

## ANÁLISIS DE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

---

### 1.-CALENDARIO.....

Recordando

Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

Calendario inicial RD 986/91, de 14 de junio de 1.991 (SOLANA) Del 91 al 2.000. 2º calendario RD 535/1.993, 12 de abril (PEREZ RUBALCABA) del 91 al 2.001. 3º calendario 1.994 (SUAREZ PERTIERRA) del 91 al 2.003.

En general las anticipaciones experimentales son un porcentaje pequeño.

Las razones oficiales:

- . "Dificultades del proceso de implantación y de formación del profesorado"
- . "Económicas"

Sugiriendo

Con las anticipaciones experimentales se están dando estrategias de temporalización en las diferentes comunidades que provocan unas reformas estructurales importantísimas.

Por ejemplo: Cambios estructurales en EUSKADI:

\* Eliminación de la FP I sustituidos por la REM o la nueva ESO.

\* Eliminación de 1º y 2º de BUP sustituidos por Bachilleratos de REM y ESO (en Cataluña igual)

\* Eliminación de FP II por Bach.REM y una pequeña experimentación LOGSE más Módulos experimentales.

\* Anticipaciones de ESO con fines experimentales.

\* La consolidación de la FP adaptado puede ser una tendencia a dar más énfasis a los grupos especiales de futura garantía social.

En Ed. Infantil la CAV está firmando convenios con AY. sobre el 0-3 con acuerdos de Subvención publicados en BOPV.

Es importante valorar estos procesos de transformación que se van dando hasta que llegue su implantación y las condiciones en que se están dando algunas anticipaciones experimentales como por ej. la petición del graduado a los alumnos para el 2º ciclo de ESO, en Galicia, Valencia, MEC al menos.. entrando en evidente contradicción con el modelo comprensivo.

## Proponiendo

Proponemos como tesis de los MRPs las siguientes:

- 1.- Consideramos urge establecer un diseño de financiación coherente con el modelo.
- 2.- No estamos de acuerdo en que se implante una reforma sin los recursos necesarios
- 3.- Permitir unas anticipaciones que tengan condiciones de experimentación que posibiliten valorar los problemas que pueden ir apareciendo.

## 2.- MAPA ESCOLAR.....

### Recordando

(II Congreso. Gandía. Pág 54)

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.

(II Congreso. Gandía. Pág. 56 y 57)

La ordenación territorial del Sistema Educativo.

(.../...) 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 deber 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.(.../...)

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...).

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

## Sugiriendo

### 1.- Concepción del Mapa Escolar.

No debemos entender el Mapa Escolar sólo como el número de puestos escolares, aulas o centros de un territorio. Esta es una concepción excesivamente restrictiva de Mapa Escolar. Desde nuestro punto de vista el Mapa debería recoger todos los aspectos que configuran en un territorio la organización del sistema educativo:

- La planificación desde 0 a 18 años.
- El conjunto de modalidades educativas (enseñanza obligatoria, pre y post obligatoria, enseñanzas especiales, artísticas, de adultos, etc) excepto las universitarias.
- El conjunto de servicios de apoyo externo a los centros: inspección, centros de recursos, equipos multiprofesionales, centros de profesores, etc... necesarios para desarrollar en el territorio los objetivos que se marcan.

### 2.- Participación de la Comunidad Educativa en la elaboración del Mapa Escolar. Criterios Generales.

La Comunidad Educativa debería participar en la elaboración y discusión de los criterios generales que deben informar el Mapa Escolar. Esta participación debe realizarse a nivel de cada comunidad autónoma. Dichos criterios deberían incluir el modelo de centros, los criterios de distribución territorial, la planificación de servicios de apoyo, los planes de implantación anticipada, etc.

La consulta debería realizarse a través de los Consejos Escolares de cada ámbito territorial. Esta consulta es previa a cualquier propuesta de desarrollo del Mapa Escolar.

### 3.- Criterios respecto a la oferta de plazas públicas y privadas concertadas.

La planificación de la oferta de plazas públicas debe hacerse en base al objetivo de garantizar la oferta suficiente para cubrir la demanda actual y la que previsiblemente existirá en cada territorio. Este criterio debe mantenerse tanto en las zonas en las que haya oferta de privada concertada, como en las zonas en las que no exista dicha oferta.

En todo caso, la escuela privada concertada debe participar en los mismos criterios que la escuela pública en la oferta de plazas escolares, evitando situaciones de discriminación según el tipo de escuelas, o de separación de comunidades escolares por razones económicas o de diversidad del alumnado.

#### 4.- Concreciones del Mapa en cada territorio.

En cada ámbito territorial (ciudad, comarca, provincia) debería garantizarse la participación de los representantes de la comunidad educativa en la concreción de dicho Mapa. Esta participación tiene como objetivo recoger las distintas sensibilidades, preocupaciones o situaciones características que puedan ayudar a concretar el desarrollo del Mapa Escolar de acuerdo con las necesidades de cada territorio.

#### 5.- Información del Mapa Escolar.

El conjunto de sectores debe estar informado directamente del Mapa Escolar, así como de los plazos y periodificación de su realización. La administración debe prestar especial atención a dicha información, para evitar las consecuencias negativas de las incertidumbres que plantean la falta de información.

#### 6.- Acerca de la implantación anticipada de la Reforma.

En estos momentos se está planteando una implantación anticipada de la Reforma en algunas zonas y centros de secundaria. Esta implantación debe realizarse en las condiciones que permitan convencer a la mayoría de familias y profesorado de las ventajas de la ESO, con respecto al anterior sistema. La administración debe prestar especial atención a esta implantación progresiva ya que debe ser el ejemplo de que la Reforma es posible y mejora la calidad de la enseñanza.

Hay que especificar dichas condiciones que podrían concretarse en:

- Plantillas.
- Formación del Profesorado.
- Trabajo de información y formación con las familias.
- Desarrollo de incentivos y estímulos para la elaboración de materiales curriculares.
- Desarrollo de la autonomía de los centros.

