelona

CONCLUSIONES DEL  
II CONGRESO DE  
MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

**NOTA:** Los textos de esta publicación han sido editados en las lenguas del Estado, Catalán, Gallego, Euskera, Bable i Castellano.

Conclusiones del II Congreso de MRP  
Gandia 1989

ISBN: 84-87382-10-X

Dep. legal: B.34534-89

Edita:

Mesa Estatal de los Movimientos de Renovación Pedagógica

c/ Licenciado Poza 31, 7º Bilbao

Federació de MRP del País Valencià

c/ Lluís Vives, 1 Xeraco (València)

Federació de MRP de Catalunya

c/ Còrcega 271, 3r, 2a Barcelona

## JUSTIFICACION Y CONTENIDOS

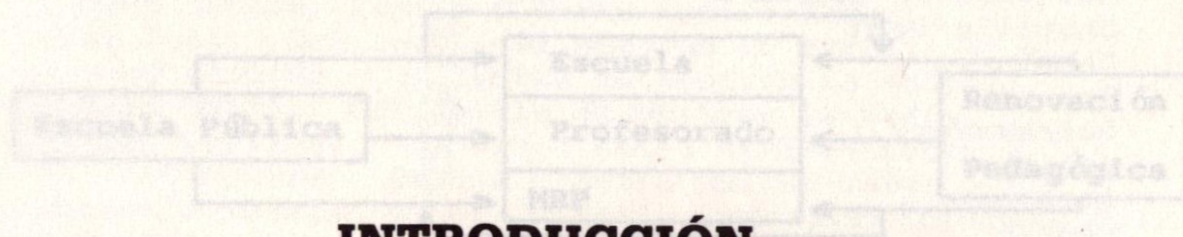
Los MRP's, considerando la necesidad de convocar al II Congreso durante el Encuentro de Granada, reafirmando esta necesidad después de la realización de una consulta a todos los MRP's del Estado.

Este Congreso tuvo lugar en Gandia del 24 al 29 de abril de 1969, encargándose de su organización la Mesa Estatal y la Federación de MRP's del País Valencià.

El Congreso fue un encuentro de consolidación e independencia de los MRP's, además de encuentro, puesta en común de todo lo que se había realizado desde el I Congreso de Barcelona, adecuación de las tareas a la evolución de la Sociedad y como posicionamiento de los MRP's frente a la Reforma del Sistema Educativo.

El documento base de trabajo fue elaborado a partir de 80 ponencias realizadas por los MRP's de todo el Estado, quedando estructurado en tres grandes bloques.

- Proyecto de Escuela Pública.
- El currículum y la renovación pedagógica.
- Los Movimientos de Renovación Pedagógica.



## INTRODUCCIÓN

### OBJETIVOS DEL CONGRESO

1. Posicionarse frente a la Reforma de Sistema Educativo y buscar una alternativa.

2. Seguir profundizando en la actuación y relación de los MRP's.

### ACTIVIDADES

Durante el trimestre anterior a la realización del II Congreso, los MRP's, aportaron a la organización un conjunto de documentos de trabajo sobre la temática mencionada y realizados con esta finalidad.

Los documentos eran de tres tipos:

- Ponencias.
- Exponencias.
- Resoluciones.

Todas las ponencias, agrupadas por temas y subtemas, se publicaron en un dossier y recibieron ser conocidas por todos los miembros de los MRP's.



## JUSTIFICACION Y CONTENIDOS

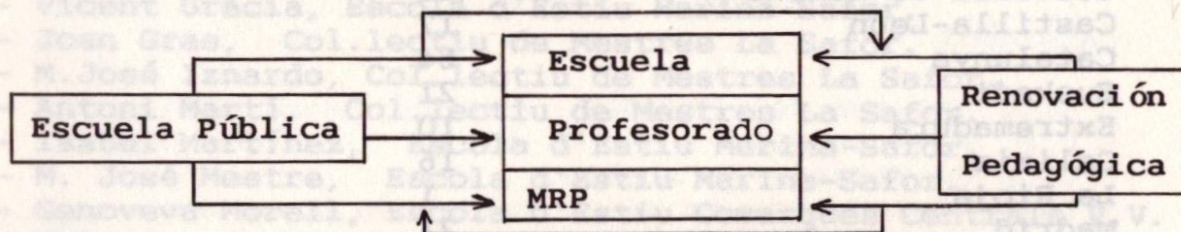
Los MRPs. consideramos la necesidad de convocar el II Congreso durante el Encuentro de Granada, reafirmando esta necesidad después de la realización de una consulta a todos los MRPs. del Estado.

Este Congreso tuvo lugar en Gandía del 24 al 29 de abril de 1989, encargándose de su organización la Mesa Estatal i la Federación de MRPs del País Valencià.

El Congreso fue un encuentro de consolidación e independencia de los MRPs. además de encuentro, puesta en común de todo lo que se había realizado desde el I Congreso de Barcelona, adecuación de las tareas a la evolución de la Sociedad y como posicionamiento de los MRPs frente a la Reforma del Sistema Educativo.

El documento base de trabajo fue elaborado a partir de 80 ponencias realizadas por los MRPs. de todo el Estado, quedando estructurado en tres grandes bloques.

- Proyecto de Escuela Pública.
- El currículum y la renovación pedagógica.
- Los Movimientos de Renovación Pedagógica



### OBJETIVOS DEL CONGRESO

1. Posicionarse frente a la Reforma de Sistema Educativo y elaborar una alternativa.
2. Seguir profundizando en la actuación y relación de los MRPs.

### METODOLOGIA

Durante el trimestre anterior a la realización del II Congreso los MRPs. aportaron a la organización un conjunto de documentos de trabajo sobre la temática mencionada y realizados con esta finalidad.

Los documentos eran de tres tipos:

- Ponencias.
- Resoluciones
- Comunicaciones

Todas las ponencias, agrupadas por temas y subtemas, se publicaron en un dossier y pudieron ser conocidas por todos los miembros de los MRPs.

Durante el Congreso, los congresistas se agruparon por temas en grupos de trabajo, en los cuales se debatían los contenidos y se redactaban los resúmenes de trabajo que ahora publicamos. Un primer resumen de los trabajos fue aprobado en la sesión plenaria del último día.

### **PARTICIPANTES AL CONGRESO**

Participaron en el II Congreso, 303 miembros de los MRPs y repartidos de la manera siguiente por Comunidades Autónomas.

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Miembros MRPs</b>
Andalucía	45
Aragón	11
Asturias	7
Illes Balears	12
Canarias	10
Cantabria	4
Castilla-la Mancha	15
Castilla-León	17
Catalunya	64
Euskadi	21
Extremadura	10
Galizia	16
La Rioja	1
Madrid	21
Murcia	9
País Valencià	40

Asistieron al Congreso como invitados, diversas personalidades de cada Comunidad Autónoma, elegidas por los respectivos MRPs., invitados de la Mesa Estatal, de Instituciones oficiales (MEC, Conselleria d'Educació), Universidades, Sindicatos, etc, en total 38.

-Invitados de MRPs	15
-Personalidades de prestigio	2
-Organismos oficiales	5
-Sindicatos	10
-Universidades y otros	5
-C.E.A.P.A.	1

### **COMISION ORGANIZADORA DEL CONGRESO**

#### **MESA ESTATAL**

- Aragón, Nieves Boj Martínez
- Asturias, José Luis Busto Suárez
- Castilla-La Mancha, Joaquin Muñoz Cantos
- Murcia, Ginés Martínez Cerón
- Extremadura, Manuel Fernández Sanchez
- Les Illes, Onofre Martí Mir

- Castilla-León, José Luis Fernández Pérez
- Cantabria, Enrique Pérez Simón
- Madrid, Charo Hernández Moreno
- La Rioja, José Luis Molinero Herce
- Catalunya, Jaume Aguilar Vallès
- Galicia, Agustín Lorenzo López
- Andalucía, Enriqueta Fernández Escobar
- Euzkadi, Emilio Ordóñez Sancho-Miñano
- Canarias, Juan
- País Valencià, Ferran Ferré Domènech

#### ORGANITZACION PAIS VALENCIA

- Manolo Cabanillas, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Rafael Campos, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Joan Cogollos, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Encarna Estruch, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Ferran Ferré, Escola d'Estiu Terres del Sud.
- Roser Garcia, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Vicent Gracia, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Joan Gras, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- M. José Iznardo, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Antoni Martí, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Isabel Martínez, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- M. José Mestre, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Genoveva Morell, Escola d'Estiu Comarques Centrals P.V.
- Salvador Ortiz, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Vicent Ribes, Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Vicent Roig, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Rosa Sanchis, Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Angel Verdú, Col.lectiu de Mestres La Safor.

#### MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA QUE HAN PARTICIPADO EN EL II CONGRESO

##### ANDALUCIA

- Colectivo Pedagógico de la Axarquía.
- M.C.E.P.
- Colectivo DADO.
- Colectivo TIZA.
- MRP Marcos López.
- Colectivo Escuela Viva de la Sierra de Córdoba.
- MRP Grupos Pedagógicos.
- Colectivo C.R.E.A.
- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.
- Colectivo Encuentros Didácticos Osuna y comarca.

##### ARAGON

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

## ASTURIAS

- Colectivo Pedagógico de Asturias.
- M.C.E.P.
- Coordinadora de Enseñantes de Asturias.

## ILLES BALEARS

- A.I.R.E.
- M.R.P. de Menorca.

## CANARIAS

- C.I.C.E.C. Tamonante.

## CANTABRIA

- M.C.E.P.

## CATALUNYA

- Grup Mestres del Penedès.
- A.M. Rosa Sensat.
- Grup de Mestres de Lleida.
- Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet
- A.M. Camp de Tarragona.
- A.M. Alexandre Galí de Terrassa
- Casal del Mestre de Granollers.
- Moviment Educatiu del Maresme.
- El Casalet de l'Hospitalet de Llobregat
- A.M. Baix Empordà.
- C.E.P.E.P.C.
- Grup de Mestres Urgell-Segarra.
- Grup de Mestres d'Osona.
- Grup de Mestres de Terres de l'Ebre.

## CASTILLA - LA MANCHA

- Escuela de Verano de Albacete.
- A.P.R.E.
- A.C.I.D.E.
- M.C.E.P.
- Escuela de Verano de Cuenca.

## CASTILLA-LEON

- Concejo Educativo de Castilla-León.

## EUSKADI

- ADARRA.

## EXTREMADURA

- Escuela de Verano de Extremadura.

#### GALIZIA

- Escola Viva.
- Nova Escola Galega.
- Asociación Socio-Pedagógica Galega.
- Associação Sociopedagógica Galaico-Portuguesa.
- Associação Sociopedagógica Jornadas de Ensino de Galizia e Portugal.

#### MADRID

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

#### MURCIA

- Escuela de Verano de Murcia.
- M.C.E.P.

#### RIOJA

- Escuela de Verano de la Rioja.

#### PAIS VALENCIA

- Col.lectiu de Mestres La Safor.
- Escola d'Estiu Marina-Safor.
- Escola d'Estiu Comarques del Sud (ELX).
- Escola d'Estiu Comarques Centrals País Valencià.
- Escola d'Estiu de Castelló.
- M.C.E.P.
- A.R.P. Horta Sud.

#### COLABORADORES

Organismos oficiales que han apoyado económicamente la realización del Congreso.

- Ministerio de Educación y Ciencia.
- Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana.
- Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Consejería de Cultura d'Euskadi.
- Consejería de Cultura d'Andalucía.
- Consejería de Cultura de Galizia.
- Diputació de València.
- Diputació de Castelló.
- Ajuntament de Gandia.

**PRESENTACIO DEL CONGRES PER PILAR TORMO  
DE LA F.M.R.P.s DEL PAIS VALENCIA**

**SIAU BENVINGUTS:**

Vaig a llegir-vos un Text Lliure.

El Text Lliure és, en la llarga tradició del Moviment Cooperatiu i per extensió en la pràctica de la Renovació Pedagògica, el pensament fet paraula que expressa els sentiments, desitjos, projectes, idees... tot allò que cada persona o col·lectivitat vol manifestar a d'altres.

Aquest és el Text Lliure dels Moviments de Renovació Pedagògica del meu País que us dediquem a tots i cadascú de vosaltres.

Siau Benvinguts: Sou a Gandia, poble de la Safor, una comarca del nostre País. Sou entre flors: la flor del taronger que ara esclata i que ofereix la promesa d'un fruit. Sou entre la gent que es mou entre el "meninfotisme" i l'estima per la seua terra, per les seues gents. Sou entre companys i companyes que estimen i tenen pors. Sou entre els dubtes i les afirmacions. Sou entre la Renovació i les invariants Pedagògiques. Sou entre la paraula i l'acció, entre la contradicció i la seguretat. Aquest és el nostre Congrés.

Un Congrés que a diferència del Primer en el que la demanda del M.E.C. a la Trobada de Salamanca el féu possible i per tant comptava amb representants en l'organització. En aquest, tota l'organització és obra dels MRPs, és, per tant, més nostre, això en tot cas ho sabrem al llarg d'aquests dies si som capaços d'elaborar des del pensament autònom propostes a tot arreu: a nosaltres mateix, als companys i companyes de cada Escola, de cada Institut, de cada Universitat, a les Institucions Públiques que tenen l'obligació d'escoltar les veus creadores i progressistes, i al poble perquè les faça seues.

La força de les paraules són les accions, per això el Congrés és i serà un punt i seguit: la reflexió d'un Col·lectiu que demà ens trobarem en cada tall connectats i assabentats de la força de sentir-se colze a colze junt a d'altres.

Així doncs, us desitgem que guardeu:

- \* El record d'una llum per uns pensaments.
- \* El record d'un perfum, per l'alè en el treball.
- \* El record d'un País per unes experiències viscudes.
- \* El record d'una Trobada per un plaer sentit.
- \* El record d'unes paraules per a unes accions.
- \* El record d'uns companys i companyes per a un pro

jecte: El d'una Escola Popular i fortament arrelada a cada necessitat; País i Nacionalitat.

I com acomiadament, la paraula feta pensament de Vicent Andrés Estellés, poeta de la nostra terra. Un poema molt difícil de llegir, però molt fàcil d'entendre.

**POESIA**

ASSUMIRAS la veu d'un poble,  
i seràs la veu del teu poble,

i seràs, per a sempre, poble,  
i patiràs, i esperaràs,  
i aniràs sempre entre la pols,  
et seguirà una polseguera.  
I tindràs fam i tindràs set,  
no podràs escriure els poemes  
i callaràs tota la nit  
mentre dormen les teues gents,  
i tu sols estaràs despert,  
i tu estaràs despert per tots.  
No t'han parit per a dormir:  
et pariren per vetlar  
en la llarga nit del teu poble.  
Tu seràs la paraula viva,  
la paraula viva i amarga.  
Ja no existiran les paraules,  
sinó l'home assumint la pena  
del seu poble, i és un silenci.  
Deixaràs de comptar les síl.labes,  
de fer-te el nus a la corbata:  
seràs un poble, caminant  
entre una amarga polseguera,  
vida amunt i nacions amunt,  
una enaltida condició.  
No tot serà, però, silenci.  
Car diràs la paraula justa,  
la diràs en el moment just.  
No diràs la teua paraula  
amb voluntat d'antologia,  
car la diràs honestament,  
iradamant, sense pensar  
en ninguna posteritat,  
com no siga la del teu poble.  
Potser et maten o potser  
se'n riguen, potser et delaten:  
tot això són banalitats.  
Allò que val és la consciència  
de no ser res si no s'és poble.  
I tu, greument, has escollit.  
Després del teu silenci estricte,  
camines decididament.

Vicent Andrés Estellés.







## I.A.- MARCO GLOBAL DE LA ESCUELA PUBLICA

### I.A.1.- SOCIEDAD, SISTEMA EDUCATIVO, CULTURA Y EDUCACION.

#### I.A.1.1.- Consideraciones previas

Cada sociedad y grupo social desarrolla su propia cultura que se manifiesta en la forma de expresarse, especialmente en la lengua, en los usos, costumbres y leyes, en las relaciones familiares y sociales, en las manifestaciones artísticas, en la arquitectura y el urbanismo, en las formas de trabajo y consumo... A través de todas las actuaciones se reproducen y legitiman unos valores que dan base y coherencia a la vida de los distintos grupos sociales.

La definición de estos hechos culturales es el resultado de las condiciones de vida, de los medios de producción y del desarrollo social. En ellos juegan un papel fundamental los diferentes poderes sociales que van imponiendo su forma de entender y organizar la sociedad. Los poderes y las clases dominantes van configurando un proyecto cultural en consonancia con sus intereses.

Toda sociedad necesita educar a sus miembros y, de forma particular, a aquellos que se van incorporando, porque precisan transmitir este proyecto cultural, integrar a todos sus miembros, modificarlo continuamente para adaptarlo a las nuevas condiciones y profundizar en sus valores. Las funciones sociales de la educación son de transmisión (reproducción), integración, legitimación y modificación (transformación) del proyecto cultural propio de cada sociedad.

Para entender las relaciones entre sistema socio-cultural, sistema productivo y educación hay que tener en cuenta que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos determinantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación. La escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella.

No estamos manteniendo que la cultura o la conciencia se hallan determinados de un modo mecanicista por la estructura económica. En realidad existiría una relación dialéctica entre cultura y economía. Decimos dialéctica en tanto que se da una interrelación recíproca de esferas aunque los juegos de fuerza tiendan a inclinar sus ventajas hacia algunas de ellas en concreto.

La sociología crítica explica, remitiendo a conceptos tales como "hegemonía", "tradicción selectiva",... la inclinación de esta balanza. Ingeniar sistemas que tiendan a romper esa inclinación, puede entenderse a partir de otros conceptos como pueda ser el de "espacios de resistencia".

Uno de los términos-clave es el de hegemonía. La hegemonía actúa saturando nuestra misma conciencia como conjunto organizado de significados y prácticas que son sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones en cuanto vividas.

Las instituciones educativas suelen ser los específicos agentes, entre otros, transmisores de una cultura dominante efectiva. Hay un proceso denominado "tradición selectiva" que como bien su nombre indica, gira alrededor de las funciones de selección y selectividad: el modo en que, de toda un área posible del pasado y del presente, se elige al poner en énfasis determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otras. Aún más decisivo sería que algunos de estos significados sean reinterpretados, diluídos o puestos en formas que apoyen, o al menos no contradigan, a otros elementos de la cultura dominante.

En nuestra sociedad hay un conjunto de mitos que se transmiten y que fundamentan el discurso cultural. Así se consigue un discurso populista, perfectamente coherente e interclasista y a la vez enmascara una realidad caótica y paradójica.

\* Los mitos de desarrollo, crecimiento, revolución tecnológica, implican unas ventajas pero tienen otras realidades: como el aumento del paro estructural, impide la integración social y la distribución de la riqueza.

\* Detrás de los principios genéricos de libertad, igualdad de oportunidades y democracia hay una realidad mucho más cruda en la que tanto las cuotas personales con que se cuenta de entrada como el uso que podemos hacer de ellas son de lo más disperso en cada uno de nosotros y nosotras.

\* Otro mito sería el del bienestar social/calidad de vida..., cuando éste lleva implícito un crecimiento cada vez más grande del IV mundo (bolsas de miseria dentro de las grandes ciudades desarrolladas).

#### I.A.1.2.- Demandas culturales/educativas.

Se da la exigencia social que demanda al Sistema Educativo que sea compensador de desigualdades, no como ahora, que es reproductor y legitimador de las desigualdades sociales; que sea un medio de integración social, no un medio más de discriminación; que ayude al desarrollo de la capacidad crítica necesaria frente a la multitud de mensajes que llegan desde los medios de comunicación, la publicidad..., de manera que sea crítico frente al consumismo, a los intentos de manipulación, etc.

Al Sistema Educativo se le exige desde el SISTEMA PRODUCTIVO, condicionado en estos momentos por los cambios tecno- lógicos y la crisis económica, una formación polivalente que desarrolle las capacidades básicas a un nivel suficiente para que, después, se pueda adquirir la formación técnica que se necesite en un determinado trabajo; que permita el cambio de trabajo o de técnica en el trabajo; que dé la suficiente autonomía para la

autoocupación,... Ya no sólo es necesario preparar para la incorporación al trabajo, sino también para una sociedad con paro estructural.

### I.A.1.3.- El papel de la escuela. Sociedad y reforma.

a) No se puede establecer una separación del todo clara entre las demandas del sistema productivo y las de origen socio-cultural, ya que ambas están interrelacionadas: quien hegemoniza el sistema productivo lo hace también en el ámbito socio-cultural; las posturas críticas tienen en cuenta la necesidad de establecer cambios que generen un orden social alternativo en el sistema productivo y en el socio-cultural, de forma indisociable.

b) Estas demandas tienen motivaciones, concreciones y finalidades diversas, y dependen de los sectores que las realizan. Por ejemplo, la polivalencia del trabajador es una demanda de los empresarios para mejorar la capacidad de adaptar y reconvertir la empresa, y es una demanda también de las organizaciones de trabajadores para reducir el abanico de calificaciones y la segmentación del mercado laboral.

c) Esta diversidad en el enfoque de las demandas hace que se refuercen en unos casos y que sean contradictorias en otros.

Las contradicciones que se dan en el seno de la sociedad se plasmarán, sin duda, en los proyectos educativos y en las posiciones de diversos colectivos frente a ellos.

d) Pensamos que el Sistema de Enseñanza puede asumir globalmente las demandas citadas. Sin embargo es necesario tener en cuenta otras demandas genéricas históricamente inherentes a todo sistema educativo como por ejemplo la asignación de roles sociales o la transmisión de valores.

Desde el punto de vista de la Renovación Pedagógica el Sistema Educativo tendría que incorporar los siguientes elementos: favorecer la adaptación a la diversidad; la potenciación de las capacidades personales: la polivalencia, la flexibilidad, la orientación, la educación integral; la valoración del proceso más que las metas estandars; valorar el acceso y el tratamiento de la información más que la acumulación de saberes.

Para hacer posible unos proyectos educativos que se conviertan en proyectos dinamizadores de la vida social de la comunidad es necesario avanzar en los siguientes puntos:

1.- Conseguir una plena autonomía para ampliar el marco de decisiones importantes en el ámbito de planificación, de dotación y gestión de recursos materiales y humanos, de participación activa y vinculante de todos los estamentos implicados y de otros agentes sociales, a pesar de la falta de asunción de esta necesidad en muchos casos.

2.- La formación permanente de los agentes educativos.

Un Sistema Educativo más avanzado tendría que reflexionar sobre los valores que quiere transmitir (que no reproducir) y hacer una opción. Creemos que la escuela en este momento tendría que dar prioridad al respeto a la diversidad, a la solidaridad entendida de manera amplia, a la relación y respeto entre culturas, a la participación y corresponsabilización social.

#### I.A.1.4.- Agentes educativos-educadores.

Señalamos como importantes:

a) Los medios de comunicación-información, en la medida que dan un abanico controlado de mensajes, noticias, pautas de comportamiento, aspiraciones, deseos, etc. sin poder sustraerse a todo aquello que el poder dominante desea que sea comunicado-informado-transmitido-conocido.

b) La familia, como elemento base de primeros valores y actitudes como núcleo que en el espacio y el tiempo interviene de una forma más directa y constante en la proyección y transmisión del mensaje interesado. Al mismo tiempo, y en un proceso equívoco, crea el valor como signo y lo formula como deseo. En este proceso equívoco los medios de comunicación crean la conciencia de necesidad en una permanente retroalimentación:

MEDIOS DE COMUNICACION- FAMILIA -SOCIEDAD - FAMILIA -MEDIOS DE COMUNICACION. Asimismo se produce la primera división del trabajo en función del sexo, necesaria para el mantenimiento del sistema económico y social y la configuración de los géneros.

c) La empresa, donde el mito de crecimiento-progreso se construye y magnifica en la lógica ideológica del funcionamiento económico-productivo, donde el individuo se integra plenamente, donde el sujeto social sin tener conciencia de sí mismo se adapta al proceso y permite, en su adaptación-creencia-fe en el sistema, su consolidación.

d) Las instituciones sociales, políticas, jurídicas y administrativas como necesarias para actuar de árbitro, juez (y parte) repartidor (en su concepción de justicia) del "BIEN COMUN" (de la minoría) que es necesario que sea asumido por todos (la mayoría). Para ello se consolida en el mito de la democracia, en el mito de "mi libertad" de elección de estos jueces-árbitros-repartidores del bien común.

e) Y la escuela, no como institución fundamental para su protagonismo, pero sí en la medida en que el sistema la crea, le da apoyo, la consolida y mantiene como eje vertebrador donde la persona tendrá que adquirir los elementos suficientes que le permitirán dirigir su actuación presente y futura, desde la infancia hasta el momento socialmente considerada como adulto.

Se entiende la escuela como un ámbito global donde sus estamentos interactúan entre sí recogiendo y asimilando "los grandes valores culturales", los recrea y transforma en pautas de conducta, en actuaciones directas y precisas. Entendemos que en el apartado escuela están presentes activamente todos los factores anteriormente citados.

Los docentes, a pesar de que sean "conscientes" de la importancia que tienen los otros agentes educativos (apartados a, b, c y d), sufren unos graves vacíos infraestructurales que les impiden incidir de forma global en el cambio de la realidad de la escuela. Por esto, deben ser conscientes que tienen que estar implicados en la lucha por la transformación de esta sociedad, conjuntamente con el resto de la clase trabajadora.

#### I.A.1.5.- Valores dominantes.

La escuela como institución "educa" en los términos ideológicos dominantes:

a) La competitividad adquiere un sentido claro frente a un conjunto social jerarquizado en el que para una felicidad mayor es necesario encontrarse en un escalón más alto del edificio social.

b) La igualdad de oportunidades reafirma el sujeto social en el individualismo que permite su propia escalada insolidaria.

c) El consumo sin límite lleva a la "felicidad", ya que una vez satisfecha la "necesidad" artificialmente creada, se es feliz para, de nuevo, crear una nueva necesidad que otra vez promueve el consumo, en un proceso sin fin y permanente, tal es el consumismo.

d) La sociedad del bienestar exige cuotas e hipotecas (partiendo de la lógica económica) asumibles socialmente, cuotas de contaminación y polución del medio (desde la propia persona hasta el entorno ambiental). El paro es otra hipoteca que asume el sistema, crea la cura, la medicina adecuada (subsidios individuales de paro, subsidios sociales o de cualquier otro tipo). Se ataca la sintomatología del enfermo y no se establecen medidas preventivas adecuadas.

#### I.A.2.- EL DEBATE SOCIO-POLITICO SOBRE LA ESCUELA.

##### I.A.2.1.- Marco socio-político.

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

La llegada del PSOE al gobierno en el 82 estaba precedida de una cierta expectativa. Abanderaba la lucha contra el paro, contra la pérdida de poder adquisitivo, contra la integración en la OTAN, por una mayor participación de los sectores sociales más desfavorecidos

en la vida política, por una mayor transparencia y modernización de las administraciones públicas, por una mejor redistribución de la riqueza, etc.. Esta situación coincidía con el retroceso de la capacidad reivindicativa de los movimientos sociales como consecuencia de los grandes acontecimientos que supusieron los Pactos de la Moncloa, los intentos de involución democrática... se produce la consolidación formal del Estado de las Autonomías concebida como descentralización administrativa.

Estas expectativas se han ido concretando en: la concreción de los cambios económicos, políticos, culturales y sociales no han variado ni en dirección ni en la medida de las propias expectativas.

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

En el campo de los derechos nacionales el estado de las autonomías no se ha avanzado suficientemente, en realidad, se ha retrocedido en algunos aspectos. No se garantiza el desarrollo de los derechos lingüísticos y culturales.

Existen manifiestas carencias e insatisfacciones de tipo social, político y económico.

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

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

La integración en la CEE que culminará en el mítico 92, ha venido caracterizándose por sus aspectos más negativos. Ha supuesto una mayor dependencia internacional.

La libre circulación de personas y bienes se hace en clara desventaja con respecto a los países comunitarios.

Son elementos más significativos del contexto socio-económico real:

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

Consecuencias:

- . Dificultad de integración económica y social.
- . Aumento de la frustración, la marginación y la miseria.
- . Exigencia de buscar formas de supervivencia.

- . Desconfianza en el sistema económico social.
- . Aumento de la economía sumergida y empleo precario.

#### I.A.2.2.- El debate sobre la escuela.

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

La respuesta insatisfactoria del poder político se concreta en los Programas Renovados de la EGB, en la titubeante apertura de un proceso de reformas del conjunto del Sistema Educativo y en la repetida inhibición ante cualquier situación que pudiera suponer un avance, pero que comportara conflicto.

Superada ya la fase del debate en que se abogó por una escuela "constructiva" como superadora del modelo "transmisivo", a principio de los 80, los MRPs iniciamos un proceso de elaboración de las bases pedagógicas para un modelo de Escuela Pública y de calidad que se recoge en las conclusiones del I Congreso de MRPs, como propuesta alternativa y superadora de las medidas administrativas adoptadas desde el poder político.

Frente a estas propuestas, el objetivo de la Administración ha sido adecuar el Sistema Educativo a las necesidades de la producción, "modernizar" el sistema para homologarlo a los de la CEE. Modernización del sistema sin transformarlo en profundidad, alejándose de un modelo de Escuela Pública de democracia participativa que pudiese asentar las bases educativas para incidir en la transformación de la sociedad hacia el socialismo. Fundamentalmente, se ha intentado contentar a la Iglesia y la Patronal de la Enseñanza privada. La LODE sirve a esa finalidad, puesto que consolida la empresa privada pagada con fondos públicos crecientes, con control ideológico del alumnado y los trabajadores (idearios) e introduciendo elementos de gestión (Consejos Escolares) que vienen a suponer sólo una democratización formal.

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

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

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

Los padres están insatisfechos con la gestión democrática que es posible desarrollar. El alumnado insatisfecho con una escuela que no le sirve. Los docentes

insatisfechos profesionalmente, autoinculpándose y sin encontrar alternativas a un sistema escolar que hace agua y genera frustraciones.

### I.A.2.3.- Algunas características de esta escuela que hoy tenemos:

- Tres redes educativas.
- Financiación de empresas privadas con fondos públicos con posibilidades de seguir expansionándose cuando se extienda la obligatoriedad.
- Organos de gestión y representación sin autonomía real.
- Múltiples cuerpos docentes.
- Situaciones abundantes de escolarización deficiente y por supuesto no gratuita.
- Edificios con una estructura muy rígida no preparados para flexibilidad de grupos, de actividades, de horarios, para el trabajo en equipo de los docentes.
- Distribución desigual de la ratio y falta de planificación de la misma, introduciendo mecanismos de reconversión de los docentes, en base a no considerar la ratio alumno/aula.
- Un tratamiento de la diversidad que no contempla los diversos ritmos de maduración. Aplicando técnicas de evaluación normativa. A base de crear zonas de "diversos a compensar", creando una doble red de escolarización que perpetúe la marginación al no actuar coordinadamente en el nivel social y no situar el problema en su origen: el sistema económico y social.
- Dotaciones materiales y económicas insuficientes y concebidas de manera rígida.
- Un currículum único que es segregador en la medida que trata de la misma manera situaciones desiguales y en la medida que está hecho a imagen y semejanza de las clases medias estándar (que tampoco existen).
- Una situación deplorable de los docentes que se plantean introducir métodos activos: horarios extras, falta de recursos, traslados con criterios obsoletos, un enfoque de reciclaje eficientista y meritocrático, situaciones de empleo precario, etc...
- Una escuela que tiene un único modelo: machista, intelectualista, urbano, competitivo...
- Una escuela que mantiene un adoctrinamiento religioso y moral en un estado aconfesional.

### I.A.3.- EL MODELO DE ESCUELA PUBLICA HOY.

#### I.A.3.1.- Definición general del modelo de Escuela Pública.

La Escuela Pública es un modelo escolar y como tal define cual es la función social que juega la institución escolar y en coherencia con tal función propone unas formas organizativas y un modelo pedagógico.

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

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

Los Movimientos de Renovación Pedagógica hemos tratado de contribuir desde la perspectiva pedagógica a la construcción de la Escuela Pública. Por ello en las reflexiones sobre temas pedagógicos se ha tenido siempre en cuenta en qué modelo escolar hacíamos nuestros planteamientos.

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

El debate social de estos últimos años ha servido para profundizar en los diferentes modelos escolares bajo la perspectiva de los problemas que se iban planteando.

A veces se han vivido como problemas independientes, pero en realidad se estaba llevando a sus consecuencias concretas las diferentes concepciones educativas.

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

La Escuela Pública es un servicio fundamental de educación que los poderes públicos estructuran y administran para garantizar el derecho de todas las personas a una enseñanza de calidad, para permitir y posibilitar su óptimo desarrollo en el marco de sus específicos contextos.

#### I.A.3.2.- Las características del modelo de Escuela Pública.

##### \* Escuela gratuita.

La escuela gratuita es aquella que asegura una escolarización total y de calidad para todas las personas.

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

La Escuela Pública es un modelo educativo de superior valor para todos. No es un simple modelo subsidiario de la iniciativa privada, ni tampoco un modelo asistencial para el alumnado de zonas o sectores sociales más desfavorecidos.

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

**\* Escuela pluralista.**

Entendemos por escuela pluralista aquella que asuma las diferentes culturas y las vivencias del alumnado; enmarcada en los diversos contextos históricos y lingüísticos y que tiene en cuenta las culturas minoritarias que conviven en la sociedad.

Una escuela pluralista es también laica como corresponde a un estado aconfesional donde no tiene cabida ningún tipo de adoctrinamiento.

Una escuela pluralista garantizará la libertad de expresión del alumnado y de los docentes y la libertad de cátedra.

**\* Escuela investigadora y crítica.**

La escuela debe propiciar una metodología pedagógica basada en las actividades creadoras e investigadoras de los niños y de los docentes, auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes, que fomente el espíritu crítico, la formación de opiniones propias.

Debe potenciar tanto el desarrollo de la capacidad intelectual, así como potenciar la imaginación, los diversos modos de percepción, sensación y fomento del pensamiento divergente, así como el desarrollo de todo lo corporal.

Una escuela no reproductora ni legitimadora del orden establecido. Crítica con la uniformidad, negadora de la competitividad y activamente contraria a los mecanismos de comunicación alienante.

**\* Escuela autogestionada.**

Una escuela con competencias y recursos reales en sus diferentes ámbitos, que permita la autogestión y posibilite la participación real de todos los sectores de la comunidad escolar poniendo un especial énfasis en su realización en el aula y que pueda trascender el marco tradicional geográfico, espacial y temporal de la escuela, que goce de una plena autonomía en su acepción más global.

\* Escuela en la diversidad.

La Escuela Pública, es una escuela para todos, que parte de la individualidad de cada persona y considera las diferencias como valor positivo, promoviendo una orientación antimarginadora, compensadora de la desigualdad y el respeto a la singularidad.

Una Escuela que parte del respeto y el derecho a la diferencia.

Que presta atención especial a los grupos más desfavorecidos y marginados por razones económicas y sociales o bien por minusvalía física, sensorial o mental. Sin crear sistemas paralelos de escolarización que recaigan en la consolidación de la segregación institucionalizada. Y que integre sus planes de acción singular en programas globales de carácter general afectando a las condiciones de vida de las personas y colectivos implicados.

Que parta de la heterogeneidad y diversidad propia de cada persona y colectivo para su desarrollo.

\* Escuela coeducadora.

Es una escuela superadora de la enseñanza mixta, que sea no sexista. Potenciadora del desarrollo de las personas y, por lo tanto, que combate los roles sexuales establecidos por la sociedad patriarcal, favoreciendo la presencia de la niña y de la mujer en todos los niveles de decisión y participación.

\* Escuela de tronco único - cuerpo único.

El modelo de Escuela Pública propone un tronco único de escolaridad obligatoria de oferta pública, cuyos requisitos básicos son:

- La unificación de un sistema pedagógicamente coherente en todos sus períodos educativos y que no introduzca selecciones intermedias.

- El tronco único deberá respetar las diferencias del alumnado y la autonomía de los centros, de acuerdo con los criterios de flexibilidad (en cuanto a la organización interna de los centros); único (sin existir subsistemas paralelos); progresivo y no selectivo; que respete la evolución madurativa de los niños; coherente y ordenado.

El tronco único obligatorio no debe estar ordenado ni ser dependiente de los contenidos y objetivos de los niveles educativos superiores, sino que tiene sentido y finalidad en sí mismo. Que comprende de 0 a 18 años con una única certificación para todos. Impartido por un único cuerpo de enseñantes sin diferencias en cuanto a titulación, salarios, horarios y con acceso único a la Escuela Pública.

En definitiva, una escuela que eduque desde y para la paz, el respeto a la naturaleza, la participación responsable, la solidaridad, tolerancia y cooperación.

Unos modelos que permitan concebir la Escuela Pública a tiempo total sin horarios ni espacios predeterminados. El lugar ideal para reencontrar la alegría, aprender a amar, ayudar y a respetar. En la que la creatividad favorezca la

explotación de lo imprevisto. En la que la evaluación sea sustituida por el deseo de aprender sin necesidad de "examinar" la acumulación de conocimientos, sino apreciando el desarrollo humano de la persona en su totalidad.

#### I.A.3.3.- Condiciones técnico-pedagógicas.

El análisis de las posibilidades de cambio de la escuela ha tenido en cuenta dos factores que, a nuestro entender, no se pueden desligar: el aspecto técnico-pedagógico y el aspecto ideológico-político. No se puede entender que hagamos una renovación de los aspectos técnicos sin que haya una renovación ideológica y a la inversa.

Por eso reivindicamos entre otros aspectos:

- Dotación suficiente de personal estable y adecuado con el Proyecto Educativo de Centro.

- Recursos materiales, tanto didácticos como de estructura para lo que se refiere a dotación y a su mantenimiento.

- Aplicación de ratios óptimas.

- Que los centros tengan una magnitud que posibilite la coordinación real y la comunicación.

- Personal no docente suficiente de acuerdo con el Proyecto Educativo.

- Recursos externos al alcance del centro.

- Que los centros puedan intervenir en el segundo nivel de concreción del currículum según las zonas (urbanas, suburbanas, rurales...). Y que el tercer nivel que se concrete realmente por cada docente de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro.

- Formación permanente del profesorado dentro de horarios laborales.

- Horarios y calendarios escolares flexibles para poder adaptarse a las características tanto geográficas como socio-culturales de cada zona.

- Descentralización y desconcentración de las competencias educativas.

## NOI RESOLUCION

Habiéndose manifestado en este II Congreso posicionamientos diversos sobre los términos de Escuela Pública, Escuela Pública Popular y Escuela Popular, se propone que se abra un debate en torno a ellos en todas las Comunidades Autónomas (Colectivos, Asociaciones,...) que tendría como finalidad tratar este tema en el próximo Encuentro Estatal de MRPs.

Los MRPs coinciden en líneas generales con el diseño de Escuela elaborado en el Bloque I Apartado A.

Este II Congreso acepta y respeta la denominación de cada uno de los MRPs de las comunidades aquí representadas mantenga en relación al uso de las tres denominaciones mencionadas.

Estos son los principales argumentos que nos inducen a no simplificarlo a una mera votación por el Plenario de este II Congreso.

Proponemos que se acepte provisionalmente en la redacción final de las conclusiones de este II Congreso el término de Escuela Pública, en consonancia con el texto de la ponencia base.

## RESOLUCION

Reunidos en sesión plenaria los participantes en el II Congreso de MRPs, acuerdan manifestar, al margen de otras consideraciones que merezca el Proyecto de Reforma, su profundo rechazo por:

- El mantenimiento de la Religión como asignatura en el período de enseñanza obligatoria, está en contradicción con la definición constitucional de la aconfesionalidad del Estado. Añadiendo, a mayor abundamiento, el carácter de oferta obligatoria para los centros y su inclusión en el Tronco Común, en lo que a la Enseñanza Secundaria se refiere.

- La ampliación de estas enseñanzas al Segundo Ciclo de la Educación Infantil (3-6 años) que redundaría en la mencionada contradicción y se opone a los más elementales principios de sensatez pedagógica.

Por ello pedimos la rectificación inmediata de estas decisiones por respeto a los principios Constitucionales antes mencionados, a la pluralidad, elemento imprescindible en una escuela democrática.

- Fomento de la autonomía de los centros.
- Recursos externos al alcance del centro.
- Que los centros puedan intervenir en el segundo nivel de concreción del currículo según las zonas (urbanas, suburbanas, rurales...). Y que el tercer nivel que se concreta realmente por cada centro de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro.
- Fijación permanente del profesorado dentro de horarios laborales.
- Horarios y calendarios escolares flexibles para poder adaptarse a las características tanto geográficas como socio-culturales de cada zona.
- Descentralización y desconcentración de las competencias educativas.

## RESOLUCION

La realidad plurilingüe del estado español conlleva situaciones escolares muy diferentes y, en consecuencia, políticas lingüístico-educativas bastante diversificadas en función de las distintas realidades lingüísticas de las áreas con lenguas propias. Incluso, dentro de cada una de estas áreas, también son necesarias políticas diferenciadas, ya que dichas áreas están lejos de ofrecer una situación totalmente homogénea desde el punto de vista socio-lingüístico.

Esta gran diversidad de situaciones y de políticas hace imposible el tratar de dibujar aquí unas perspectivas de trabajo que pretendan tener validez para todos los MRPs afectados por este tipo de problemas. En realidad, lo único que pensamos que cabe hacer es, por un lado, destacar la importancia trascendental que tiene en todas partes este tipo de problemas. Que el Sistema Educativo aborde o no satisfactoriamente las cuestiones lingüístico-educativas tiene profundas repercusiones tanto sobre el desarrollo de las capacidades individuales del alumnado como sobre la situación lingüística, cultural y nacional de los pueblos en los que se plantean cuestiones de esta naturaleza. Por otra parte, los problemas lingüístico-educativos están teniendo una profunda repercusión en la situación del profesorado, incidiendo sensiblemente en su cualificación y/o decualificación profesional y planteando serias necesidades de reciclaje y recualificación. No perdamos de vista tampoco los importantes interrogantes de orden psico-pedagógico que las políticas educativas multilingües plantean y que están lejos de encontrar un tratamiento plenamente satisfactorio.

Por todo esto es imprescindible que cada MRP de las áreas en las que se plantean problemas de esta naturaleza, los estudie y trabaje a fondo, a partir de las realidades socio-lingüísticas, legales e institucionales propias de cada una de ellas, ofreciendo alternativas coherentes con sus planteamientos educativos globales.

