

ANÁLISIS DE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

**XV ENCUENTRO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA**

Tenerife, mayo de 1994

INTRODUCCIÓN

El XV Encuentro de MRP celebrado en Canarias en mayo de 1994, centró la mayor parte de sus trabajos en un análisis del proceso actual de implantación de la Reforma Educativa. Este análisis se realizó a partir de nueve grandes temas: Calendario de implantación, mapa escolar, ratios, plantillas y especialistas, orientación, servicios de apoyo externo, inspección, formación del profesorado y diseño curricular base y materiales curriculares.

El trabajo partía de dos grandes fuentes: las posiciones de los MRP sobre cada uno de los temas propuestos y los datos que poseemos sobre la realidad actual de dicha implantación. A menudo tuvimos que matizar estos datos, ya que la realidad plurinacional y los diversos niveles de competencias educativas hacían difícil un análisis que fuera válido para todas las situaciones.

Posteriormente, la Mesa Confederal, reelaboró las conclusiones parciales de cada subgrupo e intentó extraer los elementos generales de reflexión que nos permitían resumir nuestro posicionamiento actual en relación con la ya tan controvertida LOGSE.

Es evidente, que la situación actual no es la misma que en 1987, cuando fue publicado el primer documento a debate sobre la Reforma Educativa. Han pasado siete años y lo que era un proyecto de futuro se ha convertido en una realidad que, a menudo se distancia de los presupuestos de los que partió. Los Movimientos de Renovación Pedagógica seguimos comprometidos con la mejora y el cambio cualitativo de la educación de nuestro país. De ahí nuestra responsabilidad de seguir analizando la realidad actual y las actuaciones de las diversas administraciones, al mismo tiempo que elaboramos propuestas en aquellos aspectos en los que nos parece que no se avanza o, incluso, se retrocede.

Somos conscientes de que hay voces interesadas que ponen en un mismo saco todas las críticas: aquellas que añoran viejos tiempos y situaciones anteriores, métodos o propuestas caducas, y las que, como las nuestras, no claudican en la búsqueda de una educación mejor de acuerdo con los objetivos de la renovación pedagógica.

Por consiguiente, queremos reafirmar de nuevo nuestro compromiso por una Escuela Pública de calidad, a pesar de los recortes presupuestarios o de las actuaciones de algunos grupos de profesorado, más preocupados por el mantenimiento de algunas situaciones de privilegio, que por un cambio real y cualitativo.

Nuestras propuestas quieren tener un carácter constructivo. Pueden ser objeto de debate y análisis, para que sean matizadas, profundizadas... Esta es nuestra pretensión y con este motivo hacemos público el presente documento.

Tenerife, mayo de 1994 / Madrid, 16 de setiembre de 1994
Mesa Confederal de MRP

ANALISIS DE LOS ASPECTOS DE LA IMPLANTACION DE LA REFORMA.

1. CALENDARIO DE IMPLANTACION

Constatamos que el retraso del calendario de implantación no se debe solamente a la falta de recursos, sino que también obedece a un cambio en los objetivos del Gobierno, para el cual la Reforma no pasa a ser un temas prioritario.

Los retrasos obedecen en su mayoría a presiones de grupos editoriales y empresas de producción curricular, así como de sectores privados que necesitan tiempo suficiente para su propia reconversión.

Por otro lado, hemos observado la falta de información que la Comunidad Educativa tiene sobre la planificación que el Gobierno hace del despliegue de la Reforma y su implantación. Al mismo tiempo vemos como son ignoradas y descansan en cualquier cajón las propuestas resultado de una práctica renovadora de tantos grupos de profesorado que, convencidos de que la Reforma era positiva, iniciaron un proceso de experimentación del que se sabe muy poco.

Consecuencias de esta situación.

Todos estos hechos tienen unas consecuencias muy negativas en el proceso actual.