Proponiendo

### 3.- RATIOS.....

#### Recordando

En los últimos años (X ENCUENTROS, Granada; II CONGRESO, Gandía; XIV ENCUENTROS, Cuenca...) los Movimientos hemos convenido en una serie de propuestas con los que abordar las distintas relaciones (ratios) óptimas que estimamos deben darse entre alumnado/profesorado/aulas/Centros... y sobre profesores/personas especialistas. En síntesis, serían:

1) Hemos defendido la unidad organizativa de los Centros con dimensiones humanas y técnicamente apropiadas a la labor educativa. En virtud de este criterio hemos reclamado una política de construcciones y/o remodelaciones de Centros escolares que contemple, en especial, las nuevas Etapas -Infantil y E.S.O.-, que la L.O.G.S.E. introduce en el Sistema Educativo, atendiendo a la flexibilidad y diversidad de agrupaciones de alumnas y alumnos, desde el gran grupo a lugares que favorezcan la tranquilidad e intimidad, así como otros espacios en atención a funciones como talleres, comedor, etc.

2) Hemos defendido asimismo que las distintas *ratios* que deben darse en un Centro no se establezcan exclusivamente como relación de alumnos por maestro/aula. En cada Centro deben existir más maestros o maestras que aulas.

3) Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO hemos reivindicado el número óptimo de alumnos y alumnas por aula que se establece en la siguiente tabla:

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

4) Porque el exceso de alumnos dificulta una auténtica educación, hemos reivindicado también que se evite la masificación así como la interferencia de los distintos ciclos, esto es, que los Centros educativos mantengan una *ratio* alumnos/Centro, manteniendo con ello una dimensión espacial humana. Así, en función de las edades, aplicando ese criterio, nos parece que los edificios para la etapa 0-3 años no excedan de 40 alumnos y alumnas, y que para las restantes etapas (3-8, 8-12, 12-16, ...) el límite no debe exceder de 200 alumnos/Centro.

5) Finalmente, en el caso de Centros y/o aulas que atiendan a alumnado con necesidades de atención especiales, o en los casos en los que se den agrupaciones de niveles en la misma aula, la relación alumnos/aula pensamos debe reducirse respecto a los parámetros anteriores.

#### Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

## Sugiriendo

Seguendo -fundamentalmente- el 'guión de puntos para el debate' en los XV ENCUENTROS (documento anexo de ADARRA), los núcleos sobre los que podríamos/deberíamos pronunciarnos serían:

1.- **Escolarización en el ciclo Infantil 0-3 años:** Construcciones escolares de su red de Centros. % de población/demanda cubierto. Condiciones de esa escolarización y características de los Centros. Diferencias/coincidencias legales o de facto entre pública y concertada. *Ratios* que se aplican: ¿LOGSE? ¿UNESCO? ¿Otras? Valoración.

2.- **Escolarización en el ciclo Infantil 3-6 años:** Construcciones o remodelaciones de Centros específicos. % de escolarización en el ciclo (por CC. AA. y global del Estado). Condiciones de esa escolarización, tipos de Centros, anexos o no a Primaria, *ratios* aplicadas. Mantenimiento o no en paralelo con Preescolar. *Ratios* que se aplican: ¿LOGSE? ¿UNESCO? ¿Otras? Valoración.

3.- **Restantes etapas (Primaria, E.S.O., Bachilleratos, Módulos)** -experimentales, anticipadas, implantadas,... conforme a calendario o no- en pública y/o en concertada: *Ratios* aplicadas de hecho. Grado de adecuación a la tabla de óptimos -UNESCO- recogida arriba o a la ratio-LOGSE. Razones de esa adecuación: Decisión legal '*por principio o criterio de calidad planificada*' o por mero descenso de la natalidad en la zona. Valoración.

4.- **Recensionar lo legislado hasta ahora y su adecuación al calendario de implantación** (sucesivamente modificado). Viabilidad de defender propuestas en la línea de que la implantación de las ratios L.O.G.S.E. se realice al mismo tiempo que su implantación. Peligro de la inercia si ello no se respeta. Valoración.

5.- En cuanto al diseño de Centros, y establecimiento de *ratios* profesor/aula y alumnos/centro (los Decretos y demás normativa no especifican nada al respecto) el '**Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo**' (MEC, 1.989) contemplaba: <sup>1</sup>

A. **Para las zonas rurales** (poblaciones de menos de 10.000 habitantes) contemplaba:

1. **Centro [incompleto] de Infantil-Primaria (3-12 años):** 4 unidades. 1 Infantil y 3 Primaria (una unidad por ciclo). **Entre 93 y 115 alumnos, ratio según Libro Blanco. 1 profesor por nivel, -total 4- y especialistas en Centro de Recursos de zona.**

2. **Centro completo de Infantil-Primaria (3-12 años):** 9 unidades. 3 Infantil y 6 Primaria (una unidad por nivel, si hay un número mínimo de alumnos). **Entre 204 y 255 alumnos, ratio idem. 9 profesores de Infantil y Primaria.**

3. **Centro comarcal de Educación Secundaria (12-18 años):** 12 unidades con Módulos Profesionales (dos unidades por nivel, un Módulo Nivel 2, -16-17 años, y un Módulo Nivel 3, 18-19 años). **Entre 400 y 420 alumnos, ratio idem. 27 profesores para impartir la Educación Secundaria.**

4. **Centro comarcal de Educación Secundaria (12-18 años):** 16 unidades con Módulos Profesionales (3 unidades por nivel en E.S.O., 2 por nivel en Bachillerato, un Módulo Nivel 2, 16-17 años, y un Módulo Nivel 3, 18-19 años). **Entre 430 y 450 alumnos, ratio idem. 34 profesores para impartir la Educación Secundaria.**

<sup>1</sup> La tipología de Centros está tomada del Capítulo XXII del Libro Blanco de MEC. Pero hay que advertir que en el anexo I de mismo Libro Blanco, al correlacionar Centros tipo con plantillas, los Centros se diversifican mucho más. Por tanto, las plantillas que aquí se recogen son las que en la segunda tipología se asignan a los pocos Centros tipos seleccionados.