Pedimos que el II Congreso asuma un Encuentro para abordar este tema de manera específica.

## I.B.- EL PROYECTO EDUCATIVO.

### I.B.0.- INTRODUCCION.

Los MRPs debemos impulsar la elaboración de Proyectos Educativos de Centro que impliquen un cambio de la escuela desde nuestra concepción de Renovación Pedagógica, concretizando las características de nuestro modelo alternativo de Escuela Pública a la realidad de cada zona y centro desde una perspectiva de transformación social.

### I.B.1.- NECESIDAD DEL PROYECTO EDUCATIVO.

Toda escuela necesita formular su proyecto educativo.

Cada escuela desarrolla, de hecho, un proyecto educativo. En todo centro escolar (y en cada aula) se da un estilo de convivencia, de organización interna, de formas de trabajo, de criterios éticos, de criterios de orientación y evaluación, etc. Elementos todos ellos que responden (sea consciente de ello o no) a unos valores, a unos objetivos que son un punto a definir explícitamente en el proyecto educativo.

En algunos casos este proyecto está claramente formulado. En otros está suficientemente definido por la práctica coherente y coordinada. Pero en un número importante de centros el proyecto educativo que realmente se está desarrollando es desconocido y resulta por ello contradictorio en muchos aspectos.

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

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

El proyecto educativo de un centro ha de ser elaborado por todos los sectores de la comunidad educativa y cada uno de ellos ha de aportar sus propuestas con una visión global de escuela.

El proceso de definición del proyecto educativo de un centro escolar debe ser consecuente con el propio proyecto: democrático, abierto, pluralista e integrador. Todo esto sólo es posible si el proyecto se elabora mediante un proceso de consenso. No tiene sentido que, en la definición de un proyecto educativo que ha de ser asumido y ejecutado por todos

prevalezca la mayoría sobre la minoría. Por el contrario, debe reflejar la realidad plural que existe en la comunidad educativa.

Será interesante iniciar el proceso por la ejecución de planes concretos decididos conjuntamente y realizados de forma coordinada. El análisis sobre esa práctica puede favorecer el acercamiento en los aspectos básicos del proyecto educativo.

El consenso no se contradice con la existencia de conflictos, lógicos en todo grupo humano. Antes al contrario, es el medio de superación de esos conflictos. Para avanzar en la construcción de una escuela que desarrolle valores que definen nuestro modelo de proyecto educativo.

Cada centro, y dentro de cada centro, todos los estamentos, tienen que buscar los mecanismos que permitan la máxima participación.

Al elaborar un proyecto educativo en los centros nos encontramos con diversos tipos de dificultades. Unas externas al propio centro, provocadas por las condiciones estructurales de nuestro Sistema Educativo y la propia falta de autonomía real de los centros. Otras internas, fruto de la función social otorgada a los docentes y de nuestras carencias formativas, así como las inherentes a la falta de autonomía del alumnado para poder definir su proyecto.

Dichas dificultades se agravan en aquellas nacionalidades y comunidades autónomas con lengua propia si no se garantiza su tratamiento adecuado en la escuela.

Para superar estas dificultades y conseguir la generalización de proyectos educativos en los centros, es necesario que se den una serie de condiciones que lo favorezcan:

\* De tipo estructural y legal: reconocimiento de la autonomía de los centros para elaborar su propio proyecto otorgándole validez y credibilidad, favoreciendo una gestión democrática real con formas de participación directa por parte de todos los sectores educativos, potenciando la estabilidad de los equipos pedagógicos,... Es necesario un cambio en el concurso de traslados y adjudicación de plazas, que permita a los centros mantener su proyecto educativo de centro.

\* De infraestructura y recursos, de forma que todos los centros dispongan de suficientes medios humanos, de equipamientos y materiales para que se pueda aplicar eficazmente la autonomía.

\* Laborales de los docentes, entre las que destacan: revisión de la concepción sobre nuestra jornada laboral y lectiva; extensión y obligatoriedad de formación permanente como derecho-deber de los docentes y necesidad del Sistema Educativo; garantías de que la Administración asuma completamente la responsabilidad civil de los docentes en el desarrollo del acto educativo; igualdad entre los docentes en cuanto a nuestras condiciones de trabajo (estabilidad, económicas...)

## I.B.2.- PRINCIPIOS.

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

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

Cada centro escolar deberá gozar de la autonomía suficiente y necesaria para adecuarlo y llevarlo a término, analizando previamente la situación socio-económica y cultural de la zona, barrio o municipio donde se inscribe.

Este análisis tiene que ir configurando el contenido que queremos darle. En él deben contemplarse los principios que lo configuren como un proyecto de transformación.

Todo esto determinará:

- \* La propia organización del centro y del equipo docente.
- \* La organización y participación de los alumnos.
- \* La relación y ámbito de participación de los padres, entidades y movimientos sociales existentes en el medio donde se ubica el centro.
- \* Las adaptaciones curriculares del centro.
- \* La gestión económica.
- \* La revisión y evaluación del propio proyecto, los criterios de valoración y el proceso a seguir,...

### I.B.2.1.- Pluralismo y valores democráticos.

En una sociedad democrática la escuela dotará a los alumnos de instrumentos que les ayudarán a conocer las diferentes visiones y opciones y les proporcionará progresivamente la metodología para analizar la realidad social, con la que poder transformarla, desde comportamientos conscientes y autónomos.

La escuela estimulará en el alumnado los valores propios de una sociedad democrática: la solidaridad, el respeto por los otros, las actitudes de diálogo, el espíritu crítico, la cooperación, la responsabilidad...

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

- a) la creación de actitudes individuales favorables a la participación.
  - \* Considerando y respetando la dignidad de las personas.
  - \* Aceptando que los otros nos puedan hacer cambiar.
  - \* Identificándonos con los objetivos de la tarea común.
  - \* Sintiendo satisfacción personal por la propia actividad.
  - \* Revitalizando la responsabilidad de cada uno.

\* Desarrollando una capacidad crítica para aceptar o no cualquier conocimiento o idea, dotando de los mecanismos suficientes que permitan expresar y defender las ideas propias ante los demás.

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

\* Flexible para hacer los ajustes necesarios.

\* Establecida en función de los objetivos que se pretenden.

\* Eficaz para la creación de sistemas ágiles de comunicación y compromiso.

\* Haciendo predominar el trabajo en equipo sobre el individual.

\* Con tiempo específico para organizar la participación que contemple aspectos tales como información, asesoramiento, toma de decisiones,...

c) La propia participación con un sentido de revisión crítica permanente sobre el propio quehacer.

#### I.B.2.2.- Educación en valores.

La educación en valores deberá presidir el proyecto educativo del centro, ya que los grandes valores o principios que fundamentan este proyecto tienen que potenciar, a lo largo de cualquier actuación en la escuela y de la escuela, la formación del alumnado.

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 aptitud para compartir, de la capacidad de comunicación, combinando el proceso de afirmación personal con el dominio de las relaciones interpersonales, las personas -niños y niñas- se percatarán de las ventajas de la colaboración frente a la competencia. Al ser capaces de comprender sus propios sentimientos y los de los demás pueden desarrollar, o al menos intentar, respuestas creativas a los conflictos.

Formamos cuando ayudamos al alumnado a pensar y actuar libremente y contribuimos a su emancipación. La educación en valores es el ámbito del cambio de actitudes, de la crítica y de la transformación social.

Una correcta educación en valores debe enseñar a no ser indiferentes, a pensar y actuar de otro modo. No educamos éticamente si no conseguimos ir sustituyendo las estructuras autoritarias y de opresión presentes en los procesos de construcción y socialización del conocimiento por otras más igualitarias e interdependientes, es decir, si no existe una acción práctica transformadora en el propio marco educativo.

La educación en valores es una dimensión continua y permanente del Sistema Educativo que afecta a todos y cada uno de los elementos que componen la estructura escolar y que

tiene por objeto la formación de personas solidarias, críticas, felices y activas, tanto en el terreno escolar como en el social. Esta educación no es neutral.

Una vez se encuentren contemplados y definidos en el Proyecto Educativo los valores que lo fundamentan será necesario determinar en el currículum aquellas actitudes y hábitos de comportamiento que se deberán fomentar para llegar a adquirir estos valores.

Algunos de estos valores podrían ser:

El espíritu democrático, que se manifiesta en la tolerancia, la capacidad de participación, la aceptación de la diversidad, la corresponsabilidad...

El esfuerzo personal

La responsabilidad

La coherencia

La solidaridad y la cooperación

El espíritu crítico y creativo

La autonomía

La capacidad de rebeldía ante las injusticias

El respeto y estima a la identidad cultural y nacional propia al mismo tiempo que la comprensión solidaria hacia la de otros pueblos

La capacidad para sentirse parte integrante del medio

La capacidad para disfrutar de la vida y en definitiva para ser feliz

La coeducación, tendiendo a combatir el sexismo existente en la educación, presente tanto en el currículum explícito, generalmente de carácter androcéntrico como en el currículum oculto que transmite la ideología sexista vigente en nuestra sociedad.

El profesorado debe ser consciente de este problema y contribuir a modificar actitudes, diseñando currículas equilibrados y revisando detalladamente el material escolar, así como contribuyendo a la formación de madres y padres en este ámbito.

La autoestima, y la confianza en la propia capacidad.

Sensibilidad ante cualquier situación de discriminación y opresión, que se manifiesta en problemas actuales, tales como, nuclearización, armamentismo, imperialismo, división del mundo en bloques,...

### I.B.2.3.- La integración de la diversidad.

La escuela debe asumir y valorar las diferencias de quienes componen su comunidad. La formación de personas para una sociedad pluralista y socializante exige que la escuela lo sea a su vez: el alumno y la alumna interiorizan, junto a otros, el modelo de relaciones personales y sociales que vive en el centro, donde conviven personas con disfunciones motóricas, sensoriales, psíquicas,...

La escuela integradora debe comprometerse a:

\* Crear un marco donde se respeten las diferencias sin culpabilizar; donde se valore la riqueza que encierran; donde se supriman, mediante la reforma o la compensación, las que sean fuentes de discriminación.

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

\* Asumir la diversidad para desarrollar en todo el alumnado sus capacidades y habilidades, partiendo de las situaciones personales y referencias socio-culturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la diversidad de resultados, compensando donde sea preciso.

La diversidad debe ser concebida como motor, como punto de partida, como señalizador de posibles modificaciones o compensaciones a emprender. Nunca como freno, como medio selectivo ni como producto fatalista de nuestra sociedad.

#### I.B.2.4.- Educación ambiental.

La educación ambiental debe hacerse a través del medio, sobre el medio y a favor del medio.

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

El posicionamiento ideológico viene dado por la idea de la persona como ser que está en relación con todo lo que le rodea. Planteado en conceptos de medio, tiene que quedar clara la idea que el ser humano "no es el centro del mundo", sino que "hombre-medio" es un sistema unitario inseparable. La educación ambiental nos conduce a una postura de compromiso generacional, ya que comporta un sentido histórico y de futuro (antes-ahora-después), lo que nos indica que no existe contradicción entre lo que es propio del individuo y lo que es universal. "La Tierra no es préstamo de nuestros padres sino herencia de nuestros hijos".

De la definición de educación ambiental así entendida se desprenden dos tipos de objetivos:

a) **afectivos**, que se refieren a los valores, actitudes, sensibilización y toma de postura ante el medio. Se entiende la educación ambiental como una forma de vida y no como una actitud meramente receptiva ante una problemática concreta.

b) **cognitivos**, que se refieren a los conocimientos. Son todos aquellos conceptos que se trabajan para que el alumnado entienda los fenómenos y procesos que se dan a su alrededor.

Teniendo en cuenta ambos no podemos perder de vista que:

\* La persona aprende muchas cosas en el centro que después tienen poca aplicación en su vida cotidiana.

\* La persona tiene ideas intuitivas para explicarse cualquier fenómeno o proceso de él mismo o de su entorno. Hay que tenerlas en cuenta tanto para cambiar los errores conceptuales como para aprovechar el bagaje que ya tienen.

\* Debemos de partir del medio del niño para que los aprendizajes sean significativos, pero teniendo en cuenta que de lo concreto hemos de llegar a lo general.

Es necesario un proceso de reflexión que lleve a la escuela a un consenso sobre la metodología necesaria a utilizar, de manera que sea realmente activa, que despierte actitudes científicas, que interrelacione diferentes materias, que no se trabaje aisladamente sino por temas o proyectos y proponiendo los estudios desde un punto de vista del pasado, el presente y el futuro, puesto que están relacionados. Se tienen que utilizar las técnicas y procedimientos adecuados que permitan al alumnado respuestas a las situaciones que se le presenten.

No se puede restringir la educación ambiental a unas áreas o niveles concretos, sino que como trabajo de actitudes y valores es necesario hacerlo con continuidad, empezando desde los primeros niveles. La realidad la percibimos como un todo. Por lo tanto el estudio del medio se tiene que hacer globalmente, es decir posibilitando el trabajo interdisciplinar.

#### I.B.2.5. Una educación científica y crítica.

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

Esta posición:

a) Selecciona los contenidos en función de su aplicación en algo realizable, práctico, del entorno o medio cercano.

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

c) Selecciona los contenidos del currículo de acuerdo con las exigencias de una formación científica y actualizada del alumnado.

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

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

#### I.B.2.6.- Interculturalismo.

Otro elemento básico a tener en cuenta es la cultura de origen del alumnado. Es un bagaje que llega a la escuela y que determina gran variedad de adquisiciones: hábitos, lenguajes, conceptos, etc. Por otra parte, la escuela no debe anular, sino potenciar dichos rasgos culturales, en lo que tienen de favorable al modelo educativo que defendemos. En este sentido conviene mencionar las distintas faltas de respuesta que históricamente se han dado a las culturas de las naciones del estado, a las culturas de los inmigrantes, a la cultura de las capas populares y de las minorías étnicas. Pero no solamente es necesario pensar en lo sucedido, sino que hay que prevenir lo que puede suceder en el futuro con la movilidad laboral de Europa y con la ya hoy existente afluencia de culturas procedentes de fuera del ámbito europeo. La única respuesta posible es un planteamiento de educación intercultural que potencie la integración, prevenga de la asimilación cultural, y permita la convivencia. Hay individuos en cada comunidad cuya cultura no es la mayoritaria. El derecho a que la cultura de cualquier ser humano sea respetada, protegida y valorada no se limita al sitio donde esta se ha generado si no allí donde las circunstancias le han llevado a vivir. La escuela debe ser un lugar de encuentro y enriquecimiento entre los diversos modelos culturales. El conocimiento de dichos modelos nos hará romper imágenes falsas y prejuicios que sobre determinadas culturas, etnias y lenguas tenemos. El desarrollo de una pedagogía intercultural permite alcanzar el derecho a la diferencia de una parte cada vez mayor de nuestro alumnado.

#### I.B.2.7.- La adaptación a la evolución del niño.

El Proyecto Educativo parte de las diferentes posibilidades que el alumno tienen en cada momento evolutivo. Se plantea como cuestión fundamental el hecho de ordenar el cúmulo de estímulos e informaciones a que está sometido el niño. Así intenta conseguir su maduración personal, teniendo en cuenta la afectividad que ha de estar presente siempre en las relaciones de los adultos con los alumnos y de los niños entre ellos mismos, como base de su propia autoestima. Es de esta manera que obtendrá los recursos indispensables que le permitirán, con el máximo de autonomía, incorporarse al mundo en el cual vive, actuar sobre él, contribuir a su transformación.

#### I.B.2.8.- La promoción de la normalización lingüística y cultural.

En coherencia con la necesaria integración de la escuela en su medio sociocultural y lingüístico, todo proyecto educativo debe garantizar el tratamiento y promoción de los procesos de normalización de esa cultura propia y de

la lengua como expresión fundamental de la misma. El proyecto educativo debe concretizar los mecanismos y medios que permitan llevar a la práctica ese derecho del alumnado y de la comunidad social en la que se encuentra el centro a partir del análisis de su realidad.

El Proyecto Educativo no debe identificarse de una manera unilateral cultura con historia pasada o con folclore. Lo uno y lo otro forman parte, sin duda, de la cultura de nuestro pueblo. Pero la enseñanza ha de ser sensible a los profundos cambios culturales que se están dando en el inquieto mundo en que vivimos: cuestiones tales como el cambio que ha sufrido la condición de la mujer, las modificaciones en la configuración familiar, la evolución de la cultura de la sexualidad, el desarrollo de sensibilidad ante la destrucción de la naturaleza, los cambios en el papel social de las lenguas, los problemas culturales surgidos alrededor del aumento del paro juvenil y la marginalidad, el consumismo, la evolución tecnológica, aumento del tiempo libre, la presencia cada vez mayor de personas y familias que pertenecen a culturas diferentes de la mayoritaria... Son cuestiones que deben formar parte de la noción de cultura que difunda la Escuela Pública, tomando también en cuenta a las culturas minoritarias que conviven en la comunidad.

### I.B.3.- PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO - PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

Todo proyecto curricular de centro ha de quedar enmarcado en su Proyecto Educativo. El desarrollo del currículum ha de recoger y concretar en un ámbito específico el planteamiento definido por el conjunto de la comunidad escolar.

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

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

En la actualidad, hay ya suficientes investigaciones en el ámbito del desarrollo del currículum a partir de las cuales es posible sustentar la idea de que la transformación de la práctica de la enseñanza en una dirección innovadora, debe apoyarse en dos ejes fundamentales: los materiales curriculares y la profesionalidad del docente.

Los proyectos curriculares deben suscitar problemas prácticos de enseñanza que el docente debe resolver a través de acciones profesionales donde entran en un juego interactivo tanto cuestiones teóricas como cuestiones prácticas.

El proyecto curricular debe expresar la experiencia y la búsqueda.

Un proyecto curricular es, por tanto, un instrumento vivo, dialéctico, en constante transformación, que ha de estimular hacia la innovación y la creatividad orientando la acción diaria de enseñanza-aprendizaje y vehiculando la relación con el medio profesional, escolar y administrativo.

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

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

El proceso de concreción de estas orientaciones será revisado por la comunidad educativa en el contexto de la revisión y evaluación del Proyecto Educativo del Centro.

## I.C.- GESTION Y AUTONOMIA DE CENTROS.

### I.C.1.- EL CENTRO ESCOLAR, UNIDAD EDUCATIVA BASICA.

La Escuela Pública se define como parte de la Comunidad Educativa que, gestionada democráticamente, tiene un protagonismo en la educación formal y acoge elementos de educación no formal.

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

Entendiendo el centro escolar como una unidad educativa básica que resulta de la articulación y coordinación de los distintos elementos que la componen en el marco de un Proyecto Educativo propio, para abrir el centro a la Comunidad y establecer múltiples relaciones con ella, se debería:

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

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

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

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

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

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

### I.C.2.- AUTONOMIA DEL CENTRO.

Un Sistema Educativo totalmente normativizado como el que tenemos, conduce a la uniformidad y a la rigidez que le incapacita para dar respuestas adecuadas a la diversidad de situaciones sociales y personales; conduce a la falta de responsabilidad de los agentes educativos; supone la imposición de modelos culturales.

Es por eso que consideramos básico definir desde los MRPs un modelo de gestión de los centros públicos basado en la autonomía pedagógica, organizativa y económica.

#### I.C.2.1.- Autonomía Pedagógica

El objetivo básico de la autonomía de los centros escolares es tener capacidad de definir y poner en práctica su propio Proyecto Educativo, en consonancia con las características básicas de la Escuela Pública.

La existencia de un proyecto educativo propio debería implicar consecuencias en la adscripción del personal docente a un centro determinado. En primer lugar, todo docente que se adscriba a un centro está obligado a respetar el proyecto educativo del centro y a las reglas democráticas para su modificación.

Por otra parte interpretamos la libertad de cátedra como el derecho del docente a llegar a la concreción final del PEC en su trabajo con los alumnos en el aula. Deberá ser coherente este derecho con la necesidad de asumir y respetar el proyecto común del centro. No puede confundirse la libertad de cátedra con el individualismo y la falta de coordinación con el resto del equipo docente. También implica que el proyecto de centro debe respetar un margen de libre disposición del docente y no imponer valores o normas que no puedan ser asumidos por todos los miembros de la comunidad.

La comunidad escolar debe tener una participación en el proceso de adscripción de un docente al centro, para asegurar un respeto y un cumplimiento del PEC.

Para completar el personal docente necesario en un centro, este debe hacer público su PEC y especificar las vacantes en función de las tareas a realizar.

Dentro del propio PEC se especificará como se constituyen los equipos de trabajo en cuanto a adscripción de docentes a tareas, grupos de alumnos, niveles, etc...

#### I.C.2.2.- Autonomía organizativa.

La forma de organización que proponemos es la basada en un sistema democrático y participativo, en la autonomía del centro y en la distribución y coordinación de funciones y responsabilidades entre los diferentes grupos e individuos que componen la Comunidad Escolar.

Todos los elementos de un centro, desde la organización, gestión, recursos disponibles, currículum... conllevan y dibujan un concepto de Comunidad Educativa y de su percepción-inserción en el contexto social, por lo tanto la organización escolar debe surgir del Proyecto Educativo de Centro. Será objeto de investigación-acción:

- \* El modo en que se organizan las relaciones sociales que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- \* El diseño de la evaluación de los planes de centro.

- \* Los proyectos curriculares.

- \* Las propuestas didácticas de área, ciclo o sector del centro, así como los planes de formación del profesorado o de reforma del currículum.

Ello implica:

- \* Cada grupo o sector de la Comunidad Escolar (alumnado, docentes, padres, personal...) tiene su propia estructura autónoma de participación y órganos de representación contemplados en el PEC.

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

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

#### I.C.2.2.1.- Principios que definen la organización escolar.

- \* Desarrollar con eficacia el PEC en todos sus aspectos. Eficacia no sólo en el rendimiento académico de alumnos y docentes sino también en la generación de prácticas innovadoras, en la formación del personal docente, en la participación de alumnos y padres en todas las actividades, y, en definitiva, en la creación de un ambiente de trabajo, tolerancia, colaboración e ilusión entre todos los sectores de la Comunidad Educativa.

- \* Fomentar la innovación.

- \* Fomentar el funcionamiento cooperativo.

- \* Potenciar la asunción de tareas y responsabilidades por los equipos docentes.

\* Establecer canales de comunicación abiertos y multidireccionales que faciliten la interrelación y la organización flexible de todos los colectivos del centro y la descentralización.

\* Favorecer la resolución integradora de los conflictos.

\* Promover métodos de control y de evaluación para fomentar la reflexión sobre la práctica.

#### I.C.2.2.2.- Tareas y funciones de la organización escolar.

La dirección general del centro debe recaer en el órgano colegiado en el que estén representados todos los sectores del centro y de la Comunidad Educativa (Consejo Escolar u otras formas organizativas). Su composición y competencias deben revisarse periódicamente, para garantizar una representación paritaria de cada colectivo, un campo de acción concreto y una mayor autonomía de decisión.

Se han de distinguir tres funciones diferentes aunque superpuestas unas a otras según este orden:

- Planificación y decisión de ámbito general (Proyecto Educativo, Plan de Centro).

- Intervención educativa.

- Gestión y Coordinación.

##### **a. Planificación y decisión de ámbito general.**

Esta función implica las tareas de elaboración del PEC y del Plan de Centro, el impulso y control de su desarrollo y la evaluación de sus resultados en todos los niveles de actuación -curricular, tutorial, organizativo, económico....-

El órgano sobre el que recae esta función es, en primer término, el órgano colegiado de Dirección -Consejo Escolar u otras formas- referido anteriormente.

Para hacer efectiva y no puramente formal la participación en este órgano es necesario que desde el centro y/o desde la administración local y/o educativa se garantice una información fluida sobre la realidad educativa.

##### **b. Intervención educativa.**

La función de Intervención se refiere a todas aquellas actuaciones que concretan y aplican los presupuestos del Plan de Centro. Distinguimos tres ámbitos:

\* **Intervención Curricular:** Elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares.

\* **Intervención Tutorial:** Conjunto de tareas referidas a la dinamización del grupo-clase, a la orientación y al seguimiento individualizado del alumnado y a la relación con los padres respectivos.

\* **Intervención Colegiada sobre el Grupo, Nivel o Ciclo:** Este ámbito de intervención supone la coordinación de todas las actuaciones que confluyen sobre un grupo, nivel o ciclo y la evaluación de las mismas.

El órgano que ha de planificar, desarrollar y evaluar los diversos ámbitos de intervención es fundamentalmente el Claustro ya sea en plenario ya sea a través de los diferentes equipos docentes.

Ello exige resituar las tareas, el funcionamiento y la organización del Claustro y de los equipos docentes -tutores, departamento, nivel, ciclo...- para centrar su actividad en la intervención educativa y no en otros ámbitos de gestión.

El órgano colegiado de Dirección, no obstante, ha de ejercer también sus competencias por lo que respecta al seguimiento y evaluación de la intervención educativa.

### **c. Gestión y coordinación.**

El desarrollo de las funciones anteriores exige además el ejercicio de un conjunto de tareas de gestión y coordinación que son indispensables para hacerlas operativas.

Este nivel operativo demanda una capacitación suficiente que deberá incluirse en los planes de formación del profesorado, así como una vertebración importante de todo el grupo de docentes.

Esta capacitación, que es necesaria para el ejercicio de estas tareas, no debe implicar la existencia de cuerpos específicos funcionariales y ha de conjugarse con la elegibilidad y la temporalidad de los equipos directivos.

Por otra parte, la vertebración del grupo de docentes ha de facilitar que las funciones y responsabilidades sean repartidas y compartidas por todos, sólo así quedará relativizada y puesta en su lugar la función directiva.

#### **I.C.2.2.3.- Propuestas para una organización participativa.**

\* Establecer órganos de participación que recojan informaciones, opiniones, líneas de actuación y faciliten la toma de decisiones consensuadas.

\* Distribuir funciones y responsabilidades.

\* Organizar el tiempo de forma que no sólo los órganos directivos sino todo el personal del centro pueda participar en las diferentes funciones organizativas, aunque pueda haber diferentes niveles de participación y por lo tanto diferencias en el tiempo dedicado a ellas.

\* Adecuar los horarios para facilitar la participación de los padres.

\* Formación adecuada al nuevo modelo organizativo, con tiempo necesario para investigar diferentes métodos y modelos de planificación, dirección, gestión, organización y coordinación, que posibilite la adquisición de técnicas y aptitudes necesarias para la coordinación pedagógica. Esta formación debe incidir también en las técnicas de comunicación.

\* Implicar a los padres y alumnos en las tareas del centro y promover, potenciando las asociaciones entre ellos u otras fórmulas organizativas, su participación en el diseño, proceso de desarrollo, seguimiento y evaluación del PEC.

\* Facilitar que en cada órgano se expliciten los conflictos y pueda llegarse a líneas de actuación en aquellos campos en los que haya acuerdo o consenso..

### I.C.2.3.- Autonomía económica.

I.C.2.3.1.- La Escuela Pública es gratuita como corresponde a un servicio público.

La gratuidad implica que:

- La Administración tiene la obligación de financiar a todos los alumnos las enseñanzas regladas con un grado de calidad suficiente.

- Ningún alumno ni alumna podrá ser obligado/a a costear actividades escolares ni excluido/a de ellas por razones económicas.

I.C.2.3.2.- Los fondos de cada centro se deben adjudicar en base a criterios objetivos convocados públicamente para todos los centros.

Los criterios de distribución serán múltiples:

- cuantitativos: número de aulas, de alumnos....

- cualitativos: necesidades derivadas del PEC concretadas en el plan anual.

- compensatorios: centros de zonas más desfavorecidas, centros mal equipados, deteriorados...

I.C.2.3.3.- Los centros públicos recibirán de la Administración fondos suficientes para desarrollar su PEC, concretado en los correspondientes planes anuales, pudiendo disponer de ellos para obtener los recursos y materiales, incluidos los inventariables, conforme a su propio presupuesto. El centro debe gestionar la compra y justificar los gastos reales en su máximo órgano de gestión, realizar propuestas de contratación y establecer convenios para impulsar aquellas actividades que necesiten un especial tratamiento.

I.C.2.4.- Condiciones necesarias para desarrollar la autonomía del centro.

Hablar de proyecto de centro y autonomía es hablar en abstracto y crear falsas expectativas si no quedan bien claros cuales son los medios necesarios para que dicha autonomía se haga realidad. Estos serían:

#### I.C.2.4.1.- Plantillas.

\* Aumento de plantillas en todos los centros. Las zonas consideradas marginales, deprimidas o rurales deben tener un tratamiento preferente en el aumento de plantillas.

\* Equipos estables y bien estructurados. Sería necesario buscar medidas para que las plantillas de los centros no varíen en un porcentaje elevado cada año.

\* Cada centro debe contar con el personal, docente y no docente (administrativos...), necesario para garantizar un efectivo desarrollo de su PEC. Con ello se dispondrá de tiempo, del que hoy no se dispone, para tareas de organización, coordinación, formación, tutorías, etc.

#### I.C.2.4.2.- Recursos económicos y materiales.

Es necesario un aumento de la insuficiente dotación económica actual a los centros educativos, atendiendo especialmente a los centros con más necesidades, motivadas bien por su ubicación en zonas deprimidas o por su deficiente estado.

#### I.C.2.4.3.- Nuevo marco legislativo.

El marco actual de la LODE y el desarrollo legislativo posterior que han hecho las diversas comunidades autónomas no permite que cada centro se organice como una comunidad educativa desde la base, creando sus propios órganos de gestión, e impide la asunción de otras alternativas, por lo que exigimos el cambio de la legislación en el sentido de hacer posible que cada centro se organice de forma autónoma.

#### I.C.3.- EVALUACION Y CONTROL DEL CENTRO.

El centro como unidad educativa básica debe ser objeto y sujeto de evaluación. Tanto las actuaciones y recursos internos como los externos forman un circuito cuyo sentido último es la continua revisión de la actividad educativa del centro.

#### I.C.3.1.- Evaluación y control interno.

Siguiendo los criterios que se matizan en el apartado de evaluación (Bloque 2) se señala en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Centro, aquellos aspectos que se han de evaluar en los diferentes momentos, entre otros:

- \* Proyectos curriculares.
- \* Convivencia e integración escolar.
- \* Acción tutorial.
- \* Aprendizaje del alumnado (procesos y resultados).
- \* Actividad del equipo docente.
- \* Participación de los padres y de los alumnos en la vida del centro.
- \* Adecuación de la organización escolar.
- \* Aspectos administrativos y de gestión.

Los encargados de llevar a cabo esta evaluación serán los órganos que en el proyecto educativo de cada centro se hayan establecido, teniendo en cuenta que la evaluación global la ha de llevar a cabo el órgano de dirección del centro, entendido éste como aquel en el que están representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Según los aspectos a evaluar y los momentos de la evaluación podríamos establecer dos niveles de actuación:

\* **Horizontal:** Equipo docente y alumnado, equipo curricular, equipo de curso, nivel o ciclo.

\* **Transversal:** Equipo directivo y cargos de coordinación, Claustro, Comisión Pedagógica de seguimiento e investigación, Consejo Escolar u otras formas organizativas en las que están representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Señalaremos ahora algunos elementos que pueden facilitar la evaluación del centro, atendiendo a los criterios y pautas establecidos en el Proyecto Educativo del Centro:

\* Métodos de investigación .

\* Rigor y método en el funcionamiento de la organización escolar (planificación, coordinación, dirección, control, intervención de alumnos...)

\* Técnicas de investigación participativa.

\* La evaluación ha de ser ética, útil y eficaz.

### I.C.3.2. Evaluación y Control externo al centro.

Vemos necesario un control de carácter evaluativo y de diagnóstico sobre las condiciones de la enseñanza en nuestro Sistema Educativo con la finalidad de garantizar las condiciones mínimas para una renovación cualitativa. La referencia básica de este control debe ser el PEC de cada uno de los centros y las conclusiones del propio proceso interno de evaluación de los diferentes aspectos del funcionamiento (pedagógicos, administrativos, económicos...)

Recogiendo el debate realizado en el Congreso se han constatado propuestas generales:

a) Se propone debatir a partir de los siguientes parámetros:

1.- Necesidad de un control externo al centro dentro del Sistema Educativo en sentido estricto.

2.- Control externo que sirva de contraste al control interno del centro a partir de su PEC con un tratamiento unificado entre funciones administrativas y pedagógicas.

3.- Definir las funciones del control externo:

- Función de evaluación y control.

- Función de coordinación.

- Función de asesoramiento.

- Función de arbitraje.

4.- Abrir un debate sobre quién debe realizar estas funciones (Inspección u otros profesionales).

b) En esta propuesta aparecen algunos aspectos que lanzamos para que sean debatidos por los diferentes MRP:

1.- Desaparición de la Inspección.

2.- Necesidad del control externo.

3.- Separación entre las funciones burocrático-administrativas por un lado, y las evaluativo-descriptivas y diagnósticas.

4.- Equipo de dinamizadores, entendidos como agentes externos a la Administración, tendrían entre otras, las siguientes funciones:

a) Colaborar con los centros en la elaboración del PEC y su evaluación.

b) Recoger las propuestas que emanan de las necesidades de los centros y buscar estrategias conjuntas.

c) Participar en la evaluación externa de los centros, recoger y transmitir la información sobre cómo se está desarrollando y llevando a cabo la enseñanza.

Hacemos la salvedad que los elementos de debate están mediatizados por la situación concreta en cada territorio.

Como elementos de debate damos las líneas básicas de las dos propuestas, entendiendo que hay entre ellas aspectos contrarios, otros comunes, y otros sin desarrollar:

- La temporalización de las funciones y sistemas de acceso.
- La evaluación a partir y en función del PEC.
- Control de la Inspección.
- Equipos de Inspección.

Con esta advertencia el Congreso propone profundizar en el debate en los MRPs para lo cual se presenta una resolución con las aportaciones recogidas en este momento.

#### RECOMENDACION SOBRE LA EVALUACION Y EL CONTROL EXTERNO.

##### GESTION Y AUTONOMIA DEL CENTRO.

El grupo de trabajo C del Bloque I, presenta al II Congreso de MRPs, la siguiente recomendación:

Del debate surgido entre los diferentes MRPs, se han podido constatar diferencias respecto a la forma en que puede concretarse el control externo al centro educativo.

De la consiguiente discusión sobre quién y cómo se debería llevar a cabo esta función de evaluación y control externo aparecen diferentes propuestas que, aún teniendo elementos comunes, no ha sido posible conjugar.

Por lo que este grupo recomienda, a todos los MRPs del Estado que aprovechemos el debate planteado en este Congreso para profundizar en él, de manera que, en próximos encuentros podamos clarificar y profundizar sobre el tema propuesto.

Como elemento de debate, damos las líneas básicas de las dos propuestas que tienen diferentes niveles de concreción, entendiendo que hay entre ellas unos aspectos contrarios, otros comunes y otros sin desarrollar.

Los aspectos que quedan sin desarrollar en ambas propuestas y que deberíamos añadir al debate son:

- La temporalización de las funciones y sistemas de acceso.
- La evaluación a partir y en función del PEC.
- El control de la Inspección.
- Los equipos de Inspección.

Las propuestas sobre las que proponemos profundizar son:

##### **PROPUESTA A:**

Creemos que debemos reflexionar sobre el papel del Control externo al centro y sobre todo definir unas funciones y un funcionamiento organizativo que asegure un servicio público al Sistema Educativo en su globalidad, como prioritario y a la Administración Educativa en cuestiones de planificación y coordinación.

Funciones del Control externo dentro del Sistema Educativo:

a) Función de control.

\* Si entendemos la educación como un servicio público hemos de convenir en un servicio técnico que controle el funcionamiento del Sistema Educativo.

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

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

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

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

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

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

b) Función de coordinación.

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

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

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

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

c) Función de asesoramiento.

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

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

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

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

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

d) Función de arbitraje.

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

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

Es necesario, por tanto, que esta función sea realizada por unos equipos de profesionales que por su conocimiento del medio donde se produce el desacuerdo, por su especial preparación o por la situación que ocupan de conocedor, pero no implicado, pueda aconsejar, reconducir o mediar en estas situaciones para restablecer la línea perdida de consenso.

**NOTA:** Se propone abrir un debate sobre quién debe realizar estas funciones tanto si deben ser asumidas por una inspección que supere los errores graves del pasado, o que sea ejercido por otro tipo de profesionales.

**PROPUESTA B:**

La Inspección Educativa tradicionalmente ha estado asociada, en nuestro Sistema Educativo, a la función de control de la enseñanza. Partiendo de la consideración de que la enseñanza, como servicio público, demanda procedimientos de control con las finalidades, entre otras, de:

- a) Ofrecer a los ciudadanos descripciones justificadas sobre cómo funciona el servicio público que denominamos enseñanza.

b) Ofrecer a los profesionales marcos de reflexión sobre lo que la enseñanza es y sobre las posibilidades y limitaciones de lo que podría ser.

c) Ofrecer al sistema político una base real de información desde la que las decisiones puedan ser tomadas.

Y partiendo del hecho de que la Inspección educativa históricamente se encuentra asociada al control de determinados aspectos de la enseñanza como servicio incondicional al Estado, control que, hasta finales de los sesenta se presenta como explícitamente ideológico para pasar posteriormente, y sobre todo, a partir de la LGE, a un control de carácter burocrático al que se le pretende dotar de un carácter técnico (no menos ideológico que el anterior, pero "escondido" tras los principios de eficacia, rentabilidad, control de las formas, etc....).

El control sobre "lo que es" la enseñanza suele reducirse (desde la actividad de la inspección) a una función de comprobación del cumplimiento, ("sobre el papel" en la mayor parte de las ocasiones: Análisis de programaciones, planes de centro, memoria y estadísticas sobre el rendimiento académico), de las directrices emanadas de los ámbitos burocráticos administrativos del Sistema Educativo; y que en ningún caso vienen a suponer descripciones y análisis públicos justificados sobre el funcionamiento del Sistema Educativo, y mucho menos sobre las condiciones de la enseñanza.

Parece evidente que la inspección educativa por su carácter de control al servicio del aparato burocrático administrativo del que forma parte y por la escasa credibilidad (en cuanto asesoramiento y ayuda pedagógica) que ofrece a la mayor parte del profesorado; no representa ni el cauce adecuado ni la garantía de una forma de evaluación y control que salgan de lo estrictamente burocrático y del cumplimiento de las normas administrativas.

Pero viendo como necesario un control de carácter evaluativo-descriptivo y diagnóstico sobre las condiciones de enseñanza en nuestro Sistema Educativo establecemos las siguientes instancias como las encargadas de llevarlas a cabo:

1) Los propios docentes, desde programas de investigación evaluativa centrados en la práctica cotidiana de los centros.

2) Los Consejos Escolares (u otros órganos de organización colectiva) desde una participación más activa en la reflexión sobre el funcionamiento, organización y enseñanza de los centros. Abriéndose la posibilidad de que éstos establezcan según las circunstancias, un tipo de organización local, zonal, comarcal,.... que les permita coordinar las tareas de evaluación general de los centros.

Asimismo éstos pueden requerir la asistencia de equipos de especialistas e investigadores de la educación que, considerados como agentes externos a la administración y que desde programas de investigación y evaluación incardinados en el trabajo de los equipos docentes, puedan colaborar en la mejora cualitativa del funcionamiento, en todos los ámbitos, de los centros escolares.

Se tendrá en cuenta para ello los criterios establecidos en el bloque 2, apartado B.3.5. (Evaluación externa).

Estos equipos de especialistas los entendemos como dinamizadores pedagógicos que tendrían, entre otras, estas funciones:

\* Colaborar con los centros tanto en la elaboración de proyectos educativos, como en los planes de centro en la evaluación de los mismos que quedará plasmada en la memoria del trabajo realizado, entendida ésta como reflexión cooperativa y coordinada y en la que el equipo de dinamizadores tendrá un papel fundamental, ya que puede aportar la visión crítica desde la distancia (por no pertenecer al centro) pero con la ventaja de conocer toda su problemática.

\* Recoger las inquietudes que desde los centros se planteen y elaborar estrategias conjuntamente con la comunidad educativa.

\* Coordinar las necesidades del equipo docente de los centros y elaborar un plan de acción conjuntamente con los MRPs i CEPs para la formación permanente.

\* Participarán en la evaluación externa de los centros que debería hacerse a partir de los criterios establecidos conjuntamente con las Consejos Escolares de los Centros organizados comarcal o zonalmente y que informarían sobre las condiciones de enseñanza del Sistema Educativo.

#### RESOLUCION

El Grupo de Trabajo sobre "Gestión y Autonomía de Centro", considerando que el desarrollo de un Proyecto de Centro requiere unos medios y unos márgenes de autonomía de los que hoy en día se carece, eleva la presente resolución al Pleno del II Congreso de MRPs, para que inste a la Administración a:

1.- Aumentar el personal de los centros, docente y no docente. Urgiendo la dotación de personal administrativo a los Centros de Básica.

2.- Posibilitar la formación de equipos estables y bien estructurados en los centros.

3.- Incrementar las plantillas en función de las necesidades marcadas por cada Proyecto Educativo de Centro.

4.- Acabar con la insuficiente dotación económica para los centros educativos, atendiendo especialmente a los centros en deficiente estado o ubicados en zonas deprimidas.

5.- Cambiar el actual marco legislativo que consolida un Sistema Educativo excesivamente centralizado, conducente a la uniformidad y a la rigidez, que le incapacita para dar respuesta adecuada a la diversidad de situaciones sociales y personales.

Estos puntos son indispensables para la realización de un modelo de gestión basado en la autonomía pedagógica, organizativa y económica.

Autonomía pedagógica para definir y poner en práctica su propio Proyecto Educativo de Centro, elaborado en consonancia con las características de nuestro modelo de Escuela Pública.

Autonomía organizativa basada en un sistema democrático y participativo y en la distribución y coordinación de funciones y responsabilidades entre los diferentes grupos e individuos que componen la comunidad escolar: dotándose cada grupo o sector con su propia estructura autónoma, y definiendo cada centro, dentro

del Proyecto Educativo, cuáles son sus órganos de gestión en los cuales estarán representados los diferentes estamentos de la Comunidad Escolar.

Autonomía económica para administrar la dotación económica que ponga a su disposición la Administración, para obtener los recursos y materiales (incluidos los inventariables) conforme a su propio presupuesto, gestionando el propio centro las compras y justificándose los gastos en los órganos internos de gestión.

## I.D.- EL SERVICIO EDUCATIVO DENTRO DE UN PROYECTO DE DESARROLLO COMUNITARIO.

### I.D.1- EL CONCEPTO DE DESARROLLO COMUNITARIO.

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

Entendemos que debe de estar al servicio de la consecución de una sociedad más libre, participativa y solidaria.