* Asistimos a una desactivación de sectores de progreso en el mundo educativo; sectores que valoraban positivamente algunos aspectos de la LOGSE, pero que dudan en la actualidad del compromiso de las administraciones en su puesta en práctica.

* Los colectivos de profesores, así como, en general, la Comunidad Educativa no se siente corresponsable de esta Reforma, sobre la que no tiene, en muchos casos, la información mínima imprescindible para conocer la evolución en los próximos años.

* Ello se agrava por los sucesivos cambios en el calendario, así como por las contradicciones de las propias administraciones, provocando confusión en la Comunidad Educativa y falta de confianza en que los cambios y las mejoras se van a producir.

* Además, la secuenciación actual favorece a los sectores privados que tienen resueltos en la actualidad, muchas más dudas que los centros públicos. Es curioso ver como este hecho ha llevado a que sectores que veían con más recelo esta Reforma, sean ahora los que parecen más preparados. La falta de obligación de cumplir ciertas condiciones establecidas por la LOGSE (ratios), así como otras medidas de financiación encubierta han contribuido a esta situación.

La implantación anticipada de la Reforma.

En general, las anticipaciones experimentales representan todavía, un porcentaje pequeño de centros. Sin embargo, se están dando estrategias de temporalización en las diferentes comunidades que provocan unas reformas estructurales importantísimas. Así, por ejemplo, tomando la referencia de Euskadi y coincidiendo en algunos aspectos con otras

comunidades, vemos:

- Eliminación de la FP I, sustituida por la REM o la nueva ESO.
- Eliminación de 1º y 2º de BUP, sustituidos por Bachilleratos de REM y ESO.
- Eliminación de la FP II por Bachilleratos REM y una pequeña experimentación LOGSE más módulos experimentales.
- Anticipaciones de ESO con fines experimentales.
- La consolidación de la FP adaptada puede ser una tendencia a dar más énfasis a los grupos especiales de futura garantía social. En Ed. Infantil, se están firmando convenios de entidades con Ayuntamientos sobre el ciclo 0-3, con acuerdos de subvención publicados en los Boletines o Diarios Oficiales.

Es importante valorar estos procesos de transformación que se van dando hasta que llegue su implantación y en qué condiciones se están dando algunas anticipaciones experimentales, como por ejemplo la petición de Graduado a los alumnos y alumnas para el 2º ciclo de ESO (Galicia, País Valencià, MEC), entrando en evidente contradicción con el modelo comprensivo.

Propuestas en relación con el Calendario de implantación.

*** El calendario debe completarse con la financiación y con decisiones políticas consensuadas sobre prioridades.**

Hemos asistido a tres cambios del calendario de implantación de la Reforma desde la publicación de la LOGSE. Entre otras, las razones aducidas son de tipo económico. Nos preguntamos en base a que estudio de financiación se ha cuantificado la implantación de la Reforma para poder llegar a la conclusión de que efectivamente hay dificultades económicas.

Los MRPs creemos que es imprescindible una ley de financiación para hacer posible la implantación "en condiciones" de la Reforma. No debemos olvidar que el calendario no es más que un recurso estratégico y las contradicciones que en su desarrollo han aparecido son responsabilidad de la Administración, así como las consecuencias negativas que los aplazamientos han creado. Cualquier calendario sin financiación explícita plantea más dudas de las que pretende despejar.

Cuando un gobierno tienen dificultades de financiación "debe priorizar" las necesidades a cubrir con el consenso de la Comunidad Educativa, estableciendo los canales de participación que lo hagan posible. Solo una Ley de financiación y una actuación clara de la administración producirán una percepción objetiva de que la implantación progresa y se disminuirá el grado de incertidumbre general.

*** Anticipaciones "en condiciones" y en consonancia con el marco general**

La implantación anticipada de la Reforma en algunos centros de secundaria debe realizarse en las condiciones que permitan convencer progresivamente 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 mejora la calidad de la enseñanza.