B. Para las zonas urbanas (poblaciones de más de 10.000 habitantes) contemplaba:

1. **Centro de Educación Infantil (3-6 años):** 9 unidades. 3 unidades por nivel. ***Entre 162 y 225 alumnos, ratio idem. 11 profesores de Infantil.***

2. **Centro de Educación Infantil y Primaria (3-12 años):** 18 unidades. 2 unidades por nivel. De nueva construcción o por remodelación de los actuales Centros tipo de E.G.B. de 16 o 20 unidades. ***Entre 408 y 510 alumnos, ratio idem. 24 profesores de Infantil y Primaria.***

3. **Centro de Educación Secundaria (12-18 años):** 26 unidades con Módulos Profesionales. (3 unidades por nivel para la E.S.O., 2 unidades por nivel para el Bachillerato, 3 Módulos Nivel 2, 16-17 años, y 3 Módulos Nivel 3, 18-19 años). ***Entre 520 y 540 alumnos, ratio idem. 54 profesores.***

Proponiendo

## 4.- PLANTILLAS - ESPECIALISTAS.....

### Recordando

Síntesis de los documentos de los últimos años: X ENCUENTROS, Granada; II CONGRESO, Gandía; XIV ENCUENTROS, Cuenca...

1) La concepción de las plantillas de personal educativo y no docente -y sus funciones- pensamos que requiere un cambio estructural y funcional en la Administración Educativa según los principios de *democratización, flexibilidad, territorialización y compensación social*.

2) Creemos más conveniente una normativa flexible (que, p. e., un Decreto rígido) que posibilite la adecuación a las necesidades de cada Comunidad Educativa, de cada territorio, P.E.C., etc.

3) **Profesorado de 0 a 3 años:** Consideramos que deben ser profesores especialistas en este ciclo. Por lo tanto, no se considera conveniente la existencia de otro tipo de profesionales que podrían provocar la infravaloración de determinadas tareas que consideramos plenamente educativas. En consecuencia, debe abrirse una etapa transitoria para que los actuales educadores en ejercicio se integren como maestros. Para ellos deberán arbitrarse las medidas necesarias.

4) **Profesorado de 3 a 8 años:** Esta etapa pensamos debería ser impartida por profesores con los correspondientes créditos de especialización de este ciclo.

5) **Profesorado de 8 a 12 años:** Consideramos la necesidad de un profesor generalista capacitado para esta etapa evolutiva. Las carencias personales de formación que puedan existir en este momento, en determinadas áreas, se cubrirían transitoriamente con una planificación organizativa del Centro que contemple la existencia de profesores especialistas en esta área.

6) **Profesorado de 12 a 16 años:** Deberían tener la misma titulación que los anteriores créditos propios para esta etapa, teniendo presente las diversas áreas y opciones que configuran esta etapa. En la etapa transitoria que plantea la Reforma, se habrá de capacitar a todo el profesorado en ejercicio que quiera impartir esta etapa. Debe dársele, por tanto, la preparación pedagógica y/o materias específicas de acuerdo con el diseño curricular.

7) Los criterios anteriores se enmarcan siempre, desde nuestra concepción, en el contexto de la autonomía del P.E.C.. Pero hablar de Proyecto de Centro y autonomía es hablar en abstracto y crear falsas expectativas si no quedan bien claros cuales son los modelos necesarios para que dicha autonomía se haga realidad. Estos serían:

- \* 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 P.E.C. Con ello se dispondrá de tiempo, coordinación, formación, tutorías, etc.

8) El servicio educativo se inserta dentro de un Proyecto de Desarrollo Comunitario. La relación de los Centros educativos con el Proyecto Comunitario de Zona exige una serie de medidas o actuaciones sobre el profesorado, tales como:

- \* Un cambio estructural y funcional de las plantillas según los principios de democratización, flexibilidad, territorialización y compensación social, citados arriba.

- \* Asimismo, una normativa también flexible que adecue las plantillas a las necesidades de cada Comunidad Educativa, de cada territorio y de cada Proyecto Educativo de Centro.

- \* Un incremento con carácter general de las mismas, y no unos añadidos como 'profesorado de apoyo', porque el término 'apoyo' puede condicionar su propia función y de las de todos los docentes de un Centro. —

- \* Este incremento de plantilla debe ir dirigido a 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.

9) Pensamos en una redefinición de la funciones y tareas del profesorado. De las características generales de la función docente que hemos señalado se derivan las funciones y tareas específicas que el profesorado debe desarrollar de forma individual y colectiva, enmarcadas en un PEC y un PCC. Destacamos, en especial, el bloque de funciones y tareas propias del profesorado, como es la atención al proceso educativo del alumnado: La atención al proceso educativo del alumnado incluye desde el punto de partida de la planificación de ese proceso, la atención del alumnado en el aula (docencia directa), pasando por la función de tutoría y orientación, la atención fuera del aula (seminarios, atención personalizada,...) hasta la evaluación del todo el proceso. Una deficiente incorporación de los especialistas en la Educación Primaria contradiría de alguna manera el carácter globalizador de la enseñanza en esta etapa. Asimismo, la problemática de los grupos de alumnas y alumnos de Educación Secundaria con 9, 10, 11, etc., especialistas de área, disfuncionaría en relación a la organización y coordinación de estos grupos.

10) No obstante, la L.O.G.S.E. propone para cada una de las etapas distintos perfiles profesionales sobre los que nos parece necesario hacer algunas reflexiones y establecer algunos principios:

1. La coexistencia en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) de maestros y maestras especialista con 'otros profesionales con la debida cualificación' puede crear repercusiones negativas debido a que, por un lado, precisan una inferior formación inicial (técnicos con cualificación de formación profesional de grado superior) y, por otro, la separación que se producirá entre los trabajos relacionados con la dirección, gestión y planificación del Centro y de las tareas educativas, y entre quienes responderán directamente a las necesidades fisiológicas de los niños y niñas.

2. La presencia de especialistas en E. Primaria puede contradecir el carácter globalizador de la enseñanza. Los MRPs. apostamos por un equipo docente de etapa o de ciclo en el que algunas personas tengan una mayor cualificación en algunos

ámbitos, con el fin de ayudar a programar y evaluar mejor su trabajo. Los especialistas no serían los encargados de ir grupo por grupo impartiendo un área determinada. En cualquier caso debe ponerse límite al número de grupos en que actúa un profesor o profesorado que trabajan en un mismo grupo, garantizando siempre una labor de equipo de quienes trabajan en un mismo ciclo y con un mismo grupo.

3. El profesorado de E. Secundaria Obligatoria es especialista de área, por lo que cada grupo de alumnos y alumnas tendrá 9 o 10 profesores distintos (Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, hasta 11). Desde los MRPs. proponemos que un profesor de área imparta otras áreas afines, con el fin de reducir hasta un número tolerable el número de profesores/profesoras que pasen por un aula, así como el número de alumnos y alumnas a quienes deba atender cada docente.