### I.D.2.- LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Entendemos que la Comunidad Educativa está formada por aquellas personas que están implicadas, que participan en el proceso educativo. El alumnado, los docentes, el personal administrativo y de servicios, los padres, la comunidad en la que está inserto el centro -barrio, pueblo, ciudad, comarca-, la comunidad cultural más amplia de la que forma parte.

Consideramos la Comunidad Educativa como un conjunto del que forman parte los miembros de todos los estamentos anteriores, aunque unos y otros tengan incidencia diferente, en función de la mayor o menor implicación directa con el trabajo específicamente educativo.

### I.D.3.- LOS SERVICIOS EDUCATIVOS Y EL RESTO DE SERVICIOS PUBLICOS. COORDINACION DE SERVICIOS PUBLICOS.

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

### I.D.4.- LA ESCUELA COMO SERVICIO PUBLICO.

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

### I.D.5.- LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA. INSERCIÓN EN EL MEDIO.

La Escuela Pública es un servicio dentro de una red de servicios públicos de una comunidad natural, integrados dentro de un plan de desarrollo comunitario.

La Escuela Pública, para poder abordar con seriedad una buena inserción en el medio necesita tener un conocimiento detallado de las características de la comunidad. El plan de actuación comunitario exige un estudio previo de condiciones de vivienda, situación laboral, número de miembros de las familias, situaciones particulares, culturales, expectativas..., y todos aquellos datos necesarios para situarse ante una planificación de objetivos desde un planteamiento realista.

#### I.D.5.1- La procedencia cultural de sus miembros. La educación intercultural.

Otro elemento básico a tener en cuenta es la cultura de origen de sus miembros. Es un contenido que llega a la escuela y que determina gran variedad de adquisiciones: hábitos, lenguajes, conceptos, etc. La escuela no debe anular, sino potenciar dichos rasgos culturales, en lo que tienen de favorables al modelo educativo que defendemos. En este sentido conviene mencionar las distintas faltas de respuesta que históricamente se han dado a las culturas de las naciones y comunidades del Estado, a las culturas de los inmigrantes, a la cultura de las capas populares y de las minorías étnicas.

Pero no solamente es necesario analizar lo sucedido, sino que hay que prevenir lo que puede suceder en el futuro con la movilidad laboral de Europa y con la ya hoy existente afluencia de culturas procedentes de fuera del ámbito europeo. La única respuesta posible es un planteamiento de educación intercultural que potencie la integración y prevenga de la asimilación cultural, permitiendo la convivencia respetuosa.

#### I.D.5.2- Las perspectivas de la evolución social.

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

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

#### I.D.5.3- Los servicios educativos y sus locales. La arquitectura escolar al servicio de la educación.

La dotación de servicios y el diseño de los locales de la Escuela Pública debe de realizarse desde una perspectiva de respuesta a las necesidades educativas de la zona y no de una forma homogénea. Es necesario aplicar el criterio de discriminación positiva en aquellos casos en que sea preciso compensar las carencias del medio. Cualquier proyecto técnico debe hacerse de acuerdo con lo planificado por la Comunidad Educativa.

## I.D.6.- LAS RESPUESTAS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD.

Es necesario articular los mecanismos que permitan elaborar, gestionar y evaluar los Planes de Desarrollo Comunitario, delimitando claramente lo que corresponde al plan educativo, en sentido amplio, y a la escuela, en particular. Es necesario desmitificar el concepto de escuela omnipotente para todas las necesidades educativas de la infancia y juventud, por lo que tiene de irreal y a la vez de frustrante.

La escuela no puede: ocupar activamente todos los momentos de la vida de sus alumnos; dotarse por sí misma de todos los recursos materiales y humanos para adecuarse a los cambios actuales y previsibles; doblarse a intereses particulares de la procedencia que sean.

En cambio, la escuela debe: coordinarse coherentemente con todos los servicios educativos y sociales; poner en conocimiento de otras instituciones los déficits detectados en la comunidad para los que no tiene respuesta; dotarse del dinamismo que le permita adaptarse de forma crítica a los constantes cambios; tener en cuenta las aportaciones de todos los miembros de la Comunidad Escolar.

Para hacer esto es necesario que la organización de la comunidad venga dada por un concepto de pertenencia de los miembros de una comunidad a un pueblo, valle, comarca, barrio o ciudad y no desde una perspectiva de distribución numérica o administrativa desconectada de la realidad. La propuesta de esta organización deberá hacerse desde la base social, o en su defecto ha de ser delimitada por los técnicos conocedores de la realidad.

El Sistema Educativo debe adecuarse en cada lugar a las peculiaridades y necesidades del mismo, contemplando todos los tramos y sectores educativos que sean necesarios para responder al Proyecto Comunitario.

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

Para hacer esto es necesario tener en cuenta algunas ideas de equilibrio y equidad:

- Compensación o discriminación positiva: las comunidades más desfavorecidas tienen que tener mecanismos correctores de las desigualdades de partida, sobre todo en lo que respecta a dotación de servicios, medios materiales y humanos.

- Tratamiento de la diversidad: cada comunidad, dentro del Sistema Educativo, debe articular los mecanismos que permitan tratar correctamente y con calidad educativa a toda la diversidad del alumnado, evitando prioritariamente adoptar medidas que segreguen alumnado del sistema ordinario.

- Educación Permanente: el Sistema Educativo ha de contemplar en cada comunidad todas aquellas iniciativas educativas que mejoren cualitativamente el nivel cultural y

profesional de la misma. Todos los sujetos, cualquiera que sea su edad o circunstancia, influyen en los demás tanto a nivel de desarrollo personal como colectivo.

#### I.D.6.1.- La ordenación territorial del Sistema Educativo.

Es necesaria una redistribución del Territorio que posibilite la organización del servicio público educativo con la máxima calidad, dotada de recursos personales y económicos suficientes capaz de una visión de las necesidades educativas y pedagógicas globales del territorio y de una gestión que permita coordinar todos los recursos educativos, mejorar los servicios y propiciar la participación de la población.

En esta ordenación Territorial del Sistema Educativo hay que contemplar la diversidad de espacios y ámbitos existentes en el territorio: rural, suburbial, urbano, y ordenar los subsistemas educativos específicos de cada uno de ellos con respuestas concretas a cada realidad diferenciada y con la participación de toda la Comunidad Educativa.

1.- En la organización de los servicios que precisa la comunidad se debe partir de los núcleos naturales de población. Cada comunidad natural deberá contar con los servicios básicos debidamente coordinados.

En cuanto a los servicios escolares se debe garantizar el derecho a la educación del niño y de la niña en su propia comunidad natural (pueblo, parroquia, partida, pedanía...), su organización sin movilidad del alumnado, ni supresiones de escuelas, y abarcando el mayor tramo educativo posible en el entorno natural y próximo de la comunidad: la educación infantil y primaria como mínimo.

Se tendrá que utilizar criterios cualitativos diferentes (tipos de centros, ratios...) de acuerdo con las diferentes realidades que precisan tratamientos diversos según sea el medio (rural disperso, rural concentrado, urbano, urbano periférico...).

#### 2.- Zona Educativa:

Con el fin de mejorar la calidad de los servicios y posibilitar así el desarrollo del proyecto comunitario, la comunidad se puede organizar con otros núcleos de población atendiendo a su situación geográfica, económica, cultural...

En lo escolar, esta organización deberá garantizar con la máxima calidad posible la enseñanza obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria) para la zona, con el mínimo de movilidad del alumnado y el uso compartido de recursos, que permita tanto una estructuración en un centro escolar con un proyecto educativo y un equipo pedagógico, como que cada escuela integrada en la zona conserve sus características propias pero, a nivel organizativo y pedagógico, estrechamente relacionada con el resto de las escuelas.

Hay ya experiencias en marcha como los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), las "Zonas Escolares" en Catalunya, etc...

En los lugares, comunidades, o poblaciones que no puedan organizarse en zona educativa, ha de garantizarse la atención educativa de calidad en su propia comunidad.

La zona deberá resolver necesidades educativas de su población como la educación de adultos o la animación socio-cultural, las dificultades en el aprendizaje, la compensación de desigualdades...

La zona escolar tendrá los órganos de participación y gestión que garanticen la participación de la comunidad educativa en la elaboración y desarrollo del proyecto educativo propio (en el caso de centros agrupados) o en la coordinación de los proyectos de los distintos centros que la forman.

En todas las situaciones éste será un proceso abierto y revisable y estará en coordinación con el resto de servicios implicados con el desarrollo comunitario.

El Consejo Escolar de Zona estará formado al menos por los representantes de padres, docentes, alumnado, personal administrativo y de servicios y Administración local de la zona.

### 3.- Sector Educativo.

El que consideramos tercer nivel, en el esquema de territorialización, podría denominarse Sector Educativo (denominación que no excluye otras que se adecuen mejor a las distintas realidades del Estado).

Este Sector Educativo se propone como un nuevo modelo participativo con nuevas implicaciones a fin de acercar la Administración a los administrados en materia educativa.

El sector podría tener, entre otras, las siguientes funciones:

- Participar junto con el resto de las instituciones sociales en el desarrollo comunitario del ámbito del sector.

- Coordinación de los diferentes proyectos educativos de centro y zona.

- Formación permanente del profesorado e innovación educativa.

- Elaboración de materiales curriculares alternativos.

- Participar en la planificación educativa.

- Coordinación de los diferentes servicios educativos.

- Impulsar y apoyar la organización de actividades educativas fuera del horario escolar en coordinación con diferentes entidades (deportivas, culturales, tiempo libre...).

En el momento de concretar estas funciones en competencias, se nos presentan problemas de marco legal y de corresponsabilización.

Proponemos que el Congreso abra y reconduzca un serio debate a nivel estatal para que cada MRP se pronuncie sobre estos temas.

Para desarrollar estas posibles funciones (y otras) el sector se dotará de los órganos de participación y gestión necesarios, teniendo en cuenta: padres, alumnado, docentes, personal administrativo y de servicios, Administración local, Administración Educativa y otros que incidan en el sector.

Independientemente de la propia capacidad de gestión del sector, la Administración debe garantizar los necesarios recursos personales, técnicos y económicos.

## I.D.7.- LA ADMINISTRACION LOCAL.

A las consideraciones generales que se describen en el apartado correspondiente a Ordenación Territorial del Sistema Educativo, habría que añadir que las distintas administraciones del Estado tienen distintos niveles de arraigo social, de competencias y de recursos.

El papel de los Ayuntamientos es muy distinto en las naciones y comunidades en donde este sistema está establecido desde antiguo al de otras del que se han dotado de una estructura peculiar debido a su realidad más rural y dispersa.

Tampoco las distintas Comunidades Autónomas tienen las mismas competencias ni los mismos recursos, existiendo un amplio abanico que va desde aquellas en las que aún no se han iniciado los procesos para asumirlas hasta aquellas otras que las exigen con insistencia.

No podemos por lo tanto establecer un modelo igualitario para todo el territorio del Estado, pero pensamos que el proceso descentralizador ha de avanzar en el sentido de acercar la administración al ciudadano traspasando no sólo competencias sino también recursos.

Es necesario dejar claro que el tener competencias significa que quien las tiene, tiene también la obligación de ejercerlas para garantizar los derechos de los ciudadanos.

### I.D.7.1.- Competencias de la Administración local en materia educativa.

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

En cuanto a las segundas, y en función de determinadas realidades, se podría proponer el traspaso de las siguientes:

a) Intervención de la Administración local en la Planificación Educativa de su territorio.

Esta intervención se concreta de maneras diferentes. En el caso de la educación a niveles obligatorios, los Ayuntamientos han de poder planificar, proyectar y realizar los edificios necesarios con la garantía de que dispondrán de las dotaciones de profesorado y personal precisas y la dotación, reposición y mantenimiento de mobiliario y equipos didácticos. Es imprescindible considerar junto a los niveles obligatorios la Escuela Infantil (0-6) y la EPA.

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

b) Participación en los programas de formación.

Estos programas han de implicar a todos los sectores de la Comunidad Educativa (docentes, padres, monitores, alumnado y personal de administración y servicios). Pensamos que la incorporación de los padres es fundamental en el marco de un proyecto de educación global. La Administración local deberá potenciar de manera preferente las asociaciones y federaciones de padres para que organicen programas de formación dirigidos a este sector. Asimismo deberá desarrollar programas para el conocimiento del entorno y participar en los programas de ámbito supramunicipal.

c) Participar en los recursos y servicios de apoyo a los centros educativos.

Participar en la creación, dotación y gestión de Centros de Recursos, equipos psicopedagógicos, Centros de Profesores, gabinetes de orientación, etc... Y de acuerdo con esto, deben poder dotarlos del material y medios necesarios para que puedan ofrecer de forma efectiva el conocimiento de las singularidades propias del territorio.

d) La Administración local y las actividades educativas.

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

Este enriquecimiento de la oferta educativa de la localidad debe formar parte de un programa de actuaciones de los diferentes departamentos de la Administración local, para, en colaboración con el Movimiento Asociativo local, potenciar una mejor interacción entre la Comunidad Escolar y el entorno urbanístico y vecinal en el que el centro esté inscrito.

Vemos de especial importancia educativa los medios de comunicación (prensa, radio y televisión). Estos servicios locales han de estar abiertos a la Comunidad Educativa para permitir su participación en los mismos.

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

La puesta en marcha de estos servicios en muchos casos, sobre todo en las zonas o grupos más desfavorecidos socialmente, son indispensables para hacer posible el desarrollo del Proyecto Educativo. La Administración local ha de cubrir estos servicios y garantizar que se desarrollen en condiciones adecuadas a los diferentes niveles educativos.

#### I.D.8.- ADMINISTRACION AUTONOMICA.

El Sistema Educativo debe contemplar que las Comunidades Autónomas tenga un amplio margen de competencias y asegurar la participación real de las comunidades educativas. Hay que tener en cuenta la distinta realidad de las diversas autonomías.

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

a) Realizar el Diseño Curricular Base propio de la Comunidad y participar, con las otras comunidades autónomas, en la necesaria coordinación para elaborar el Diseño Curricular Base del Estado.

b) Analizar la situación real de cada Comunidad, planificando el proceso y el ritmo de aplicación de la Reforma.

c) La coordinación con otras comunidades autónomas, debe contemplar un acuerdo sobre el número de días y horas de dedicación docente, para evitar un recargo añadido en determinadas comunidades.

d) Elaborar el diseño marco del Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad.

e) Potenciar y coordinar la elaboración de proyectos de investigación e innovación educativas.

f) Expedir titulaciones en educación no universitaria homologables para todo el Estado.

g) Evaluar continuamente el proceso de reforma, con capacidad de introducir modificaciones en su desarrollo.

h) Las comunidades autónomas deben tener también competencias en cuanto a personal docente:

\* La contratación, retribuciones, gestión, organización, formación permanente y todo lo que tenga que ver con el personal docente debe ser autonómico.

\* Deben poder definir las plantillas.

\* Deben poder regular el acceso y la movilidad en el cuerpo docente. Contemplando tanto la movilidad interna en la propia comunidad, como la movilidad entre las comunidades.

El docente que acceda a un puesto docente debe reunir el perfil que requieran las peculiaridades del Diseño Curricular que en este puesto docente debe desarrollarse. El conocimiento de la lengua y/o cultura de la comunidad en que se quiere trabajar es imprescindible, tanto en el acceso como en la movilidad.

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

## I.D.9.- LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU RELACION CON EL PROYECTO COMUNITARIO DE ZONA.

### I.D.9.1.- Actuaciones necesarias que se desprenden.

a) Medidas sobre los docentes:

- Plantillas: es necesario un cambio estructural y funcional según los principios de democratización, flexibilidad, territorialización y compensación social que tendrá como consecuencia:

\* Una normativa flexible que se adecue a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada territorio y de cada proyecto educativo de centro.

\* Un incremento general de plantilla y no de "profesorado de apoyo", porque el término "apoyo" puede condicionar su propia función y la de todos los docentes de un centro.

Este incremento de plantilla debe posibilitar, entre otras cuestiones:

- . Los departamentos de orientación y coordinación.
- . La labor tutorial y el contacto con los padres.
- . La atención a la diversidad y a la flexibilización de los grupos.
- . La formación permanente del profesorado.
- . La organización de los centros.
- . Los servicios de biblioteca, laboratorios, audiovisuales, etc.
- . La disminución de las horas lectivas de los docentes.
- . Funciones de animación interna, social e institucional.
- . Las agrupaciones en la escuela rural.

\* Un incremento específico de la actual dotación de personal docente por etapa con márgenes que permitan adecuar su actuación, que subraye una atención especial a las zonas rurales y a las zonas urbanas marginadas.

b) Medidas sobre agrupación de alumnos.

- El número máximo de alumnos por aula debe ser el que recomiende la U.N.E.S.C.O. en cada nivel educativo.

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

En el caso de centros y/o aulas que atiendan a alumnos con necesidades de atención especiales la relación de alumnos/aula se tendrá que ver reducida, así como en los casos en que se den agrupaciones de niveles en la misma aula.

- Un centro educativo debe tener unas dimensiones espaciales humanizadas. Un excesivo número de alumnos dificulta enormemente una auténtica educación. Debería considerarse:

\* La posibilidad de acercar el máximo posible el centro al destinatario, sobre todo en los niveles correspondientes a Infantil y Primaria.

\* El volumen máximo de los edificios deberá responder a la estructura planificada por niveles, reuniendo las condiciones necesarias para evitar la masificación y la interferencia de los distintos ciclos.

Un punto importante es todo lo que hace referencia a la organización de los espacios en el centro educativo. Estos han de permitir diversas agrupaciones del alumnado, desde las de gran grupo hasta los lugares que favorezcan la tranquilidad y la

intimidad. Los espacios han de reunir condiciones higiénicas, estéticas y infra-estructurales que permitan una educación de calidad.

c) Estabilidad de los equipos docentes.

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

Con el fin de cualificar los equipos docentes, las vacantes que se produzcan deberán cubrirse de acuerdo con el perfil propuesto por el propio centro, según su proyecto educativo, y serán cubiertas por personal idóneo para ese proyecto específico.

d) Responsabilidad civil del personal de los centros.

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

e) Dotación de personal administrativo.

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

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

f) Dotación de personal de servicios.

La Administración deberá garantizar, en cualquier caso, que el centro reúna las condiciones de limpieza necesarias para su función educativa. Igualmente el centro deberá disponer del personal de servicios que sea necesario con una contratación normalizada.

I.E.- FORMACION DEL PROFESORADO Y SERVICIOS DE APOYO.

I.E.0.- INTRODUCCION

El papel atribuido a los docentes ha ido cambiando en los últimos años como consecuencia de los avances sociales y científicos.

La función del docente no se sitúa ya en el campo cognitivo en exclusiva. En la actualidad se nos presentan un abanico de roles a desempeñar dentro de una cosmovisión de la realidad.

Las nuevas concepciones del currículum coinciden, de modo casi unánime, en la demanda de planteamientos curriculares abiertos asociados a procesos de desarrollo del mismo por parte de los docentes, lo que comporta la necesidad de unir los procesos de formación o perfeccionamiento y los de desarrollo curricular. Así, el currículum pasará a ser una herramienta de trabajo en manos de los docentes, que utilizarán para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje al que estará intrínsecamente unida su propia formación: el proyecto curricular será el instrumento que permita al docente organizar este proceso, analizar cómo se ha producido y, en consecuencia, variar en mayor o menor medida su forma de actuar.

- La unidad entre los procesos de desarrollo curricular y de formación del profesorado define un nuevo modelo de docente investigador que analiza su práctica docente, busca fundamentos para esa práctica, en un intento de explicitación de los procesos, somete a valoración crítica los resultados, y reformula permanentemente su actuación.

- INVESTIGADOR, reflexivo, que trabaja cooperativamente. Que partiendo de una fundamentación teórica de su práctica, la experimenta y reconstruye.

- Con una concepción GLOBAL de la escuela relacionada con su entorno. Que sepa establecer una relación teoría-práctica en un marco más amplio que el estrictamente escolar.

- CREATIVO, MOTIVADOR, Consciente de la necesidad de actualización cultural y científica.

- PARTICIPATIVO, no sólo en la organización pedagógica y gestión del centro, sino también en la acción tutorial y del aula.

- SOLIDARIO, consciente de su entroncamiento, de su realidad en los otros. Un profesor que atienda la diversidad, que promueva la explicitación de los conflictos y la búsqueda del consenso entre las diferentes formas de articular y diseñar la enseñanza de docentes, alumnos y padres.

- Por tanto, es evidente que esta nueva profesionalidad del docente, contempla una formación directamente ligada a los problemas reales: aquellos que se plantean día a día en el centro, a partir de la experimentación y análisis de los propios proyectos curriculares. Así pues, el trabajo conjunto de docentes en torno a proyectos curriculares elaborados y desarrollados en común o analizando otros proyectos utilizados como referencia, habrán de ser los puntos de partida de una nueva política de formación del profesorado, que permitirá elevar el actual nivel teórico y práctico de los docentes.

#### I.E.1.- LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Considerando la formación del profesorado como un proceso continuo que empieza con la formación inicial, y que prosigue con la formación permanente durante el ejercicio de la profesión.

La formación permanente del profesorado es un derecho y un deber de todos los profesionales de la enseñanza. La Administración ha de garantizar este derecho asumiendo la responsabilidad de poner todos los medios y recursos para que

pueda llevarse a cabo. Los docentes hemos de asumir como deber la necesidad de completar y ampliar nuestra formación de acuerdo con las necesidades de la Comunidad Escolar. Vemos exigible que en todos los Planes de Centro se contemplen y expliciten actividades de formación y que el profesorado participe.

#### I.E.1.1.- Algunas dificultades y carencias del profesorado.

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

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

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

- Unos docentes escépticos ante cualquier iniciativa proveniente de la Administración que ve como las condiciones del aula y las del centro no mejoran como cabría esperar.

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

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

- La equiparación de la titulación con la supuesta "capacidad para enseñar".

Es el Centro el que debe ser generador y eje de la dinámica de formación. Constatamos que en estos momentos se da una realidad: los Claustros no están en condiciones para diseñar el Plan de Formación.

#### I.E.1.2.- Planificación de la Formación Permanente.

La mínima coherencia a la hora de abordar cualquier tipo de Plan de Perfeccionamiento requiere una adecuada planificación de las necesidades de formación del profesorado, que señale, además, a quién se dirige, en qué debe consistir, cuándo y dónde se ejecuta y evalúa.

Se hace necesario el establecimiento de unos criterios previos que definan cómo formar a todos los docentes en activo y la elaboración de un mapa global de necesidades y prioridades (según zonas, docentes, etc). Para ello habrá que introducir mecanismos orientadores que permitan a los equipos de centro determinar sus propias necesidades de formación.

Existen diversas instituciones que responden tanto a las diversas demandas como necesidades de formación permanente:

- MRPs
- Administraciones
- Sindicatos
- Centros
- Escuelas de Magisterio
- Universidad
- .....

Aunque la realidad territorial dentro del estado es muy plural. Allí donde se da una oferta muy diversificada se ven necesarios los Planes Unitarios que ya definimos en el Encuentro de Calvià (diciembre de 1986).

### I.E.1.3.- Estructuración y Contenidos de la Formación Permanente.

La formación permanente no debe responder a criterios subjetivos como en muchos casos ocurre hoy, sino que deben de establecerse unos criterios objetivos elaborados por las distintas instituciones que participan en el Plan.

La formación permanente puede ser clasificada según diversos criterios. Si se tienen en cuenta las necesidades planteadas por el sistema educativo y las de los propios enseñantes, podemos establecer los siguientes tipos:

- 1.- Formación destinada a cubrir las necesidades que se plantean debidas a las reformas o actualizaciones del propio sistema Educativo.
- 2.- Formación destinada a suplir las necesidades de grupos específicos de enseñantes, como consecuencia de la introducción de nuevos contenidos, reorganizaciones de los centros, etc.
- 3.- Formación que acoge directamente las demandas de los centros en relación a su propio proyecto educativo.
- 4.- Formación que cubre determinadas especializaciones del profesorado. Puede considerarse formación "inicial".
- 5.- Formación que responde a las necesidades o intereses individuales de los enseñantes.
- 6.- Formación relacionada con proyectos de investigación, estudios sobre temas o áreas concretas.
- 7.- Formación conectada con las actividades propias de los MRPs.

En cuanto a los contenidos de dichos planes deben atender las siguientes necesidades:

- Actualización científica y didáctica.
- Especializaciones (música, etc.).
- Adaptaciones curriculares.
- Proyectos de centro.
- Gestión y orientación.
- Innovación y renovación pedagógica.

Entendemos que la forma más correcta sería tender hacia modelos de desarrollo implicativo que conlleve su aplicación en el aula.

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

#### I.E.1.4.- Planes de Formación.

Los Planes de Formación deben estar prioritariamente pensados en y por el Centro y explicitados en los Proyectos Educativos.

A partir de ello, se podrá organizar los diversos niveles de zonificación (comarca, etc.) y al tener un ámbito reducido es un elemento fundamental de descentralización.

La organización de la Formación del Profesorado debe tender a la elaboración de planes unitarios territoriales (zona, comarca,...) que, partiendo de los Planes de Centro, las necesidades reales y con una estructura democrática, contemple la participación de los docentes y los MRPs, e implique de manera coordinada a todas las instituciones, entre cuyos objetivos esté la Formación Permanente.

##### I.E.1.4.1. Plan General.

Tiene como finalidad:

- a) Crear un diseño marco de formación a partir de necesidades estructurales y las manifestadas en los planes de centro y recogidas en las zonas.
- b) Coordinar los recursos necesarios humanos y materiales para que pueda desarrollarse de una manera eficaz todos y cada uno de los planes de formación: provincial, zonal y de centro, en orden a la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación posterior.

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

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

- \* Representantes de la Dirección General de Formación del Profesorado o entidades semejantes.
- \* Representantes de los sindicatos de enseñanza.
- \* Representantes de los MRPs.
- \* Representantes de la Universidad (Servicios de Formación del Profesorado, CC. de la Educación, E.U. Formación del Profesorado...).
- \* Otras entidades que se consideren necesarias según las características de la Comunidad Autónoma.

##### I.E.1.4.2. Planes de Zona (ciudad, distrito, subcomarca).

A partir del marco establecido, cada zona concretará su plan de formación teniendo en cuenta la demanda de necesidades de sus docentes y que posibilite la puesta en práctica de un Proyecto Educativo de Centro.

A partir del plan de formación elaborado en la zona participarán aportando sus propias propuestas que, coordinadas, presenten una oferta única, teniendo siempre en cuenta las directrices marcadas en los Planes de Zona.

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

#### I.E.1.5.- Seguimiento y Evaluación de los Planes de Formación.

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

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

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

#### I.E.2.- CONDICIONES QUE DEBEN ASEGURARSE PARA LA RENOVACION PEDAGOGICA DEL PROFESORADO

Los docentes, en contraste con una concepción jerárquicamente estructurada y externa de la motivación y la recompensa (carrera docente, incentivos económicos, etc.), están motivados por su habilidad para enseñar bien, a un conjunto de factores internos, recompensas intrínsecas para quienes conciben el trabajo con una fuerte ética de servicio y una orientación de la profesionalidad centrada principalmente en el alumno y alumna.

Es por tanto necesario abordar en profundidad todos aquellos factores que promuevan su motivación, que favorezcan la reflexión sobre su práctica y que por tanto renueven la enseñanza de forma permanente. Señalemos entre otros:

1.- RECURSOS. Un ambiente con los recursos adecuados es aquel que proporciona las condiciones básicas para enseñar. Es por tanto necesaria la reflexión sobre qué tipos de recursos, su coordinación, su carácter, etc.

Estos recursos han de cubrir el presupuesto necesario para la elaboración de material curricular, los asesoramientos puntuales, y estructuras, tanto de centro como de Zona.

2.- Apoyar la creación, mantenimiento de equipos estables e integrados de docentes ligados a la existencia de Proyectos Educativos de Centro.

Se debería incentivar el mantenimiento de los equipos docentes por períodos más dilatados en general y, especialmente, en los procesos de experimentaciones específicas, y para los Planes de Formación del Profesorado del centro que así lo requieran.

3.- Potenciar la participación, intervención de los docentes, junto los restantes sectores implicados en los diversos niveles de los Planes Unitarios en el diseño, desarrollo y evaluación de los mismos. Consecuentemente con ello, apoyar la autoevaluación cualitativa frente la fiscalización cuantitativa.

4.- Exigir una revisión y unificación del calendario y jornada laboral (lectivo y no lectivo), para que partiendo necesariamente de la reducción del actual número de horas lectivas del profesorado de E.G.B., posibilite las tareas de formación, así como otras ligadas al puesto de trabajo.

Como medidas posibilitadoras señalamos:

a) Establecimiento de períodos del calendario escolar para la asistencia a seminarios, estadios prácticos, Escuelas de Verano..

b) Organización de actividades que sean sustitutorias de las ordinarias y que permitan disponer del profesorado titular para actividades de formación.

c) En consecuencia debe haber un aumento de plantillas en los centros y transitoriamente sustituciones temporales de los docentes en el período de formación.

5.- GRATUIDAD. Las tareas de formación permanente del profesorado no pueden recaer sobre las economías de los mismos (desplazamientos, material, etc.)

6.- Asimismo consideramos conveniente tener en cuenta un conjunto de medidas como:

a) EXCEDENCIAS Y JUBILACIONES. En atención al prolongado y necesario esfuerzo de adaptación de los docentes a los nuevos marcos curriculares, se debe contemplar una excedencia voluntaria de la docencia en aula, ofertando una participación en tareas educativas más amplias, dentro o fuera del centro, a los docentes con mayor tiempo de servicio y/o mayor edad, manteniéndoles en todo caso los mismos derechos laborales y salariales.

El futuro Estatuto del Profesorado debería reconocer la jubilación voluntaria a los 55 años y obligatoria a los 60 con el 100% de salario real en activo.

b) RESPONSABILIDAD CIVIL. Un modelo de enseñanza activo, no puede desarrollarse libre y eficazmente sin que el Estado acometa el cambio legislativo por el cual asuma la responsabilidad civil del acto educativo.

### I.E.3.- FORMACION INICIAL.

La formación del profesorado debe abordarse tomando en consideración la alternativa de Cuerpo Unico que defendemos. Hoy la formación del profesorado se encuentra parcializada en una Escuela Universitaria, una Facultad de Pedagogía y las demás facultades de las que hoy salen aspirantes a docentes. Todos coincidimos -incluida la propia Administración- en que la enseñanza recibida en los citados centros tiene poco que ver con

la realidad educativa. Es decir, los estudios están desfasados para lo que la Escuela de nuestra época demanda. Ante esta situación, pensamos que se debe contemplar una formación común para todos los que deseen acceder a la enseñanza, que incluya períodos extensos de realización práctica en centros docentes. Para ello, se hace necesaria la creación de una única Facultad de Educación que absorba a las actuales Escuelas de Formación del profesorado y a la Facultad de Pedagogía.

En este sentido denunciamos la actual propuesta del M.E.C. sobre la formación inicial de los docentes del nivel no universitario, por no considerar un diseño que garantice el Cuerpo Unico de Enseñantes.

Sea cual sea el modelo de formación inicial que se adopte, este debe tener en cuenta el perfil de docente que proponemos. Asimismo debe contemplar un currículum basado en la práctica educativa. Ello debe comportar, por un lado, el reconocimiento de los docentes como agentes de formación, y por otro, el establecimiento de canales para garantizar la participación de éstos en la formación inicial (adscripción de los estudiantes en prácticas a los centros, maestros en cursos de postgraduado, profesores asociados a algún departamento o programa, equipos de investigación de un programa determinado, etc...). Debe contemplar la participación de los MRPs en este campo. Entendemos que, al igual que sucede en las otras prácticas de formación en una profesión (medicina, empresas,...) el período de prácticas debe ser remunerado. En ningún caso los alumnos en prácticas deberán asumir tareas de sustitución de docentes.

#### I.E.4.- SERVICIOS DE APOYO.

1.- Entendemos por servicios de apoyo, aquellos que cubren carencias de los centros.

Es a través de los Planes Unitarios como estos apoyos de formación, de recursos, y de intervención psicopedagógica se articulan.

Los apoyos psicopedagógicos y de orientación deben de pertenecer a la estructura interna en el centro (no necesariamente de presencia continuada).

Todos los aspectos que se consideren necesarios para el desarrollo integral del alumno y de la alumna deben incluirse en el Proyecto de Centro, y es desde ahí desde donde deben ser asumidos por los Planes de Zona. Los apoyos no deben estar diseñados ni impuestos al margen de las necesidades detectadas.

Hay que eliminar el carácter subsidiario de las APAs en la prestación de algunos de estos Servicios.

#### 2.- Características.

- A los Servicios de Apoyo se les pide calidad, presencia y eficacia.

- Preventivos.
- De ámbito zonal y de fácil acceso.
- Generalizables.
- Gratuitos.
- Coordinados.

### 3.- Prioridades

Partiendo de nuestra declaración de que todo centro público debe tener unos recursos básicos, la intervención de los Servicios de Apoyo debe estructurarse en torno a dos líneas básicas de actuación:

a) Compensar zonas, centros que por sus características socio-económicas y geográficas lo requieran.

b) Incentivando proyectos explicitados (de centro, colectivos, MRPs....). Una incentivación de este tipo es ejemplificadora y motivadora. No se estima conveniente un sistema de grados y jerarquías.

4.- En cuanto a su FUNCIONAMIENTO entendemos que el papel estructuras zonales son las idóneas para difundir, intermediar y viabilizar estos servicios.

5.- Es necesario contemplar el PERFECCIONAMIENTO del personal que atiende estos servicios, a partir de la necesaria evaluación. En todo caso, debe tenderse a que los puestos de los Servicios de Apoyo estén ligados a la docencia parcial o temporal.

## PARTE PRIMERA

### II.A. - LOS DIFERENTES NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM Y SU RELACIÓN CON LAS CONDICIONES SOCIALES Y POLÍTICAS DEL CONTEXTO.

#### II.A.1. - CULTURA Y CURRÍCULUM.

##### II.A.1.1. - Aproximación al concepto de currículum.

Se entiende aquí al concepto de currículum de un modo amplio y flexible. Es decir, como el conjunto de conocimientos, saberes, técnicas o habilidades, actitudes y valores seleccionados de la cultura total de una comunidad, y definidos de modo que puedan ser adquiridos y reconstruidos por los alumnos dentro de la escuela, en función del nivel de desarrollo y aprendizaje en el que éstos se encuentran. La selección y organización de la cultura tiene la finalidad principal y radical de permitir el máximo desarrollo de la personalidad y la máxima maduración del conocimiento crítico con el que interpretar, actuar sobre, y transformar la realidad social al individuo, la sociedad estratificada, etc. Esta es a la vez, una propuesta individual y social, y en este último sentido, centra en la maduración de la conciencia crítica y de valores de pertenencia a la comunidad.

## CONCLUSIONES DEL BLOQUE II: CURRÍCULUM Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

El currículum es un concepto que se ha desarrollado y modificado por medio de los trabajos del análisis reflexivo y crítico sobre las prácticas escolares, contextuales e institucionales que condicionan su desarrollo. Es decir, entendemos currículum como la relación dialéctica de la teoría y la práctica de la acción pedagógica.

Desde nuestra perspectiva como Movimiento de Renovación Pedagógica optamos por una postura crítica respecto a la distribución y transmisión del saber. Y desde la misma nuestra función es desnaturalizar y cuestionar cualquier supuesto que en su dimensión curricular impida a los sujetos ser participantes en el desarrollo de las prácticas escolares tendiendo al su propio desarrollo y maduración.

Consiste en reclamar para todos los implicados en el proceso educativo su papel de actores, con derechos y deberes, con capacidad de cuestionar la legitimación de los currículos establecidos y de reivindicar su dimensión de sujetos e implicados en la selección e implementación de los mismos.

##### II.A.1.2. - (Qué propuesta cultural)



## PARTE PRIMERA

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

#### II.A.1.- CULTURA Y CURRÍCULUM.

##### II.A.1.1.- Aproximación al concepto de currículum.

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

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

Desde nuestra perspectiva como Movimientos de Renovación Pedagógica optamos por una postura crítica respecto a la elaboración, transmisión y distribución del saber. Y desde la misma, nuestra función es desenmascarar y esclarecer cualquier entramado, que en su dimensión compleja y global impida a los sujetos ser partícipes en el desvelamiento de las claves con que la cultura dominante pretende reproducir la alienación y decidir acerca de su propio devenir cultural y social.

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

##### II.A.1.2.- ¿Qué propuesta cultural?

Entendemos que en el Estado Español se da una realidad pluricultural, que debe ser el punto de partida para cualquier análisis curricular.

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

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

Entendemos la conceptualización curricular en el sentido de guía y orientación hacia la comprensión crítica de la cultura vivida bajo la más amplia de las miradas posibles. Lo cual implica desacralizar tipos específicos de saberes precisando más bien la integración de los diversos sectores del entorno y de la representación real de sus componentes. Ha de contemplarse aquí la problemática cultural de colectivos que están alejados de su Comunidad y de quienes tienen una cultura étnica diferente.

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

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

El currículum es un proyecto cultural con capacidad transformadora de la realidad individual y social.

## II.A.2.- EL CURRÍCULUM BASE: UN PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN.

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

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

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

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

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

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

Un primer nivel, de naturaleza prescriptiva, lo constituye el Currículum Base (Marco Curricular, Currículum Oficial, Diseño Curricular Base...) en el que se incluyen los aspectos curriculares comunes a todos los alumnos. Este nivel debe tener un elevado grado de apertura garantizando, entre otros:

- \* Un marco conceptual básico que caracterice a la etapa.
- \* Un amplio margen de elección y opcionalidad que permita diferentes adecuaciones curriculares.
- \* Un proceso participativo que contemple la consulta y debate con todos los sectores sociales.
- \* Una provisión coherente de recursos humanos y materiales, y de la formación inicial y permanente apropiada.
- \* Una reforma del marco jurídico administrativo que regula el ejercicio docente.
- \* Un proceso institucional de evaluación permanente.

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

Veníamos arrastrando desde hace años una particular forma de pensar y organizar el currículum asociada a una particular forma de pensar la ciencia social. Su punto de vista defiende la separación entre los argumentos técnicos y los argumentos sociales, políticos y morales. El currículum, desde esta perspectiva, es fundamentalmente un "problema técnico" relacionado con la organización de los conocimientos y destrezas que el Sistema Educativo debe ofrecer a sus "clientes". Esta será una tarea que corresponderá a los "especialistas", siendo los profesores meros transmisores mecánicos de un producto cultural

preparado en instancias ajenas y superiores a ellos. Dentro de esta perspectiva o enfoque tecnicista, se considera que el currículum debe tener un carácter rígido, cerrado y muy estructurado ya en el primer nivel de concreción. Nuestra propia experiencia, y las investigaciones que en ella se apoyan, han venido demostrando la inutilidad de este modelo para avanzar en la renovación pedagógica desde el protagonismo creativo y crítico de los profesores y alumnos. Pero también, su utilidad política como instrumento de control social desde una apariencia técnico-pedagógica.

La definición del Currículum Base debe ser competencia de cada Comunidad Autónoma, participando con las otras Comunidades en la necesaria coordinación para la elaboración del Currículum Base del Estado. Deben participar en esta definición los diferentes sectores sociales implicados en la acción educativa.

El desarrollo de una acción educativa de carácter renovador exige que los currículos no se queden en meras formulaciones descriptivas. La forma en que se concreta el Currículum Base depende, además, de otras condiciones. Se limita el grado de apertura y, por tanto, se cierran las posibilidades de desarrollo del currículum, si no se proporcionan las dotaciones económicas suficientes; si se carece en los centros de los medios y recursos necesarios para la innovación; si no se crean plantillas de profesorado suficientes que permitan nuevos sistemas de organización y trabajo coordinado entre los docentes (con nuevos profesionales, especialistas, monitores y colaboradores) si no se crea un Cuerpo Unico de Enseñantes; si no se garantiza una formación adecuada para el profesorado; si no se atiende especialmente a los ámbitos cultural y económicamente deprimidos, etc.

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

### **Currículum Oculto**

Las escuelas reproducen las relaciones de injusticia y desigualdad que se dan en el seno de la sociedad, pero no de un modo mecánico, no de una forma automática y determinante. Las escuelas no son, exactamente, un espejo de la sociedad, y deberíamos pensar con mas detenimiento la tesis de la "determinación", en el sentido de afirmar que las formas económicas y culturales dominantes en una sociedad determinan el funcionamiento de sus instituciones, entre ellas la escuela. Ni los profesores, ni el alumnado, actuamos como autómatas.

Para ir al fondo del problema, debemos analizar las posibles formas de determinación, no sólo en los niveles "macro" del sistema (por ejemplo, como se configuran los programas oficiales), sino también, a los niveles "micro", empezando por nuestro propio lugar de trabajo, por la vida compleja que transcurre día a día en nuestras aulas y escuelas.

La idea de currículum oculto puede servirnos para interpretar mejor estas relaciones complejas y sus formas de determinación. En efecto, además de la estructura formal del conocimiento escolar -el currículum explícito-, en su aplicación concreta y cotidiana en las escuelas se producen formas de relación comunicativa, acciones recíprocas, actitudes, normas, sistemas organizativos, utilización de artefactos, simbolismos, ... que constituyen todo un programa curricular no explícito -oculto-, del cual a menudo no somos conscientes, y que es esencial para comprender los modos en que una institución que aparentemente se ha creado para ayudar al alumnado en su desarrollo individual, actúa como espacio de producción y reproducción cultural y económica de las relaciones sociales de nuestra sociedad, legitimando la desigualdad. Pero también, y esto es importante desde la perspectiva de análisis de los MRPs, entre esas formas curriculares ocultas se producen formas de resistencia y combate del alumnado y del profesorado. La vida cotidiana en las aulas, entonces, manifiesta la presencia de las fuerzas de reproducción ideológica, pero hay igualmente indicios para pensar que su historia va ligada a la del desafío y la resistencia al control, la sumisión, la obediencia, y a la lógica discursiva del poder.

Algunos aspectos que materializan estas formas de determinación son:

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

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

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

- Los materiales y recursos de uso en el aula llevan implícito un mensaje ideológico y condicionan una determinada manera de entender la comunicación de ideas y las relaciones entre las personas, y las personas con los objetos. Un libro de texto o un vídeo, por ejemplo, no son nunca un instrumento neutral en la vehiculización del conocimiento.