A partir del análisis general de las anticipaciones de la Reforma en diversas comunidades, podemos afirmar:

- No se debe anticipar la Reforma sin "todas" las condiciones de recursos personales, materiales y funcionales.

- Las anticipaciones deben planificarse territorialmente.

- La coexistencia de modelos muy diferentes en el proceso de implantación gradual y los problemas que ello puede generar, deben ser considerados con atención.

- Los centros de Reforma no pueden considerarse como una tercera vía.

- Se ha de considerar que la implantación no parte de la idea de que los actuales centros de FP serán los que harán los módulos profesionales y los actuales institutos de BUP los que hagan bachilleratos, continuando así, de forma encubierta, el actual sistema de selección del alumnado.

- Hay que impedir que en algunas anticipaciones se demande un nivel mínimo para acceder a la Reforma, con lo cual, el alumnado con problemas se concentra en los centros de FP.

- Las anticipaciones se utilizan para remover las estructuras para la definitiva implantación de la ESO.

- Destacamos la conveniencia de la voluntariedad para las anticipaciones. Hemos detectado procesos de anticipación sin formación previa y con la comunidad educativa en contra. En estas condiciones, la anticipación sólo genera dudas y posiciones antirreforma por parte de muchos sectores del profesorado, incrementando la confusión entre los padres de alumnos y alumnas. Consideramos positivo que se anticipe en Centros

- En todos los casos debe garantizarse una formación adecuada del profesorado.

- La anticipación no debe considerarse como un proceso de reconversión

- Hay que garantizar un trabajo de información y formación con las familias.

- Se deben desarrollar incentivos y estímulos para la elaboración de materiales curriculares y distribuirlos.

- El desarrollo de la autonomía de los centros educativos es un factor que puede ayudar a consolidar estos procesos anticipados de Reforma.

*** Es necesario que los movimientos sociales manifiesten una mayor preocupación por la situación de la enseñanza.**

Entendemos que solo la presión de los movimientos sociales en defensa de la enseñanza y de la escuela pública en particular, podrá garantizar que se mantengan los objetivos iniciales y una política educativa favorable a estos cambios y mejoras.

*** Hay que favorecer una actitud crítica por parte del profesorado. Debemos analizar la incidencia de los MRP en su conjunto.**

Creemos que el papel del profesorado es básico para superar el momento actual con modelos progresistas basados en una actuación firme y coherente.

Sin ánimo de culpabilizar a sectores del profesorado de las contradicciones que ha generado el propio sistema, creemos importante destacar que:

- Hay que priorizar los intereses del alumnado o de la sociedad en general, por encima de los intereses corporativos del profesorado.

- Hay que estimular el cambio y la innovación educativa, como factores que favorecen la calidad educativa.

- Debemos oponernos a la tecnocratización, a la falta de espíritu crítico, a la desmovilización, que solo favorece a los sectores inmovilistas del sistema educativo.

- Finalmente, los MRP deben de superar las dificultades para hacer llegar al profesorado en particular y la Comunidad Educativa en general, sus análisis y propuestas de una forma clara y concreta.

2. MAPA ESCOLAR

En documentos anteriores hemos señalado que el diseño de la Escuela Pública debe realizarse buscando la respuesta a las necesidades educativas de la zona y no de una forma mecánica, siendo necesario aplicar un criterio de discriminación positiva con carácter compensatorio.

Asimismo, señalábamos que la ordenación territorial del Sistema Educativo debería tener en cuenta la diversidad de espacios y ámbitos (rural, suburbial, urbano), con respuestas concretas a cada realidad y con la participación de toda la Comunidad Educativa.

Partíamos del principio de que hay que garantizar el derecho a la educación del niño y de la niña en su propia comunidad natural, abarcando el mayor tramo educativo posible (la educación infantil y la primaria, como mínimo), y contemplábamos otros dos niveles de ordenación más amplios: la Zona o Agrupación (CRA) y el Sector Educativos.