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

El análisis de los datos disponibles de los distintos territorios del estado permite constatar realidades muy diversas. Existe una variada casuística, con situaciones, en muchos casos dispares, pero permite extender la calificación de extraordinariamente problemática a todas ellas. Si bien la implantación de especialidades es más o menos común, la dotación con especialistas y las funciones que estos desempeñan tiene poco paralelismo en las distintas comunidades. Es diferente, según los territorios y tamaños de los centros, la ratio prof./aula. No se observan criterios iguales para la dotación, la definición de funciones o el funcionamiento de los equipos docentes.

El análisis se hace más difícil por la disparidad y escasez de los datos si pretendemos extenderlo a las diferentes etapas educativas.

Quizás sean los aspectos negativos, ya apuntados en numerosas ocasiones en nuestros propios documentos, los que constituyen un sustrato más común a las diferentes realidades territoriales.

\* La desvirtualización de los equipos docentes como consecuencia de la parcelación introducida en la práctica por los especialistas responsabilizados de un área concreta.

\*La utilización de los horarios disponibles, consecuencia de la ratio prof./aula en tareas de suplencia y atención a labores burocráticas y servicios.

\*La diferente cualificación, formación inicial, del profesorado en algunas etapas.

\*El elevado número de profesores/profesoras que atienden a un grupo de alumnos y elevado número de grupos que son atendidos por diversos especialistas dificultan extraordinariamente la coordinación pedagógica y la acción tutorial del profesorado.

\*La definición rígida de los puestos de trabajo en función exclusivamente del tamaño de los centros.

\*Los/las especialistas de área con responsabilidad de tutoría, en algunas etapas, dificultan la necesaria comprensividad de la enseñanza.

\*Los servicios de orientación y apoyo psicopedagógico introducen otros elementos de parcelación en el funcionamiento de los centros.

\*La existencia de habilitaciones cuya obtención no garantiza la competencia.

Sin ser exhaustivos en la relación anterior, creemos que el panorama diseñado responde a un modelo burocrático y tecnocrático de especializaciones y especialistas, en franca contradicción, con los principios de la LOGSE y, por supuesto, con los que tradicionalmente hemos defendido los MRPs.

La propuesta que se deduce de los distintos documentos elaborados en nuestros encuentros y congresos apuntan en otra dirección.

## Sugiriendo

¿Deberíamos defender unas ratios mínimas de servicios, especialistas, ... ? ¿Qué servicios y con qué mínimos habría que contar con carácter general? Sobre especialistas: Presencia y garantías de especialistas a través de los CRAs. En el sistema general ya se van implantando algunas especialidades. ¿Cuáles van por delante? ¿Por qué? De hecho, ¿cuántas personas pasan por el aula en Primaria y en E.S.O., cuando están dotadas de especialistas? ¿Especialistas que rompen la concepción básica de etapa y labor tutorial, sobre todo en Primaria -también en E.S.O.-? Dificultades en la extensión de los especialistas. Valorar esos datos y/o variables. Funciones que se dan, legales o de facto, a los especialistas. Correlacionar todo ello con las necesidades generales del Sistema, y los criterios y plazos previstos para satisfacerlas. Valoración.

## Proponiendo

El proyecto educativo singular de cada centro, la definición y puesta en práctica de los proyectos curriculares de las diferentes etapas educativas, necesitan las aportaciones de determinadas especializaciones y servicios de apoyos, para desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje, pero esto no ha de conducirnos necesariamente a un modelo como el que realmente funciona.

En virtud de la autonomía pedagógica, el centro ha de tener capacidad para definir su propia plantilla, según la realidad del entorno, el alumnado y los objetivos educativos definidos en el PEC. Esto supone, no sólo determinar el número de especializaciones y especialidades, sino también, la posibilidad de "contratar" determinados especialistas en momentos concretos.

Los principios de globalidad y comprensividad en las diferentes etapas educativas parece que sólo puede ser garantizados por equipos docentes que actúen como verdaderos agentes del proyecto curricular. La ejecución y desarrollo de los proyectos curriculares exigen una acción tutorial coordinada y coherente, conocimiento de los grupos de alumnos a los que va dirigida y capacidad para atender a todas las necesidades de la enseñanza-aprendizaje. La realidad parece evidenciar que estos principios son incompatibles con equipos muy numerosos, o con especialistas que atienden a muchos grupos de alumnos. Por ello será necesario que el profesorado esté capacitado, formación inicial y titulación adecuada, para atender al alumnado desempeñando tareas diversas, muchas de las que ahora están encomendadas a "especialistas".

Es necesario romper con la idea de que cada conocimiento especializado exige la actuación de un especialista. Por el contrario es el equipo docente el que ha de contar con un discurso pedagógico propio que exige la total implicación de cada miembro. Para elaborarlo necesitar el concurso de especialistas, pero la realización de las tareas de enseñanza-aprendizaje no seguirán necesariamente el criterio de especialización.

La línea que proponemos presenta numerosas aristas que exigen un debate en profundidad en el seno de la comunidad educativa, con otras instituciones y colectivos, especialmente para una concreción más detallada en las diferentes etapas educativas.

Es necesario que estos debates se abran en un amplio ámbito social y profesional, de modo que puedan ir definiendo un marco general, suficientemente consensuado, para que las propuestas de cada etapa y territorio pueda concretarse en soluciones singulares y acordes con los proyectos educativos de cada centro, según su ubicación y tipología.

La formación inicial y permanente del profesorado, los procedimientos para adquirir las habilitaciones y especialidades, el acceso a los diferentes recursos humanos, son temas que inciden de manera directa en esta problemática

No obstante las dificultades, de cualquier índole, que conlleve la definición de la propia plantilla, pensamos que la actual RPT, permite ir avanzando en la línea que apuntamos. Una mayor flexibilidad administrativa en los aspectos relativos a la organización de recursos y su asignación a las necesidades del proyecto curricular, permitirían ir rompiendo las actuales rigideces con propuestas más orientadas hacia un mayor protagonismo de los equipos docentes y un aprovechamiento del horario en tareas de coordinación pedagógica para aumentar la calidad de la enseñanza.

Si bien, esto sería necesario, no podemos considerarlo suficiente. La autonomía real de los centros para disponer sobre las plantillas nos parece fundamental para superar el modelo actual.