- Los ritos de la evaluación, la lógica de control que les acompaña, y el modo en que implícitamente determinan un modelo de desarrollo curricular centrado en el logro de objetivos y la acumulación de conocimientos disciplinares. Por el tipo de evaluación realizada y su coherencia o no con los principios orientadores de la programación, se aprende, por ejemplo, que los

objetivos democráticos se quedan siempre en los enunciados y que en la práctica siempre acaba imponiéndose la jerarquía resultante de una determinada manera de repartir el poder.

- Las relaciones simbólicas en el aula y en el centro: autoridad, jerarquía, control burocrático, vigilancia, aburrimiento, no reconocimiento del conflicto, etc. Por el tipo de gestión y funcionamiento del centro se aprende, por ejemplo, qué valores son los dominantes y qué relaciones sociales se establecen entre personas con diferentes valores, y cómo se ejercita el poder real independientemente de cómo funcione formalmente el poder compartido en el Consejo Escolar.

### II.A.3.- LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO VIA DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION DE LA RENOVACION PEDAGOGICA.

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

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

En la actualidad, hay ya suficientes investigaciones en el ámbito del desarrollo del currículum a partir de las cuales es posible sustentar la idea de que la transformación de la práctica de la enseñanza en una dirección innovadora, debe apoyarse en dos ejes fundamentales: los materiales curriculares y la profesionalidad del profesor.

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

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

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

### El Currículum como investigación

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

Un Proyecto Curricular debe expresar la experiencia y la búsqueda. Para expresar la experiencia debe ayudar a pararse a pensar sobre lo que se está haciendo, a ordenar el desorden que provoca la actividad educativa; a referirlo al marco social circundante, situando las razones más o menos explícitas del por qué y del para qué de la práctica; a referirlo al centro y al grupo de personas con las que se trabaja; a referirlo al alumno-grupo, con sus características y demandas específicas; a referirlo al marco político y administrativo en el que se ejerce la docencia;..... Para

expresar la búsqueda debe poder ayudar a conseguir una mayor coherencia en los contenidos, métodos y estrategias en que nos apoyamos; a detectar y proponer soluciones a los problemas con que nos encontramos; a dar una respuesta acorde con la demanda social de educación que establece la Comunidad Escolar; a configurar un proceso de formación que haga posible lo anterior;...

Un Proyecto Curricular es, por tanto, un instrumento vivo, dialéctico, en constante transformación, que ha de estimular hacia la innovación y la creatividad orientando la acción diaria de enseñanza-aprendizaje y vehiculando la relación con el medio profesional, escolar y administrativo.

Todo Proyecto Curricular ha de quedar enmarcado en el Proyecto Educativo de Centro. Su desarrollo ha de recoger y concretar en un ámbito específico el planteamiento definido por el conjunto de la Comunidad Escolar.

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

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

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

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

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

Es necesario establecer prioridades, localizar aspectos sobre los que centrar preferentemente la atención, sobre los que delimitar nuestros esfuerzos de innovación. Estos aspectos han de ser elegidos desde la reflexión sobre los problemas

que más nos preocupan, y ha de ser su resolución lo que provoque una dinámica de modificación y/o delimitación de otros no tenidos en cuenta.

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

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

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

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

En cualquier caso, debe poder servir para explicitar, además, los recursos materiales, humanos y de formación que sean necesarios. Una formación del profesorado que ha de estar ligada a la solución de los problemas concretos y centrada en el equipo docente.

### **El diseño de materiales**

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

Obviamente, nos posicionamos en contra de que los materiales curriculares reciban aprobación administrativa, tal como ocurre en la actualidad con los libros de texto.

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

a) **Dirigido al profesorado y centrado en la escuela.** Las sugerencias didácticas, en forma de macro-actividades, se ofrecen a la consideración del profesorado para su adaptación a

las realidades concretas de su aula y centro. La idea de macro-actividad puede propiciar, además, que alumnos con diferentes niveles de habilidad y conocimiento obtengan igualmente éxito en sus tareas trabajando a distintos ritmos de intensidad. Del mismo modo, el conjunto de fuentes y recursos, pueden ser reorganizados y seleccionados de modo diverso.

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

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

d) **Tratamiento globalizador.** Las sugerencias didácticas deberían favorecer acercamientos que posibilitaran ir más allá de la asignatura, materia o disciplina. Se trataría así de potenciar enfoques de tipo interdisciplinar o globalizador que pongan en relación las experiencias vivenciadas por los alumnos en su entorno con las distintas áreas de conocimiento.

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

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

f) **Basado en procedimientos, conceptos y criterios.** Con las macro-actividades y recursos que se ofrezcan, se tratará de poner al alumno y la alumna en situación de iniciarse en el

conocimiento a través de una estructura de aprendizaje que ponga en relación la actividad puesta en práctica de procedimientos específicos más importantes de acercamiento y tratamiento de fuentes, el desarrollo progresivo de conceptos-clave y marcos conceptuales cada vez más amplios, y los criterios de análisis, utilidad y utilización de conocimiento en situaciones nuevas y diferentes.

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

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

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

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

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

-Elaborado por profesores y abierto a la participación de colectivos y movimientos sociales: Esta última característica desplaza la capacidad y posibilidad de selección y organización del currículum del marco único de los profesores a otro más amplio donde confluyen los intereses y el debate de los profesores con otros movimientos sociales y ciudadanos comprometidos en programas de transformación de la realidad social y cultural.

## II. B. 1. 2.- Proceso enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Para aprender es necesario que la nueva información -en sentido amplio- se relacione con los conocimientos previos y

## RESOLUCION

Los materiales curriculares que se produzcan y comercialicen deben concebirse en función del ciclo, y por lo tanto, no seguir manteniendo, explícita o latentemente, una estructura de curso.

Exigimos asimismo la derogación de la legislación todavía vigente sobre la necesidad de la aprobación de material didáctico por el MEC o las Consejerías de las Comunidades Autónomas.

## II.B.- EL CURRÍCULO EN ACCION.

### II.B.1.- DESARROLLAR UNOS PRINCIPIOS.

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

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

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

Como cualquier formulación, será incompleta y provisional.

#### II.B.1.1.- El desarrollo como un proceso.

Concebimos el desarrollo evolutivo como un proceso idiosincrático que no puede ser referido mecánicamente a una edad cronológica sino como un desarrollo madurativo en todas las facetas de la personalidad según los principios de la psicología constructivista.

Es evidente que este proceso está condicionado por los distintos marcos socio-culturales. En cada grupo de edad se da una amplia variedad dentro de los estadios madurativos y en consecuencia el diseño curricular debe tener presente la existencia de estadios de desarrollo, no sólo en la selección de contenidos y objetivos sino también en la planificación del propio proceso de aprendizaje. Delimitar estos estadios de desarrollo en los ámbitos cognoscitivo, psicoafectivo y motórico requieren de observación y seguimiento.

Asimismo, en función de esta variabilidad de estadios será necesario establecer secuencias que no agoten los objetivos por ciclos sino que permitan la progresiva consecución en el amplio período de la escolaridad.

#### II.B.1.2.- Proceso enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso constructivo interno. Para aprender es necesario que la nueva información -en sentido amplio- se relacione con los conocimientos previos y

sea asimilada en la estructura cognitiva (aprendizaje significativo). Este proceso supone una reorganización interna personal, basada en el desequilibrio y el reequilibrio posterior. El profesor debe intervenir en todas las fases de este proceso respetando el protagonismo del alumno y la alumna potenciando al máximo sus capacidades creativas.

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

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

#### II.B.1.3.- Aplicabilidad del aprendizaje.

Lo que se aprende ha de ser útil en la medida que le sirve a la persona para adaptarse críticamente al medio e interactuar con él. Ha de ser aplicable en alguna medida, bien inmediatamente -especialmente en etapas tempranas-, bien a corto y medio plazo. La polivalencia debe orientar la definición de los currículos, entendiendo por ésta el desarrollo de una multiplicidad de aspectos que se consideran necesarios para el desarrollo de una persona integral.

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

#### II.B.1.4. Respeto a las diferencias.

El pluralismo y los valores democráticos, la integración de la diversidad y el interculturalismo, como características de la Escuela Pública, justifican la necesidad de este principio didáctico.

Los condicionamientos psicofísicos, socioeconómicos, culturales y étnicos hacen de la Comunidad Escolar -y no escolar- un mosaico de características diferenciadas.

En lo que a los alumnos se refiere, esta diversidad se concreta en distintas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de relación y afectividad, intereses, expectativas y escala de valores, situaciones de partida y logros que se alcanzan.

La escuela debe asumir las diferencias, valorando la riqueza que encierran, en unos casos, y mostrando y demostrando las causas de las desigualdades sociales. Asimismo aún sin asumir la ingenuidad pedagógica de la compensación escolar, debe tratar de superar y suprimir las discriminaciones negativas aprovechando y valorando las positivas.

La escuela debe establecer en su seno un marco que interprete inequívocamente el derecho a la educación de todos y que confirme un modelo de relaciones lo más democrático posible.

Nos manifestamos en contra de "sacar" al alumnado del aula ordinaria, a la creación de grupos permanentes dentro de la propia aula que permita un etiquetado de los mismos así como a la creación de centros y aulas específicas de educación compensatoria o especial por lo que suponen de negación del derecho a la diversidad que defendemos.

En consecuencia exigimos la potenciación de los equipos de profesores que intervengan en el proceso educativo de todo un ciclo.

La referencia a la variedad debe sustituir a la del alumno-tipo; la heterogeneidad a la homogeneidad; el proceso al resultado; la coeducación al sexismo;... El planteamiento del currículo debe permitir un tratamiento integrador de la diversidad.

#### II.B.1.5.- Coeducación.

El medio escolar reproduce y amplía la atribución de roles que la sociedad tiene en función del sexo.

El resultado es la falta de consideración a la diferencia, a las características específicas, y la discriminación.

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

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

#### II.B.1.6.- Orientación como proceso.

La orientación no debe entenderse como la creación de mecanismos para la adaptación del alumno y la alumna a un sistema escolar homogeneizante.

Un currículum integrador ha de comprometerse con la no penalización de las situaciones individuales y ha de potenciar en el alumnado el avance personal y la autoafirmación aceptando su propia diferencia como ser social.

Ha de promover igualmente que cada cual vaya conociendo y desarrollando sus propias potencialidades e intereses, y éstos les sirvan como elemento de reflexión sobre su futuro y para tomar decisiones.

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

### II.B.1.7.- Aprendizaje e interacción social.

La construcción de la inteligencia se produce en la interacción social. El alumno y la alumna aportan, integran, recomponen y construyen relaciones, vivencias, interpretaciones, expectativas, métodos,... y lo hace en un marco social.

El profesorado no es el único agente del aprendizaje, el alumnado aprende en la relación con su medio. El grupo ha de tener entidad propia y constituir un marco de referencia en el que participar, compartir y construir aprendizajes. Dentro de esta perspectiva de interacción grupal debe incluirse la participación como un elemento más dentro de ese aprendizaje.

El profesorado no debe renunciar a su papel de adulto y guía, proporcionando seguridad, defendiendo el territorio de los más débiles, pactando situaciones, introduciendo normas para organizar la actividades... Ha de prepararse y planificar para dar sentido a ese mundo relacional que se establece en todo grupo, acogiendo, entendiendo, canalizando y orientando sus deseos de ser reconocidos, de aprender, conocer, entender lo que les rodea, de acercamiento a los otros, su forma de estar y compartir roles. A la vez, ha de ir abandonando progresivamente su protagonismo para que el grupo tome entidad y se constituya como lugar de iniciativa, de intercambio y de maduración.

### II.B.1.8.- El aprendizaje insertado en el medio.

El medio escolar debe asumir e integrar las vivencias personales y las características del entorno facilitando al alumno y a la alumna un espacio que le convierta en protagonista crítico, activo, transformador y valorador de la cultura del entorno.

La asunción y valoración de la cultura del entorno debe ser tomada como punto de partida para el conocimiento y la vivencia posterior de otros ámbitos culturales.

El medio, vivencia motivadora, debe ser un punto significativo de partida y de referencia de cara a la ampliación de su espacio cultural. Es elemento fundamental en la construcción del aprendizaje significativo.

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

### II.B.1.9.- El tratamiento de la lengua y cultura.

El currículum en tanto que un eslabón entre la expresión y concreción del plan cultural debe estar profundamente enraizado en la realidad sociolingüística del país, lo que significa tomar como un punto de referencia fundamental el

aprendizaje de la lengua y en la lengua (catalán, castellano, euskera, galego...). Se tratará de evitar que la lengua se convierta en un factor de desigualdad social y cultural.

Se buscará una acción decidida por parte de las administraciones que implique a todos los estamentos y sectores educativos en la utilización de la lengua propia de los alumnos en la acción educativa. Con esto se promovería:

- La autovaloración personal de los alumnos mediante la potenciación de la lengua y cultura del entorno.

- La revitalización de las culturas autóctonas en las zonas en conflicto.

Se apoyará la elaboración y puesta en práctica de programas de inmersión para recuperar la cultura autóctona en los lugares en los que haya sucumbido a la agresión de la cultura dominante.

El aprendizaje de la lengua no debe hacerse al margen de los contenidos y objetivos que configuran el currículum y se procurará que este aprendizaje sea una vía a través de la cual abordar correctamente el desarrollo armónico, global y completo del niño y de la niña.

#### II.B.1.10.- Función crítica y transformadora de la escuela.

El currículum en la acción debe integrar en todos sus elementos la toma de conciencia de las realidades sociales e individuales favoreciendo una perspectiva crítica y la consecuente interacción transformadora.

#### II.B.1.11.- El currículum como investigación en la acción del centro.

El desarrollo y práctica del proyecto curricular debe articularse en el centro e implica la organización del equipo de profesores en función de una eficaz actuación crítica, investigadora y alternativa.

Ello supone exigir una práctica de la enseñanza que se incardine en una teoría propia (pensar la escuela desde la escuela); es decir, una práctica no dogmática, reflexiva e investigadora en la experiencia. También, determinar el trabajo cooperativo, la colaboración y la negociación, como el método idóneo de plasmación del currículum.

Y todo ello no como campo exclusivo de los técnicos y administradores externos sino como fruto de un debate social en todos los ámbitos y niveles con participación activa de los profesores.

#### II.B.2.- ELEMENTOS DIDACTICOS.

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

Estas decisiones van a condicionar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y es necesario que se adopten desde una coherencia con los principios antes reseñados. Por

otro lado, su explicitación, el ser conscientes de cómo afectan al planteamiento global, puede ayudar a sistematizar la elaboración del currículo, a hacerlo más transmisible y a dar mayor coherencia al proceso de evaluación.

Se exponen a continuación algunas opciones que pueden ser contempladas en los distintos elementos para que el modelo didáctico resultante desarrolle los principios. Estas opciones han de ser contempladas desde su interrelación; esto es, se condicionan entre sí.

### II.B.2.1.- Los Objetivos.

El proyecto curricular debe resituar el papel de los objetivos sin necesidad de negarlos ni como formulaciones generales ni como formulaciones terminales. Lo que quiere decir que no defendemos el modelo de planificación por objetivos sino uno procesual y centrado en los procesos de investigación-acción.

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

\* Deben abordar los aspectos cognitivos, afectivos, relacionales, motores y metodológicos. Este planteamiento global, polivalente, favorece mejor el desarrollo de todos ellos.

\* Asimismo, será necesario establecer secuencias que no agoten los objetivos por ciclos sino que permitan su progresiva consecución en el amplio período de la escolaridad. En cualquier caso, es preciso garantizar su condición de abiertos, esto es, que puedan acoger situaciones diversas y con niveles diferenciados de respuesta.

\* La definición de los objetivos lleva a establecer secuencias que deberán también contener elementos de flexibilidad. Una posibilidad es que estén previstas distintas secuencias alternativas para poder asumir la variedad de estadios madurativos, ritmos y estilos de aprendizaje.

\* Lo anterior implica que han de ser revisables durante el proceso en función de la experiencia. Esta revisión deberá abarcar tanto a los que han sido establecidos previamente, como a los que se puedan estar desarrollando como efectos colaterales.

\* Han de ser democráticos y por tanto críticos con los fines y los valores que la sociedad se propone conseguir de sus niños y jóvenes. Los objetivos oficiales son expresión de los grupos que detentan la hegemonía social, política,... Por tanto habrán de ser objeto de crítica, selección y adaptación

diversificadora y crítica en el centro. Los objetivos generales de etapa y de ciclo habrán de ser el auténtico objeto del debate social sobre el cambio educativo.

### II.B.2.3.- Los Contenidos.

Propugnamos unos contenidos en los que predominen métodos de trabajo, procesos de construcción del aprendizaje, pautas de socialización, generación de valores y actitudes,... Esta más amplia caracterización de lo que se entiende por contenido lleva implícito, sin duda, una opción por la reducción de los de carácter informativo en favor de los de tipo procesual, relacional y actitudinal.

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

\* En la misma medida, se tendrá en cuenta tanto su "potencial de uso" (utilidad, aplicabilidad, relación con el entorno,..) como su relación con los centros de interés (opcionalidad en diversos grados, no sólo como materias alternativas). Hay que insistir en la necesidad de acudir a contenidos relacionados y seleccionados desde el entorno, desde lo que ocurre "fuera" de la escuela: la cultura popular contiene un importante potencial integrador.

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

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

Algunos matices a tener en cuenta:

- En las primeras edades es menor el ámbito de la elección libre de los alumnos y, en consecuencia, es fundamental el rigor en la selección y oferta de opciones.

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

\* Se priorizarán modelos espirales de programación frente a los lineales.

\* Los contenidos tendrán un carácter integrador sin que sirvan para certificar la desigualdad. No deben por tanto priorizar unos lenguajes y contenidos sobre otros sino valores de la persona superando discriminaciones negativas por sexo, grupo social, ... En caso de no respetarse esos valores se estaría perpetuando el currículum oculto.

\* Deben contemplar y asumir las aportaciones de los alumnos y su historia personal. Asimismo la propia vida escolar.

\* Buscar contenidos problemáticos y conflictivos que impliquen una toma de conciencia sin menoscabar la autoconfianza del alumnado.

\* Priorizar en la selección de contenidos aquellos que favorezcan el análisis y la transformación social.

\* Recoger aquellos contenidos que socialmente ya se imparten por otras vías (medios de comunicación social, ...) asignando a la escuela un papel de interpretación y análisis de los mismos.

\* Recoger como contenido la toma de conciencia de la diferencia de valor social de los lenguajes utilizados y las razones y conflictos sociales que la provocan.

### II.B.2.3.- Las Relaciones de Comunicación.

Definimos la comunicación como una interacción, un proceso de influencia mutua que se produce en un terreno compartido. Hay que destacar en el "encuentro con otra persona" la necesidad de aceptarle como es, y desde ahí establecer los canales de comunicación que tendrían diferentes peculiaridades en función de los distintos estadios madurativos. Las posibilidades de participación formal varían en función de estos estadios. No obstante, la escuela debe propiciar una participación que vaya más allá y que abarque todos los ámbitos de la educación. Normalmente al hablar de comunicación se piensa sólo en la verbal. Con la misma importancia hemos de señalar la actitudinal o sea, la comunicación a través del gesto, el tono, la postura, etc...

\* Es importante que se dote a toda comunicación de retroalimentación, que se sea receptivo a los efectos de dicha comunicación.

\* Se han de fomentar relaciones de tipo cooperativo, compensador y colaborador en un ambiente de respeto mutuo a la diferencia.

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

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

\* Evitar las relaciones de dominio entre alumnos y entre alumnos y profesores. Especialmente, cuidando las relaciones entre sexos y también entre grupos que muestren diferencias.

\*Potenciar la comunicación de, entre, por y para todos.

\*Democratizar las relaciones de comunicación mediante la introducción de terceros, rompiendo con el monopolio del binomio alumnos-profesor.

\* Se considera necesario establecer una comunicación adecuada entre el grupo y el medio en el que se investiga.

#### II.B.2.4.- Medios y materiales.

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

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

\* Han de estar también adaptados a la diversidad de estadios madurativos y estilos de aprendizaje (variedad de lenguaje de soporte, variedad de abstracción, de complejidad,...).

\* Que fomenten sistemas de apoyo mutuo entre alumnos.

\* El planteamiento del apoyo --interno y externo-- se hace de forma integrada en las actividades normales de enseñanza, a través de una diversidad de recursos.

\* También se deben analizar los materiales que se seleccionan, considerando las aplicaciones que permite su formato y el contenido implícito que este formato exige.

\* Materiales flexibles en el aspecto temporal que permitan el tratamiento de la diversidad, así como el uso individual o colectivo.

\* Que favorezcan el que se intercambien las producciones específicas del centro y de los equipos de profesores.

\* Materiales que rompan, enfrenten, denuncien, critiquen los modelos machistas, imperialistas.....

\* Materiales que deben diversificar y valorar las diversas formas de representación (gráfica, visual...) y los modos populares junto a los cultos.

\* Materiales como alternativa al libro de texto, que posibiliten romper con el monopolio didáctico de las editoriales.

\* Necesidad de conocimiento y uso de materiales tecnológicos, como recurso y como medio para la formación integral.

\* Se debe procurar la posible utilización de los materiales de deshecho.

\* Ser conscientes de las consecuencias que puede tener la diferente utilización de los materiales.

\* Utilizar, considerar y potenciar los diferentes materiales que puedan aportar los alumnos.

\* Potenciar que los materiales sean de uso colectivo y sean los propios alumnos quienes lo lleguen a gestionar.

\* Evitar que los materiales por su estructuración interna impidan la actividad constructiva de los alumnos.

### II.B.2.5.- La Organización.

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

Deben definirse espacios que el alumno y la alumna pueda ir utilizando de forma que le ayude en el proceso de autoafirmación y le apoye en el aprendizaje constructivo.

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

Debe estudiarse también su dimensión de soporte y contenido no verbal y aprovechar todas las posibilidades que otorga para la comunicación tanto favoreciéndola entre las personas como ofreciendo mensaje de todo tipo que pueden facilitar en gran medida los aprendizajes.

Deben evitarse las barreras arquitectónicas.

\* Se recurre a una utilización flexible de los tiempos escolares: períodos de adaptación y acogida, adaptación natural de los horarios y actividades, tiempos que respeten el equilibrio entre actividades que supongan una mayor atención con otras que supongan menor grado de concentración, un tiempo que permita la alternancia entre los momentos individuales y los momentos colectivos.

Se debe evitar el maniqueísmo de centrarse en las "tareas básicas" como si la repetición de actividades infructíferas permitiera evitar el fracaso escolar y fomentar por el contrario tareas y organizaciones temporales en las que tengan cabida al mismo nivel el cultivo de las sensibilidades, el de los saberes, el de la motricidad y el de lo psico-social.

\* Se recurre a una utilización flexible de los agrupamientos: grupos transitorios de nivel o de interés, agrupamientos interniveles o interclases, todo ello sin detrimento de la existencia de un grupo de referencia para los alumnos. Deben atender a la diversidad y funcionalidad de los grupos y deben posibilitar la interacción a todos los niveles.

\* Se fomenta la relación de equipo educativo: asignación del profesorado por ciclo, concentración de un grupo de profesores en pocos grupos de alumnos, desarrollo de objetivos comunes, ... Se deben emplear formas variadas de la organización de la labor de tutorías: hora de tutoría integrada, distribución entre varios profesores, elección por los alumnos, ... La tutoría debe estar integrada en toda la vida escolar del centro e implicar a todo el equipo de profesores aunque exista la figura del tutor como coordinador.

\* En cuanto al análisis de las tareas se debe fomentar la primacía de las tareas y metodologías que aseguren el aprendizaje directo, por descubrimiento, activo y social evitando el monopolio cultural de las editoriales. Asimismo las tareas cooperativas e interactivas que favorezcan el diálogo constructor y socializador.

#### II.B.2.6.- La Evaluación como proceso.

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

\* El enfoque ha de priorizar la reflexión y la acción sobre los métodos empleados, los procesos habidos, las fundamentaciones elegidas, los condicionamientos recogidos por el Diseño Base y el Proyecto Educativo.

\* En cuanto a los procesos, ha de referirse a los dominios cognitivo, afectivo-relacional, motor y metodo-lógico, y ha de contemplar tanto la dimensión individual como la de grupo.

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

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

\* Es también importante fomentar la autovaloración y la reciprocidad en la evaluación, por lo que han de estar implicados en ella todos los miembros de la Comunidad Escolar.

\* La evaluación entendida en forma selectiva contraría todos los aspectos de autoafirmación personal y genera un sentimiento de fracaso frente a la sociedad.

\* El objeto de evaluación es el proceso de aprendizaje y no el alumno y alumna como persona.

#### II.B.2.7.- La Metodología.

La metodología se debe considerar como un elemento integrador de todos los demás.

La diversidad de situaciones que se dan en el grupo-aula solamente puede ser abordada a través de una diversidad de técnicas y estrategias dentro de un marco coherente con los principios definidos.

- Una oferta metodológica variada desde el equipo educativo que interactúa con el alumno y alumna, donde dentro de un marco coherente, se puedan dar distintos modelos de relación, de planteamiento de actividades, de estilos en los diseños de aprendizaje lógico.

- Una oferta metodológica diferenciada desde el mismo profesorado, donde se dé un acercamiento a los temas desde distintos ángulos o por distintos caminos; donde se procure asociar a la dominante metodológica que cada uno suele aplicar, también su complementaria para poder llegar a todo el abanico del alumnado.

- Valorar el error como algo positivo dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Deben potenciarse metodologías que tiendan al autoaprendizaje y a la investigación.

- Los propios equipos educativos son capaces de generar un proceso de investigación en la acción respecto de las metodologías utilizadas.

### II.B.3.- LA EVALUACION DEL CURRÍCULUM Y EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

#### II.B.3.1.- La función de la evaluación y sus características. Del acto político de la calificación a la tarea educativa de reflexión sobre la práctica.

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

Hablar del tema de la evaluación en nuestro contexto educativo está ineludiblemente unido al tema de la calificación, ya que, en la mayoría de los casos en los que se habla de evaluación, su uso está restringido al campo de cómo evaluar a los alumnos de forma cuantitativa para que promocióne dentro del Sistema Educativo.

Lo que se suele calificar/evaluar es el producto y esta evaluación, al final de la tarea implica que el trabajo deja de convertirse en algo del alumno o la alumna, que puede valorar, para ser un producto del Sistema que el profesor o profesora se encarga de distribuir con un criterio de regulación que se encuentra fuera de sus propios juicios teórico/prácticos. El profesor o profesora le calificará generalmente sin tener en cuenta el entorno sistémico que pueda haber determinado los resultados observables del alumno o alumna. Llegando a este punto cabría hacerse una pregunta: ¿Sirve la evaluación tal como la practicamos para que el alumno o alumna aprenda algo?. Sí, los alumnos aprenden unas habilidades sociales y académicas que les sirven para interiorizar un conjunto de códigos y modelos dominantes, explícitos y no explícitos, productos de un determinado Sistema Educativo y Sistema Social. Aprenden a adaptarse a una determinada forma de calificar/evaluar, o sea, aprenden a someterse.

Calificar aparece como una tarea del profesorado ineludible, que es exigida por los mismos padres, e incluso por los alumnos. Consiste básicamente en legitimar los aprendizajes de los alumnos frente a la sociedad y justificar la propia labor del profesorado. El profesor o profesora abrirá la puerta o la cerrará para el posterior acceso a los escalones superiores. Esta tarea se entiende como científica, objetiva y de carácter neutro cuando en realidad está intrínsecamente cargada de carácter político en cuanto se corresponde con un modelo de enseñanza y de sociedad que es en su esencia de carácter selectivo. Es un tipo de sociedad y de escuela que prima la

competencia y que, de alguna manera, ha de establecer la barrera entre aquellos que triunfan y aquellos que fracasan, ya que el fracaso de unos legitima el éxito de los otros.

Debemos, pues, establecer una clara distinción entre proceso calificador y proceso evaluador.

**Las características de la evaluación en el desarrollo crítico y democrático del currículum.**

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

La evaluación, para ser coherente desde nuestra perspectiva, con el modelo curricular y de Escuela Pública que venimos defendiendo ha de responder a las siguientes características:

**Cualitativa.** Que nos permita conocer de manera global y sistemática todo el proceso educativo. Antes que la medida cuantitativa de los productos nos interesa priorizar la reflexión y la acción sobre los procesos desarrollados, los métodos empleados, las fundamentaciones elegidas, los condicionantes recogidos por el diseño curricular base, por el proyecto educativo y por las condiciones del centro.

\* Se hace necesario acudir a técnicas apropiadas para la observación y el análisis (tales como la entrevista, el diario de aula, el vídeo, la fotografía, el debate en clase, ...), así como una clarificación y apertura de los criterios en que basar este trabajo.

\* Los sistemas de evaluación, que han de ser también variados, no deben penalizar, sino proporcionar medios de detección y superación de las dificultades observadas tanto en el alumnado como en el profesorado.

Por tanto ha de ser también....

**Procesual.** Como continua reflexión que nos lleve a un proceso de investigación-acción. En el sentido de que siempre ha de ser el principio de una nueva práctica modificada, analizando las decisiones tomadas para reconducir el proceso.

**Global.** Debe reflejar todo el marco de la realidad y su complejidad. Como proceso de investigación deberá abarcar los hechos educativos de una manera global y teniendo en cuenta todos los elementos, se cuestionará el currículum (entendido de manera amplia como actividad de profesores y alumnos).

**Democrática.** Es decir, abierta y transparente hacia el exterior e interior de la institución educativa y consensuada por todos los protagonistas. Por tanto ha de recoger también la autoevaluación y la coevaluación.

**Positiva y orientadora.** Siempre debe tener el carácter positivo de modificar la práctica colectiva en beneficio de todos los implicados.

Desde la diversidad y para la diversidad de intereses, capacidades y posibilidades de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Evaluará el propio proceso evaluador.**

Contextualizada, adaptándose a las características propias del centro y de los participantes en el Proyecto Educativo .

### II.B.3.2.- Ambitos de la evaluación.

#### **- Respecto al proceso educativo de los alumnos.**

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

Por tanto, ha de referirse a todos los aspectos del proceso de desarrollo y autonomización de los alumnos, atendiendo por igual a los dominios cognitivo, afectivo-relacional, motor y metodológico, y ha de contemplar tanto la dimensión individual como la de grupo.

Ha de considerar tanto la evolución de cada alumno y alumna, como las relaciones de comunicación que se desarrollan en el aula y en el centro, y las condiciones afectivas y ambientales que condicionan el proceso de aprendizaje .

Para evitar el carácter selectivo y segregador, la evaluación debe partir de la consideración de diferentes situaciones de partida, ritmos, capacidades e intereses entre los alumnos. En ese sentido las conclusiones de la evaluación han de orientar permanentemente la adaptación curricular y las programaciones del equipo educativo.

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

La evaluación ha de ser una actividad educativa del alumno y la alumna y por tanto ha de ser también un aprendizaje en la autoevaluación y en la reflexión cooperativa sobre la práctica escolar.

#### **- Respecto a los profesores y equipos educativos.**

La evaluación ha de introducir el debate sobre los estilos y métodos de trabajo del profesor o profesora, así como la reflexión sobre las formas y niveles de coordinación de los profesores y el funcionamiento de los equipos educativos de nivel, área, ciclo,..

#### **- Respecto al Proyecto curricular, los materiales y recursos para el desarrollo curricular.**

a) Es tan importante evaluar la metodología como los propios contenidos y la adecuación de éstos a la realidad educativa y social en que estamos trabajando.

b) Es necesario evaluar los principios epistemológicos de los que parten. Hay que ver si son homogeneizantes o contribuyen a reconocer y favorecer las diversidades, si cuestionan la cultura dominante, qué tipo de ideología distribuyen, y si contribuyen a crear reflexión y actividad crítica.

c) Evaluar en qué medida los materiales curriculares utilizados condicionan una determinada práctica curricular.

La evaluación de los materiales debe estar integrada en la propia experimentación del proyecto curricular y realizarse al principio, durante y al final del proceso de experimentación. No tiene nada que ver, por tanto, con los cuestionarios que algunas editoriales o algunas administraciones educativas acompañan a los libros de texto y que no implican el debate colectivo y la reflexión de los equipos de profesores sobre sus experiencias ni pueden recoger las propuestas que el profesorado pueda extraer de esa valoración.

Las propuestas de la Administración educativa al profesorado respecto a la experimentación de proyectos curriculares innovadores han de incluir siempre la participación de los equipos educativos en la evaluación de los materiales, recursos y desarrollo del proyecto.

#### **-Respecto al Centro educativo.**

La evaluación del centro ha de servir para:

- \* Potenciar el debate pedagógico en el claustro de profesores, en el conjunto de sectores que participan en la vida del Centro y por tanto en el Consejo Escolar.

- \* Explicitar el currículum oculto y promover los cambios que se consideren oportunos.

Debe ser objeto de evaluación:

- \* La estructura organizativa-comunicativa del Centro y la dinámica de funcionamiento observando en qué medida favorece u obstaculiza el desarrollo práctico de los objetivos del currículum.

- \* La coherencia entre Proyecto Educativo de Centro, Plan de Centro, su estructura organizativa, los diseños curriculares y el trabajo en el aula.

Este modelo de evaluación es claramente opuesto al que la Administración educativa impone actualmente a los centros mediante la inspección y la redacción de las memorias de final de curso; estos modelos que ha impuesto la Administración tienen un carácter burocrático y exclusivamente cuantitativo que no favorece en absoluto la clarificación de los problemas y las estrategias de cambio que deben iniciarse.

La aplicación de nuestro modelo de evaluación implica la reivindicación de la dotación de espacios y tiempos en la vida de los centros destinados a la realización de esta reflexión tanto por los profesores como por los alumnos.

#### **-Respecto a la política educativa.**

La evaluación del funcionamiento del Sistema Educativo y la política educativa que lo determina estará presente en el debate sobre las condiciones que determinan el desarrollo del currículum en la acción, y por tanto está ligada a todo el proceso de evaluación del currículum.

La Administración debe poner a disposición de todos los centros la información y los recursos necesarios para que la Comunidad Educativa esté en condiciones de valorar las acciones de la Administración en lo que respecta al desarrollo del currículum y de la innovación educativa.

#### II.B.3.3. El papel del profesorado en la evaluación cualitativa.

Es evidente que este tipo de evaluación implica un cambio en la concepción de la profesión de enseñante y en la estructura de nuestro puesto de trabajo.

- Se niega el papel de juez y de legitimador de la selección social mediante la calificación y la penalización por las notas.

- Se niega la reducción de la tarea evaluativa del profesorado a los alumnos y al aula.

- Se considera que el profesorado ha de participar en la evaluación de todos los ámbitos definidos en el apartado anterior. Se fomenta el trabajo cooperativo de los profesores defendiendo la formulación de criterios comunes de evaluación del equipo de profesores, frente al ejercicio de la evaluación como actividad aislada de cada profesor o profesora en su aula y en su asignatura.

- Se defiende el carácter democrático y recíproco de evaluación planteando la participación de los alumnos en la observación del trabajo del profesor o profesora y del equipo educativo.

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

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

#### II.B.3.4.- La participación de los padres y de los alumnos en la evaluación.

Para que la evaluación sea realmente democrática hemos de considerar la participación de los padres y de los alumnos. Esta debe afectar a aquellos aspectos en los que cada uno de estos sectores han estado directamente implicados, y debe contemplarse

## PARTE SEGUNDA

en el Proyecto de Centro los canales y las formas en que se debe desarrollar. En cualquier caso se debe garantizar que esta participación no sea meramente formal asegurando la definición y negociación de criterios acordes con los objetivos del Plan de Centro.

Los padres y los alumnos pueden aportar a la evaluación otros puntos de vista e intereses, que han de ser contemplados y negociados en la planificación de tareas del Centro.

La participación de los alumnos en la evaluación-investigación debe ser considerada como una actividad educativa más e integrada en su proceso de aprendizaje.

Asegurar el carácter real en la práctica exige considerar tiempos específicos en el horario de los alumnos para la realización de esta actividad.

### II.B.3.5.- La evaluación externa.

Nos referimos ahora a la posibilidad de obtener apoyos externos al Centro para complementar la evaluación interna que éste realice y que en ningún caso ha de sustituir. Ha de enriquecer las observaciones sobre la práctica y los problemas que se plantea en ese momento el equipo de profesores, los padres, los alumnos o el Centro.

Por tanto esta evaluación debe ser autónoma de la Administración o Inspección Educativa, y ha de partir de los principios y objetivos que se plantean los que solicitan la evaluación externa.

En cualquier caso ha de contemplar los siguientes supuestos:

- a) Será realizada por personal profesionalmente capacitado para la evaluación educativa.
- b) Partirá del Proyecto Educativo de Centro.
- c) Los criterios y ámbitos de evaluación serán consensuados entre los evaluadores y los evaluados.
- d) Los resultados de esta evaluación se entenderán necesariamente como aportaciones a la mejora del Centro. Debe ser, por tanto, una evaluación indicadora de soluciones y recursos pertinentes a cada caso.
- e) La información resultante de la evaluación debe estar destinada a los sectores afectados por ella. La disseminación de esa información debe ser negociada con los implicados.

### II.B.3.6.- Condiciones para el desarrollo de un currículum democrático y de la evaluación como investigación.

Nos declaramos a favor de un trabajo por el cambio pedagógico basado en una estrategia de pequeños pasos que permitan un diseño, seguimiento y evaluación desde el Centro e impida una mayor presión sobre un colectivo tan puesto en cuestión como el docente. Estamos por la salud mental del profesorado.

La Administración debe propiciar los espacios y tiempos para la observación, el contraste y la reflexión, al igual que las condiciones materiales y el Plan de Formación Permanente del Profesorado discutido en el Bloque 1.

Todo ello implica la necesidad de cambiar el modelo de Centro y del profesorado, juntamente con la creación de grupos de investigación-acción basados en el Centro.

La evaluación-investigación debe ser considerada como una actividad educativa más e integrada en su proceso de aprendizaje. No obstante, el carácter real en esta práctica exige considerar tiempos específicos en el horario de los alumnos para la realización de esta actividad.

La evaluación externa debe ser un proceso que se realice al menos una vez al año, en un momento que permita la reflexión y el aprendizaje de los docentes.

Al mismo tiempo, se debe fomentar la evaluación interna que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La Administración debe ser capaz de proporcionar los recursos necesarios para la realización de la evaluación y de utilizarlos para mejorar la práctica docente. La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La información resultante de la evaluación debe ser utilizada para mejorar la práctica docente. La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La información resultante de la evaluación debe ser utilizada para mejorar la práctica docente. La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La información resultante de la evaluación debe ser utilizada para mejorar la práctica docente. La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

La información resultante de la evaluación debe ser utilizada para mejorar la práctica docente. La evaluación debe ser un proceso que se realice en el aula, en el momento de la observación y la reflexión sobre la práctica y los problemas que se plantean en ese momento. El equipo de profesores debe ser capaz de realizar esta evaluación y de utilizarla para mejorar su práctica.

## PARTE SEGUNDA

La elaboración y planificación del proyecto, corresponderá según las características de la zona donde se ubique el centro, así como a los diversos momentos del proceso de la puesta en acción del currículum en que nos encontremos bien a los integrantes del centro bien a los del ciclo, etc...

En las zonas rurales tiene más importancia que en otros casos la elaboración y planificación a nivel de zona.

En todo caso debe de estar lo suficientemente fundamentada tanto a nivel psicopedagógico y didáctico como en lo referente a la formulación y selección de la cultura que realice y debe introducir un análisis sociológico del medio en el que se va a desarrollar.

Pero también pensamos que dicha fundamentación debe contener toda la reflexión acumulada por los enseñantes a lo largo de su experiencia en la escuela (recogida en las memorias, documentos, monográficos,...). Es preciso conocer cómo aprende un niño o niña de estas edades, cómo evoluciona, desde dónde hacer una intervención adecuada en el proceso enseñanza-aprendizaje, con qué instrumentos contamos, de dónde sacamos y construimos el contenido a transmitir.

Para todo ello podemos acudir a diversas fuentes de las ciencias sociales y especialmente a la pedagogía, pero es a nosotros a quién nos corresponde traducir, elegir y tomar partido por unas teorías u otras, de acuerdo con el propio pensamiento que desde la práctica hayamos venido elaborando y sometiendo todo el proceso a una evaluación y comprobación continuadas.

### II.A.- LA EDUCACION INFANTIL. LA ETAPA 0-8 AÑOS.

#### II.A.1.- FUNDAMENTOS (PRINCIPIOS GENERALES).

Se recogen principios que se considera necesitan de ampliación y especificación para esta etapa. Los enunciados en el apartado de "Currículum en acción" han de considerarse también.

##### II.A.1.1.- Infraestructura y condiciones previas.

###### \* Características:

Tal y como se definía en los últimos Encuentros de Granada, defendemos la existencia de una sola red de escuela pública infantil 0-8 años.

Concebimos la etapa 0-8 en un único centro educativo.

Los actuales centros de EGB están poco adecuados para albergar la nueva educación infantil, pues no poseen las características espaciales que se requieren. Las nuevas edificaciones y la remodelación de las actuales deberán tener muy en cuenta esas particulares características, no obstante admitimos la unidad espacial y organizativa de los centros siempre que respeten las dimensiones humanas y técnicamente apropiadas a la labor educativa y con espacios diseñados específicamente para cada etapa.

\* Adecuación de servicios:

. La escuela infantil ha de permitir la autonomía del niño y de la niña y el encuentro, facilitando el acceso y utilización de los diferentes espacios.

. Ha de permitir la simultaneidad de la atención individual y la observación del grupo.

. El centro debe estar próximo al entorno familiar, facilitando con ello su arraigo psico-afectivo en el mismo y evitando exponerlos a largos trayectos.

\* Seguridad e higiene:

. La escuela infantil debe estar diseñada con unas condiciones de seguridad e higiene en todos los espacios, instalaciones y materiales y de forma que permita moverse al niño y a la niña y a los educadores con seguridad.

II.A.1.2.- El desarrollo y el aprendizaje como procesos.

El desarrollo no sigue una línea continua; es un proceso dialéctico constante. Se produce cuando una situación nueva de aprendizaje se adecúa a la capacidad real del niño y de la niña y encaja con lo que ya sabe pero también por disonancias cognitivas. Los estadios evolutivos pueden tomarse como punto de referencia pero no como algo que delimite.

- Un "buen aprendizaje" es el que produce un nivel de desarrollo superior en el niño y niña (hace evolucionar al sujeto).