En la actual situación constatamos:

- No existe publicidad de los correspondientes Mapas Escolares de las distintas comunidades que, de forma desigual, han sido elaborados con concepciones y criterios simplistas, de reducción de unidades escolares en la red pública y al servicio más de una reconversión encubierta que de un desarrollo cabal de la Reforma Educativa.

- Los procesos llevados a cabo por las Administraciones han sido oscuros, sin participación de la Comunidad Educativa y sin que, en la mayoría de los casos, se conozcan todavía las decisiones tomadas.

Propuestas respecto al Mapa Escolar.

*** Concepción del Mapa Escolar.**

En primer lugar debe aclararse en que consiste el Mapa Escolar ya que constatamos diferentes concepciones, sobretudo desde la administración educativa.

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. Desde nuestro punto de vista, el Mapa debería recoger todos los aspectos que configuran en un territorio la organización del sistema educativo, es decir:

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

Todas las necesidades deben ser cotejadas a partir de la información de los centros. En esta concepción no es posible técnicamente la realización de un mapa sin trabajo previo en los centros a partir de su propio proyecto.

Hay que establecer prioridades. Es lógico que todas las necesidades no puedan ser cubiertas inmediatamente, por lo tanto hay una decisión política de establecer prioridades, que debe ser transparente y que puede discriminar positivamente los distintos centros. El proceso debe concretar cada cierto tiempo la toma de decisiones para la actualización del Mapa.

Concebir el Mapa escolar solo para la implantación de la Reforma tiene grandes limitaciones, y puede producir conflictos al partir de supuestos de igualdad entre los centros. Supuestos que son muy desfavorables para los centros educativos que acogen alumnado con necesidades de compensación.

La Comunidad Educativa, los movimientos sociales en favor de una educación de calidad y los MRP no debemos conformarnos con la discusión del Mapa Escolar diseñada en base a datos cuantitativos realizados en los despachos. Debemos defender que los centros educativos definan claramente las necesidades de su proyecto y de la población que atienden.

*** 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 concretarse, en primer lugar, 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, entre otros aspectos.

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.

*** 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 de mantenerse tanto en las zonas en las que haya ofertas de privada concertada, como en las zonas en las que no exista dicha oferta.

En todo caso, la escuela privada concertada debe participar con 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 unidades escolares por razones económicas o de diversidad del alumnado.

El derecho a la enseñanza debe ser prioritario. La universalización de la escuela trajo consigo la obligación del estado a ofrecer una plaza pública a cada ciudadano o ciudadana que lo desee. Por lo tanto, en la regulación de las plazas escolares la enseñanza concertada debe tener carácter subsidiario y no al revés. La Administración debe ser respetuosa, pero no puede ser neutra. La Administración debe ofrecer una enseñanza pública de calidad, competitiva delante de otras ofertas.

*** 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. La participación tiene como objetivo recoger las distintas sensibilidades, preocupaciones o situaciones características que pueden ayudar a concretar el desarrollo del Mapa Escolar de acuerdo con las necesidades de cada territorio.

Señalamos que es complejo este proceso, pero que sólo con la garantía de la participación podremos evitar que la implantación de la Reforma Educativa se haga sin tener en cuenta la realidad de los centros y no se encajen correctamente las piezas, generando la desconfianza y unos problemas que se podrían evitar. El modelo no debe basarse en la uniformidad.

*** Información del Mapa Escolar**

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

Las constataciones de la falta de publicidad del Mapa y de los indicios de su estado avanzado de elaboración los analizamos con un diagnóstico de gravedad. Se sustrae de la Comunidad Educativa un debate que le corresponde. En un sistema democrático no deben haber "secretismos", política educativa subterránea, planificación oscura o no planificación. Las Administraciones deben dar a conocer el Mapa y dar explicaciones claras de sus criterios de planificación en los ámbitos que correspondan.