## 5.- ORIENTACION.....

### Recordando

Entendemos la orientación como parte de la formación del individuo dirigida al desarrollo de la autonomía personal y capacidad en la toma de decisiones. Por consiguiente ha de estar integrada en el curriculum y en la vida escolar y considerada en los proyectos curriculares como un proceso continuado y con carácter integrador.

Las distintas materias que componen el curriculum deben tener un valor de orientación, es decir, deben fomentar el desarrollo autónomo.

La organización de los departamentos de orientación debe basarse en un modelo abierto donde diseñadores y ejecutores son los mismos dentro de un marco general. Creado este marco, son los Centros los que a través de programas de actuación dan respuestas a las necesidades detectadas.

La formación del profesorado ha de estar ligada a los problemas reales, es decir, aquellos que se plantean día a día en el centro. Por consiguiente la labor de orientación es componente esencial de este contenido formativo.

### Constatando

*- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades*

La orientación es considerada como campo de trabajo en función de unas personas expertas en el tema, complementada por personas adscritas en relación con su origen docente (Jefe de estudios...) Existe una división de roles y una tendencia a entender la Orientación como tarea de especialistas separada del conjunto de actividades que conforman el proceso de aprendizaje.

Se plantea como un elemento externo al curriculum, siendo utilizada como instrumento correctivo o remediador de problemas detectados.

La orientación está cumpliendo y contribuyendo a la función de reproducción de la discriminación social existente en la sociedad utilizando la etiquetación y segregación social del alumnado como parte integrante del sistema educativo.

Parte de una concepción generalista, todo el profesorado es capaz de realizarla y por otra parte especializada para los departamentos de orientación o como E.de apoyo externo estableciendo diferencias en las prioridades:

-Departamento de orientación en Medias y ESO, no en todos(experimentales).

-Regulada su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración.(Andalucía).

-En primaria cubrirán esta función los equipos psicopedagógicos ya que no se crean plazas de orientación y tienden a su desaparición las existentes. Sin tener en cuenta la evaluación de su funcionamiento.(Ni siquiera la oficial)

## Sugiriendo

La Orientación y todas las estructuras que se creen para su desarrollo, han de convertirse en instrumentos de dinamización pedagógica para todos los sectores y personas implicadas y deben proporcionar mecanismos válidos para llevar a cabo las definiciones, adaptaciones e intervenciones curriculares que en cada contexto sean necesarias. Responderán a una planificación previa de todas las fases a ir ejecutando.

Ha de estar coordinada con el resto de las estructuras educativas del Centro y ha de afectar por igual a todos los sectores y personas que intervienen en el desarrollo del curriculum. Nunca deben planificarse ni actuar de forma paralela o aislada al centro.

Las estructuras orientadoras han de ser participativas con el conjunto del profesorado, en la toma de decisiones que busquen el consenso entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Debe predominar y asumirse el ritmo del centro, no marcarse uno propio, diferente.

La adscripción del profesorado a dichas estructuras ha de llevarse a cabo utilizando criterios de idoneidad psicopedagógica no laborales o de horarios y mediante el análisis y debate de proyectos presentados al efecto, teniendo el centro autonomía para designar miembros de esos departamentos para funciones específicas.

Allí donde se hayan llevado experiencias de este tipo se partirá de ellas ya que lo contrario (realidad en algunos casos) supone una invitación al desentendimiento y la no participación.

Una de las actividades más importantes de los D.de Orientación debe ser el tratamiento a la diversidad en cuanto a intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje y estructuras. No debe limitar sus actuaciones a aquellos catalogados de "dificultades especiales"

No puede haber discriminación entre las etapas infantil y primaria respecto de la secundaria, asignando departamentos a ésta y E.de apoyo externo a las dos primeras.

## Proponiendo

## 6.- EQUIPOS DE APOYO EXTERNOS.....

### Recordando

Es necesario unificar los criterios de todos los apoyos al centro en base a la propuesta curricular del mismo.

Los Apoyos externos deben tener una zona y trabajo en extensión lógica y abarcable geográficamente con funciones que respondan a las necesidades de los centros, dedicando una parte de su horario al trabajo presencial en los mismos. La relación y dependencia durante ese horario será del Centro.

Todos los asesores orientadores....dedicarán una parte de ese horario a trabajo o tareas de docencia directa con alumnos o alumnas.

(II Congreso. Gandía. Pág 69 y 79)

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 están ligados a la docencia parcial o temporal.

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

En Territorio M.E.C. ha habido un proceso de funcionarización de todas los y las integrantes de los equipos (multis).

Aunque en principio intentaban dar respuesta a las necesidades de los centros, han pasado a ser meros transmisores de la política educativas, inventores de cursillos...

Se les considera como meros elaboradores de diagnósticos. Por su escasa incidencia y estancia en los centros no son conscientes de sus necesidades y por parte de los centros es manifiesta su poca confianza y demanda de servicios.

Los equipos varían con el perfil de las personas que en ese momento forman parte de ellos.

Hay ultimamente una mayor exigencia por parte de la administración a la permanencia en algunos centros.

El recurso del experto externo para las problemáticas que surgen en las aulas trae como consecuencia desprofesionalización del profesorado.

En Euskadi están integrados en los COPs. Su dedicación prioritaria es formación del profesorado y seguimiento de P.C.C.

## Sugiriendo

En consonancia con los puntos anteriores el máximo de centros a atender sería de dos. (Dos días para cada centro)

Las sedes de los equipos podrían utilizarse como centros de recursos de la zona (Material, reuniones formación...)

En relación con estas propuestas nos parece necesario la creación de comisiones pedagógicas de zona (directores/as, inspectoras/es, orientadores/as, miembros de equipos Ceps..) que coordinen todas las propuestas de los centros y canalicen las que puedan surgir como demanda de la zona.

Las necesidades de los centros considerados como no prioritarios para la atención de E.de apoyo serían satisfechas por un equipo provincial con esa función.

## Proponiendo

## 7.- INSPECCION.....

### Recordando

(II Congreso. Gandía. Propuesta B. Pág. 49 y 50)

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.

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades.

Solamente tenemos información de territorio M.E.C. El servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE) está constituido por:

- 1.- Funcionarios docentes adscritos a la función inspectora.
- 2.- Funcionarios pertenecientes al cuerpo de Inspectores. (Esto ha creado graves problemas en su funcionamiento.)