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

- Educar sería procurar asegurar el desarrollo de los niños ofertándoles situaciones de aprendizaje significativo.

- El desarrollo de los niños en las primeras edades es dependiente de un clima de seguridad y afectividad. En los más pequeños este principio relacional va a tener su realización en las respuestas adaptadas a sus necesidades biológicas (hambre, limpieza, sueño,...), relacionales y afectivas. A medida que los niños crecen, estas necesidades serán tratadas como elementos sobre los que construir su autonomía personal.

II.A.1.3.- Principio de globalización.

El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real, lo imaginario, están en esta edad estrechamente imbricados y se irán diferenciando poco a poco, con la oposición y el contraste de unos a otros. La enseñanza parte de esta vivencia globalizada que el niño y la niña tienen de las cosas, como base del aprendizaje, potenciando y desarrollando aquellas que sean significativas para su proceso madurativo.

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

Por ello las relaciones con los niños de esta etapa se rigen por patrones de comunicación muy específicos, ya que exigen conocer o al menos tratar de entender sus códigos de comunicación, no sólo a través del lenguaje oral (en ocasiones muy limitado) sino a través de todas esas manifestaciones de los códigos de comunicación no verbales fruto de la evolución y globalidad que preside esta etapa.

Consideramos imprescindible hacer referencia a los procesos de descentración que se producen en esta etapa 0-8 en los que los niños van alejándose de su pensamiento sincrético y global. Procesos que será necesario tener en cuenta porque en función de la etapa madurativa en que se encuentren precisarán tratamiento pedagógico diferente.

#### II.A.1.4.- El tratamiento integrador de la diversidad.

Partimos de una escuela que acoge a niños reales, diferentes y que cree en la riqueza que supone esas diferencias para, partiendo de ellas, conseguir el máximo desarrollo de cada individuo. Pero conscientes de las desigualdades con que llegan los niños a este nivel educativo, destacamos su capacidad para contribuir a paliarlas.

Estas dos funciones serán desarrolladas trabajando especialmente:

- La flexibilidad en tiempos, espacios, metodologías, ...
- Las relaciones familia, escuela, entorno.
- La observación del niño o niña para partir de su realidad.
- La potenciación de las relaciones grupales tanto a nivel afectivo como al de aprendizajes.
- La dotación de todos los apoyos necesarios, estableciendo una estrecha relación entre ellos.

#### II.A.1.5.- Relaciones con el entorno. Función socializadora.

\* Tal y como viene definido en los documentos del Congreso de Barcelona y de Calvià reafirmamos la necesidad de que la Administración mediante programas de formación de padres, utilización de los medios de comunicación, etc... mentalice sobre la importancia educativa de esta etapa, independientemente de que se asista o no a una escuela infantil y ayude a los padres a mejorar la educación de sus hijos. La escuela, complementariamente, considerará el trabajo con los padres como parte indisociable del trabajo educativo; tanto para coordinar la acción desde la escuela y la familia como para cumplir los objetivos de mentalización y formación antes mencionados.

\* 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, para que, entre otras cosas, todos los niños accedan a los lenguajes necesarios de su cultura.

\* 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 función cultural de la escuela no puede reducirse únicamente a la transmisión, sino que tiene que potenciar la creación y la crítica. Analizar y combatir el currículum oculto en la educación infantil ( distinción juego-trabajo, normas sociales y autoridad, desvalorización de lo que cada niño o niña sabe frente a la "verdad" del enseñante,... ) es una necesidad que se ve acrecentada por la poca explicitación del currículum que suele darse en los primeros años de esta etapa.

\* 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. Así el niño o niña aumenta paulatinamente su "entorno", es decir, el campo físico y mental que reconoce como propio y en el que es capaz de pensar y actuar; se trata de un aumento no sólo cuantitativo sino de profundidad.

Es un aspecto de importancia central, ya que en este marco de relación con el medio físico y social el niño o la niña desarrollan su personalidad global a la vez que crecen dentro del grupo-clase y de la comunidad.

El aprendizaje de la convivencia y de la relación con los otros, corre parejo con la autoafirmación individual; deben de introducirse la capacidad de crítica y autocrítica sin contradecir la integración social y personal.

\* Los aprendizajes se generan dentro y fuera del grupo, porque la propia dinámica que se establece posibilita que el contenido de los mismos esté conectado con su realidad más cercana (con lo que ya sabe, conoce, trae, ... ).

La educación infantil estimulará la continuidad en la exploración autónoma que los niños hacen del entorno desde su nacimiento, potenciando las investigaciones del medio que se van complejizando según avanza en su desarrollo. Es necesario que ese proceso de experimentación se extienda a los contenidos de simbolización (lenguaje oral, icónico,...) pero también a los más estructurados y convencionales, como el lenguaje escrito. Para ello se necesita una acción planificada que se convierte en una de las fundamentaciones para la existencia de la etapa 0-8 años.

#### II.A.1.6- Papel de los educadores.

Como antes aportábamos, la elaboración de cualquier proyecto que parta de la reflexión sobre la propia práctica con niños, está presidida por la puesta en acción de todo el pensamiento del equipo de educadores. Son ellos quienes filtran todas las aportaciones anteriormente descritas y tratan de hacer coherentes el pensamiento teórico con su práctica.

El continuo contraste de reflexiones, experiencias, dudas, ... tiene una relevancia especial no sólo en nuestra formación, sino el considerar a nuestra propia experiencia como un fundamento imprescindible para diseñar cualquier proyecto (consideramos necesario en trabajos futuros completar este apartado con una reflexión sobre las formas de trabajo que se establecen en el equipo docente de cara a asegurar un tratamiento integrador de la diversidad). Esto nos lleva a definirnos en torno a:

Tratar de hacer una escuela con unos niños reales, exige un papel que no puede ser el de un mero ejecutante de programas (de la Administración, editoriales, ...) sino el de actores-creadores de la propia práctica, sintiéndonos protagonistas de lo que hacemos.

(No pensamos que deba haber parcelas/aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que requieran ser tratados por especialistas, si acaso la labor de éstos iría más por un apoyo y asesoramiento al tutor, pero nunca por una sustitución).

Las características del niño y de la niña de esta etapa nos llevan a definir las actitudes que han de guiar la actuación de los enseñantes:

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

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

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

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

De sí mismo, debemos atender a nuestras propias producciones en el espacio, así como a nuestras reacciones tónico emocionales y a las del otro, aceptando y recibiendo con sensibilidad y las menores resistencias posibles los contenidos, formas y sentidos más variados de la expresividad de los niños.

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

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

Entendemos nuestro papel también como el de un orientador, canalizador, guía, receptor de todo lo que nos presentan los niños.

Somos en definitiva quienes creamos contextos y condiciones para que se produzcan esos encuentros constructivos entre los niños y los contextos de aprendizajes.

#### II.A.1.7.- La participación de los niños.

Se defiende una escuela basada en una participación real de los niños en todo cuanto se proponga.

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

Pero esta idea de hacer una escuela así no tiene otra intención que el de dar cabida en ella a unos niños reales, auténticos, pretendemos huir de tomar a los niños parcelados permanentemente "ejecutantes" de tareas ajenas a sus intereses, cerrando la puerta a su afectividad, su emocionalidad, su mundo relacional,...

## II.A.2.- ELEMENTOS DIDACTICOS.

### II.A.2.1.- Metodología.

Retomando el enunciado principio de globalización no hemos de olvidar que no hay nada más alejado del mismo que forzar su traducción en la práctica porque en muchas ocasiones puede quedar reducido a conectar actividades sin auténtica relación. Y es que ante alguna propuesta podemos pretender la presencia de todas las áreas curriculares estableciendo relaciones no lógicas, y dando por resultado una serie de actividades sin sentido donde la función de abstracción y relación con los conocimientos anteriores no existe. Y es que la globalización no significa mezcla.

¿Cómo entender la globalización en la investigación del entorno?

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

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

- Reflexionando sobre cuestiones previas, como:

\* Que los niños estén preparados para utilizar los instrumentos propios de la materia.

\* Que los educadores conozcan la especificidad de cada una, y las armonice.

### II.A.2.2.- Objetivos.

Si venimos remarcando la globalidad como una característica primordial del pensamiento de los niños en estas edades, no va a ser casual que a la hora de hablar del que enseñar situemos al educador en la necesidad de establecer un principio de globalización tanto en la selección de objetivos como en la concreción de las áreas de conocimiento. Desde nuestro punto de vista los objetivos perseguirán un desarrollo total de esos niños reales que buscamos atendiendo a los siguientes grandes desarrollos:

\* Desarrollo afectivo:

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

**\* Desarrollo social:**

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

**\* Desarrollo motriz:**

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

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

**\* Desarrollo de la capacidad de autonomía:**

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

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

**\* Desarrollo cognitivo:**

Los niños operan a partir de la intuición y todo su saber está muy ligado a sus necesidades primarias, a lo cotidiano, a organizar poco a poco su pensamiento y a dotarse de los instrumentos que le permitirán al final de la etapa, acceder mediante la simbolización y abstracción necesarias, al dominio del lenguaje y la lógica de forma más sistemática y organizada.

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

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

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

Las áreas son un instrumento de los educadores para analizar la realidad. Los alumnos en esta etapa sin embargo desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo global aunque conforme crece su conocimiento necesitan instrumentos más precisos para analizar esa realidad.

Sólo al final de la etapa empiezan a aparecer de forma amplia, las áreas. Es el educador o educadora, quien desde un conocimiento de lo específico de ellas (conceptos, principios, normas,...) deberá individualizar los aspectos clave que cada una tiene para articularlos y presentarlos como un todo.

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

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

- Instrumental: como conjunto de técnicas que hay que dominar.

- De lenguaje: como forma de conceptualización expresión y comunicación.

#### II.A.2.3.- Los contenidos.

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

Consideramos, por tanto, como contenidos las ideas previas que los alumnos tienen acerca de una situación, conceptos, procedimientos, etc..., así como el clima afectivo ambiental que se genera, las actitudes de las personas presentes, el enfoque metodológico dado a una actividad, las informaciones ofrecidas por los educadores y por los alumnos, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se maneja, etc...

La selección de estos contenidos es tarea que la escuela ha de plantearse en función de:

\* Las características del sujeto que aprende.  
\* Los contenidos más relevantes y significativos de la cultura.

\* La revisión crítica de las exigencias que la sociedad impone a la escuela.

Y en último término es la Comunidad Educativa a través de los Planes de Centro o Proyectos Educativos quienes determinarán los temas de conocimiento que consideren relevantes.

#### II.A.2.4.- Interacción y comunicación.

Normalmente, al hablar de comunicación se piensa sólo en la verbal; con la misma importancia, y sobre todo en esta etapa, hemos de señalar la comunicación a través de todo el cuerpo: gesto, tono, postura, etc...

- El papel de los educadores en el aula acerca de la comunicación ha de tener dos vertientes:

a) Ser el potenciador de canales de intercomunicación.

\* Creando espacios y tiempos compartidos.

\* Creando situaciones relacionales, tanto a nivel de grupo como familiares y sociales.

b) Tener una actitud de escucha para conocer o al menos tratar de entender sus códigos y así favorecer la comunicación verbal, corporal, actitudinal, etc., llegando a la consecución al final de esta etapa, de los códigos de comunicación más elaborados que supone el lenguaje lectoescrito.

- El adulto, mediante esta actitud de escucha, va llegando a pactos y normas, que van permitiendo que las diferentes historias que van surgiendo en el grupo tengan posibilidad de que se den, evolucionen y puedan abarcar e integrar a todos.

- Las normas, resultado de los acuerdos así establecidos, tendrán la función de oficializar las nuevas costumbres, los nuevos juegos... siendo el adulto quien ayuda a garantizar el respeto al deseo de todos y cada uno de los niños.

- La autoridad del adulto, concebida de esta manera por los niños, depende de su grado de escucha... de su disponibilidad.

El éxito de la norma dependerá de:

- Si la norma recoge o expresa una necesidad real, escuchada.

- Si consigue securizar y no marginar a los que llegan a ella (norma integradora).

- Si se expresa siempre en forma positiva.

- Si son pocas, claras y estables.

Todo ello dará como resultado el que cada miembro tome conciencia de su pertenencia al grupo, en donde los objetivos a conseguir son comunes, y se comparten de forma cooperativa unas actividades, unos materiales, un espacio, un tiempo... Un grupo así conformado aprende de distinta manera y potencia mucho más los aprendizajes y el desarrollo de actitudes y comportamientos evitando a su vez el monopolio de la relación y de la interacción por parte de los educadores.

#### II.A.2.5.- Materiales.

Utilización: El material toma su auténtico significado en relación con las otras variables: espacio, tiempo y norma.

- En el espacio, que su distribución permita un fácil acceso y sean lo más variados y neutros posible.

- En el tiempo: un material puede tener connotaciones muy diferentes y promover situaciones diferentes según el momento de su uso.

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

#### II.A.2.6.- Organización del espacio.

El tratamiento del espacio considerado en su dimensión de comunicación no verbal nos da numerosos datos sobre la estructura de las relaciones y actividades de los grupos humanos, tanto del aula como del centro escolar. La organización espacial funciona como catalizador que inhibe o desencadena el que se produzcan determinados comportamientos y actitudes. El objetivo es convertir los espacios escolares en lugares de encuentro comunicativo en base al placer mutuo de la relación y no en base a la angustia del rendimiento como educador, o de los niños como alumnos.

La organización espacial debe tener las siguientes características:

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

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

\* Este proceso confiere a la organización del espacio una característica básica: la posibilidad de cambio. El grupo a través de decisiones fundamentadas según su nivel de análisis modificará la disposición y las normas de utilización, teniendo en cuenta siempre el uso democrático de ese espacio.

\* Debe ofertar espacios variados que faciliten distintos agrupamientos. Esta oferta posibilita a los niños estar de formas distintas, de relacionarse de diversas maneras según sus intereses y posibilidades.

La elección de cada espacio deben concebirse de forma flexible y mudable, más ligados a los afectos, emociones e intereses del momento que a actividades o materiales concretos ubicados de forma permanente.

El tratamiento del espacio debe permitir al alumno captar:

- Conocer sus posibilidades y sus límites: recreos, pasillos, comedores, escaleras...

- Saber que los espacios no son neutros y que se van cargando de sentidos muy concretos según las historias vividas en ellos.

- Saber que es otro recurso en la oferta del adulto pudiendo ser manipulado y adecuado según las necesidades.

Planteamos que la educación infantil ha de tener un diseño de espacio adecuado -del que hoy se carece- para la realización de todos los objetivos propuestos.

#### II.A.2.7.- Organización del tiempo:

La organización del tiempo está pedagógica y metodológicamente unida al uso de espacios y a los períodos de interacción y comunicación. En los niveles a que nos estamos refiriendo es básico respetar los principios del desarrollo cognitivo y socioafectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad, y manteniendo determinadas constantes.

Debemos permitir en la organización del tiempo:

- Períodos de tiempo para la acción y para la reflexión, tanto individual como colectivas; así como para distintos grados de agrupamientos.

- Períodos de preparación de actividades y de actividades libres, donde la creatividad de los niños y sus producciones libres nos irán dando más información sobre ellos y sus intereses.

En definitiva, un horario adecuado debe:

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

\* Compaginar las actividades que exigen de los niños una actitud de escucha o de atención, con otras que se basen en la manipulación o el movimiento.

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

\* Compaginar los períodos de actividad libre con los de actividad dirigida.

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

Debemos ser conscientes de que el tiempo debe ser parcelado, según los principios anteriores. Por lo tanto hay que pensar:

- Como han de ser los tiempos de entrada y en particular los inicios de la escolarización.

- Como acomodar las actividades en base a sus ritmos fisiológicos.

- Como respetar los vaivenes de exigencia individual o grupal variando y acomodando cada actividad y tarea a esas exigencias.

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

La presencia del adulto va a ser fundamental en esos espacios y tiempos, sobre todo en esta etapa 0-8.

#### II.A.2.8.- Evaluación.

Tal y como entendemos la evaluación (conceptos desarrollados anteriormente) ésta trae consigo un cierto rigor y disciplina para reflexionar, planificar y sistematizar la práctica cotidiana. Planificación que debe ser contrastada con las respuestas surgidas "lo planificado y lo surgido" que además será necesario reflejar de alguna manera en función de los procesos de investigación establecidos.

En la educación infantil la evaluación debe contemplar de una manera especial todos los agentes que van a influir en la evolución de los niños.

La evaluación, debe basarse en la observación sistemática de los procesos de aprendizaje de cada niño y niña en todos los aspectos de su personalidad (cognocitivos, afectivo-sociales, psicomotores, de hábitos, etc.). Será necesario registrar esta observación utilizando diferentes tipos de registros.

Es importante que esta observación sea contrastada por el equipo educativo y otros observadores y compartida con la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

En definitiva, un horario adecuado deberá ser elaborado para que el contacto familia-educadores sea constante y efectivo. Este horario deberá tener en cuenta los intereses de los niños y niñas, los intereses de los educadores y los intereses de la familia.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

Respetar el ritmo de vida de los niños y niñas, sus intereses y sus necesidades. El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

El horario deberá ser elaborado de manera conjunta por el equipo educativo y la familia, de ahí que el contacto familia-educadores deba ser constante.

## II.B.- EDUCACION PRIMARIA (8-12).

### II.B.1.- PRINCIPIOS GENERALES:

La educación primaria debe promover el desarrollo de la autonomía de cada niño o niña a través de la interacción dialéctica con su medio físico, social y cultural así como del aprendizaje y utilización de instrumentos de mediación que posibiliten la construcción de la "cultura", entendiendo ésta como el conjunto de saberes (populares, científicos, etc), valores, actitudes, hechos...., tratando, además, de crear contextos que posibiliten el desarrollo integral de los niños.

### II.B.2.- CARACTERIZACION DE LA ETAPA.

Al caracterizar la etapa de Educación Primaria es importante tener en cuenta el desarrollo evolutivo, cognitivo y socioafectivo de los niños, que nos sitúa en condiciones de dar respuesta a sus necesidades, expectativas, intereses,..

Son características relevantes de esta etapa:

a) La aparición y afianzamiento del pensamiento concreto que permite a los niños razonar sobre su realidad más próxima, consolidando al final de la etapa el pensamiento lógico-inductivo.

b) La apertura al entorno inmediato (familiar, escolar y social) que posibilita tanto el desarrollo de la socialización a través de la cooperación, el trabajo en equipo, así como el desarrollo de la individuación que incluye la toma de conciencia de su YO y determina la noción de sí mismo y en relación con los demás (autoestima, autoafirmación, identidad...).

c) La globalización es la característica definitoria del aprendizaje en esta etapa, entendida como superación del saber compartimentado en asignaturas. El aprendizaje potenciará el acercamiento a la realidad inmediata analizándola desde sus diferentes ámbitos: natural, histórico, matemático, estético, ecológico,...

### II.B.3.- ELEMENTOS DIDACTICOS.

#### II.B.3.1.- Objetivos.

Los objetivos han de ser abiertos, procesuales y abarcar aspectos cognitivos, socioafectivos y motrices. Han de considerarse como orientativos y de toda la etapa.

- Deben desarrollar la capacidad para comprender los hechos y fenómenos que suceden tanto en el entorno más próximo como en el más lejano en el que se desenvuelven los niños, ya sea de carácter social, afectivo o físico-natural.

- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación de los niños para producir mensajes diversos contruidos teniendo en cuenta los diversos códigos de los distintos lenguajes: oral, escrito, corporal, musical,...

- Debe desarrollar la capacidad de plantearse y resolver problemas.

- Posibilitar que los niños adquiera una serie de destrezas cognitivas que le permitan conocer, evaluar y regular su propio proceso de aprendizaje.

- Facilitar al alumno y alumna experiencias que posibiliten actitudes positivas hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el medio físico del que forma parte, considerado por la tolerancia, flexibilidad, el sentido crítico, la globalidad y la dimensión lúdica.

#### II.B.3.2.- Contenidos.

Partiendo de la definición de contenido expresada en el documento del "Currículum en acción", entendemos que deben seleccionarse y organizarse atendiendo a los siguientes criterios:

- Deben partir de los intereses de los niños atendiendo a la estructura lógica y psicológica, a las experiencias anteriores y en interacción con la realidad social, física y cultural para instalarse crítica y autónomamente en la misma, haciendo aflorar el conflicto como elemento positivo en el acercamiento y transformación de esa realidad.

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

- Deben considerarse como un instrumento para lograr el desarrollo de capacidades, actitudes y valores, así como ser objeto de aprendizaje en sí mismo.

#### II.B.3.3.- Organización.

##### II.B.3.3.1.- Definición.

Se entiende como organización la estructura ordenada de todas las variables: espacio, tiempo, agrupación de alumnos, agrupamiento de profesores que favorecen la labor educativa.

##### II.B.3.3.2.- Organización del espacio.

Queremos destacar la importancia que le damos a la organización y utilización del espacio como un elemento en sí mismo de aprendizaje y no sólo desde una perspectiva estética o funcional.

En este sentido es fundamental la participación directa de la Comunidad Educativa en la toma de decisiones acerca de los criterios de diseño y construcción del espacio escolar, para que este se convierta en un elemento facilitador de los procesos de aprendizaje.

##### II.B.3.3.3.- Definición del concepto de espacio.

Por espacio o entorno escolar consideramos no sólo el aula sino el centro, su espacio externo, su equipamiento, su distribución, etc.

##### II.B.3.3.4.- Criterios de organización del espacio.

Teniendo en cuenta la definición de espacio y su importancia como elemento de aprendizaje, su organización y utilización ha de responder a los siguientes criterios:

- **FLEXIBILIDAD.**- La organización del espacio ha de permitir la coexistencia de lugares fijos con la posibilidad de adaptación y transformación de los mismos, dependiendo de las necesidades y propuestas de trabajo enmarcadas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- **ABIERTO.**- Entendiéndolo como no limitado al ámbito del aula o del centro.

- **ESTIMULADOR.**- Favorecedor de la curiosidad, la experimentación, autoorganización, etc.

- **INTEGRADOR.**- Es preciso tener presente la adaptación del espacio a los niños con necesidades educativas especiales.

#### II.B.3.3.5.- Métodos de organización del espacio.

Entendemos que no hay un modelo de organización del espacio preestablecido, sino que constantemente el maestro o maestra en solitario o en equipo investiga modelos que le ayudan a resolver sus problemas. Cualquier modelo organizativo por el que optemos deberá permitir la existencia de opciones comunes, tanto dentro como fuera del aula, posibilitando la realización de actividades socializadoras.

Una forma de superar una enseñanza tradicional es la organización del trabajo en talleres, porque se fundamenta en el carácter globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Etapa Primaria.

Los talleres potencian:

- La adquisición por parte de los niños de instrumentos de aprendizaje.

- Su sentido de responsabilidad.

- El placer por el esfuerzo continuado.

- El espíritu de equipo.

- El respeto a los demás.

- La autonomía reflexiva.

#### II.B.3.4.- El tiempo.

Al igual que sucede con el espacio, la organización del tiempo ha de estar en coherencia con los principios fundamentales y características de la Etapa Primaria.

Cuando hablamos del tiempo como variable de la organización tenemos presentes dos dimensiones:

a) El tiempo a lo largo del curso escolar distinguiéndose dos momentos claves: el comienzo y el final de curso.

b) El tiempo centrado en la jornada escolar. Situándonos en ésta última deberíamos tener en cuenta las siguientes características:

- Flexibilidad.

- El horario ha de ser flexible sin que se confunda con la improvisación. En función de la dinámica que necesiten las distintas actividades y los agrupamientos que éstas aconsejen.

- Respetuoso e integrador con los ritmos naturales de los niños, posibilitando la participación y negociación de éstos en su distribución.

#### II.B.3.5.- Agrupamiento del profesorado.

La agrupación escolar deberá contemplar tanto la realización de trabajos en equipo como el trabajo individual del enseñante señalando niveles de responsabilidad colectiva e individuales.

##### II.B.3.5.1.- Tutorías.

Se proponen las tutorías como referencia constante, siendo el papel del enseñante en el aula el de animador, dinamizador y facilitador de la labor educativa.

##### II.B.3.5.2.- Equipos docentes.

Se proponen equipos docentes de etapas que actúen, reflexionen e investiguen cooperativamente por medio de un proyecto de trabajo en común y no tanto por afinidades personales, ya que tan sólo una organización con este carácter basado en la investigación/acción puede asegurar a la Etapa Primaria aquellos aspectos que le resultan esenciales: eminentemente integradora, unitaria y personal.

Esta organización posibilita:

- Que primen los intereses colectivos por encima de los individuales.

- Una mayor receptividad para integrar a un nuevo maestro o maestra y que cada cual se enriquezca con el saber del otro.

La organización del equipo de maestros debe contemplar necesariamente la continuidad en los elementos del currículum diseñados en la etapa anterior (0-8 años), así como asegurar la continuidad en la etapa posterior.

#### II.B.3.6.- Agrupamientos de alumnos.

Abogamos:

- Por la flexibilidad de los alumnos de tal forma que permitan adecuarse a las circunstancias de cada actividad y en función de las necesidades o dinámicas de la etapa.

- Por agrupaciones heterogéneas que implican mayor riqueza y hacen coherentes el tratamiento de la diversidad potenciando las relaciones socio-afectivas del grupo.

La organización de los agrupamientos de alumnos debe posibilitar que se pierda la idea de posesividad y exclusividad del aula por parte del tutor o la tutora.

#### II.B.4.- MEDIOS.

Los medios han de ser abordados desde la perspectiva de su función curricular, orientados a un fin y organizados en base a los criterios de referencia del currículum.

Entendemos como medios aquellos materiales alternativos al libro de texto que posibiliten romper con el monopolio didáctico que suponen las editoriales y que por el contrario supongan una integración de la realidad inmediata.

Es necesario sustituir el libro de texto como la única fuente de información por una amplia gama de materiales alternativos con las siguientes características:

- **COHERENTE** con los principios de etapa ya definidos.
- **FAVORECEDOR** de una acción más respetuosa con la diversidad.
- **POTENCIADOR** de la fantasía y capacidad creadora tanto del equipo de maestros como de los alumnos.
- **INTEGRADOR** de los diferentes ámbitos perceptivos, afectivos, relacionales y cognitivos de los alumnos y de los diferentes códigos icónicos, simbólicos, gráficos, gestuales.....

En estos materiales se debe primar la posibilidad de elaboración propia, autogestión y socialización. Cada centro debe disponer de los recursos materiales y económicos que aseguren las condiciones óptimas de esta etapa.

#### II.B.5. RELACIONES DE COMUNICACION.

Cuando nos referimos a la comunicación lo hacemos en sentido amplio, no restringiendo el término a formas orales o gráficas sino favoreciendo todas las formas de interrelación sin primar a ninguna de ellas en detrimento de la asimilación de las demás.

Los maestros deben abordar las situaciones de incomunicación que empiezan a darse entre el grupo de iguales a iguales e incluso entre adultos y niños, creando los espacios, situaciones, etc.. que garanticen el éxito de la comunicación.

#### II.B.6. EVALUACION.

La evaluación en esta etapa no debe ser diferente respecto a la anterior. La entendemos como un proceso tal y como se define en el apartado B.2.7. del "Currículum en acción".

Es en esta etapa donde se debe intentar superar la contradicción entre medir lo terminal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto la evaluación debe ser global, contemplando todas las variables que intervienen en este proceso, eludiendo terminologías que cuestionen el desarrollo evolutivo de cada niño o niña.

#### II.C.1.3.- Carácter no prescriptivo.

La certificación administrativa que pueda existir deberá ser única y generalizada con referencia exclusiva a haber cursado la enseñanza obligatoria.

Esta certificación no debe ser en ningún sentido prescriptiva. La unidad de titulación y la no prescriptividad deben ir absolutamente unidas. Es la única

## RESOLUCION

El debate en las etapas, y especialmente en Primaria, no ha podido llegar a conclusiones definitivas y ha provocado la necesidad de seguir profundizando en él, debido a su importancia.

Este debate al que nos llamamos, ha de ser global. Apuntamos algunos aspectos que pueden servir como elementos de partida:

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

### II.B.4. - MEDIOS.

Los medios han de ser abordados desde la perspectiva de su función curricular, orientados a un fin y organizados en base a los criterios de referencia del currículo.

## II.C.- LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA.

### II.C.1- CARACTERISTICAS ESTRUCTURALES DEL CICLO.

II.C.1.1.- Carácter Terminal del ciclo, imprescindible para la consideración de aspectos estructurales de forma que el ciclo tenga sentido en sí mismo.

### II.C.1.2.- Carácter integrado.

Hay un posicionamiento inequívoco de los Movimientos en favor de un ciclo integrado y único con el mismo proyecto curricular equipo docente (dentro de un sólo cuerpo de enseñantes) y espacio físico. Conseguir esta situación es una tarea urgente que deben emprender las administraciones estudiando la problemática de cada zona, con la flexibilidad suficiente referida al espacio físico que permita tener en cuenta las características específicas del medio rural.

Para garantizar la continuidad y la coherencia del carácter integrado, será necesario:

a) Una planificación zonal con adscripción de Centros única.

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

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

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

e) El currículum de ciclo deberá ser elaborado en conjunto por los equipos docentes que lo imparten, ésto supone una coordinación en la metodología, que implica: un conocimiento global del carácter y evolución de los chicos a lo largo de toda la etapa, y una coordinación de las fundamentaciones psicológicas, epistemológicas, didácticas,... que estarán adaptadas a esta etapa evolutiva.

f) La coordinación de los diferentes equipos que intervienen en el ciclo, exige la consideración de tiempos dentro del horario de trabajo, definidos y suficientes para asegurar la continuidad del Proyecto en el ciclo y no dejar esta tarea a expensas del voluntarismo del profesorado. El Departamento de Orientación (si existe), debe estar integrado en los diferentes equipos educativos de nivel y área y centrar su intervención en ellos cara a fomentar y facilitar la coherencia y el carácter orientador y no meramente instructivo del desarrollo curricular.

### II.C.1.3.- Carácter no prescriptivo.

La certificación administrativa que pueda existir deberá ser única y generalizada con referencia exclusiva a haber cursado la enseñanza obligatoria.

Esta certificación no debe ser en ningún sentido prescriptiva. La unidad de titulación y la no prescriptividad deben ir absolutamente unidas. Es la única

posibilidad coherente con un ciclo de carácter orientador y con un modelo curricular abierto y adaptado. Sobre los informes que puedan realizarse durante el ciclo pensamos:

a) Que tendrán como exclusiva finalidad acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguirlo y orientarlo.

b) Que la información de este tipo tiene como destino principal a los alumnos y nunca pueda ser utilizada por sujetos o instituciones externas (empresa, administraciones, etc...).

c) Que esta dinámica exige un modelo distinto de acción tutorial y forma parte también de los modelos de evaluación.

## II.C.2.- CARACTERISTICAS DEL MODELO PEDAGOGICO.

### II.C.2.1.- Carácter integrador y tratamiento de la diversidad.

La escuela en la sociedad actual cumple la función social de seleccionar y segregar a los individuos legitimando las desigualdades y la marginación de los que están más alejados de las diferentes formas del poder económico, político, o cultural. A medida que avanzamos en los niveles educativos del período de escolarización, el currículum se va haciendo más claramente selectivo. En la enseñanza secundaria culmina el proceso de marginación de los menos adaptados al modelo de cultura académica socialmente dominante.

La única vía real para construir una enseñanza integradora y no selectiva es el desarrollo de un modelo curricular que permita la adaptación a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades del conjunto del alumnado. El tratamiento real de la diversidad se sitúa fundamentalmente en la puesta en acción del currículum en el aula y en el centro, según los criterios que se derivan de nuestro modelo de Escuela Pública.

Elementos que conforman el carácter integrador :

#### II.C.2.1.1.- Objetivos.

Puesto que este ciclo se sitúa en una etapa de transición en el desarrollo evolutivo de los adolescentes, los objetivos deben tener las siguientes características.

\* Objetivos elaborados y consensuados colectivamente.

\* Abiertos: teniendo en cuenta las situaciones de partida del alumnado, adaptados a la diversidad de sus procesos evolutivos y abordando el desarrollo de diversas capacidades, no sólo las referidas a lo lógico-verbal, sino también y muy especialmente aquellas que afectan al campo de las relaciones, valores y enfocados tanto al individuo como al grupo.

\* Divergentes: que permitan en su formulación y secuencialización distintos recorridos.

\* Desarrollados durante todo el ciclo.

\* Entendidos como guías del proceso de enseñanza del equipo educativo en este ciclo.

### II.C.2.1.2.- Características de los conocimientos y su enseñanza-aprendizaje.

\* Los avances en la teoría e investigación del aprendizaje son importantes para mejorar la calidad de la enseñanza, pero deben ser explicados de modo que los profesores puedan usarlos de un modo crítico y constructivo, sin la asunción mecánica de determinados principios psicológicos para el diseño del currículum.

\* Consideramos que el aprendizaje es un proceso que integra la maduración afectiva, social, cognitiva, corporal... en un todo que obliga a explicitarlas en el desarrollo del currículum.

\* El profesor debe ofrecer una actitud investigadora en continua renovación y crítica ante los propios marcos de referencia y ser capaz de ofrecer situaciones abiertas en las que el alumno o alumna pueda experimentar el proceso de ruptura de sus equilibrios y vivir las situaciones de confusión como pasos necesarios en su desarrollo evolutivo o crecimiento personal.

\* El aprendizaje que se deriva es un proceso constructivo interno. La idea básica en la que se fundamenta este principio es que no basta con la presentación de la nueva información al alumno o alumna no es que éstos aprendan, sino que es necesario que la nueva información se relacione con sus conocimientos y vivencias previas y sea asimilada en su estructura cognitiva (aprendizaje significativo).

\* El ciclo ha de contemplar el proceso de aprendizaje de una cultura, entendida como el conjunto de conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguajes, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de habitat, de organización familiar, económica, social, tecnológica, analizadas como experiencias acumuladas y respuestas colectivas.

Este planteamiento supone asumir como finalidad la inserción crítica en el medio, siendo capaz de interactuar con él, e interiorizar la cultura desde una perspectiva activa y transformadora.

\* Los conocimientos que aportemos deben tener un soporte funcional, servir para algo, trabajarlos por algo, necesitarlos, usarlos. Una de las mayores críticas que hacemos a la enseñanza actual es que estamos creando analfabetos funcionales, saben cosas pero no saben para qué ni cómo usarlas.

La realidad, el entorno, no es matemático, ni físico, ni lingüístico, es un conjunto de todo y el separarlo educativamente falsea la cultura que se ofrece en el currículum.

### II.C.2.1.3.- Metodologías.

El cambio metodológico crea graves conflictos internos al profesor de secundaria que se ha desarrollado profesionalmente en base a un concepto de su papel como transmisor de conocimientos. La defensa de un método de enseñanza aprendizaje coherente con la idea de que el conocimiento lo construye cada alumno o alumna a

partir del conjunto de actividades y relaciones que se desarrollan en el aula y en el centro implica un cambio en la concepción del papel del profesorado en el aula y de su relación con los alumnos. Hemos de definir estrategias que nos permitan ir abordando ese cambio en el conjunto del profesorado sustituyendo la seguridad personal y profesional que nos daba el antiguo rol en la enseñanza tradicional por otro tipo de seguridad basada en la cooperación con el equipo de profesores y de los alumnos.

\* Variedad de metodologías y recursos metodológicos ya que no todo el alumnado aprende de la misma forma, sus situaciones de partida son distintas y sus esquemas de pensamiento son también diversos.

\* La observación por parte del profesorado es un instrumento clave para situar cuáles son los preconceptos del alumnado y poder orientarle hacia un aprendizaje significativo.

\* Tienen que posibilitar situaciones de investigación y de aplicación relacionadas con el entorno ya que este tipo de actividades son integradoras al favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre su capacidad para "hacer cosas" y, además permiten la familiarización y/o adquisición de métodos de trabajo. En este sentido, métodos como el de proyectos facilitan la integración e interrelación de los diversos aspectos del entorno.

\* Deben contemplar actividades en las que el alumnado ponga de manifiesto sus posturas críticas, lleven a cabo procesos de búsqueda y de toma de decisiones por tratarse de un ciclo con carácter orientador.

\* Todo esto implica la existencia y manejo de fuentes de información variadas, incluyéndose en éstas los propios alumnos.

\* Tiene que estar presente el trabajo en grupo, sin perder de vista la individualidad y el trabajo personal, por ser aquel un medio que favorece la comunicación, la colaboración y la participación.

\* Por último, en este aspecto, queremos señalar que nos interesa sobre todo trabajar la adquisición de métodos de trabajo y su transferibilidad a distintas situaciones.

#### II.C.2.1.4.- Las áreas.

La enseñanza obligatoria, tal como se contempla en el Proyecto de Reforma, permite el desarrollo del ideal de escuela comprensiva hasta los 16 años. Una escuela comprensiva debe aspirar a proporcionar a la totalidad de la población una formación básica igualitaria, y no una formación especializada para una minoría, tal como sucede en la actualidad. El modelo actual, que se corresponde con una enseñanza no comprensiva y segregadora, condena al fracaso a la mayoría de la población escolar, a la vez que determina los contenidos curriculares en función de criterios estrictamente propedéuticos.

Un modelo de escuela comprensiva e integradora requiere sustituir la actual estructura curricular fundamentada en el modelo disciplinar universitario, por una estructura organizada en áreas de conocimiento y ámbitos de experiencias.

\* El debate sobre la forma en que estructurar el currículum implica diferentes posturas sobre la construcción del saber y su transmisión, y diferentes criterios para la selección y la organización del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\* En la postura tradicional el saber se elabora en las universidades y se transmite a partir de las disciplinas de cada una de las facultades. A la escuela llega esa misma estructura del conocimiento y se organiza su transmisión en torno a esas mismas disciplinas adaptando los contenidos más o menos a los límites temporales y capacidades cognitivas del alumnado en cada etapa. Así, el eje en torno al cual funcionan las escuelas y mucho más los institutos, no es la realidad del alumnado y su evolución, sino las asignaturas que componen el plan de estudios. En torno a éstas se organizan los profesores y las actividades de aprendizaje, los horarios y la distribución de espacios.

\* Desde la perspectiva de la escuela, el saber académico y el saber popular no deben estar disociados, y por tanto la construcción del conocimiento debe partir de la experiencia, el análisis y la investigación sobre la misma y debe utilizar para esa práctica educativa todas las herramientas y las aportaciones que desde las universidades, los campos, las fábricas o los barrios se han hecho a la comprensión del mundo. Para ello, parece que la estructura disciplinar se queda demasiado estrecha y demasiado inclinada a la marginación del conocimiento producido fuera de las paredes de la universidad.

\* La organización por áreas habría de implicar también cambios en las formas de aproximación de los estudiantes al saber. Es decir, la dinámica de las clases, el funcionamiento del centro escolar, la relación entre los grupos de alumnos, la relación entre los profesores ha de adaptarse al tipo de desarrollo del currículum que se decida. Así la estructura por áreas habría de favorecer el trabajo de equipo del profesorado, provocar cambios en su formación profesional, estimular la flexibilidad en las agrupaciones de alumnos y las interconexiones entre los grupos-clase, provocar la flexibilización de horarios y la utilización de espacios, etc.

\* Esto no puede significar una suma de disciplinas o un pupurri de conceptos y que su aplicación en el centro no ha cambiado más que en el nombre de la asignatura. Por tanto, cuando nosotros optamos por el área estamos pensando en la estructura más amplia y que podría facilitar más el trabajo a los que apuestan por la innovación y ser más inductora de la dinámica de cambio en los centros. Pero en cualquier caso, no es una cuestión de nombres; es una apuesta por una concepción diferente del profesor o profesora, por una formación inicial y permanente, diferente de la actual, por un tipo de relación entre el saber académico y el saber popular no discriminatoria, por un modelo

de organización escolar más flexible y por una enseñanza más centrada en los intereses y capacidades del alumnado y más vinculada al entorno.

\* Una forma de organizar el currículum más abierta, adaptable a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado, más flexible y potenciadora del trabajo coordinado del profesorado y del alumnado.

\* Como una forma de entender la construcción del saber que no restringe éste al conocimiento producido en las universidades sino que integra también el resultante de la historia de los pueblos y de la cultura popular.

\* Un modelo curricular que facilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle más vinculado al entorno socio-cultural del alumnado y a partir de la asimilación que los alumnos han hecho de ese entorno.

\* Una estructura curricular que fomenta el cambio en la organización y la dinámica de los centros tendiendo hacia una mayor flexibilidad y apertura en la organización de espacios, tiempos, grupos de alumnos, formas de coordinación del profesorado y en general hacia una dinámica escolar más centrada en los intereses del alumnado y su evolución que en el conjunto de asignaturas que componen el plan de estudios.

\* Ha de potenciarse el carácter instrumental de las mismas, entendiéndolas como medios para comprender, expresar e interpretar la realidad e incidir en ella.

\* Por ser éste un ciclo orientador, el currículum ha de ser equilibrado, abarcando, dentro del tronco común, aspectos de toda la realidad, no olvidando o dejando como mera declaración de principios la educación tecnológica, artística, física y muy especialmente los nuevos contenidos como todo aquello relacionado con la supervivencia personal y social (léase economía doméstica, educación para la salud y medio ambiente,...). Esto en ningún caso ha de significar el aumento del número de áreas sino que debe impregnar a todas e implicar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\* Deben integrarse en cada área lo práctico y lo teórico, sin hacer exclusivo de determinadas áreas un aspecto u otro.

\* Aunque el conocimiento aparezca organizado en saberes académicos bastante delimitados, la realidad no está compuesta de aspectos aislados y por ello nos parece interesante:

. Empezar a realizar procesos encaminados a romper la estructura de asignaturas, planteando actividades que relacionen en un primer nivel, una asignatura con otra u otras y en un segundo nivel las distintas áreas entre sí. Esto significa que en cualquier currículum ha de contemplarse un espacio para la interdisciplina real, como una manera mejor de relacionar lo práctico y lo teórico.

Las áreas han de estar en función de los objetivos generales ya que si no, se puede perder la perspectiva de ciclo. Es decir, todas las áreas están comprometidas con los objetivos de expresión, con las actitudes de colaboración, con el desarrollo del razonamiento lógico, con la toma de decisiones, con la comprensión de la realidad,...

#### II.C.2.1.5.- Relaciones de comunicación.

\* La construcción de la inteligencia se produce en la interacción social. Las relaciones de comunicación son fundamentales para el logro de un aprendizaje significativo; para conseguir la disposición y motivación externas necesarias para el aprendizaje, y para asimilar críticamente patrones de conductas sociales.

\* Lo anterior implica la necesidad de identificar y planificar en cada actividad las relaciones de comunicación más apropiadas para interiorizar lo que hay que aprender.

\* Los planteamientos curriculares han de comprometerse con el fomento de relaciones de tipo cooperativo y colaborador; con que la comunicación que se establezca esté retroalimentada; con que el papel del profesorado se centre más en la animación y dinamización y el del alumnado se haga más activo, crítico y solidario.

\* Este tipo de relaciones se han de fomentar tanto en el aula como en el centro. De lo contrario los alumnos interiorizan la aceptación de la dicotomía y la contradicción entre el modelo de relaciones que se propone y el que se impone. Se aprende que hay espacios democráticos y autoritarios, y que en los momentos importantes es normal que se impongan los segundos. Es difícil, por ejemplo, que los alumnos asuman la cooperación y el trabajo de equipo cuando sus profesores nunca trabajan en equipo o cuando la vida del centro no es más que la yuxtaposición de actividades de diferentes aulas y asignaturas.

#### II.C.1.6.- Espacios y tiempos flexibles.

El acercamiento a la escuela, integradora de la diversidad y socializante, exige un modelo de organización del aula que permita que funcionen diferentes canales de comunicación didáctica, diferentes ritmos, estilos y tipos de trabajo.

Exige al mismo tiempo una concepción del funcionamiento del centro en la que uno de los objetivos fundamentales es la dinamización de la participación del alumnado en la definición y evaluación del Proyecto de Centro, la adaptación del currículum a las necesidades del alumnado y a su entorno, y la consideración de los diversos intereses y necesidades en el diseño de las programaciones escolares y en la evaluación de las mismas.

Para todo ello, la estructura organizativa ha de permitir una gran flexibilidad de tiempos y espacios para adaptarse a la diversidad de situaciones educativas que en el centro van a producirse y favorecer la coordinación ágil y el trabajo cooperativo del profesorado y de los diferentes sectores de la Comunidad Escolar.

#### II.C.2.1.7.- Opcionalidad.

Cualquier alternativa que se busque en la estructura del currículum al margen de las condiciones abrirá un abismo entre el currículum diseñado y el currículum practicado.

El tratamiento de la diversidad no viene sólo dado por la optatividad sino por todas las condiciones anteriormente expuestas.

El problema de fondo consiste en establecer las condiciones para que la optatividad refuerce el carácter integrador, para que no provoque un modelo segregador encubierto. Se señalan algunas de las más importantes:

\* La optatividad ha de desarrollarse con carácter interno (tronco común), esto es, debe de estar presente en los métodos pedagógicos de todas las actividades del ciclo. Las didácticas de las áreas, sean del tronco común, sean de la parte opcional, han de contener en sí la posibilidad de elección de temas, de enfoques, de aproximaciones diversas.

\* La optatividad deberá instrumentarse de acuerdo con los siguientes criterios:

a) La oferta ha de enmarcarse dentro del desarrollo de los objetivos generales del ciclo. Esta condición permite acudir a una variedad de fórmulas organizativas. Merece la pena destacar la importancia de los agrupamientos flexibles dentro del ciclo, pudiendo ser éstos intercurros, pero teniendo en cuenta que el tiempo en estos agrupamientos no debe hacer perder a los alumnos su grupo clase de referencia.

b) Las opciones definidas en el Proyecto de Centro han de planificarse desde el equipo docente, condición que no impide, sino sitúa, los planteamientos individuales del profesorado y del alumnado.

c) Debe poder cumplir funciones de orientación, de atención a los intereses individuales y de adaptación a los estilos de aprendizaje. Las funciones de refuerzo y de profundización deben estar incluidas en todas las áreas.

d) En su conjunto deberán garantizar un equilibrio suficiente, contemplando acercamientos manipulativos, expresivos, lógicos, físicos, ..

e) Las administraciones deberán garantizar las mismas posibilidades de opción y formación común para todos los centros. Este requisito es de especial importancia para las zonas rurales.

f) Los tutores y el Departamento de Orientación estarán especialmente implicados en la confección de la oferta y la elección por parte del alumnado.

g) Deberá contarse, además con la colaboración de organismos, asociaciones e instituciones que podrán impartir materias optativas de forma continuada y sistemática.

#### II.C.2.1.8.- Evaluación.

Tal y como se desprende del capítulo dedicado al tema de evaluación ésta debe servir para diagnosticar y corregir y no para clasificar y reorientar a todos los elementos del proceso de aprendizaje. En caso contrario influirá negativamente en el tratamiento de la diversidad.

#### II.C.2.2.- Ciclo Orientador.

Actualmente la orientación se entiende como una tarea desligada del conjunto de actividades que conforman el proceso de aprendizaje, y tiende a encargarse a especialistas de la psicología que no intervienen directamente en el desarrollo del currículum.

El equipo de profesores queda así relegado de esta función y el proceso educativo se parcela de tal manera que la actividad educativa de cada profesor o profesora con su grupo de alumnos, se ve reducida a la instrucción conceptual en su asignatura. Si la enseñanza de las diferentes materias que componen el currículum escolar no tienen valor orientador, es decir si no fomentan el desarrollo personal autónomo, sean cuales sean los conceptos científicos que contienen, no tendría ninguna justificación en el plan de estudios.

Este tipo de división del trabajo en el desarrollo del proceso educativo conduce a que los fundamentos psicológicos, pedagógicos y didácticos que sustentan el diseño curricular no estén en manos de los profesores que han de llevarlo a la práctica y a que esos fundamentos pierdan su función al parcelarse su consideración a la hora de aplicarlos en el desarrollo del currículum; si el gabinete psicopedagógico, el tutor o tutora, el profesor o profesora trabajan en la parte del problema en que están especializados desde instancias separadas es que entienden que la formación está desligada de la instrucción, que ésta última es la que asumirá el profesor o profesora y que por tanto habrá de intervenir el tutor o tutora o el orientador u orientadora para rellenar los vacíos que deja el aprendizaje de cada materia en el desarrollo del alumno o alumna. Entonces, el proceso educativo, la función del profesor o profesora y la construcción del conocimiento se han concebido de un modo diferente al que los MRP's defendemos en nuestra concepción del currículum y de la enseñanza. Es importante clarificar esta cuestión, visto el tratamiento que la acción tutorial y la introducción de los departamentos de orientación está teniendo en los últimos cursos.

La orientación, entendida como parte de la formación del individuo dirigida al desarrollo de la autonomía personal y de la capacidad para la toma de decisiones ha de estar implicada en el desarrollo curricular de todas las áreas del currículum. Queda claro, por tanto, que desde nuestro punto de vista la orientación no es meramente información; que ha de estar integrada en el currículum y en la vida escolar y ha de implicar a todos los profesores del ciclo.

### II.C.3.- CARACTERISTICAS DEL CENTRO DE SECUNDARIA.

Dentro de las características generales marcadas para un centro en el desarrollo del capítulo sobre el proyecto educativo habría que reseñar las de especial significación dentro de este ciclo en cuanto a organización y reparto de tareas:

\* La organización debe permitir acomodar las exigencias de espacios, tiempos, grupos, etc... a las características del nuevo ciclo.

\* La definición de tareas y su distribución dependerán del Proyecto Educativo y Plan de Centro que atenderá prioridades que el centro defina en cada período.

\* Las tareas referentes al desarrollo del currículum y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollarán en forma cooperativa por los equipos educativos.

\* En los equipos educativos deberán integrarse los profesionales relacionados con la educación que se requieran para abordar los diferentes problemas que se desprenden del currículum y su adaptación al centro, derivados de la aplicación del proyecto de centro y de los canales de relación de centro con su entorno.

\* Es muy importante introducir formas de coordinación del profesorado que sean múltiples, ágiles y que tengan como ejes el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. Por tanto la coordinación basada en las áreas ha de acompañarse de la de nivel o curso. En este marco hay que redefinir el papel del tutor o tutora como figura clave dentro de la coordinación del proceso de aprendizaje, así como el perfil del profesor o profesora de secundaria al que más adelante nos referimos.

\* Entendemos así la importancia de enfatizar y redefinir la acción tutorial con las funciones de:

. Coordinar el equipo de profesores de cada grupo-clase.

Asegurar el seguimiento de los acuerdos resultantes de la reflexión-evaluación tendentes a la adaptación de programas y resolución de conflictos.

Asegurar la orientación y seguimiento del alumnado del grupo-clase.

Fomentar la relación entre profesores, alumnos y padres.

## II.3.- CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DE SECUNDARIA

El centro de secundaria debe ser un espacio educativo que permita el desarrollo de las características del proyecto educativo. En el desarrollo del capítulo sobre el proyecto educativo se han definido los aspectos organizativos y de gestión que el centro debe tener en cuenta para su funcionamiento. En este capítulo se describen las características del centro de secundaria que se derivan de los aspectos organizativos y de gestión que se han definido en el capítulo anterior.

## II.D.- LA EDUCACION SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA.

### II.D.O.- INTRODUCCION.

La Educación Secundaria post-obligatoria deberá ser cursada por la gran mayoría de los jóvenes atendiendo al objetivo educativo de promover la máxima formación de la población y a la necesidad social de incrementar el bagaje cultural y la capacitación profesional de los ciudadanos.

Esta etapa educativa debe cumplir las siguientes funciones:

1. Ampliar la formación general.
2. Iniciar la especialización en tipos de estudios o en campos profesionales.
3. Preparar la transición hacia la vida activa laboral.

Estas tres funciones definen la etapa por su carácter polivalente, especializador y profesionalizador. Sus contenidos y su estructura interna, por tanto, han de adaptarse a ese carácter y a las expectativas de un alumnado plural.

### II.D.1.- CARACTERISTICAS DE LA ETAPA.

#### II.D.1.1.- Canal educativo único.

El acceso a la Educación Secundaria Post-obligatoria desde la educación obligatoria ha de ser directo y generalizado con un único requisito: haber cursado completa la etapa. La certificación correspondiente habilitaría para proseguir los estudios de Bachillerato o bien para incorporarse al mundo laboral directamente o a través de los Módulos Profesionales de nivel 2.

El objetivo a medio plazo es que la mayoría del alumnado prosiga los estudios a través del Bachillerato y de los Módulos Profesionales de Nivel-3. Este es el itinerario más adecuado para adquirir la preparación que requiere el desarrollo humano, social y profesional del ciudadano en nuestro entorno.

Por tanto hemos de hablar a la vez de Bachilleratos y de Enseñanza Técnico-Profesional (ETP). En nuestra concepción esta última debe de ser un elemento central de la educación post-obligatoria para toda la población escolar.

La Enseñanza Técnico-profesional no debe utilizarse en un sentido reduccionista que lleve a identificar, por ejemplo, ETP con productivismo. Tampoco hay que entender el contenido cultural de la nueva Enseñanza Secundaria desde una mentalidad desarrollista que sólo tuviera presente las demandas del sistema productivo y ciertos modelos tecnológicos y de desarrollo, sesgando claramente el carácter global de este ciclo.

#### II.D.1.2.- Una formación general de base.

El objetivo central de la Enseñanza Obligatoria es la formación general de base. En la Secundaria Post-Obligatoria deberá ampliarse esta formación general como soporte tanto a la educación personal de los ciudadanos como a su profesionalización inmediata.

La formación general de la etapa debe atender a diversos componentes que podemos estructurar en torno a los siguientes ejes educativos:

\* **Eje ético:** educación en valores solidarios, creativos, democráticos, ecológicos, pacifistas y de igualdad entre los sexos.

\* **Eje comunicacional:** educación en los diversos lenguajes incluidos los de las tecnologías de la comunicación.

\* **Eje sociológico:** educación sobre la realidad sociológica y laboral próxima y externa. Fomentar la educación para la participación activa y crítica.

\* **Eje tecnológico:** la cultura tecnológica ha de pasar a formar parte del bagaje de todo ciudadano y de cualquier profesión. La educación tecnológica de base ha de ser una componente más amplia y definida tanto en los módulos como, sobre todo, en los bachilleratos.

\* **Eje profesionalizador:** la inclusión de actividades y contenidos de orientación profesionalizadora ha de ser un componente común a todas las modalidades de la enseñanza post-obligatoria.

No se trata de reducir a un tratamiento de "asignatura" los anteriores ejes sino de que inspiren los diseños de todos los Bachilleratos y Módulos.

Hay pues que huir tanto del escoramiento academicista (sobre todo en los bachilleratos) como del tecnocratismo productivista (sobre todo en los módulos profesionales).

#### II.D.1.3.- La nueva profesionalidad.

Conviene destacar tres ideas básicas respecto a la profesionalidad:

a) La profesionalidad no puede completarse en la Escuela. Allí se ponen los cimientos y se adquiere una "profesionalidad de base".

b) La profesionalidad requiere la adquisición de actitudes respecto al ejercicio responsable, creativo y crítico del rol profesional.

c) La profesionalidad requiere un proceso de formación permanente.

Este enfoque de profesionalidad supone el desarrollo de componentes culturales, relacionales, comunicativos, conceptuales, etc... Es preciso conformar los rasgos y perfiles de un trabajador polivalente, sistemista y con una visión global del trabajo y del contexto productivo. Es igualmente necesario que adquiera una formación de rama -abierta a un abanico de profesiones- con capacidad organizativa de su propio aprendizaje y especialmente apta para la cooperación y el trabajo de grupo o asociado.

Esta idea de profesionalidad de base ha de ser un eje fundamental de la configuración de la Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria.

#### II.D.1.4.- Especialización y Orientación.

La Secundaria Post-Obligatoria va a tener que atender intereses muy diversos, desde la preparación para el mundo del trabajo a corto plazo, a la continuación de estudios de ciclo largo. La especialización y la orientación son las líneas de tratamiento de la diversidad en la etapa.

La estructura de la orientación ha de ser más amplia que en la Secundaria Obligatoria, tanto en lo referido a infraestructura como a la presencia de la orientación en el currículum.

La diversidad del alumnado debe atenderse a través de los componentes especializadores de la etapa. Si en la secundaria obligatoria ha de predominar un tratamiento integrador y compensador de la diversidad, en la post-obligatoria habrá de dominar la profundización de la diversidad a través de la opcionalidad.

La opcionalidad en sus diferentes aspectos tiene una función eminentemente educativa: facilitar el desarrollo de capacidades e intereses cada vez más diferenciados y favorecer el decantamiento progresivo hacia campos profesionales y académicos.

#### **Tipos de opcionalidad:**

a) Estructural: Opción por una de las diferentes familias de Bachilleratos específicos (Científico, Tecnológico...).

b) Nivel de Especificidad: El menú de contenidos de cada modalidad no ha de ser uniforme. Ha de contemplar materias alternativas que permitan decantamientos hacia distintos campos.

c) Materias optativas: Elección libre de materias dentro de las ofertas del centro.

#### II.D.1.5.- Formación Permanente.

La formación permanente va a ser una necesidad de la nueva profesionalidad. Ello va a generar una demanda social a la que la Secundaria Post-Obligatoria debe responder. En este sentido los Módulos Profesionales habrán de cumplir la doble función de salida del Sistema Educativo hacia el mundo del trabajo y de atención a la formación permanente de adultos y al reciclaje profesional.

#### II.D.2.- ESTRUCTURA Y MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA POST-OBLIGATORIA.

##### II.D.2.1.- Bachilleratos.

La concepción renovada del Bachillerato debe permitir acoger a la práctica totalidad de la población escolar. Este incremento del segmento de población escolarizada obliga a dar respuesta a los diversos intereses, actitudes y posibilidades.

Por esto es necesario contemplar una amplia gama de opciones que permitan un tratamiento adecuado de la diversidad. Este tratamiento no debe suponer una reproducción, más o menos enmascarada, de la doble vía actual (BUP-FP).

La clave puede radicar en las necesarias adaptaciones curriculares que permitan el acercamiento entre el mundo escolar, laboral y social.

Para conseguir este objetivo es necesario avanzar en:

a) Una mejora de la gestión pedagógica de los centros que permita cohesionarlos en función de su Proyecto Educativo.

b) Una reactualización de los conocimientos disciplinares y pedagógicos del profesorado de cara a la formación de equipos docentes.

Sin demérito del carácter profesionalizador, en sentido amplio, de los Bachilleratos, parece decisiva la opción por una Formación General de Base no academicista ni propedéutica en la línea ya explicitada.

La estructura de cada Bachillerato podría ser la siguiente:

- **Bloque Común:** materias comunes a todas las modalidades cuya función es la de ampliar la formación de base.

- **Bloque Específico:** debe conseguir cubrir tanto las funciones de orientación y pre-especialización como aquellas otras de especialización y profundización en un ámbito determinado.

- **Bloque Optativo:** los datos que da la experimentación indican que la estructura trimestral de la franja optativa no se adecúa bien a las funciones del ciclo. Sin disminuir el margen de decisión de los alumnos las materias y actividades de la franja optativa han de cumplir criterios que les permitan elaborar currículas coherentes.

El equilibrio entre especialización y polivalencia debe ser decidido por los propios alumnos con las ayudas que procedan.

Las materias, por otra parte, deben responder a los siguientes criterios:

a) Tendencia a la interdisciplinariedad.

b) Aplicabilidad de las materias, tanto para adaptarse a las motivaciones de los alumnos, como para acercarse a la profesionalidad.

c) Superación de la clásica dicotomía entre tecnología y práctica.

La elección de un tipo de Bachillerato no ha de ser irreversible y es preciso facilitar los mecanismos para cambiar de uno a otro.

#### II.D.2.2.- Módulos 3.

Los Módulos Profesionales 3 son especializadores y profesionalizadores y en ningún caso deben ser considerados como un tercer curso de Bachillerato. Los Módulos Profesionales no pueden estructurarse como una suma de asignaturas sino que deben responder a las siguientes características:

- Responder a un nuevo concepto de profesionalidad no meramente productivista. Los diferentes perfiles profesionales deben ser definidos por los agentes sociales, la Administración y los Centros Escolares y bajo el control de la Administración Educativa.

- Adecuarse a las necesidades del entorno social y económico.

El acceso a los Módulos 3 ha de hacerse siempre a través de los Bachilleratos o desde la experiencia laboral cumpliendo los requisitos adecuados y en ningún caso directamente desde los Módulos 2.

#### II.D.2.3.- Módulos 2.

Los Módulos 2 son una salida hacia el mundo laboral de aquellos alumnos que no continúen escolarizados.

Dada la escasa cualificación laboral que suponen, y la posible extensión a la mayoría de la población de los Bachilleratos, debería ser una salida minoritaria con un fuerte componente profesionalizador.

Creemos que en este tipo de módulos se debe contemplar el desarrollo de aspectos no directamente tecnocráticos, tales como el desarrollo de capacidades lingüísticas, de comprensión, de expresión, etc... siempre y cuando no se enfoquen desde una perspectiva academicista.

#### II.D.2.4.- Certificaciones y salidas.

En la medida en que intervienen diversos agentes sociales (organizaciones empresariales, organizaciones sindicales y Administración Pública) debe haber un amplio consenso en la definición y puesta en práctica de las certificaciones profesionales.

Es importante que la Administración Educativa participe activamente no sólo en el desarrollo y diseño formativo de los módulos, sino que también participe con un peso predominante en las normas de obtención de certificaciones profesionales (tipos de pruebas a superar, formación y experiencias requeridas, etc). También debe ser la institución que expida las certificaciones.

Rechazamos la prueba homologada de acceso a la Universidad por considerar que no es necesaria dentro del Sistema Educativo no universitario. La mencionada prueba sólo se justifica por la necesidad de establecer un último filtro para regular el acceso a la Universidad. Dicha prueba desnaturaliza todo el proceso educativo anterior, primando los aspectos más academicistas en detrimento de la formación general de base.

#### II.D.3.- PEDAGOGIA DE LA ALTERNANCIA .

Los alumnos no pueden ser considerados como mano de obra barata dispuesta a rellenar huecos temporales no cualificados en el mercado de trabajo. Es necesario, pues, desarrollar el concepto de la Pedagogía de la Alternancia que garantice un tratamiento educativo de las prácticas formativas en empresas.

Esta conceptualización conlleva una atención especial, por parte de los Centros Educativos, al seguimiento y tutorización de los alumnos contratados así como una selección de las empresas contratantes.

Tendrían que desarrollarse entre otros los siguientes aspectos:

- Estudio de los perfiles sociológicos y organizativos de las empresas contratantes para conseguir una adecuada selección de las mismas.
- Revisión de la actual relación teoría-práctica de los contratos en alternancia.
- Definición de la figura del tutor o tutora en alternancia.
- Seguimiento del trabajo en alternancia para que implique, coordinadamente, a todas las áreas.
- Conseguir una movilidad en diferentes situaciones de trabajo que permita adquirir experiencias diversas dentro de un mismo perfil profesional.
- Estudio de cómo debería ser la relación Empresa-Centro durante el período de prácticas.
- Revisión del trabajo del Centro en función de los aprendizajes, no sólo técnicos, que los alumnos adquieren en el período de prácticas.

Todo ello implica que la realización y el seguimiento de las prácticas en alternancia deben ser contempladas como horario lectivo, tanto para el profesorado como para el alumnado.

#### II.D.4.- Profesorado y tipos de Centros.

El profesorado de este nivel educativo debe tener el grado de especialización disciplinar y la capacitación pedagógicas que requiere el desarrollo de esta etapa, en función de las orientaciones ya señaladas.

Los cambios y recalificaciones profesionales a que den lugar la implantación de este nivel educativo deberán negociarse con los colectivos afectados.

Los centros han de tener autonomía para realizar contrataciones temporales de especialistas según las necesidades de la programación.

Es imprescindible que tanto la tipología de los centros como las modalidades de Bachillerato y de Módulos que oferten cada uno permitan la máxima opcionalidad del alumnado del centro y de la zona y la superación de la actual división estructural entre Institutos de BUP y FP. Asimismo nos pronunciamos contra los centros masificados y contra las pequeñas unidades poco funcionales. Se deberá conseguir que la dimensión de los centros permita una organización óptima.

Es imprescindible llevar a cabo modificaciones estructurales que adapten la arquitectura escolar a las nuevas necesidades educativas de la etapa.

## II.E.- LA EDUCACION PERMANENTE DE LAS PERSONAS ADULTAS.

### II.E.0.- INTRODUCCION.

Llamada a los compañeros y compañeras de los MRPs. Constatamos la falta de elaboración sobre EPA de los MRPs, por lo que consideramos la necesidad de avanzar en la reflexión de dicho tramo de la educación, procurando la relación de los colectivos de EPA y los MRPs. Podemos entender que el retraso se produce por la concepción de la Administración Educativa: desvertebradora de la concepción de Escuela Pública de calidad y en particular por no asumir un único cuerpo docente.

Los sujetos, horarios generalizados y la aspiración a la metodología propia de la EPA son factores que dificultan la relación entre profesionales de EPA y de los MRPs. Es necesario contemplar que la vinculación territorial y la defensa de la Escuela Pública de calidad son factores de acercamiento, para conseguir por parte de los MRPs, la incorporación de los docentes de EPA en nuestros movimientos.

### II.E.1.- CONCEPCION DE LA ETAPA.

Entendemos la EPA, la Educación Permanente de las Personas Adultas, como un proceso de formación voluntaria, a lo largo de toda la vida. Por lo tanto dentro de un concepto amplio de educación. Consideramos que una educación integral debe tratar conjuntamente la formación básica, laboral-ocupacional y socio-cultural. Dicha formación debe posibilitar la adquisición de actitudes, conocimientos y habilidades que le sirvan para actuar críticamente en su realidad socio-económica, política y cultural.

Este proceso debe estar integrado en el Sistema Educativo, como derecho legítimo dentro del marco de la oferta pública, sin excluir la posible utilización de cuanto las organizaciones de la comunidad pueden ofrecer.

La EPA está lejos de estar generalizada y es fundamental para la promoción comunitaria. Debe ser entendida como elemento importante de promoción comunitaria y no simplemente un mecanismo compensatorio de deficiencias educativas, ni como mera adjudicadora de títulos académicos.

### II.E.2.- SITUACION ACTUAL DE LA EPA.

La situación actual cuenta entre otras dificultades con una dispersión de iniciativas descoordinadas. Atiende principalmente una población con escolarización insuficiente o con una demanda concreta de titulación o capacitación profesional, y esta población pertenece mayoritariamente a las clases populares.

Los perfiles de los educadores de adultos están por determinar.

### II.E.3.- SITUACION DESEABLE PARA EL FUTURO.

### II.E.3.1.- La necesidad de un marco legal.

La Administración deberá garantizar los distintos modelos de EPA en general, mediante una red pública, gratuita y de calidad. Con una ley que normalice la situación actual. La ley ha de ser coordinadora, funcional e inserta en el Sistema Educativo. También deberá ser el fruto de un amplio debate de todos los sectores implicados y/o interesados en la educación-formación de las personas adultas y así consensuado.

En ese marco legal deberá crearse un organismo autónomo de EPA vinculado a la Administración Educativa que gestione la participación de instituciones y entidades involucradas en la formación de personas adultas. Dicho organismo será territorialmente autonómico y recibirá todos los presupuestos y recursos gestionados actualmente por ministerios, consejerías y departamentos en materia de educación de personas adultas.

### II.E.3.2.- Líneas prioritarias de actuación de la EPA.

Establecemos las siguientes prioridades:

a) **Desarrollo de los derechos humanos;** parecen apremiantes los referidos al campo laboral y a la capacidad de organización y participación de los ciudadanos en su entorno social.

b) **Desarrollo de la autonomía personal;** para ello se deben dominar los lenguajes utilizados por el medio social y lograr un adecuado nivel de autoaceptación, de consciencia de los propios derechos y de capacidad de aseveración frente al entorno social.

c) **Reflexión-acción sobre la problemática social** que nos afecta por razones de sexo, etnia, lengua, cultura, hábitat, clase social e ideología.

### II.E.3.3.- Otros aspectos susceptibles de posterior desarrollo.

- Posibilidad de coordinación (que no dirección) de todos los agentes que intervienen en una misma realidad, tendiendo a proyectos conjuntos de participación colectiva.

- Los ámbitos a nivel territorial serán socio-naturales, unidades territoriales dentro de un mismo medio geográfico.

- Deben establecerse marcos curriculares autónomos territorialmente permitiendo a cada colectivo diseñar su proyecto concreto.

- Las características del currículum serán: abierto, flexible y participativo. Tendrá un planteamiento interinstitucional, abarcará distintos campos de formación, posibilitará un tratamiento metodológico, coherente y coordinador y participará de las necesidades reales.

- Un centro de EPA ha de contar con los medios adecuados y estar bien dotado para ofrecer calidad. Debe servir como lugar de encuentro para satisfacer los proyectos, las necesidades culturales, etc. Además debe respetar las necesidades del medio. Un modelo heterogéneo, ya que cada realidad es distinta.

- Hay que hacer realidad una educación integral del alumno y alumna que englobe la formación básica (reglada o no reglada); formación orientada al trabajo y a la formación para el desarrollo personal.

- El equipo de trabajo ha de ser multidisciplinar.

- Son necesarias las campañas de información desde las instituciones, los consejos territoriales de desarrollo comunitario, y el mismo centro de EPA.

## PARTE TERCERA.

### II.A.- ESCUELA Y TECNOLOGIA.

#### II.A.1.- CULTURA Y TECNOLOGIA.

El momento tecnológico actual es el resultado de un largo proceso histórico. Los campos afectados son múltiples entre los que citamos:

- Las comunicaciones, en sentido amplio, que han influido en la modificación de conceptos de espacio y tiempo.
- Los cambios sociales, donde la tecnología ha comportado modificaciones hombre-medio (social y natural).
- Los sistemas de producción que han alterado la organización del trabajo y los comportamientos sociales (sindicales, laborales...).
- La vida cotidiana que transforma los hábitos de consumo, ocio, de relación. Son tantos y tan variados los objetos tecnológicos que se han incorporado a lo cotidiano que se infrutilizan, o se utilizan de forma pasiva y acrítica.

El modelo de Escuela Pública defendido por los MRPs debe definir la tecnología como un medio educativo al servicio de la formación integral de la persona. El uso de las Nuevas Tecnologías desde una óptica renovadora ha de generar una reflexión sobre los procesos psicosociales y pedagógicos que implican el uso de esos objetos. Asimismo se ha de reflexionar sobre los valores que ha desarrollado la tecnología a lo largo del tiempo y en el presente.

#### II.A.2.- LA TECNOLOGIA COMO RECURSO.

- El uso de recursos tecnológicos es de gran valor a la hora de promover procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y para adaptar la escuela al entorno.

- Los medios tecnológicos no deben servir para agudizar las diferencias entre los centros educativos, hasta ahora la Administración los ha introducido como un recurso para los académicamente más favorecidos (aprender informática en lugar de utilizarla), olvidando su gran potencial compensador de desigualdades. La Administración está obligada a realizar un plan de dotaciones priorizando a los centros y zonas más desfavorecidas.

- La Administración debe promover la creación de emisiones locales (radio-televisión) desde un punto de vista educativo, facilitando programaciones conjuntas de profesionales del medio y educadores.

- La introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela en los últimos años, no ha ido precedida ni de la preparación adecuada del profesorado ni de una reflexión pedagógica que optimizará la utilidad educativa de los mismos. La TV y el vídeo han promovido a menudo la pasividad más que la creatividad y la informática se ha limitado a un uso meramente mecánico.

- Los MRPs deben realizar un balance de los resultados de la introducción de las Nuevas Tecnologías en la escuela y promover su uso dentro de las siguientes coordenadas:

- \* Nuevas Tecnologías como soporte para diversificar las vías de acceso al aprendizaje.
- \* Tecnologías como recurso para promover la creatividad y la capacidad de iniciativa.
- \* Nuevas Tecnologías como instrumentos para auto-aprendizaje.
- \* Nuevas Tecnologías y sus aportaciones a la organización escolar, seguimiento y orientación de los alumnos, organización de recursos, gestión...

### II.A.3.- EDUCACION TECNOLOGICA.

El enfoque eminentemente intelectual de nuestro modelo educativo ha relegado a un segundo y oscuro plano a todo lo "manual" y ya es hora de utilizar perfectamente bien no sólo nuestro poderoso cerebro sino unas de sus extremidades más útiles: las manos. La integración del lenguaje tecnológico en las aulas debe realizarse mediante el conocimiento del entorno técnico y la resolución de problemas de cualquier índole teórico-práctica.

La Educación Tecnológica posee características que pueden hacer de ella un potente medio formativo. Un alumno o alumna que en grupo o individualmente, analiza y proyecta objetos, desarrolla mediante el lenguaje y los métodos de la tecnología la capacidad de razonamiento, los hábitos de trabajo en grupo, su sociabilidad, la capacidad de expresión oral y escrita, la de comprensión de mensajes, la utilización crítica de fuentes de información, la integración de conocimientos, la imaginación y creatividad, da claves para entender la historia y su desarrollo, etc..

La integración que la Educación Tecnológica hace de aspectos técnicos, gráficos, estéticos, sociales, humanísticos, etc. no significa que se pretenda formar técnicos, ni especialistas en una u otra materia sino que el enfoque deberá ser mucho más amplio y tender a la utilización de la Educación Tecnológica como un instrumento de comprensión y comunicación, así como un poderoso factor de motivación que aportaría un acceso a un conocimiento directo, no deformante de la técnica.

El concepto de Educación Tecnológica ha de ser necesariamente tan amplio que en él tengan cabida desde concepciones más industriales, como automatismos, mecanismos, etc., hasta las más sociales como alimentación, vivienda, transporte, comunicación, etc...

Consideramos que la Educación Tecnológica debe tener un tratamiento en el que se le dé la misma importancia que al resto de las áreas, formando parte del tronco común para todo el alumnado.

Metodológicamente entendemos por Educación Tecnológica un proceso intelectual que partiendo de un deseo, necesidad o problema busca una comprensión explicativa del hecho

tecnológico mediante la utilización y coordinación de multitud de datos procedentes de campos variados (física, matemáticas, arte, economía, etc) que suponga la solución del problema planteado.

Se trataría de estudiar objetos técnicos y creados, donde se empezaría por el objeto construido, hasta llegar a la necesidad o problema inicial, en este proceso se irían analizando los pasos necesarios en la construcción y sacando consecuencias de su estudio. Estamos hablando de una vía inductiva donde nos movemos desde el dato, desde lo existente (el objeto técnico) hasta los conceptos teóricos.

Y una segunda vía donde el proceso es deductivo. Se comenzaría el estudio desde la necesidad hasta el objeto. En este proceso se seleccionan aquellos conocimientos y datos que resultan necesarios para la consecución de un fin, es decir, la construcción de objetos técnicos que cumplen unas condiciones preestablecidas. Estamos en el "método de proyectos".

## II.B.- EL ENTORNO.

Concebimos el entorno de un modo abierto, como un todo complejo y globalizador. Ello quiere decir, pasar de una visión reducida de ambientalismo como defensa y protección del medio ambiente, a una visión donde se contemplan en interacción naturaleza, sociedad y cultura.

El entorno, como espacio de intereses y experiencias de los alumnos, es un elemento educativo de primer orden, considerado desde las siguientes perspectivas:

- Desde la perspectiva psicopedagógica que defiende el aprendizaje receptivo-significativo y la construcción de conocimiento a partir de las preconcepciones y experiencias de la vida cotidiana, investigando en la escuela a través del entorno, sobre el entorno y a favor del entorno.

El estudio del medio próximo a los alumnos, espacial o socialmente considerado, posibilita su gradación, los motiva y desarrolla más su creatividad. Les ayuda a conocer mejor el espacio en que viven y comprender mejor la comunidad a la que pertenecen, favoreciendo la comprensión de aquellos contenidos más alejados de su realidad inmediata.

- Desde una perspectiva metodológica, la adecuación de técnicas, y la creación de hábitos y actitudes dentro de una enseñanza explicativa y comprensiva, implica una pluralidad de contenidos que permiten la significatividad del aprendizaje.

La escuela, enclavada en un entorno concreto, hace posible un estudio del mismo, mediante un diseño globalizador de las diferentes áreas.

Esta interacción permite el encuentro del alumnado con los problemas del medio. Al tratarse de problemas que el alumno o alumna conoce directamente, asegurará su formación y actuación como ciudadanos, sensibilizándolos ante situaciones que les afectan de forma inmediata.

Este planteamiento requiere de un diseño curricular flexible, que tenga en cuenta las características socio-educativas del centro escolar, en donde los alumnos junto a sus profesores, vayan definiendo sus propios contenidos, a la vez que son conscientes de su propio aprendizaje.

Para la concreción de estos diseños curriculares, reclamamos recursos y materiales que sirvan para iniciar esta labor, y la necesidad de un reciclaje y de una renovación del profesorado, dadas sus deficiencias de formación inicial.

## RESOLUCION

La implantación de la Reforma ha de llevarse a cabo mediante un cuidado proceso que sea coherente con el modelo de Sistema Educativo que se inicia.

Iniciar la implantación simultáneamente por 1º y 6º de Primaria (como apunta el Libro Blanco) supone un grave deterioro del carácter de ciclo, que es una de las principales características que debe tener. Por otra parte, se corre el peligro de que los alumnos de 6º reciban una presión psicológica desproporcionada fruto de la ansiedad de profesores y padres por su paso a Secundaria. Por último, este modelo de implantación alargaría excesivamente el período (95-96).

Desde los movimientos consideramos que un proceso de implantación debería basarse en la generalización de las nuevas estructuras por ciclos:

a) Se empezaría por el ciclo inicial lo cual permitiría iniciar el equipo de profesores y crear un clima pedagógico adecuado.

b) Si ha de empezarse en el ciclo superior para que pueda iniciarse en Secundaria al año siguiente, debe generalizarse a todo este ciclo.

c) La implantación en Secundaria podría llevarse a cabo también simultáneamente en primer ciclo de Secundaria Obligatoria. Aunque la problemática es más compleja.

De esta forma, en dos años se generalizaría a toda la Primaria con un refuerzo del carácter de equipo de ciclo en toda ella.

Deben tenerse en cuenta como cuestiones fundamentales de una buena implantación:

- Un Programa de Actualización de la Formación del Profesorado.

- Revisión de la estructura del puesto de trabajo de los docentes (horario profesional).

- Estimulación de la producción de nuevos materiales curriculares.

- Dotaciones a los centros (materiales, talleres, laboratorios, bibliotecas).

- Adecuaciones en la estructura espacial de los actuales centros escolares.

## ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS MRPs.

Los MRPs son producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico ante la realidad educativa de cada momento. En esta evolución histórica cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependiendo de su propio proceso madurativo y de la realidad concreta de su espacio de actuación. Sin embargo, la coincidencia inicial en un proyecto compartido de transformar la institución escolar en la perspectiva de la construcción de la Escuela Pública, lo hemos mantenido y afianzado a lo largo de las siguientes etapas:

Una primera, hasta finales de los 70, -casi clandestina- caracterizada por una organización asamblearia, espontánea y voluntarista de las Escuelas de Verano y Jornadas Pedagógicas como lugares de encuentro y plataformas unitarias para dar respuesta a necesidades de base, principalmente problemáticas socio-políticas y sindicales de la enseñanza, así como la labor de formación y "raciociaje" del profesorado no cubierta por la Administración.

En un segundo momento, durante los primeros años de funcionamiento de las instituciones democráticas constitucionales, vamos sustituyendo progresivamente los temas sociopolíticos y sindicales por otros de carácter más específicamente pedagógico. Se consolidan los Colectivos como organizaciones más estables que permiten una mejor continuidad en nuestras actividades y el establecimiento y especialización de

## **CONCLUSIONES DEL BLOQUE III: LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA**

Barcelona, diciembre de 1983), en la que se acelera el proceso institucional de los Colectivos y se legalizan o están en vías de legalización casi todos ellos. Adoptamos la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica, con una estructura orgánica definida en cada colectivo. Intensificamos las relaciones entre todos los MRPs y con las administraciones educativas. Las actividades, muchas de ellas con ayudas económicas oficiales (estatal, autonómica, local), siguen incidiendo principalmente en el raciociaje profesional.

I Congreso de MRPs. Todas estas circunstancias propiciaron una situación que hizo que nos planteásemos la celebración de un Congreso. Este I Congreso se concibió y se desarrolló con el beneplácito, colaboración y financiación del MEC. Como primer intento de formulación explícita de criterios filosóficos y organizativos, el Congreso cumplió los objetivos fundamentales que, por nuestra parte, nos proponíamos. Sus conclusiones están recogidas en el correspondiente documento, cuya lectura retrospectiva presenta insuficiencias y otros defectos; pero que, al mismo tiempo, se pronuncia suficientemente sobre aspectos básicos y refleja netamente importantes potencialidades de implantación y desarrollo de los MRPs.

En un momento inmediatamente posterior, la actitud crítica frente a la Administración manifestada en este I Congreso, hace que las relaciones entre el MEC y los MRPs adquieran un carácter de recelo y de distanciamiento mutuo, que se traducen en los más



## ANALISIS DE LA SITUACION DE LOS MRPs.

Los MRPs somos producto de una evolución histórica y de un posicionamiento crítico ante la realidad educativa de cada momento. En esta evolución histórica cada colectivo ha seguido un ritmo peculiar dependiendo de su propio proceso madurativo y de la realidad concreta de su espacio de actuación. Sin embargo, la coincidencia inicial en un proyecto compartido de transformar la institución escolar en la perspectiva de la construcción de la Escuela Pública, lo hemos mantenido y afianzado a lo largo de las siguientes etapas:

Una primera, hasta finales de los 70, -casi clandestina- caracterizada por una organización asamblearia, espontánea y voluntarista de las Escuelas de Verano y Jornadas Pedagógicas como lugares de encuentro y plataformas unitarias para dar respuesta a necesidades de base, principalmente problemática socio-política y sindical de la enseñanza, así como la labor de formación y "reciclaje" del profesorado no cubierta por la Administración.

En un segundo momento, durante los primeros años de funcionamiento de las instituciones democráticas constitucionales, vamos sustituyendo progresivamente los temas sociopolíticos y sindicales por otros de carácter más específicamente pedagógico. Se consolidan los Colectivos como organizaciones más estables que permiten una mejor continuidad en nuestras actividades y el establecimiento y normalización de Encuentros Anuales en los que vamos perfilando nuestra definición.

Una tercera etapa, hasta la celebración del I Congreso de MRPs (Barcelona, diciembre de 1983), en la que se acelera el proceso institucional de los Colectivos y se legalizan o están en vías de legalización casi todos ellos. Adoptamos la denominación de Movimientos de Renovación Pedagógica, con una estructura orgánica definida en cada colectivo. Intensificamos las relaciones entre todos los MRPs y con las administraciones educativas. Las actividades, muchas de ellas con ayudas económicas oficiales (estatal, autonómica, local), siguen incidiendo principalmente en el reciclaje profesional.

I Congreso de MRPs. Todas estas circunstancias propiciaron una situación que hizo que nos planteásemos la celebración de un Congreso. Este I Congreso se concibió y se desarrolló con el beneplácito, colaboración y financiación del MEC. Como primer intento de formulación amplia de criterios filosóficos y organizativos, el Congreso cumplió los objetivos fundamentales que, por nuestra parte, nos proponíamos. Sus conclusiones están recogidas en el correspondiente documento, cuya lectura retrospectiva presenta insuficiencias y otros defectos; pero que, al mismo tiempo, se pronuncia suficientemente sobre aspectos básicos y refleja netamente importantes potencialidades de implantación y desarrollo de los MRPs.

En un momento inmediatamente posterior, la actitud crítica frente a la Administración manifestada en este I Congreso, hace que las relaciones entre el MEC y los MRPs adquieran un carácter de recelo y de distanciamiento mutuo, que se traducen en las más

bajas cotas de colaboración. De un rechazo casi total evolucionamos pronto hacia un acercamiento crítico, desigualmente asumido por unos y otros movimientos, según sus particulares concepciones y condicionamientos. Con la presentación, por parte del MEC, de iniciativas institucionales de formación permanente del profesorado, se introduce otro elemento que, aunque deseable en principio, nos obliga a un replanteamiento de los espacios y contenidos que justifiquen nuestra propia existencia. Situación similar se produce en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa.

Empieza así una especial reflexión interna y de análisis en profundidad sobre la situación creada, cuya más explícita expresión, queda reflejada en las conclusiones del X Encuentro de MRPs (Granada, diciembre de 1987), en el que se detectan especialmente:

- Debilidad estructural y organizativa.
- Carencia de una reflexión propia.
- Agotamiento de los modelos de actuación.
- Dificultad para conectar e incorporar a nuevos compañeros más jóvenes.