### Forma de acceso.

Actualmente la única vía es la primera mediante:

- Concurso de méritos y curso de especialización selectivo.
- Periodo de tres años de trabajo y curso de carácter técnico administrativo mas informe del Director Provincial.
- Periodo de tres años y nueva resolución de otra comisión de valoración tras el analisis de la memoria presentada y el informe del Director Provincial.

### Funciones:

- Velar el cumplimiento de las leyes y reglamentos.
- Evaluar el rendimiento educativo del sistema.
- Colaborar en las Reformas educativas, actividades de perfecc.del profesorado, procesos de renovación pedagógica y programas experimentales, asi como participar en su difusión, seguimiento y evaluación.
- Asesorar a los distintos sectores de la C. educativa, organos unipersonales y colegiados de sus competencias y atribuciones.
- Colaborar con las unidades de planificación.

### Funcionamiento

Sus actuaciones son planificadas anualmente mediante resolución de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección.

El equipo de inspección es la unidad operativa. Cada equipo está constituido por un mínimo de tres y un máximo de siete inspectores. Uno de ellos a propuesta del D.P.actuara de l.coordinador, con funciones específicas.

Semanalmente evaluará y planificará su trabajo todo el equipo. Las visitas de inspección a los centros constituyen su modo de actuación con el objeto de: Evaluar su funcionamiento teniendo en cuenta, sobre todo, la planificación anual y su correspondiente memoria. Colaborar en la implantación de las medidas de innovación educativa. Asesorar, informar....

Todos los inspectores se incorporarán en grupos de trabajo permanentes según su especialización y experiencia, con el fin de posibilitar sus actuaciones en el nuevo Marco Curricular.

## Sugiriendo

- .¿Actúa la inspección de acuerdo con estos criterios generales?
- .¿En qué función/es hace más hincapié ?
- .¿Qué actuación/es echamos en falta?
- .Ventajas e inconvenientes del nuevo sistema de acceso.¿Qué opinión nos merece?.
- .¿Situación similar en las comunidades con transferencias?

## Proponiendo

## 8.- DCB. EJEMPLIFICACIONES Y MATERIALES.....

### Recordando

(II Congreso. Gandía. Pág 38)

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.

(II Congreso. Gandía. Pág. 79)

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.

(II Congreso. Gandía. Pág. 81, 82 y 83)

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 tratar 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 educacionales", 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.

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.

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades

## Sugiriendo

Es significativo que en el relevante despliegue de documentos de orientación y apoyo que la administración ha efectuado con motivo de la Reforma, el gran olvidado hay sido el tema del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Una vez más la administración insiste en su pertinaz postura de considerar al profesorado como un mero "técnico acrítico y despolitizado", como personas que ejercen una actividad neutral. ¿Cómo entender si no el hecho de la confección de los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) sin haber consensuado en el PEC los principios y valores que regirán el funcionamiento de la comunidad educativa?.

Salvando esa nada desdeñable cuestión, hay que apuntar que la administración ha cumplido su compromiso de proporcionar documentos de orientación y apoyo, que, si bien en

ocasiones han parecido de carácter desigual y reiterativos, en general se pueden considerar como valiosos por su forma como por el contenido.

No obstante, la posible calidad de los documentos no ha estado en consonancia con la relevancia de su hipotética trascendencia.

Muchas son las cuestiones que vienen a poner de manifiesto tal cuestión. Así, y volvemos a insistir en la cuestión, el hecho de confeccionar PCC sin tener consensuados principios y valores que lo fundamenten, desvirtúa todo el proceso.

El calendario insuficiente y precipitado con que mandaron confeccionar los PCC hizo que los documentos proporcionados no se pudiesen conocer con la serenidad y reflexión que merecían. Fruto de ello han sido los PCC confeccionados: puzzles de Cajas Rojas (o verdes...) con fragmentos de distintas editoriales -cuando no la reproducción íntegra del documento proporcionado por ellas, incluso en soporte informático- y, la mayor parte de las veces, PCC de puro trámite administrativo que, una vez confeccionados, se guardaron en olvidados cajones y que solo sirvieron para generar en muchos profesores y profesoras frustración y desidia ante futuras necesidades de trabajos cooperativos en el seno de sus centros.

Junto a todo ello hay que reseñar el fracaso del modelo tecnocrático que la administración viene reproduciendo. Las distintas líneas de expertos que puso en funcionamiento para asesorar el proceso de confección de proyectos curriculares devino insuficiente, con notable descoordinación y con significativa carencia para generar ilusión y entusiasmo para la trascendente tarea que los claustros tenían encomendada.

Una vez más los documentos editados han sido valiosos para grupos de profesores sensibilizados previamente, que venían desarrollando trabajos de diseño o reflexión sobre su propia práctica. El resto sigue contemplándolos con novedad cuando accede a ellos en actividades de formación ignorando la mayoría de las veces, que los tiene en su propio centro.

Y es que la validez de los materiales proporcionados no hay que juzgarla solo de modo intrínseco, sino también las circunstancias en las que se desenvuelven.

Al insuficiente número de ejemplares existentes en los centros, a la falta de tiempo para su conocimiento, reflexión y debate, a la complejidad de las tareas que se estaban reclamando (reconozcamos la ausencia mayoritaria de formación del profesorado tanto para las tareas de diseño curricular como para las de trabajar de modo cooperativo), hay que añadir los intereses subyacentes en el colectivo. La preocupación del profesorado ha estado en muchas ocasiones más centrada en el ¿cómo quedo yo en esta reforma? que en las tareas que se le estaban demandando. Y es que -a parte de los legítimos derechos que todo trabajador tiene de conocer su situación laboral- resulta paradójico que el profesorado pueda estar trabajando en diseños curriculares para unos niveles y/o centros que de un modo inmediato deberá abandonar.

Finalicemos señalando que, en la línea de cumplimientos de compromisos, la administración viene desarrollando su programa de convocatorias para la confección de materiales curriculares con carácter escaso y desigual. Con notables concesiones endogámicas -son los miembros de su pirámide tecnocrática los seleccionados para recibir estas ayudas- que hacen que entre el profesorado con docencia directa no tengan mucha resonancia ni motivación. Si a ello sumamos la escasa difusión posterior de bastantes de los documentos producidos, tenemos un oscuro panorama, en consonancia, con lo anteriormente expuesto.