A partir de este punto crítico, y hasta el momento actual, constatamos una cierta recuperación en nuestra propia dinámica al profundizar el debate social, político y cultural que precisábamos e iniciar una reflexión propia (influida por la confluencia de diferentes circunstancias relacionadas con el desarrollo del Sistema Educativo). Más aún, cuando en la Reforma se emplea un lenguaje semejante al que veníamos utilizando los MRPs. Esto nos obliga a reflexionar sobre su auténtico significado para evitar que se quede vacío de contenido o contradiga los presupuestos de la Escuela Pública.

### III.A.- CARACTERIZACION DE LOS MRPs.

#### III.A.1.- LOS MRPs COMO MOVIMIENTO SOCIAL.

Los MRPs somos colectivos de personas que desarrollan su labor en el ámbito educativo y que forman un movimiento social.

Actuamos en un marco de relaciones sociales, manteniendo una postura crítica para desarrollar un proyecto común de transformación del Sistema Educativo y de la sociedad.

Los MRPs encontramos nuestra razón de ser en tanto que recogemos y asumimos las aportaciones surgidas de la práctica pedagógica que tienden a la transformación del Sistema Educativo.

Por ello:

- Analizamos, debatimos y hacemos propuestas enmarcadas en la Alternativa por la Escuela Pública.
- Proyectamos nuestro trabajo hacia el conjunto de la sociedad, particularmente hacia la Comunidad Educativa.
- Dinamizamos prácticas innovadoras coherentes con los presupuestos anteriores.
- Incidimos sobre la política educativa fundamentalmente a través de una actuación en la base social.

- Definimos las condiciones pedagógicas y las confrontamos con las condiciones laborales, de infraestructura, recursos... suficientes y necesarias para llevarlas a cabo, y así lograr una coherencia entre los intereses y reivindicaciones como Profesionales y el modelo educativo que defendemos.

Como movimiento social confluimos con otros -principalmente con aquellos que actúan en el ámbito educativo- en un movimiento más amplio con un proyecto común de transformación social, que en la escuela se ha de plasmar en un modelo educativo al servicio de las clases populares.

### III.A.2. CAMPO PROPIO DE LOS MRPs: LA RENOVACION PEDAGOGICA.

Todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social... Todas ellas están interrelacionadas, de modo que quien se posiciona ante cualquier cuestión escolar, directa o indirectamente, lo está haciendo sobre todos estos aspectos.

Lo específico de los MRPs es la renovación pedagógica que se realiza cuando analizamos la realidad educativa y social partiendo de la praxis escolar del profesor y de la profesora así como del alumno y de la alumna, que son sujeto y objeto de la acción educativa.

Entendemos la praxis escolar como acción que genera una reflexión teórica que, a su vez, da lugar a una modificación de la propia práctica. Esta supone un proceso distinto de la política educativa, aunque esté condicionada por ella: en la práctica escolar se concreta un proyecto curricular, cultural y político a través del pensamiento práctico del profesor o profesora y de su realización en un contexto escolar y social determinado.

Sólo podemos entender la renovación pedagógica cuando se tiene en cuenta que:

- La práctica y la teoría escolar tienen un carácter socio-político que implica el establecimiento y defensa de ciertos principios y criterios (articulados, en nuestro caso, a través de la Alternativa por la Escuela Pública).

- Es necesario desarrollar el carácter científico-investigador (en la teoría y la práctica) que impregna la labor de los enseñantes.

- Es necesario también establecer plataformas autónomas de debate, contraste de experiencias e investigación, tanto en el seno de los MRPs como con el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea educativa.

La perspectiva pedagógica en el tratamiento de los temas educativos tiene un carácter propio y debe reconocerse como tal social e institucionalmente. Los MRPs asumimos como nuestra esta perspectiva y logramos el reconocimiento social por nuestra actuación coherente en la renovación pedagógica. Esto legitima nuestra exigencia de reconocimiento por parte de las Instituciones.

### III.A.3.- REFLEXION Y ACCION SOBRE EL MODELO DE ESCUELA PUBLICA.

Los MRPs planteamos una alternativa crítica al Sistema Escolar, que hemos ido definiendo en nuestra Alternativa por la Escuela Pública, y que se incardina en propuestas más amplias y globales.

Al modelo escolar de Escuela Pública le corresponde un modelo pedagógico coherente, que los MRPs vamos construyendo y que constituye nuestra tarea prioritaria y permanente. Esta sería nuestra principal aportación al logro de una Escuela Pública de calidad.

El proceso acción-reflexión-acción constituye la estrategia definitoria de los MRPs.

Las bases filosófico-políticas de nuestra Alternativa escolar nos permiten enlazar esta tarea con el trabajo de otros movimientos sociales y participar en el necesario debate social sobre la educación.

### III.B.- LA TAREA DE LOS MRPs.

La tarea de los MRPs que consiste fundamentalmente en la reflexión y la acción como dos elementos inseparables, la desarrollamos en distintos niveles con formas propias de trabajo.

#### III.B.1.- NIVELES DE LA TAREA DE LOS MRPs.

##### III.B.1.1.- Acción en la práctica escolar.

El aula y el centro constituyen el marco necesario de referencia tanto de la reflexión como de la acción de los MRPs.

Nuestras alternativas se encaminan, partiendo del marco del aula, pero no entendido como trabajo aislado del profesor o profesora, hacia propuestas de investigación-acción que impliquen la transformación de los espacios y las organizaciones escolares y que creen conciencia respecto a la función y repercusiones de los diferentes modelos de organización y proyecto de centro.

Elaboramos propuestas de acción encaminadas a la renovación didáctica, pedagógica e ideológica del centro y del profesorado, a la lucha política y social contra una escuela clasista y conservadora y a la consecución de una escuela crítica, popular y cooperativa.

Los MRPs nos proponemos la reflexión y actuación sobre:

- La estructura del Sistema Educativo:

\* Partiendo de nuestra concepción del ciclo único del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos proponemos reforzar la conexión y la organización de las etapas 0-8 y 12-16.

- El proyecto educativo de la Escuela Pública:

\* Debemos reflexionar sobre sus características y las estrategias para conseguirlo.

\* En los centros, los miembros de los MRPs nos implicaremos en:

. Aportar propuestas e instrumentos que faciliten el proceso de elaboración del Proyecto Educativo y de los planes anuales.

. Crear opinión sobre la necesidad y las características de un Proyecto Educativo de Escuela Pública.

. Hacer un seguimiento del trabajo que se va realizando.

. Analizar los Proyectos y planes, evaluarlos y deducir las consecuencias que se deriven de la definición de los Proyectos Educativos.

- Los proyectos curriculares:

\* Hemos de continuar elaborando propuestas curriculares de centros, ciclos y/o áreas en los distintos niveles educativos desde nuestra propia autonomía.

\* Debemos seguir elaborando modelos de reflexión sobre la práctica: objetivación de la práctica actual, formas de análisis, estrategias de cambio, hacer explícito el currículum oculto...

\* Tenemos que implicar a los centros en la elaboración de proyectos curriculares propios coherentes con el Proyecto Educativo de Centro.

\* Hemos de evaluar los proyectos curriculares que se vayan experimentando.

\* Fuera del centro educativo, debemos participar en comisiones de elaboración, seguimiento, apoyo, evaluación y difusión de las propuestas curriculares allí donde sea posible.

### III.B.1.2.- Acción en la formación del profesorado.

Todo modelo de escuela presupone un modelo de formación del profesorado.

Las acciones de formación propias de los MRPs se caracterizan porque se inscriben en el modelo de Escuela Pública y en modelos pedagógicos coherentes con él. Esto implica unos planteamientos ideológicos, una orientación en el trabajo y unas prioridades diferentes a las de la Administración. A los MRPs nos corresponde también abrir líneas nuevas de actuación y trabajar en la asunción de actitudes renovadoras.

Como tareas propias de los MRPs señalamos las de reflexión, investigación, profundización, elaboración y difusión de alternativas, sin olvidar los aspectos de formación sobre temáticas conectadas con la realidad educativa concreta y donde el protagonismo sea el de la propia Comunidad Escolar.

Otro campo de actuación de los MRPs se refiere a nuestra intervención en los planes de las administraciones sobre formación del profesorado: exponiendo los deberes que tienen, exigiendo la participación de los propios profesores en ella, recogiendo necesidades de formación y proponiendo nuevos modelos. Asimismo entendemos que los MRPs tenemos derecho a participar en el diseño y evaluación de los planes y programas institucionales de formación, trabajando para que la Administración recoja nuestras aportaciones.

Exigimos a la Administración el apoyo a las actividades autónomas de formación que promovemos y organizamos tanto con ayudas económicas como haciendo posible su realización en tiempo laboral aquellas que se consideren oportunas.

### III.B.1.3.- Acción en la política escolar.

Esta acción tiene dos dimensiones: una interna de análisis de la política educativa y elaboración de propuestas alternativas; y otra externa de difusión y creación de opinión, así como actuaciones en colaboración con otros agentes sociales.

La incidencia de los MRPs se fundamenta en la acción con el profesorado y con las comunidades escolares.

Debemos trabajar en la creación y desarrollo de un movimiento social en favor del modelo de Escuela Pública, colaborando con quienes defienden este modelo escolar. Especialmente serán los sindicatos, las federaciones de padres de alumnos, las organizaciones estudiantiles y los movimientos sociales relacionados con lo educativo con quienes hemos de buscar modos y lugares de encuentro y colaboración.

Asimismo debemos mantener unas relaciones estables con los sindicatos de enseñanza para que éstos, en la negociación con la Administración, lleven propuestas que recojan nuestro punto de vista y perspectiva pedagógica.

Colaboraremos con las APAs en su acción formadora de padres, en la promoción de su participación en la Comunidad Escolar, en la conjunción de opiniones y propuestas de cara a la mejora de la enseñanza y su adecuación al proyecto educativo de Escuela Pública.

#### III.B.1.4.- Acción en el debate y la política social.

Como movimiento social debemos estar relacionados con otros movimientos sociales (obreros, feministas, pacifistas, vecinales, ecologistas, culturales, populares de solidaridad...) en la búsqueda de la convergencia de intereses comunes ya definidos.

Esta relación debe implicar un trabajo propio del MRP: bien contribuyendo con su aportación específica bien recogiendo planteamientos nuevos que modifiquen y enriquezcan la visión del MRP en su trabajo posterior y, en cualquier caso, materializando en la práctica escolar los planteamientos asumidos.

#### III.B.2.- LAS FORMAS PROPIAS DE TRABAJO DE LOS MRPs.

Los MRPs debemos planificar nuestro trabajo. Hemos de escoger las líneas prioritarias en cada período de tiempo, ponderando la importancia de cada tarea y las posibilidades reales de realizarlas. Las tareas son múltiples y su importancia depende en cada momento tanto de la situación de cada MRP como de las condiciones sociales o educativas: reflexión-acción, trabajo interno-trabajo hacia el exterior, participación en organismos institucionales y en movimientos sociales. En esta planificación hemos de contemplar la distribución de las diferentes funciones y la coordinación entre ellas.

Las actividades que proponemos se encuadran en un modelo que se caracteriza por:

- Actividades de formación pedagógica, científica, cultural y humana del profesorado.

- Actividades creativas, intercambio de experiencias, trabajo en grupo que generen nuevos grupos de trabajo.

- Elaboración y discusión de alternativas pedagógicas, proyectos y materiales educativos, criterios de distribución y organización de recursos...que incidan en la práctica escolar.
- Estudio y análisis crítico de las propuestas de la Administración.

### III.B.2.1.- Trabajo permanente.

El trabajo cooperativo, voluntaria y libremente asumido, es básico en los MRPs. Tiene su fundamento en los grupos de trabajo y el intercambio entre ellos. Se enriquecen con la visión global que se produce en el conjunto del movimiento y como tales tienen que nutrirse de cada uno.

Todo grupo de trabajo de un MRP, trate temas concretos o generales, debe caracterizarse por proponer:

- La reflexión a partir de los planteamientos básicos del modelo de Escuela Pública y su proyecto educativo.
- La coordinación y coherencia en el trabajo de los distintos grupos.
- La elaboración de propuestas alternativas que tengan una difusión hacia el exterior, con vistas a dinamizar el movimiento pedagógico y a influir en la política educativa.
- El desarrollo de su propia estructura organizativa y la formación interna de sus componentes a través de la reflexión propia.

Además de los miembros de los MRPs que participan en los grupos de trabajo contamos con otras personas, bien porque sean socios bien porque están vinculados al movimiento, se sienten partícipes en lo que es el MRP y contribuyen de alguna manera a su dinamización. Para ello es fundamental contar con cauces de información de lo que elabora el MRP e implicarles en la difusión y puesta en práctica de las propuestas y alternativas que elaboramos, así como recoger sus opiniones y experiencias.

Creemos necesaria la difusión a nivel general de las propuestas de los MRPs. Ninguna reflexión podemos considerarla acabada hasta que no llegemos a las acciones necesarias para ello, de modo que favorezcan la creación de opinión, la incidencia en la práctica y en el pensamiento del profesorado y de toda la Comunidad Escolar e incluso en la política educativa.

### III.B.2.2.- Escuelas de Verano.

Las Escuelas de Verano son actividades propias de los MRPs. Deben dar prioridad a la reflexión, el debate, la crítica, la elaboración de alternativas y la creación de pensamiento pedagógico. Ello con el objetivo de potenciar un modelo de profesorado investigador, capaz de formarse a sí mismo a partir de la reflexión sobre su actividad diaria.

Queda un difícil trabajo que hay que saber concretar en la práctica del diseño de cada Escuela de Verano. Este diseño deberá contemplar:

- La creación de grupos de trabajo estables.
- Actividades de reflexión y puesta en común de experiencias.

- Actividades complementarias de formación teórica.
- La proyección del trabajo de los Movimientos y de los grupos.
- La relación con los demás compañeros no organizados, con otros MRPs y con los colectivos que trabajan por la Escuela Pública.

El paso de una Escuela de Verano centrada en cursillos a otra fundamentada en la reflexión, plantea serias dificultades para ser asumida por algunos compañeros. A pesar de ello, propugnamos mantener la oferta de Escuelas de Verano en las que el proceso reflexión-acción debe ser el núcleo del programa de trabajo de cada actividad.

Finalmente, reiteramos la que debiera ser para todos práctica habitual y que nos caracteriza: definir un tema general que sirva para enmarcar y dar referencia al trabajo a desarrollar en las distintas actividades programadas. Esta idea eje permite poner en una dirección común muchas reflexiones surgidas desde la parcelación de nuestro trabajo en ciclos y centros concretos. Además de servir también de cauce para difundir y profundizar, proporciona una oportunidad de homogeneización de los ámbitos de influencia de los MRPs, de cara a lo que en el fondo tiene más sentido: el trabajo de invierno.

### III.B.2.3.- Otras actividades.

En los distintos MRPs se programan y organizan otros tipos de actividades tales como Publicaciones, Semanas Pedagógicas, Encuentros, Debates, Exposiciones, etc. Estas actividades que responden a distintas demandas o situaciones, deben seguir los criterios básicos de los MRPs.

El intercambio de información sobre las ventajas y posibilidades de estas actividades puede ser un elemento enriquecedor para el resto de MRPs.

### III.C.- ORGANIZACION DE LOS MRPs.

#### III.C.1.- INDEPENDENCIA Y AUTONOMIA DE LOS MRPs.

Los MRPs somos independientes de la Administración y de cualquier organización, institución o entidad pública o privada.

El proyecto propio y los objetivos determinan el carácter de los MRPs. Los protagonistas somos todos y cada uno de los miembros que los componemos y estamos vinculados con nuestro trabajo a la práctica que nos configura. Tenemos un carácter de autoorganización fundamentado en la necesaria autonomía que requieren las prácticas diferenciadas de cada realidad concreta.

Esta autonomía es a la vez una necesidad y una responsabilidad de los MRPs. Tiene íntima relación con la cooperación necesaria dentro de un planteamiento global de movimientos.

La independencia se fundamenta en la elaboración autónoma de nuestro pensamiento, que se plasma en un proyecto propio y en el desarrollo de su práctica.

Nuestras relaciones con las administraciones (convenios de colaboración, actividades conjuntas, etc.), así como los recursos que éstas aporten para nuestro funcionamiento (subvenciones, personal con dedicación plena o parcial, etc.), no tienen por qué condicionar las características básicas de los MRPs. Debemos analizar nuestra realidad, y plantear estas cuestiones en función de nuestro proyecto.

### III.C.2.- GLOBALIDAD Y PLURALISMO.

Los MRPs tenemos como referencia concreta el modelo de Escuela Pública.

Existen en su seno, distintas concepciones ideológicas y diferentes corrientes pedagógicas. El pluralismo interno nos enriquece y por tanto es una característica que debemos potenciar.

El trabajo cooperativo de los MRPs posibilita que la realidad aparezca ligada a los problemas y no parcelada o aislando unas experiencias de otras. De esta manera evitamos el peligro del trabajo grupuscular e individualista que aspira a reformar aspectos parciales o formales de la educación. Por ello los MRPs podremos generar alternativas globales a la totalidad del Sistema Educativo.

Uno de los objetivos de los MRPs es conectar con la base social en la que estamos inmersos. En la medida que nuestro discurso teórico y nuestras propuestas prácticas de actuación conecten con las necesidades de la Comunidad Educativa, aumentaremos nuestra incidencia de forma cuantitativa y cualitativa.

En el marco de confluencia con otros grupos y colectivos pedagógicos (grupos interniveles, grupos temáticos, etc...) los MRPs debemos proponer ámbitos de trabajo comunes, con la mayor flexibilidad, para incorporar sus aportaciones específicas, al proyecto global de alternativa de Escuela Pública.

### III.C.3.- TERRITORIALIDAD.

La territorialidad de los MRPs es consecuente con una de las características básicas del modelo de Escuela Pública que propugnamos: el enraizamiento de la escuela en el medio socio-cultural al que pertenece.

Cada MRP está vinculado al proceso general que se vive en su territorio de modo que las decisiones que lleguemos a tomar, el lenguaje que utilice y las prioridades concretas en nuestro trabajo corresponden al propio MRP, en conexión y respuesta a la situación general y educativa del territorio.

Esto no excluye, las relaciones entre MRPs de distintos territorios sino que les da otra dimensión. Con esta relación buscamos el intercambio de reflexiones y de prácticas, para alcanzar el consenso en lo que nos es común, enriquecernos mutuamente y asumir la diversidad entre nosotros.

### III.C.4.- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

Los MRPs necesitamos una estructura organizativa suficiente que permita un funcionamiento operativo, independiente y autónomo.

Debe ser una estructura 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 en ámbitos superiores al propio territorio, siempre teniendo en cuenta:

- La realidad geográfica, social, etc.
- La realidad y la propia historia de cada MRP.
- Las necesidades que plantea la organización política de la Administración.

La estructura del MRP se basa en la participación de los miembros de los grupos de trabajo en la actuación global del movimiento tanto en los aspectos organizativos generales como en la reflexión colectiva.

### **Financiación.**

Debemos abordar el tema de la financiación no sólo desde el punto de vista de los recursos económicos, sino también de la dotación de infraestructura, recursos humanos y de todo tipo que garanticen las tareas propias de los MRPs.

Como entidades que desarrollamos una función social y un conjunto de actividades de mejora de la calidad de la enseñanza, debemos obtener recursos de las administraciones que permita realizar nuestro programa de actuación.

Pensamos que, en la medida de lo posible:

\* Es necesario diversificar nuestras fuentes de financiación, para evitar la excesiva dependencia de una administración o institución. Hemos de hacer un esfuerzo por encontrar nuevas fuentes para aumentar los recursos propios de los MRPs, en la medida que favorecen nuestra autonomía de financiación.

\* Hemos de exigir que las subvenciones de la Administración a los MRPs tengan en cuenta no sólo la realización de actividades, sino también las necesidades de infraestructura, organización, etc.

\* Debe existir solidaridad entre los MRPs, especialmente en apoyo a aquellos que encuentren mayores dificultades y tengan menos recursos.

### III.C.5.- RELACIONES ENTRE LOS MRPs.

#### III.C.5.1.- En cada Nacionalidad y Región.

La coordinación entre los MRPs de cada Nacionalidad y Región es necesaria. La finalidad de esta coordinación es múltiple:

- 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 entre los grupos de trabajo similares, respetando siempre la autonomía de cada MRP. Las decisiones se han de tomar por consenso hasta el nivel máximo posible.

La profundización en el proceso actual de coordinación y confluencia ha de tender como objetivo final a la Federación de los MRPs de cada Nacionalidad o Región y para ello se han de dar pasos de coordinación real que garanticen la viabilidad de la propia Federación. Esta se entiende como un instrumento que aúne esfuerzos, coordine experiencias y haga posible nuestros objetivos dentro de un proyecto de sociedad más justa e igualitaria.

Proponemos como medida provisional que se constituya una Mesa de MRPs del territorio MEC, para tratar los temas relativos a la gestión y reglamentación educativas. Esta medida tendrá vigencia mientras las CCAA del ámbito MEC no asuman las transferencias en materia de enseñanza.

### III.C.5.2. En el ámbito estatal.

Los MRPs nos hemos dotado de las siguientes formas de coordinación estatal:

- Mesa de Coordinación Estatal.
- Mesas específicas (hasta ahora se han organizado: mesas de normalización lingüística, escuelas infantiles, enseñanzas medias y escuela rural).
- Encuentros anuales.
- Congresos.

#### a.- Mesa de Coordinación Estatal.

La Mesa de Coordinación Estatal ha sido la estructura más útil para el mantenimiento de la coordinación. Aunque no ha tenido muchas funciones, ha realizado tareas importantes:

- Ha sido cauce de unión y coordinación entre los MRPs.
- Ha servido de medio de información.
- Ha sido útil en los contactos con el MEC: la reconoce como interlocutora y portavoz de los MRPs; interviene en la concesión de ayudas económicas.
- Ha favorecido la presencia pública de los MRPs.

Han existido fallos y dificultades en el funcionamiento de la Mesa de Coordinación. En la medida en que nos vayamos consolidando se podrán subsanar algunas de las deficiencias actuales de la Mesa Estatal.

Proponemos que las tareas y funciones de la Mesa Estatal en el futuro sean:

- \* Garantizar la información y el intercambio, dotándose de los medios necesarios para ello.
- \* Canalizar la participación en los órganos y foros de carácter estatal, tanto del ámbito de la Administración como de otros que se puedan crear sobre temas educativos.
- \* Diseñar y organizar los Encuentros Anuales y Congresos.
- \* Servir de interlocutora con el MEC asegurando la adecuada preparación de las reuniones con la Administración.

\* Ir definiendo estructuras nuevas en función de las necesidades.

Será importante mantener la periodicidad de las reuniones, con la flexibilidad necesaria y asegurar la participación de todos.

La Mesa de Coordinación contará con una Secretaría Técnica que asumirá anualmente una Nacionalidad o Región. Su función fundamental será servir de enlace entre los representantes que componen la Mesa de Coordinación.

Proponemos que, para facilitar la realización de sus funciones, se solicite a la Administración que corresponda una persona con plena dedicación, que asuma las tareas de la Secretaría Técnica.

#### **b.- Encuentros Anuales.**

Los Encuentros Anuales han ido adquiriendo progresivamente mayor contenido. A esto ha contribuido el mutuo conocimiento que hemos ido adquiriendo los MRPs en estos años y el papel que ha podido jugar la Mesa de Coordinación Estatal.

Proponemos que los encuentros próximos se organicen teniendo en cuenta que:

\* Debemos asegurar que todos los MRPs participen en el proceso previo de debate de las ponencias.

\* Las posiciones que se defiendan se harán en forma de ponencias y enmiendas del colectivo y no a título individual.

\* Deberemos realizar un esfuerzo por ir ampliando su contenido, introduciendo nuevas líneas de reflexión y coordinación, en particular aquellas que hayan sido objeto de mesas específicas, o que hayan sido trabajadas por algunos MRPs de forma significativa.

\* Será positivo conectar con otros movimientos sociales cuando se aborden cuestiones específicas relacionadas con una temática común a la de ellos.

\* Cada MRP deberá hacer llegar a todos los miembros del colectivo lo que han sido los debates, conclusiones y propuestas de los encuentros.

#### **c.- Mesas específicas.**

Las mesas específicas han sido muy desiguales. Proponemos que, para mejorar el funcionamiento de las próximas mesas específicas, se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

\* Que se programen a partir de un trabajo ya iniciado en algunos MRPs.

\* Que el trabajo específico que realicen estas mesas sea recogido y asumido por el conjunto de los MRPs.

\* Que los temas abordados en estas mesas puedan incorporarse a la temática de los Encuentros Anuales.

#### **d.- Congresos.**

Proponemos que la Mesa Estatal de Coordinación estudie los mecanismos para normalizar este instrumento de trabajo, dándole periodicidad, objetivos, etc.

### **III.C.5.3.- Ambito internacional.**

Los MRPs deberemos desarrollar relaciones con otras organizaciones similares en el ámbito europeo y mundial, de cara a enriquecer la reflexión colectiva y potenciar la capacidad de elaboración de alternativas.

### III.C.6.- RELACIONES CON LA ADMINISTRACION.

#### III.C.6.1.- Marco global.

##### **a.- Perspectivas.**

Las relaciones de los MRPs con las administraciones, determinadas por nuestro carácter territorial, hay que plantearlas en las siguientes perspectivas:

- \* Las administraciones han de poner las condiciones que faciliten la difusión de las propuestas de innovación y la extensión de la renovación pedagógica.

- \* Estas relaciones pueden favorecer el reconocimiento social y la proyección de nuestro trabajo.

- \* Introducir nuevos temas de debate en el seno de la Comunidad Educativa y de las diferentes administraciones.

- \* Concretar las vías de apoyo y los recursos que las administraciones aporten al funcionamiento de los MRPs.

- \* Crear unos canales de intercambio de información que favorezcan nuestra comunicación con las administraciones y la participación en el debate social sobre aspectos educativos.

- \* Las condiciones en que se den las relaciones de los MRPs con las administraciones deben basarse en nuestras señas de identidad de independencia y autonomía. Nuestra presencia en órganos de participación debe ser de pleno derecho, de manera que podamos mantener posiciones críticas y se garantice su publicidad.

##### **b.- Temas.**

En el marco de las relaciones MRPs y administraciones pensamos que existen una serie de temas esenciales en los que la consulta o el intercambio de puntos de vista son imprescindibles. En concreto planteamos los siguientes temas:

- \* Planes de formación del profesorado. Los MRPs debemos participar en su diseño, elaboración y evaluación.

- \* La concreción en la aplicación del Sistema Educativo y cualquier otro aspecto que afecte a nuestro modelo de escuela.

- \* Participación en los organismos que regulan la normativa que afecta al Sistema Escolar.

- \* Elaborar proyectos curriculares y de innovación educativa que sirvan como referencia a los equipos educativos en la confección de sus proyectos.

- \* Aportar elementos, desde nuestro punto de vista pedagógico, en el tratamiento de temas relacionados con la calidad de la enseñanza (planificación, plantillas, etc.) en la medida que enriquezcan las propuestas que se hagan desde el resto de las instancias sociales (sindicatos, APAs...)

##### **c) Formas de relación.**

Las formas de relación con la Administración irán en el sentido de consolidar y mantener vínculos estables, en forma de convenios y acuerdos globales, con los MRPs.

De acuerdo con las condiciones señaladas anteriormente, se potenciará la formación de comisiones o grupos de trabajo conjuntos entre la Administración y los MRPs.

### III.C.6.2.- Algunas concreciones.

#### **a.- Relación con los Servicios de Apoyo.**

Los MRPs hemos de tener una visión global y hacer un análisis del conjunto de servicios de apoyo a la enseñanza (CEPs, CRs, Equipos psicopedagógicos y similares).

Consideramos necesario y exigimos que existan estos servicios institucionales con un modelo y un funcionamiento que favorezca la participación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza en la línea de nuestro proyecto pedagógico. En estas condiciones, consideramos positiva nuestra participación en ellos, entendiéndolo que debe tener carácter temporal y no se utilice como plataforma para la carrera docente. Constatamos que, en muchas ocasiones, estas condiciones no se dan y nos impiden una actuación coherente en estos servicios. Es conveniente establecer entre los miembros de los MRPs que trabajan en estos servicios, cauces para la reflexión e intercambio de experiencias e informaciones.

Los MRPs tenemos un papel diferente al que corresponde a estos servicios de apoyo. Por tanto, nuestra participación en estos servicios deberá ser lo suficientemente diferenciada como para que no se produzca confusión o seamos absorbidos por ellos.

Los MRPs no intentamos copar este tipo de servicios ni sería positiva una estrategia en este sentido por el peligro de desvirtuar a los propios movimientos.

#### **b.- Relación con los Consejos Escolares Territoriales.**

Los MRPs exigimos que en todas las Comunidades Autónomas se constituyan los Consejos Escolares en los distintos ámbitos territoriales (local, comarcal, provincial, o de Comunidad). Debemos ser reconocidos y, por tanto, tener su representación en los Consejos correspondientes a su ámbito de actuación.

El papel de los MRPs 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.

Valoraremos la funcionalidad de estos Consejos en cada situación y, en consecuencia, el grado de implicación que se ha de tener en los mismos.

#### **c.- Relaciones en el ámbito local.**

Una de las tareas de mayor interés que podríamos realizar en el Consejo Escolar Local sería promover la creación de un servicio municipal que acoja y realice actividades educativas ligadas al medio u otras de interés educativo.

Nuestra aportación en este ámbito consistirá en elaborar propuestas de utilización didáctica del medio o de otro tipo, estableciendo para ello canales de comunicación y convenios con los municipios, sin que esto nos lleve a convertirnos en una empresa de servicios educativos.

Asimismo podríamos colaborar en el asesoramiento y evaluación de las iniciativas que puedan darse en este campo.

#### **d.- Relación con la Universidad.**

Los MRPs consideramos de interés establecer una colaboración con la Universidad, siempre que suponga un medio para lograr una mayor profundización en la reflexión sobre la práctica educativa.

Esta colaboración debería plasmarse en grupos mixtos de trabajo, en planes conjuntos de formación, investigación e innovación educativa.

TESIS



TESIS BLOQUE I:  
EL MODELO DE ESCUELA PÚBLICA

Respecto al marco global de la Escuela Pública consideramos:

1.- Entre otras demandas la sociedad solicita del Sistema Educativo una mayor compensación de las desigualdades sociales y culturales, la no discriminación y desarrollo de la capacidad crítica del individuo ante la vertiginosa multiplicación de mensajes que le llegan, una mayor polivalencia en su formación para la inserción en el mundo del trabajo.

Consideramos que no se puede establecer una separación clara entre las demandas del sistema productivo y las de origen sociocultural.

Una posición crítica ha de considerar el hecho de que los cambios en ambas esferas son indisolubles.

Consideramos que la Escuela ha de asumir estas contradicciones y definir su posición en su Proyecto Educativo.

2.- Desde nuestro punto de vista (NPP) es necesario el favorecer y potenciar las capacidades personales: polivalencia, flexibilidad, educación integral, evaluación de procesos, valoración y tratamiento de la información y la individualidad, al mismo tiempo en la diversidad, y rechazar el individualismo que conduce a la competitividad. La igualdad de oportunidades es falsa cuando las condiciones socioeconómicas, socioculturales, sociofamiliares la impiden.

Es importante subrayar el protagonismo único de la escuela en la educación. Reflexión que resalta y precisa nuestro papel de enseñantes en la transformación social junto con el resto de los trabajadores. Consideramos como agente educativo-educadores además de la escuela sus medios de comunicación, la familia, la empresa, las instituciones sociales, políticas, jurídicas, administrativas.

3.- Una serie de leyes y medidas administrativas encaminadas a la reforma del sistema y ante las demandas de democratización y mejora de la calidad de enseñanza, junto a aspectos coyunturales, como el ingreso en la C.R.E., no han tenido en cuenta nuestras aportaciones ni han dado respuesta satisfactoria a nuestras necesidades como NPPs, en la línea de la construcción de la Escuela Pública.

Consideramos el modelo de la Escuela Pública de manera dinámica. La variación de situaciones sociales y la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica hace que lo reformulemos críticamente, construyendo un modelo de Escuela Pública coherente con nuestro análisis global. Para ello entendemos como básicos para el modelo de Escuela Pública los siguientes elementos, sin agotar su número ni cerrando su definición: una Escuela Pública gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, que tenga en cuenta la diversidad, coeducación, de trabajo y de cuerpo docente único, a favor de las clases populares...

Consideramos que es útil un modelo, por bien formulado que fuere, si no se determinan unas condiciones mínimas para su desarrollo e implantación. En este sentido, planteamos como



TESIS BLOQUE I:  
EL MODELO DE ESCUELA PUBLICA

Respecto al marco global de la Escuela Pública consideramos:

1.- Entre otras demandas la sociedad solicita del Sistema Educativo una mayor compensación de las desigualdades sociales y culturales, la no discriminación y desarrollo de la capacidad crítica del individuo ante la multitud de mensajes alienantes que le llegan, una mayor polivalencia en su formación para la inserción en el mundo del trabajo.

Remarcamos que no se puede establecer una separación clara entre las demandas del sistema productivo y las de origen sociocultural.

Una posición crítica ha de considerar el hecho de que los cambios en ambos campos son indisociables.

Consideramos que la Escuela ha de asumir estas contradicciones y definir su posición en su Proyecto Educativo.

2.- Desde nuestro punto de vista (MRPs) es necesario el favorecer y potenciar las capacidades personales: polivalencia, flexibilidad, educación integral, evaluación de procesos, valoración y tratamiento de la información y la individualidad, al máximo -educación en la diversidad-, y rechazar el individualismo que conduce a la competitividad. La igualdad de oportunidades es falsa cuando las condiciones socioeconómicas, socioculturales, sociofamiliares la impiden.

Es importante subrayar el no protagonismo único de la escuela en la educación. Reflexión que resitúa y precisa nuestro papel de enseñantes en la transformación social junto con el resto de los trabajadores. Consideramos como agentes educativo-educadores además de la escuela los medios de comunicación, la familia, la empresa, las instituciones sociales, políticas, jurídicas, administrativas.

3.- Una serie de leyes y medidas administrativas encaminadas a la reforma del sistema, y ante las demandas de democratización y mejora de la calidad de enseñanza, junto a aspectos coyunturales, como el ingreso en la C.E.E., no han tenido en cuenta nuestras aportaciones ni han dado respuesta satisfactoria a nuestras necesidades como MRPs, en la línea de la construcción de la Escuela Pública.

Consideramos el modelo de la Escuela Pública de manera dinámica. La variación de situaciones sociales y la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica hace que lo reformulemos críticamente, construyendo un modelo de Escuela Pública coherente con nuestro análisis global. Para ello entendemos como básicos para el modelo de Escuela Pública los siguientes elementos, sin agotar su número ni cerrando su definición: una Escuela Pública gratuita, pluralista, investigadora y crítica, autogestionada, que tenga en cuenta la diversidad, coeducación, de tronco y de cuerpo docentes únicos, a favor de las clases populares...

Consideramos poco útil un modelo, por bien formulado que fuere, si no se determinan unas condiciones mínimas para su desarrollo e implantación. En este sentido, planteamos como

fundamentales: recursos externos; recursos humanos; recursos materiales, tanto de infraestructura como de medios didácticos; ratios adecuadas; autonomía de gestión; formación apropiada....

Ningún proyecto educativo es neutral, y el nuestro debe responder a los presupuestos de Escuela Pública que hemos venido definiendo.

Los MRPs estamos por:

1.- Impulsar la elaboración de proyectos educativos de centro que generen procesos de reflexión y debate entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, para explicitar qué queremos, qué hacemos y cómo lo llevamos a término.

2.- Aportar nuestra intención de consensuar y de llegar al acuerdo como medio de superación de los conflictos.

3.- Aportar a este proceso de debate, todo nuestro bagaje y nuestra idea de Escuela Pública que concretamos en estos principios:

\* La Educación en valores debería presidir el proyecto educativo de centro y tiene por objeto la formación de personas solidarias, críticas, felices y activas.

\* La Escuela debe integrar la diversidad de quienes componen su comunidad.

\* Es necesario un planteamiento de educación intercultural que prevenga la asimilación y posibilite la convivencia respetuosa.

\* La promoción de la normalización lingüística y cultural.

\* La Educación Ambiental debe hacerse a través del medio, sobre el medio y a favor del medio.

\* La Escuela debe dotar de instrumentos que ayudarán al alumnado a conocer las diferentes visiones y opciones para analizar y transformar la realidad social.

\* El Proyecto Educativo de Centro acoge, entiende y se adapta a la evolución del alumno y la alumna para luego poderle atender, analizar y orientar.

\* El Proyecto Curricular de Centro recoge y concreta en su ámbito específico el Proyecto Educativo definido y revisado por el conjunto de la Comunidad Escolar. Ha de ser para el equipo docente un instrumento vivo, dialéctico, que estimule hacia la innovación y la investigación en la práctica, que pueda ser evaluado y sometido a la revisión de la Comunidad Escolar.

4.- Para llevar a cabo este proceso los MRPs deberán:

\* Exigir a la Administración autonomía real de los centros para superar las dificultades de orden externo:

. de tipo estructural y legal

. de infraestructura y recursos

. laboral de los docentes

. de formación del profesorado

\* Estimular procesos entre los compañeros y miembros de la Comunidad Educativa para superar las dificultades de orden interno:

. formulación y concreción de criterios por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa

. utilización de la dinámica del consenso

. establecer canales fluidos de comunicación, y de

reparto de tareas y responsabilidades.

Referente a la gestión y autonomía de centros, entendemos:

1.- El centro escolar como una unidad educativa básica que resulta de la articulación y coordinación de los diferentes elementos que la componen en el marco de un Proyecto Educativo propio.

El concepto de Comunidad Educativa hace referencia a la comunidad social, para ello:

- Tiene que estar abierto a la comunidad convirtiéndose en foco cultural.
- Ha de tener en cuenta el medio como objeto de estudio con visión crítica, para conseguir la capacidad de transformarlo.
- Colaborará con los colectivos existentes en la comunidad.

Como Comunidad Educativa, todos los sectores han de asumir su papel en el grupo para llevar a cabo el proyecto común.

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

2.- El centro escolar es la unidad educativa básica.

La autonomía de un centro para el desarrollo de su Proyecto Educativo de Centro (PEC), debe ser el eje modelador del Sistema Educativo lo que implica una configuración descentralizada y flexible del mismo.

La autonomía del centro debe contemplar tres aspectos:

- Autonomía Pedagógica para definir y desarrollar el PEC y participar en la adscripción del personal al centro.
- Autonomía organizativa para determinar los canales y formas de gestión y llevarlos a la práctica.
- Autonomía económica, que partiendo de las necesidades reales del PEC, administre los fondos públicos de los que se disponen así como para realizar propuestas de contratación y establecimiento de convenios.

3.- El centro como unidad educativa básica debe ser objeto de evaluación.

La evaluación entendida como una continua revisión de la actividad educativa del centro.

Se establecen dos sistemas de evaluación y control:

- Evaluación y control interno.

Los aspectos a evaluar en el proceso educativo, los órganos encargados de llevarla a cabo, la temporalización y la metodología han de estar contemplados en el PEC y concretados en el plan de centro.

- Evaluación y control externo.

Vemos necesario un control de carácter evaluativo y de diagnóstico sobre las condiciones de la enseñanza en nuestro Sistema Educativo, basado en los PECs de los centros.

El debate sobre evaluación y control externo, queda abierto para profundizar en la reflexión en los distintos MRP's, aportando como base de debate dos propuestas y diversos elementos a tener en cuenta en torno al tema.

"El nuevo Proyecto Educativo propugnado por los MRPs se ha de integrar dentro de un proyecto de desarrollo comunitario.

Esto plantea la necesidad de un nuevo modelo de ordenación del Territorio a distintos niveles".

Para desarrollar este enunciado se ve la necesidad de ampliar y clarificar los aspectos representativos y competenciales de la Comunidad Autónoma y de la Administración Local (entendida ésta en un sentido amplio y diverso), y como administraciones más próximas al ciudadano.

En la concepción del nuevo modelo territorial aparece un nuevo modelo con implicaciones nuevas que exige abrir un proceso serio de reflexión y de investigación (junto con otros Movimientos Sociales) en lo referente al significado de "participación", marco legal y posibilidad real del proceso.

En el momento de concretar estas funciones en competencias, se nos presentan problemas de marco legal (en lo referente a la necesaria clarificación con otros organismos de la Administración existentes, y en cuanto a que exista un marco legal adecuado para su desarrollo) y de corresponsabilización (en el sentido de que una participación en órganos de gestión puede conllevar necesariamente una corresponsabilización que plantea un cambio cualitativo muy importante en el papel de los MRPs, y en el de otros sectores implicados en la Comunidad Educativa, de consecuencias suficientemente importantes que pueden llegar a modificar de forma global las planteamientos actuales de los MRPs y de los mencionados sectores).

Proponemos que el Congreso abra y reconduzca un serio debate a nivel estatal para que cada MRP se pronuncie sobre estos temas.

Referente a la formación del profesorado y los servicios de apoyo:

1.- Abogamos por potenciar actividades de formación que sean consecuentes con unas características de docente cuyos principales rasgos profesionales a los que deberíamos tender serían :

Investigador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, creativo y motivador, participativo a todos los ámbitos de la Comunidad Escolar con una concepción global abierta y comprometida con el entorno.

2.- Al modelo de formación por el que optamos se vincula necesariamente a un ámbito curricular que suponga la elaboración y reelaboración de proyectos curriculares colectivos, respetuosos con la diversidad, abiertos y flexibles.

3.- La formación permanente del profesorado es un derecho y un deber de todos los profesionales de la enseñanza. La Administración ha de garantizar este derecho asumiendo la responsabilidad de poner todos los medios y recursos para que pueda llevarse a cabo. Los docentes hemos de asumir como deber la necesidad de completar y ampliar nuestra formación de acuerdo con las necesidades de la Comunidad Escolar. Vemos exigible que todos los planes de centro se contemplen y expliciten actividades de formación y los docentes participe.

4.- La organización de la formación permanente debe responder a planes de formación establecidos desde estructuras de zona o territorios que contemplen la participación de todas las entidades implicadas.

Todo plan de formación se basa en un análisis pleno de las necesidades de la zona, manifestadas y diseñadas en los planes de centro e incluye las fases de planificación, seguimiento, y evaluación.

5.- Las condiciones básicas para la formación del profesorado son:

- Creación de equipos docentes estables en los centros
- Revisión y unificación del calendario y la jornada laboral en todos los niveles educativos, reservando períodos de tiempo para la formación.
- Aumento de la actual relación unidades/plantilla en los centros.
- El cambio legislativo respecto a la Responsabilidad Civil.
- Gratuidad total para los docentes en sus programas de formación.
- Revisión de la legislación actual sobre excedencias y jubilaciones.

6.- Concebimos la formación del profesorado como un proceso continuo, que empezando en la formación inicial, prosigue y se completa, durante el ejercicio docente, a través de la formación permanente.

La formación inicial debe garantizar el Cuerpo Unico de Enseñantes y está fundamentada en la práctica docente y en el perfil del docente que los MRPs definimos.

7.- Todo centro debe estar dotado de unos recursos básicos, entendemos pues como Servicios de Apoyo aquellos que cubren carencias de los centros y ligan su actuación al desarrollo integral de los alumnos y a las necesidades detectadas de los proyectos de Centro y Zona.

Se les pide calidad, presencia y eficacia, debiendo ser no impuestos, preventivos, gratuitos, generalizables, coordinados y evaluables según su incidencia en la zona.

Deben priorizar su actuación a compensación de zonas deprimidas y/o aisladas y apoyos a Proyectos específicos de Centro, Grupos de enseñantes, MRPs, etc.

Serán desempeñados por profesionales ligados parcial o periódicamente a la docencia.

## TESIS DEL BLOQUE II:

### "EL CURRÍCULUM Y LA RENOVACION PEDAGOGICA".

#### PARTE PRIMERA.

1.- El currículum es un proyecto cultural con capacidad transformadora de la realidad individual y social. Un proyecto abierto para permitir el desarrollo de una nueva profesionalidad en los profesores través de la reflexión y la acción.

2.- El currículum no tiene una entidad neutra o abstracta al margen de la realidad pluricultural y de las contradicciones que se dan en la sociedad en que se instala. Desde ese punto de partida, no debe ignorar el conflicto y ha de tomar postura respecto a determinadas formas de tratar el conocimiento. Como construcción social, ha de comprometerse ante discriminaciones de índole socioeconómico, cultural, de sexo, etnia,...

3.- La definición del Currículum Base debe ser competencia de cada Comunidad Autónoma, participando con las otras Comunidades en la necesaria coordinación para la elaboración del Currículum Base del Estado. No es un problema técnico a resolver únicamente por especialistas y administraciones, debiendo participar en su elaboración y debate los diferentes sectores sociales implicados en la acción educativa.

4.- En el desarrollo de la enseñanza se producen otras formas de comunicación cultural que constituyen todo un programa no explícito o currículum oculto desde el que se reproducen las relaciones sociales, culturales y económicas, así como emergen formas de resistencia y combate de los alumnos y los trabajadores de la enseñanza. Su análisis resulta esencial para la reflexión, elaboración y desarrollo de una enseñanza comprometida con la transformación individual y social.

5.- El Proyecto Curricular concreta una propuesta colectiva de trabajo en el aula y el centro, que recoge procesos de negociación entre los diferentes sectores de la Comunidad Educativa.

Materializa formas de desarrollo del currículum y, en ese sentido, responde a una determinada concepción de la relación teoría-práctica en educación.

6.- El Proyecto Curricular es un campo de investigación y experimentación en el que los MRPs pueden poner en comunicación el modelo de Escuela Pública que preconizan con las tareas concretas y cotidianas en el aula. Constituye una vía importante para la renovación pedagógica y la formación del profesorado focalizada en las necesidades de los centros.

7.- Los materiales curriculares condicionan la práctica de la enseñanza. Deben responder a una orientación que ponga a profesores y alumnos en una disposición creativa, investigadora y crítica.

8.- Los proyectos curriculares se convierten en acción, cuando se localizan en el centro, cuando éste los enmarca, y solamente pueden adquirir carácter experimental y de investigación si son un elemento de debate del Equipo Educativo.

9.- Los MRPs hemos trazado unos ejes básicos que orientan la fundamentación de los proyectos curriculares y condicionan las concrecciones que de ellos se hagan, desde la perspectiva de la renovación y del modelo de Escuela Pública que defendemos.

10.- Estos ejes que consideramos básicos harían referencia a:

- El currículum debe ofrecer en la práctica un tratamiento integrador de la diversidad.

- El desarrollo debe ser entendido como un proceso articulado a través de la enseñanza-aprendizaje, para lo cual lo que se aprende ha de ser herramienta para actuar y para seguir aprendiendo.

- Este aprendizaje debe darse en la interacción social, promoviendo la comprensión e interacción crítica con el propio entorno, y con un tratamiento normalizador de la lengua y la cultura.

11.- La organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, requiere adoptar decisiones en torno a una serie de elementos que van configurando el modelo didáctico. Estas decisiones van a condicionar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y es necesario que se adopten desde la coherencia con los principios antes reseñados. Además de los habituales elementos didácticos (objetivos, contenidos...) consideramos imprescindibles como tales:

- Las relaciones de comunicación.
- El tratamiento que se debe dar a los espacios y tiempos.
- Las diferentes formas de agruparse y organizarse los alumnos.

- La organización del Equipo Educativo.

12.- La Administración debe ofrecer los medios y recursos y un marco legislativo que posibiliten y faciliten el desarrollo de los proyectos curriculares específicos.

13.- La evaluación es un espacio democrático en la vida del centro destinado a la reflexión colectiva de los profesores, alumnos y padres sobre la práctica pedagógica, y que nos reorienta sobre las estrategias de cambio que llevar a la acción.

14.- La evaluación debe abordar la investigación cualitativa de todos los aspectos del proceso educativo: desde las relaciones de comunicación en el aula y la evolución del alumno y alumna, hasta la política educativa que condiciona el funcionamiento del centro y las características de los materiales y modelos de desarrollo curricular.

15.- La evaluación está determinada por las concepciones ideológicas, sociopolíticas y psicopedagógicas de los que la realizan. Por tanto, los criterios de evaluación deben ser explicitados y negociados por todos los implicados en ella.

16.- Un modelo de evaluación coherente con un currículum no segregador, democrático y constructor de la Escuela Pública, ha de renunciar a toda función selectiva o legitimadora de las desigualdades sociales que afectan al alumnado y a los centros. La evaluación ha de considerar la diversidad de intereses y posibilidades y ser coherente con los objetivos del Proyecto Curricular y con el Plan de Centro.

17.- La aplicación de este tipo de evaluación exige un cambio en la función social otorgada al profesorado y al centro así como la reestructuración del tiempo de trabajo del profesorado y del funcionamiento del centro.

18.- Las reformas y proyectos curriculares que lanza la Administración desde sus programas de innovación educativa deben contemplar la participación del profesorado que los experimenta, en la evaluación del diseño, desarrollo y resultados de tales proyectos.

## PARTE SEGUNDA.

Porque defendemos un modelo de enseñanza-aprendizaje investigador, los siguientes posicionamientos han de ser entendidos necesariamente como un paso más en un proceso que parte de opciones decididas que contienen elementos en conflicto que, a su vez, nos permiten profundizar más y definirnos mejor. Una definición que solamente tiene sentido desde la puesta en práctica para ir consiguiendo un acercamiento progresivo de la realidad actual al modelo de Escuela que propugnamos.

1.- Las necesidades de coherencia y continuidad del diseño curricular y de que éste se desarrolle a partir de y en los centros como lugares de acción e investigación, exige que se garanticen la unidad de la etapa, la continuidad y coherencia curricular más aquilatada hasta los 8 años y la existencia de un profesorado homogéneo y con formación universitaria común.

2.- El desarrollo del currículum en toda la etapa infantil (de 0 a 8 años) debe caracterizarse específicamente por ciertos principios tales como la adecuación integral a la globalidad de los niños, el respeto al juego como actividad básica para el desarrollo y la importancia de las interacciones y las relaciones de comunicación con y entre niños.

3.- En las edades tempranas hay mayores posibilidades de poder paliar desigualdades sociales e individuales. Parece importante recalcar que la adquisición de los diferentes lenguajes como instrumentos de conceptualización, expresión y comunicación, es un factor clave para la incorporación activa a la sociedad.

4.- Es necesario recalcar la importancia de la incorporación y presencia activa en el medio de los niños de la etapa infantil de forma ajustada a sus niveles madurativos. Y ello como respuesta a:

- \* El creciente aislamiento social de la infancia.
- \* Las traducciones erróneas de la epistemología genética y la psicología evolutiva en una enseñanza individualizante y prefijada.
- \* Y a la necesidad de desarrollar el aprendizaje como una construcción cooperativa y en el propio contexto socio-cultural.

Específicamente debe hacerse hincapié en el tratamiento normalizador de las lenguas.

5.- La educación primaria debe promover el desarrollo de la autonomía de cada niño o niña a través de la interacción dialéctica con su medio físico, social y cultural, así como del aprendizaje y utilización de instrumentos de mediación que posibiliten la construcción de la "cultura", entendiendo ésta como el conjunto de saberes (populares, científicos, etc.), valores, actitudes, hechos..., tratando, además, de crear contextos que posibiliten el desarrollo integral del niño y la niña.

6.- La globalización es la característica definitoria del aprendizaje en esta etapa, entendida como superación del saber compartimentado en asignaturas. El aprendizaje potenciará el acercamiento a la realidad inmediata analizándola desde sus diferentes ámbitos: natural, histórico, matemático, estético, ecológico,...

7.- La etapa primaria ha de tener una entidad propia y terminal. Rechazamos el carácter de preparación para la secundaria.

8.- El último tramo de la enseñanza obligatoria debe reunir las condiciones de ser:

\* Terminal, es decir, con sentido en sí mismo.

\* Integrado, en cuanto a centros y profesorado.

\* Con una certificación única de carácter no prescriptivo para todos los que han sido escolarizados hasta los 16 años y que no condicione las posibles opciones posteriores.

9.- Este ciclo debe dar una respuesta adecuada a la diversidad existente, con dos características esenciales. La primera, ser integrador, entendido como respeto a los intereses y situaciones personales progresivamente divergentes; la segunda es que debe tratar de compensar de forma convergente las desigualdades que genera la sociedad.

10.- La forma en que se desarrolle este ciclo terminal puede acabar condicionando el funcionamiento general de la enseñanza obligatoria. No es posible avanzar hacia el modelo definido, ni dar credibilidad a las propuestas de reforma de las administraciones educativas mientras las estructuras que están condicionando centros y profesores se mantengan.

11.- El debate no se plantea en forma cerrada. Se propone a los MRPs que en sus futuros programas de investigación afronten núcleos problemáticos como: la selección y organización del conocimiento curricular que configura el concepto de área que defendemos frente al de asignatura; el perfil del profesorado de este ciclo; el modelo de centro; y las condiciones institucionales y políticas que condicionan la tarea docente en el ciclo.

12.- La educación post-obligatoria, que debe acoger a todo el alumnado que desee continuar su formación en el marco escolar, ha de cumplir las funciones de ampliar la educación general de base y de decantar la especialización de los alumnos. La orientación profesionalizadora de la etapa ha de facilitar la transición de los jóvenes a la vida activa.

13.- La estructura de la educación post-obligatoria ha de integrar un único canal educativo articulado en bachilleratos. Las diferentes familias de bachilleratos, organizados de manera flexible y con opciones internas, deberán adecuarse a la diversidad de alumnos.

Los módulos de nivel 3 permitirán completar la educación profesional general de la etapa y obtener una concreta especialización profesionalizadora.

El alumnado que al acabar la educación obligatoria no continúe el canal educativo de la etapa, deberá disponer de una vía de salida del Sistema Educativo. Los módulos 2 han de cumplir esta función garantizando una educación profesional específica, de calidad técnica y adaptada al entorno social.

14.- La cooperación crítica entre Sistema Educativo y Sistema Productivo es indispensable para el desarrollo de la educación post-obligatoria. Esta cooperación deberá basarse en una Pedagogía de la Alternancia: los contenidos y métodos han de ser educativos y debe asumir la dirección del diseño y del seguimiento de la alternancia.

15.- Las administraciones deberán garantizar una red pública, gratuita y de calidad que contemple los distintos modelos de EPA, con una ley que normalice la situación actual.

Esta ley, que ha de ser coordinadora, funcional e inserta en el Sistema Educativo, deberá ser el fruto de un amplio debate y consenso de todos los sectores implicados y/o interesados en la educación/formación de las personas adultas.

En ese marco deberá crearse un organismo autónomo de EPA en cada una de las comunidades autónomas vinculado a la administración educativa. Dicho organismo gestionará la participación de instituciones y entidades involucradas en la formación de personas adultas y recibirá todos los presupuestos y recursos públicos en esta materia.

### PARTE TERCERA.

1.- La educación tecnológica defendida por los MRPs se considera como un medio educativo al servicio de la formación integral de la persona que contempla aspectos técnicos, gráficos, estéticos, sociales, humanísticos, etc., desde una perspectiva globalizadora y práctica. Ello no significa que se pretenda formar técnicos, ni especialistas en una u otra materia, sino un enfoque más amplio que haga de la tecnología un instrumento para la comprensión y comunicación del entorno cercano al alumnado.

2.- Los recursos tecnológicos en la escuela contienen un importante potencial para procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y para acercar la escuela al entorno. Podemos utilizar estos recursos con una actitud abierta y crítica, sin olvidar aquellos que, a pesar de su sencillez, mejor favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las administraciones deben llevar a cabo un plan de dotación priorizando a los centros y zonas más desfavorecidas.

3.- Los MRPs consideran el entorno como objeto prioritario del desarrollo curricular, concibiendo dicho entorno de modo abierto, como un todo complejo y globalizador. Ello supone pasar de una visión reducida de ambientalismo, como defensa y protección del medio ambiente, a una visión donde se contemple en interacción naturaleza, sociedad y cultura.

4.- La comprensión del entorno en el cual se sitúan vivencialmente los alumnos, propicia la adquisición de técnicas, hábitos y actitudes que posibilitan su actuación crítica y transformadora.

### TESIS DEL BLOQUE III:

#### "LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA".

1.- Los MRPs formamos un movimiento social, en confluencia con otros movimientos sociales, cuyo campo propio es la renovación pedagógica, con la tarea prioritaria y permanente de construir un modelo pedagógico coherente con la Alternativa por la Escuela Pública a través de la reflexión y la acción.

2.- La perspectiva pedagógica en el tratamiento de los temas educativos tiene un carácter propio y debe reconocerse como tal social e institucionalmente. Los MRPs asumimos como nuestra esta perspectiva y logramos el reconocimiento social por nuestra actuación coherente en la renovación pedagógica. Esto legitima nuestra exigencia de reconocimiento por parte de las Instituciones.

3.- Los MRPs planteamos una alternativa crítica al sistema escolar que hemos ido definiendo en nuestra Alternativa por la Escuela Pública, que está comprendida en propuestas más amplias y globales. Las bases filosófico-políticas comunes a todas ellas nos permiten enlazar la tarea de los MRPs con el trabajo de otros movimientos sociales y participar en el necesario debate social sobre la educación.

4.- Los MRPs como movimiento social hemos de resituar permanentemente nuestras estrategias de debate y de actuación atendiendo a los cambios socio-culturales y políticos que afectan a la Escuela.

Es necesario que nuestro debate aborde con toda profundidad nuestras posiciones sobre el currículum como la actualización de nuestro modelo de Escuela Pública y que estos debates no se produzcan de forma disociada.

5.- Nuestras propuestas de acción van encaminadas a la renovación didáctica, pedagógica e ideológica del centro y del profesorado, a la lucha política y social contra una escuela clasista y conservadora y a la consecución de una escuela crítica, popular y cooperativa.

6.- Proponemos como prioridades de nuestra reflexión y actuación, las siguientes:

- Reforzar la conexión y organización interna de las etapas 0-8 y 12-16.

- Promover proyectos educativos en los centros acordes con el modelo de Escuela Pública.

- Elaborar y evaluar proyectos curriculares.

7.- Las acciones de formación propias de los MRPs se caracterizan porque se inscriben en el modelo de Escuela Pública y en modelos pedagógicos coherentes con él. Esto implica unos planteamientos ideológicos, una orientación en el trabajo y unas prioridades diferentes a las de la Administración.

8.- Debemos trabajar en la creación y desarrollo de un movimiento social en favor de la Escuela Pública, colaborando con quienes defienden este modelo escolar. Esta será nuestra principal aportación al enriquecimiento del debate y al movimiento social general.

9.- Una característica básica de los MRPs es el trabajo cooperativo, voluntaria y libremente asumido. Se fundamenta en los grupos de trabajo y en el intercambio entre ellos.

10.- Las Escuelas de Verano deben dar prioridad a la reflexión, el debate, la crítica, la elaboración de alternativas y la creación de pensamiento pedagógico, con el objetivo de potenciar un modelo de profesor investigador, capaz de formarse a sí mismo en colaboración con el resto de compañeros, a partir de la reflexión sobre su actividad didáctica.

11.- La independencia, autonomía, globalidad, pluralismo y territorialidad de los MRPs son consecuentes con el modelo de Escuela Pública que propugnamos. Y se justifican por:

- La vinculación con el medio socio-cultural en el que actuamos.

- La necesidad de prácticas diferenciadas en cada realidad.

- La elaboración autónoma de nuestro pensamiento.

- La necesidad de acoger diversas concepciones ideológicas y pedagógicas.

12.- Necesitamos una estructura organizativa que permita un funcionamiento operativo, independiente y autónomo. Para garantizar el desarrollo de nuestro proyecto, debemos dotarnos de los recursos necesarios, diversificando las fuentes de financiación, exigiendo a las administraciones ayudas, no sólo para la realización de actividades, sino también para atender las necesidades de infraestructura, organización...

Debe existir solidaridad entre los MRPs para apoyar a aquellos que encuentren mayores dificultades y tengan menos recursos.

13.- Debemos avanzar en la coordinación entre los MRPs que trabajan en una misma Nacionalidad o Región, proponiéndonos como meta llegar a la Federación entre ellos, con la finalidad de dinamizar líneas de actuación conjunta, llegar a posicionamientos comunes ante la Administración y asumir la representación en los órganos territoriales que se consideren necesarios.

14.- Proponemos que, provisionalmente y mientras las CCAA no asuman las competencias en materia educativa, se constituya una Mesa de Coordinación del territorio MEC para tratar las cuestiones relativas a la gestión y reglamentación escolar.

15.- La Mesa de Coordinación Estatal debe procurar la mejora de la información y el intercambio entre los MRPs; encauzar la participación en organismos y foros de carácter estatal; mejorar los Encuentros Anuales, incorporando temas y nuevas líneas de reflexión en su diseño; y asegurar una mayor efectividad en los contactos con el MEC.

## RESOLUCION

Resolución de la Coordinadora Estatal de Escuelas Rurales de los MRPs aprobada por la asamblea final del II Congreso de MRPs.

En el marco de la Escuela Pública, la Coordinadora Estatal de Escuelas Rurales de los MRPs, ha venido trabajando desde el Congreso a través de la organización de jornadas y encuentros en la definición y aplicación de la alternativa de Escuelas Públicas y Popular en el medio rural, basada en la consideración de la misma como un subsistema educativo específico que exige:

1.- Un tratamiento diferenciado, con criterios cualitativos y cuantitativos adaptados a la realidad del medio en que está situada, en aspectos tales como tipos de centros, ratios, etc.

2.- Una definición curricular propia, adaptada psicopedagógica y culturalmente al alumnado y que posibilite su inserción vitalizadora y transformadora en su propio medio.

3.- Una actuación política de las administraciones públicas de la ordenación territorial del servicio público educativo, con una discriminación positiva que equilibre las diferencias cada vez más acusadas entre el medio rural y el urbano (globalmente considerado). Esta política se ha de plantear en la elaboración de un mapa escolar dinámico con participación de todos los implicados en la Comunidad Educativa.

4.- El reconocimiento de un modelo de un centro abierto y flexible, con una infraestructura que permita su adaptación a las diferentes realidades del medio rural.

## RESOLUCIONES Y COMUNICADOS GENERALES

Se reconoce la importancia que tiene el servicio educativo en el medio rural. Como ejemplo, se queda claro que las zonas rurales vayan a disponer en su propio entorno, de todo el servicio educativo obligatorio, lo que supone de nuevas expresiones, transporte escolar, intermedios, enseñanza del medio, etc.

Siguen apareciendo, también, los centros rurales por un lado y los centros de recursos, con los profesores de apoyo por otro, sin garantizar su integración en un mismo proyecto educativo en los ámbitos de zona o sector escolar.

5.- Deberá existir una organización del subsistema educativo rural que permita una respuesta específica y de calidad a la educación en todo el territorio universitario, con la participación de toda la Comunidad Educativa en su planificación e implantación para conseguir una Escuela Pública y Popular en el medio rural.



## RESOLUCION

Resolución de la Coordinadora Estatal de Escuela Rural de los MRPs aprobada por la asamblea final del II Congreso de MRPs.

En el marco de la Escuela Pública, la Coordinadora Estatal de Escuela Rural de los MRPs, ha venido trabajando desde el I Congreso a través de la organización de jornadas y encuentros en la definición y aplicación de la alternativa de Escuela Pública y Popular en el medio rural, basada en la consideración de la misma como un subsistema educativo específico que exige:

1.- Un tratamiento diferenciado, con criterios cualitativos y cuantitativos adaptados a la realidad del medio en que está situada, en aspectos tales como tipos de centros, ratios....

2.- Una definición curricular propia, adaptada psicoafectiva y culturalmente al alumnado y que posibilite su inserción revitalizadora y transformadora en su propio medio.

3.- Una actuación política de las administraciones públicas en la ordenación territorial del servicio público educativo, con una discriminación positiva que equilibre las diferencias cada vez más acusadas entre el medio rural y el urbano (globalmente considerado). Esta política se ha de plasmar en la elaboración de un mapa escolar dinámico con participación de todos los implicados en la Comunidad Educativa.

4.- El reconocimiento de un modelo de un centro abierto y flexible, con una infraestructura que permita su adecuación a las diferentes necesidades del medio rural.

5.- En el Libro Blanco sobre La Reforma, se constata nuevamente la marginación que sufre el servicio educativo en el medio rural. Como ejemplo, no queda claro que las zonas rurales vayan a disponer en su propio entorno, de todo el servicio educativo obligatorio, lo que supondrá de nuevo supresiones, transporte escolar, internados, desarraigo del medio,...

Siguen apareciendo, también, los centros rurales por un lado y los centros de recursos, con los profesores de apoyo por otro, sin garantizar su integración en un mismo proyecto educativo en los ámbitos de zona o sector escolar.

6.- Deberá existir una organización del subsistema educativo rural que permita una respuesta específica y de calidad a la educación en toda la enseñanza no universitaria, con la participación de toda la Comunidad Educativa en su planificación e implantación para conseguir una Escuela Pública y Popular en el medio rural.

## RESOLUCION

Resolución presentada por ADARRA y aprobada por la asamblea general del II Congreso de MRPs.

La escuela no puede seguir ignorando la realidad del pueblo gitano en el Estado, ni la de otras minorías étnicas.

La Administración educativa con sus generalidades y su afán normalizador, da por hecho que la Escuela asume cualquier sujeto de escolarización y que lo integra de una manera institucional. Pero sabemos bien que la flexibilidad prevista en los currículums no basta para que la Escuela y los enseñantes tengamos la información, formación y los recursos necesarios para realizar una integración no asimiladora de las diversidades culturales de sus alumnos, (entendida como la convivencia en plano de igualdad, basada en el conocimiento y respeto mutuo y desde el reconocimiento de su derecho a la diferencia y a la autonomía cultural de las minorías) y para compensar las carencias escolares producto de la discriminación social existente.

Los MRPs no podemos caer en el mismo afán normalizador. Hacer realidad los principios expuestos en el Congreso supone plantear expresamente la necesidad de asumir la escolarización de TODOS los niños y niñas, incluidos los actualmente desescolarizados o escolarizados de manera discriminatoria, entre los que se encuentran muchos niños gitanos, exigiendo los medios para compensar la escolaridad tardía e irregular y otras carencias de todo tipo que se puedan presentar, dentro de un plan integral y coordinado con otras instituciones, y llevando a la práctica el interculturalismo como un eje más de nuestra intervención educativa. En nuestro trabajo diario como MRPs, estos principios han de traducirse en el compromiso de impulsar todas las acciones, las investigaciones, etc.... que sean necesarias para hacerlas realidad.

## RESOLUCION

Los asistentes al II Congreso Estatal de MRPs, a propuesta del MRP de Canarias "Centro de Investigación y Coordinación Educativa de Canarias TAMONANTE", adopta la siguiente resolución:

Solicitamos al Gobierno Español que no olvide la deuda histórica contraída con el pueblo saharauí y, además reconocer a la República Árabe Saharaui Democrática, cese la venta de armamento al Gobierno Marroquí como forma de no participar en el genocidio de un pueblo que, hasta hace poco más de un decenio, fue colonia española, manteniéndose al margen de este conflicto bélico.

Mostramos nuestro total apoyo a la lucha del Pueblo Saharaui, reconociendo el derecho soberano de este pueblo vecino y hermano a su libre determinación a través de referéndum según resolución adoptada por la O.N.U., que establece las condiciones en que el mismo ha de celebrarse.

Dada la interrupción de negociaciones por parte del Gobierno Marroquí con el Frente Polisario como único representante de la República Saharaui Democrática, exigimos la reiniciación de las mismas en una tregua de alto el fuego en tanto se den las condiciones óptimas para la celebración del referéndum.

Asimismo, exigimos al Gobierno Marroquí dé respuesta a las múltiples peticiones de ciudadanos y organismos internacionales acerca del paradero y situación de los cerca de mil saharauis desaparecidos en territorios ocupados.

## RESOLUCION:

### LA COEDUCACION, UN CONCEPTO ACEPTADO PERO NO ASUMIDO.

Revisando los últimos documentos elaborados por los MRPs, se observa en ellos la preocupación por la coeducación y la discriminación de la mujer, pero el mismo lenguaje de los documentos y el tratamiento de los temas es mayoritariamente discriminatorio con la mujer. Según García Meseguer, "existe una falta de coherencia entre lo que se acepta, a nivel de principios, y lo que realmente se pone en la práctica. Las conductas, en general, continúan ciñéndose a las costumbres más tradicionales. (Lenguaje y discriminación sexual)".

Desde los distintos movimientos debemos hacer aflorar el conflicto y vivir con él, ya que no habría que caer en la nimiedad de buscar soluciones más rápidas, sino que entre a formar parte de nuestro análisis cotidiano y que cada grupo vaya superando un conflicto y generando otro nuevo.

El análisis es difícil ya que no sólo son posicionamientos sociales, políticos, educativos o culturales, sino que es un posicionamiento personal, un cambio de actitud y de concienciación primero individual y después colectivo.

La recomendación iría por:

- Debemos hacer aflorar el conflicto en todos los debates y análisis de los colectivos.
- Continuar en la línea de discusión en la búsqueda de un lenguaje no sexista.
- Potenciando el concepto de persona.
- Revisando los currículums y eliminando los roles y los estereotipos tradicionales.
- Manifestando la presencia de la mujer en todos los campos del saber.
- Trabajando por una escuela coeducativa.
- Tratando la diversidad de forma equilibrada, que impida la segregación por el sexo y los estereotipos y roles tradicionales.
- Exigiendo a la Administración Educativa Central y Autonómica, actuaciones políticas, económicas y sociales encaminadas a eliminar la discriminación, en el lenguaje, en los currícula, en los programas y proyectos, en potenciar las medidas necesarias para que las mujeres puedan participar. Recogidas en las recomendaciones de la C.E. y en los distintos Planes de Igualdad de Oportunidades de las Administraciones: Central y Autonómicas.
- Elaborando un proyecto de centro coeducativo.

COMUNICADO  
"NORMALIZACION LINGÜISTICA EN EL PAIS VALENCIA"

Actualmente hay un confuso marco legal que regula y obliga el uso y enseñanza, respectivamente, del valenciano en nuestro País.

Asimismo estas leyes, decretos, órdenes, resoluciones y circulares, en muchas ocasiones quedan sin ningún efecto por su misma ambigüedad y falta de voluntad política por poner las condiciones que hagan posible su cumplimiento, además unas órdenes rehacen o anulan parcialmente otras.

Es absolutamente imprescindible que se unifique y clarifique la actual normativa referente al uso y enseñanza del valenciano por el bien y cumplimiento del proceso de normalización.

VALORACION DEL PROCESO.

Desde que se aprobó la L.U.E.V. (Noviembre de 1983), se parte de una situación casi desértica respecto a la enseñanza y uso institucional de nuestra lengua.

El proceso de introducción ha sido lento, a pesar de todo, desde el año 1983 hasta 1986, la progresión resultó lenta y vacilante en enero de 1986 cuando, a raíz de la publicación de la orden, desarrollada posteriormente en la orden del 17 de agosto de 1987, se consolida la opción de los derechos individuales respecto a la utilización del valenciano como lengua vehicular en la enseñanza, produciéndose el primer paso atrás que resultará decisivo y contribuirá al paro del proceso de introducción del valenciano en la escuela.

Respecto al uso del valenciano en la sociedad, se ha hecho poco, desorganizado y lo que es más grave, no ha llegado en ninguna medida a ésta. Los medios de comunicación han quedado inmunes, en su gran mayoría, a esta voluntad de normalización lingüística.

LA ENSEÑANZA DEL VALENCIANO.

Después de seis años de haber sido publicada la L.U.E.V. aún no se cumple: aproximadamente un 25% de la población escolar en zonas lingüísticamente valenciano-hablantes no reciben esta enseñanza.

- Falta de política lingüística que incida en la composición socio-lingüística del pueblo, y en concreto del profesorado.

- Falta de profesorado reciclado y preparado.

- Alto nivel de absentismo tanto a la hora de impartir la asignatura (reciclados que esconden la titulación favorecidos por los mismos centros) como a la hora de participar en el reciclaje.

- Actitud de rechazo de una parte importante del profesorado en cualquier tema relacionado con la incorporación del valenciano en la enseñanza.

- Falta de preparación didáctico-pedagógica en el tratamiento del valenciano.

- El profesorado especialista que se envía desde la Administración en muchas ocasiones no tiene terminado el reciclaje e incluso son castellano-hablantes con muy poca preparación en el tema.

- Con una generalización bastante absoluta no se cumplen los horarios que marca la ley, con los correspondientes agravantes de prestigio, calidad y presencia de una lengua que es "cooficial" con el castellano, pero únicamente en los papeles.

En las zonas castellano-hablantes esta cuestión se agrava notablemente, con una falta total de planificación, de necesidades y de un estudio riguroso de la problemática específica y de la incidencia lingüística en estas zonas.

Los MRPs consideramos la necesidad de un tratamiento de aplicación parejo con las zonas valenciano-parlantes, considerando el derecho y la obligación de conocer y aprender dos lenguas presentes en nuestro País.

Ante esta situación consideramos que hacen falta una serie de actuaciones:

- a) Medidas de actuación decisiva en política lingüística.
- b) Medidas administrativas adecuadas para que el profesorado reciclado sea aprovechado al máximo para impartir el valenciano en sus centros.
- c) Reciclaje obligatorio del profesorado en horas lectivas. Atractivo y renovador, con una didáctica actual y ligado a la cultura propia de nuestro País.
- d) Formación del profesorado, ya reciclado, en didácticas específicas, para que se evite el miedo de muchos profesores al enfrentamiento metodológico a una materia e incluso a una realidad que desconocen, como es el caso de los enseñantes que provienen de otras zonas del Estado Español:
  - Dinamización de departamentos y seminarios.
  - Elaboración y envío de dossiers didácticos.
  - Seguimiento de objetivos conseguidos por el alumnado.
- Organización de campañas de actividades extraescolares generalizadas y valencianizadoras.
  - Programar cursos y seminarios que actualicen y completen los conocimientos de estos enseñantes.
- e) Todas las vacantes que se produzcan en el País Valencià han de ser cubiertas por profesorado reciclado en valenciano.
- f) Actuación clara, por parte de la Administración, en cuanto al cumplimiento de la normativa.
- g) Clarificación del papel de los asesores didácticos con el fin de dotarlos de mayor autonomía y competencias.

#### LA ENSEÑANZA EN VALENCIANO.

Los MRPs consideramos que la única alternativa posible para conseguir un mismo conocimiento de las dos lenguas presentes en el País Valencià es la enseñanza en valenciano con una introducción progresiva del castellano.

Hasta ahora muchas de las escuelas que imparten la enseñanza en valenciano lo hacen gracias al esfuerzo de los maestros y padres. Asimismo esta situación no puede convertirse en norma. Los proyectos necesitan de una voluntad política y un asesoramiento y seguimiento continuos:

- Seguimiento y asesoramiento en la metodología.
- Apoyo de la Administración con subvenciones para dotar a las escuelas de materiales que en muchos casos se han de ir haciendo por no encontrarse en el mercado editorial.
- Profesorado de apoyo (aumento de las plantillas de los centros) sobre todo en las escuelas con programas de inmersión lingüística.
- Estudios científicos hechos por la Universidad o por los propios maestros con un asesoramiento adecuado, que informen de los resultados de los programas.
- En el concurso de traslados, todas las plazas de los pueblos donde haya programas de enseñanza en valenciano, así como en todas las unitarias o graduadas del País Valencià, deberán salir en valenciano.

#### EL VALENCIANO COMO LENGUA VEHICULAR.

La introducción obligatoria del valenciano como lengua vehicular en la enseñanza que se contemplaba en la orden de Consellería del 1 de septiembre de 1984, cumplía perfectamente aspectos desde el punto de vista socio-lingüístico y didáctico: por una parte ser vehículo normal para pasar del mundo familiar y social y en alumnos castellano-hablantes potenciaba la adquisición de una mayor competencia lingüística.

No obstante, estas consideraciones fueron truncadas con la aparición de la orden del 17 de agosto. Esta orden obstaculizó e hizo retroceder ciertos avances que repercutieron negativamente no sólo en el tratamiento del valenciano como lengua vehicular sino también en el desencanto y motivación de muchos enseñantes implicados, dando a entender la poca sensibilidad y falta de voluntad política por parte de la Administración en este tema.

Los MRPs exigimos por motivos de coherencia metodológica y didáctico-pedagógica la necesidad de replantear este tema, en función de la obligatoriedad en la introducción progresiva del valenciano como lengua vehicular en la enseñanza, acompañándola de las siguientes medidas:

- Información exhaustiva a los padres y madres, claustros, y Consejos Escolares.
- Encuentros y seminarios que preparen al profesorado en estas materias dentro de un proceso de actualización metodológica y pedagógica.
- Difusión social en los medios de comunicación de los exitosos resultados educativos en la consecución de un bilingüismo escolar.

Asimismo consideramos que la escuela no puede ser el único elemento normalizador de la lengua de un País. Se ha de fomentar y prestigiar el uso del valenciano en todos los ámbitos sociales, de manera especial en aquellos que tienen mayor incidencia por su influencia en la población: medios de comunicación (muy

especialmente la RTVV), ediciones, publicaciones y comunicaciones institucionales, etc. como única vía posible de normalización de una lengua.

EL VALENCIANO COMO LENGUA VEHICULAR

La introducción del valenciano como lengua vehicular en la enseñanza que se contempla en el orden de la Ley de 1981, cumplió perfectamente sus objetivos desde el punto de vista socio-lingüístico y didáctico: por una parte el vehículo normal para pasar del mundo familiar y social a un mundo académico y científico; por otra parte, la adquisición de una mayor competencia lingüística. No obstante, estas consideraciones fueron fundadas con la aplicación de la Ley de 1981. Este orden destacaría a nivel retroactivo ciertos avances que se produjeron naturalmente no sólo en el tratamiento del valenciano como lengua vehicular sino también en el desarrollo y motivación de muchos aspectos aplicados, dando a entender la poca seriedad y falta de voluntad política por parte de la Administración en este tema. Los NRP exigieron por motivos de coherencia metodológica y didáctica pedagógica la necesidad de redefinir este tema en función de la obligatoriedad en la introducción progresiva del valenciano como lengua vehicular en la enseñanza secundaria. de las siguientes medidas: le normalización exclusiva a los padres y madres, maestros y Consejos Escolares, institutos y asociaciones y a los centros de la zona. - Encuentros y seminarios que preparen al profesorado en estas materias dentro de un proceso de actualización metodológica y pedagógica. - Introducción de los medios de comunicación de los idiomas en la enseñanza de los idiomas extranjeros en los centros de enseñanza de idiomas bilingües. Asimismo consideramos que la escuela no puede ser el único elemento normalizador de la lengua de un país. Se ha de fomentar y prestigiar el uso del valenciano en todos los ámbitos sociales, de manera especial en aquellos que tienen mayor incidencia por su influencia en la población: medios de comunicación (muy

COMUNICADO  
"ESCUELA PUBLICA Y POPULAR"

El término popular unido a la definición de Escuela Pública tiene una historia colectiva como reivindicación de algunos MRPs así como de otros colectivos del Estado.

En este proceso histórico hemos conseguido parte de las reivindicaciones de la Escuela Pública, pero consideramos que en una línea de avance es necesario profundizar en las señas de identidad de la Escuela Pública defendida. Sin embargo, valoramos que estos logros parciales no agotan el objetivo de una Escuela Popular que amplía el término público en el sentido de participar activamente en la integración, defensa y desarrollo de los intereses de los sectores populares de la sociedad.

Documento asumido por :

- Coordinadora MRPs Andalucía.
- Grupos Territoriales del M.C.E.P.
  - G.T. Murcia.
  - G.T. Cantabria.
  - G.T. Madrid.
  - G.T. Salamanca.
  - G.T. Ciudad Real.
  - G.T. Asturias.
  - G.T. País Valencià.
  - G.T. Almería.
  - G.T. Sevilla.
  - G.T. Huelva.
  - G.T. Málaga.
- EVERI La Rioja.

## COMUNICADO

Los miembros del Colectivo Pedagógico, Grupo Territorial del M.C.E.P. y Coordinadora de Enseñantes de Asturias presentes en este Congreso, os queremos hacer sabedores de lo siguiente:

1.- Desde los diversos pueblos y nacionalidades del Estado Español ha sido una reivindicación histórica común el reconocimiento legal de sus lenguas y su introducción en el ámbito escolar.

La variedad de situaciones en este terreno era y es suficientemente conocida en el caso de Comunidades Autónomas con competencias, pero no lo es tanto en aquellas que no las tienen, como es el caso de la nuestra.

2.- Los trabajadores de la enseñanza asturianos hemos venido reclamando "ASTURIANO NES ESCUELES" coherentemente con la defensa práctica del modelo de Escuela Pública que teóricamente propugnamos.

3.- Tímidamente y con un marco legal muy ambiguo, el asturiano ha comenzado a traspasar los umbrales de nuestras escuelas desde el curso 83-84, con toda clase de impedimentos: de forma experimental en 9 centros, previa consulta a los padres, con aprobación posterior del Consejo Escolar, con carácter voluntario y sin que esta materia conste en los libros de escolaridad.

4.- Paralelamente a ésto ha habido un gran esfuerzo de formación por parte de un elevado número de profesores, asistiendo a cursos organizados por la Academia de la Llingua Asturiana, y elaborando materiales inexistentes hasta entonces.

5.- Actualmente hay casi 40 colegios que imparten enseñanzas de asturiano, y próximamente se abrirá la oferta a todos aquellos centros que lo soliciten. Este curso se ha ampliado la escolarización a las Enseñanzas Medias.

6.- La exigencia de sectores progresistas para que el Gobierno Regional haga una reglamentación seria sobre el uso del asturiano, está provocando airadas respuestas de los sectores más reaccionarios de nuestra Comunidad, que están orquestando una campaña tendente: al desprestigio de la Academia Asturiana de la Llingua y la normalización que ésta pretende; a la paralización del proceso de escolarización en nuestra lengua y a que la misma se use en los organismos públicos y en los medios de comunicación.

POR TODO LO DICHO Y ANTE LA POSIBILIDAD APUNTADA EN LA COMISION ECONOMICA DE ESTE CONGRESO DE PUBLICAR LAS CONCLUSIONES DEL MISMO SOLO EN LAS CUATRO LENGUAS RECONOCIDAS OFICIALMENTE, DESDE EL RESPETO QUE NOS MERECEN TODAS LAS LENGUAS DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL, RECLAMAMOS DE LOS MRPs UN TRATO DE IGUALDAD PARA EL ASTURIANO Y, POR TANTO, QUE DICHAS CONCLUSIONES SEAN PUBLICADAS TAMBIEN EN NUESTRA LENGUA, TAL Y COMO SE HIZO CON LAS DEL I CONGRESO.

Finalizamos recordando las palabras del acto de apertura:

"Assumiràs la veu d'un poble,  
i seràs la veu del teu poble,  
i seràs per a sempre poble..."

(VICENT ANDRES ESTELLES)





## INDICE

INTRODUCCION .....	3
Justificación y contenidos .....	5
Presentación del Congreso per Pilar Tormo .....	10
CONCLUSIONES DEL BLOQUE I: PROYECTO DE ESCUELA PUBLICA	13
1.A. Marco global de la Escuela Pública .....	15
1.B. El Proyecto Educativo .....	30
1.C. Gestión y autonomía de Centros .....	39
1.D. El servicio educativo dentro de un proyecto de desarrollo comunitario .....	53
1.E. Formación del Profesorado y servicios de apoyo ..	62
CONCLUSIONES DEL BLOQUE III: CURRICULUM Y RENOVACION PEDAGOGICA .....	71
PARTE PRIMERA	
II.A. Los diferentes niveles de concreción del diseño y desarrollo del currículum y su relación con las condiciones institucionales y políticas del contexto .	73
II.B. El currículo en acción .....	85
PARTE SEGUNDA	
II.A. La educación infantil. Etapa 0-8 años .....	103
II.B. Educación primaria (8-12) .....	115
II.C. La educación secundaria obligatoria .....	121
II.D. La educación secundaria post-obligatoria .....	131
II.E. La educación permanente de las personas adultas	137
PARTE TERCERA	
II.A. Escuela y tecnología .....	140
II.B. El entorno .....	143
CONCLUSIONES DEL BLOQUE III: LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA .....	145
Análisis de la situación de los MRP .....	147
III.A. Caracterización de los MRP .....	148
III.B. La tarea de los MRP .....	150
III.C. Organización de los MRP .....	154
TESIS	
Tesis Bloque I .....	165
Tesis Bloque II .....	169
Tesis Bloque III .....	175
RESOLUCIONES Y COMUNICADOS GENERALES .....	177