Proponemos, pues, los siguientes interrogantes para la reflexión:

-¿Cuál debe ser nuestra postura ante el hecho consumado de realizar los PCC antes que los PEC?

-¿Cuál debe ser nuestra postura ante tanto documento solicitado por la administración y realizado por los centros como simple obligación formal -por cumplir el trámite administrativo- y que ni reflejan la realidad del centro, ni su proceso de confección ha supuesto ninguna reflexión significativa (más bien al contrario, una pérdida de tiempo y desmotivación) en la auténtica línea de renovar la Escuela?.

-¿Es suficiente la tarea desarrollada hasta ahora sobre análisis y posicionamiento ante los documentos de orientación y apoyo aparecidos?.

-¿Hemos reflexionado suficientemente sobre el modelo educativo y los valores implícitos (ninguna propuesta curricular es aséptica) de los documentos aparecidos?.

-¿Hemos apreciado si en el seno de los MRP mantenemos la crítica al modelo tecnocrático desarrollado por la administración y luego en nuestro puesto de trabajo lo apoyamos al ser, en ocasiones, parte de esa pirámide de expertos/asesores al servicio de ella?. ¿Existe incoherencia?.

-¿Cuál debe ser nuestra postura ante las diferentes convocatorias de la administración para la realización de proyectos, elaboración de materiales, etc?. ¿Debemos animar la elaboración de materiales curriculares?. ¿Cómo?.

Proponiendo

## 9.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....

### Recordando

Para contrastar la información que tenemos, hemos considerado conveniente recordar en primer lugar algunas de nuestras ideas sobre la formación permanente:

#### 1.-En Gandía señalábamos que:

"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 y que el profesorado participe". (Pág. 63)

Sobre la estructuración y contenidos de la formación permanente también decíamos:

"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". (Pág. 65)

"La organización de la F. 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". (Pág. 66)

"El Plan General tiene como finalidad:

a) Crear un diseño marco de formación a partir de las necesidades estructurales y las manifestadas en los planes de centro y recogidas en la zona.

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 F. del Profesorado, CC. de la Educación, E.U. Formación del Profesorado..)

\* Otras entidades que se consideren necesarias según las características de la C. Autónoma." (Pág. 66)

"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 participaran aportando sus propias propuestas que, coordinadas, presenten una oferta única, teniendo siempre en cuenta las directrices marcadas por los Planes de Zona.

Entendemos que entre la puesta en práctica de los planes territoriales unitarios y la realidad actual, hay una gran distancia por lo que sería conveniente un proceso de transición en el que todas las instituciones se coordinarán respecto a sus actuaciones en formación permanente".(Pág. 66 y 67)

" 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." (Pág. 67)

Por último sobre las Condiciones que deben asegurarse para la renovación del profesorado, decíamos:

"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 mínimas para enseñar. Es por tanto necesario la reflexión de que tipos de recursos, su coordinación , su caracter ,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 y potenciación 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 periodos mas 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 a 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 a 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 EGB, posibilite las tareas de formación, así como otras ligadas al puesto de trabajo.

Como medidas posibilitadoras señalamos:

a) Establecimiento de periodos 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 periodo 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 JUBILACIÓN (.../...)

b) RESPONSABILIDAD CIVIL (.../...)

(Pág. 67 y 68)

2.- Estos temas, los volvimos a tratar especialmente en el Encuentro de Cuenca'93. De las Conclusiones hemos rescatado las siguientes ideas:

"La continua exigencia de adaptación curricular entendida como posición reflexiva y crítica ante la práctica educativa, tratamiento de la interculturalidad y los valores, los materiales curriculares, la evaluación formativa, etc., plantea:

a) La necesidad de un horario laboral que favorezca esta función.

b) Reconocimiento efectivo de las tareas docentes.

c) Homologación, incentivación y promoción.

Estos aspectos pasan por:

a) Una negociación sobre el reconocimiento del horario laboral específico del profesorado y la reducción de horario lectivo en la Escuela Infantil y Primaria.

b) Un avance en la autonomía de centros. Una vez clarificada la jornada laboral docente, debería ser el Consejo Escolar de los centros -y por lo tanto reflejado en el Proyecto Educativo- quien tomara la decisión sobre las formas de organización y la distribución de las tareas a desempeñar.

c) Considerar la formación como un derecho y un deber inherentes a la profesión docente. La incentivación -que permite al mismo tiempo, avanzar al profesorado y el progreso de la Escuela Pública-, es aquella que permite la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado: posibilita un trabajo cooperativo estable, resuelve la actual movilidad del profesorado, incrementa las plantillas en los Centros, aumenta la dotación de materiales curriculares innovadores que faciliten el trabajo en equipo, promueve y facilita su elaboración, garantiza la atención a la diversidad del profesorado y el desarrollo de programas de formación en centros, etc. Rechazamos la incentivación económica ligada a la formación.

d) El reconocimiento de las tareas desempeñadas desde la Educación Infantil a la Universitaria sin discriminación, para que no se fomente el abandono de los sectores educativos inferiores hacia otros superiores, como "un ascenso", o el acceso a tareas de formación o supervisión.

e) La creación del cuerpo único de enseñantes

(...)

Por último, y ante la *formación permanente*, siempre que hemos definido nuestro modelo de formación lo hemos hecho atendiendo a la necesidad de impulsar un modelo global de formación (que tenga en cuenta un conjunto plural de dimensiones, pedagógica, humana, científica, cultural...) y que esté basado en la reflexión constante sobre la propia práctica.

En esta línea, consideramos necesario impulsar unos Planes territoriales Unitarios de Formación con una verdadera participación del profesorado en su diseño y gestión. Es necesario frenar la vía burocrática y antidemocrática que está intentando parar las escasas experiencias positivas que se habían desarrollado desde el modelo CEP en algunas CC.AA.

La formación permanente del profesorado:

- \* Ha de facilitar la actualización constante de los conocimientos del profesorado y de su capacitación para responder a las necesidades que genera la sociedad.

- \* Ha de asegurar que el conjunto de los equipos docentes se encuentren permanentemente en condiciones de llevar a cabo el trabajo educativo con las máximas garantías de calidad.

- \* Ha de contribuir a que el profesorado pueda tomar, con conocimiento, todas las decisiones que en el ámbito profesional le correspondan : proyecto curricular de centro, programaciones, acción tutorial, gestión...

- \* Ha de poner en relación la formación teórica con la reflexión sobre la práctica, propia y de los otros.

- \* Partiendo de la situación individual del profesorado y de cada centro, ha de hacer posible conseguir los objetivos educativos marcados.

- \* Ha de conseguir hacer entender a los docentes la importancia de la formación permanente para el desarrollo de su profesión y la misma ha de estar ligada al Proyecto de Centro.

Los maestros y maestras tenemos el derecho de formarnos para atender adecuada y positivamente las necesidades del Sistema Educativo pero fundamentalmente aquéllas inherentes al Proyecto Educativo de cada centro. Pues partiendo de la concepción consensuada del mismo , nos obliga con carácter de

deber en nuestro proceso formador para poder así atender las demandas y necesidades colectivas e individuales del mencionado proyecto y desarrolladas a partir del proyecto curricular de centro.

Todo ello no obsta para que se permita la existencia de otro tipo de formación que atienda a las inquietudes individuales de cada docente, la cual y con carácter voluntario, deberá facilitar la administración implementando las medidas necesarias para cubrir las posibles demandas al respecto. En todo caso el beneficio personal e individual de dicho tipo de formación de alguna manera repercute también sobre el propio centro donde ejerce el maestro/a.

Así pues debemos entender que la Formación Permanente debe tener el Centro como eje vertebrador de la demanda e implementación de la misma. Se ha de basar, como se mencionó anteriormente, en el propio Proyecto Curricular de Centro que exigirá unas determinadas demandas a atender por la administración, a efecto de poder cubrir adecuadamente los objetivos perseguidos y explicitados en el PCC. Dicha concepción de la Formación Permanente del Profesorado (FPP) permite así mismo el poder atender las demandas del conjunto del profesorado de la zona cuando las modalidades necesarias de FPP así lo exijan.

Nuestra concepción de FPP ha de estar basada en la práctica docente, en la reflexión, sistematización y teorización de nuestra propia práctica de tal manera que los conceptos y aprendizajes asimilados permitan de forma significativa enriquecer nuestro bagaje profesional y tengan por tanto una utilidad práctica y directa en nuestro trabajo diario.

Ha de ser también diversa para que cada docente pueda seleccionar y escoger aquellos aspectos que puedan enriquecer su cotidiana actividad docente. El planteamiento de una FPP uniformizada, estandarizada, constreñida a unos patrones prefijados de antemano la convierte en poco útil y desmotivadora de la renovación, y ello no quita que pueda ser un modelo aceptado por cierto sector del profesorado cuya única visión de la FPP es la de acumulación de méritos personales, visión por otra parte que es propiciada muchas veces por la propia administración." (.../...)

## Constatando

- Ver anexo con cuadro-resumen por comunidades.

La información proporcionada por los MRPs es muy dispar. Aún así nos atrevemos a apuntar algunas características generales:

\* Existencia de planes institucionales de formación. Estos por lo general, están realizados desde los propios servicios técnicos de las administraciones y sin participación de los MRPs. En algunos casos se denuncia que dichos servicios no tienen en cuenta ni las valoraciones de los equipos de los CEPs <sup>2</sup>. En otros casos denunciamos la planificación de cursos y el trabajo de esos asesores.

\* Existe una valoración dispar de la respuesta del profesorado a los planes de formación.

\* Se adopta principalmente el modelo de "curso". Hay una tendencia a disminuir el peso de los grupos de trabajo, seminarios (excepto en Canarias y Euskadi). Algunas administraciones han

<sup>2</sup> Utilizaremos el concepto de CEP para hablar de estructuras como CEPs, CR, COPs etc que tienen funciones de formación permanente descentralizada.

frenado incluso las propuestas de "curso-programa"<sup>3</sup> que suponían una alternativa mas ligada a la práctica.

\* Cobra auge generalizado la formación de equipos directivos.

\* La formación ligada a la acción y focalizada en el propio centro, así como la realizada en el horario laboral, tiene aún un peso escaso. En ningún caso ha supuesto reducción de horas lectivas, sino que pese al avance de su reconocimiento, está suponiendo grandes dificultades para hacer compatible en la jornada no lectiva, esta tarea junto con las tradicionales de reunión de departamentos o ciclos, tutoría, etc.

\* Aparte de los trabajos zonales de los COPs en Euskadi, y los planes de Cataluña, no se ha avanzado en los planes de formación centrado en la zona.

\* Los sexenios están influenciando en los cambios de los planes de formación.

\* Con respecto a los **CENTROS DE PROFESORES**, podemos señalar como características mas generales:

- No pueden cubrir todos los centros como equipos de apoyo.
- Tienen equipos muy limitados, al igual que su presupuesto.
- Los equipos dependen de las personas que los forman. La recortada autonomía de que disponen no ha impedido experiencias interesantes.
- A partir de los sexenios y los "pcc" han profundizado dinámica burocrática y dependiente de planes generales. Se incrementa la tendencia a cargos vitalicios de superespecialistas.
- Se están convirtiendo en **CENTROS DE "ASESORES"** mas que de profesores y profesoras.

Pese a que nos falta más información podemos apuntar como carencias comunes:

\* Falta de participación en la elaboración de los planes.

\* Falta de formación ligada a la práctica, así como la centrada en grupos de trabajo de profesores y profesoras.

\* Falta de una dinámica institucional basada en el impulso a la elaboración e intercambio de materiales y ejemplificaciones curriculares.

## Sugiriendo

A partir de las posiciones elaboradas en Congresos y encuentros, éstas deben pasar hoy por enfatizar que:

\* El eje principal de la formación permanente, con el objeto de asociar estrechamente formación y práctica, debe seguir siendo el Proyecto Curricular. Seguimos considerando necesario que los Planes de los Centros expliciten sus necesidades de formación y que estas sean recogidas por planes institucionales, que para su mayor aproximación a la realidad, deban ser zonales o territoriales.

\* Es fundamental fomentar el trabajo de grupos de investigación, elaboración e intercambio de materiales, aunque ligándolos lo mas posible a proyectos de centro.

---

<sup>3</sup> Modelos que incluían fase intensiva de formación, junto fases de seguimiento en los centros por asesores, y la posterior organización de seminarios permanentes.