Debe superarse con rapidez la sensación general entre el profesorado y el alumnado de que hay planes a sus espaldas de "reconversión" o de que se concretan día a día sin tener claro cual es su dibujo final.

3. RATIOS

En los últimos años, los MRPs hemos convenido en una serie de propuestas con las que abordar las distintas relaciones (ratios) que estimamos óptimas:

- La unidad organizativa de los Centros con dimensiones humanas y técnicas apropiadas a la labor educativa.
- Unas plantillas que no se establezcan exclusivamente a partir de la relación de alumnos por profesor/aula
- Un número óptimo de alumnos y alumnas por aula siguiendo las indicaciones de la UNESCO: 5(0-1), 10(1-2), 14(2-3), 20(3-8), 25(8-16), 25(16-18).
- Hemos reivindicado también que se evite la masificación, así como la interferencia de los distintos ciclos, manteniendo un número adecuado de alumnos por centro.
- Hay que reducir las ratios en las aulas que atiendan a alumnado con necesidades especiales o en las que se den agrupaciones de diferentes niveles.

Sin embargo, constatamos que en la situación actual:

- Las ratios establecidas en la LOGSE sólo se cumplen en aquellos casos de fuertes descensos demográficos.
- Se aprecia un incumplimiento permitido en la práctica totalidad de la red privada o concertada.
- No se toman en consideración otras ratios necesarias: alumnos por centro...
- No se realizan construcciones y/o adaptaciones acordes con las nuevas etapas educativas.
- Se considera especialmente grave el hecho de que en algunas Comunidades se considera la ratio 25 alumnos/as por aula en Educación Infantil de 3 años.

Propuestas respecto las ratios

*** Las ratios deben contextualizarse.**

Las ratios son unas variables que condicionan la calidad educativa, pero no la aseguran si no se gestionan correctamente por parte de los centros educativos.

Como ejemplos de casos que hay que tener en cuenta, señalamos, las aulas con alumnado con necesidades educativas especiales, o los centros rurales incompletos según el centro y la zona.

*** Las ratios deben ser consideradas como referentes.**

Las ratios deben ser consideradas como referentes ya que, los criterios generales establecidos, deben adecuarse a los proyectos de los Centros. Es necesario definir el número de variables que deben modificar las ratios, teniendo en cuenta que la administración debe fijarlas como un criterio cuantitativo mínimo.

Entre otras variables señalamos, el número de alumnos/as por grupo, el número de

alumnos/as por profesor/a y el número de profesores/as por grupo de alumnado.

La gestión por parte de los centros educativos debe evitar que el aumento cuantitativo de plantillas se traduzca exclusivamente en horario libre para el profesorado.

Las ratios son elementos que definen una relación que debe estar supeditada al PEC.

*** Las ratios deben aplicarse con rigor, al menos las definidas por la LOGSE.**

Las reducciones de ratios producidas por reducción de matrícula debida a la baja de la natalidad, deben aplicarse con los mismos criterios, independientemente de tipo de centros (públicos o privados concertados) de que se trate.

4. PLANTILLAS - ESPECIALISTAS

En los documentos de pasados Encuentros y Congresos, recogíamos nuestras previsiones de personal educativo y no docente, sobre las que pensamos que se requiere estructural y funcional según los principios de democratización, flexibilidad, y compensación social, para lo que sería más conveniente una normativa flexible adecuación a las necesidades de cada Comunidad Educativa.

ento de plantillas en todos los centros, con tratamiento preferente a las zonas marginales ; deprimidas o rurales. Este incremento iría dirigido a posibilitar los de Orientación y coordinación; la labor tutorial y el contacto con los padres; la diversidad y a la flexibilización de los grupos; la formación permanente del profesorado, la organización de los centros, los servicios de biblioteca, laboratorios, la disminución de las horas lectivas de los docentes; las funciones de animación institucional; las agrupaciones en la escuela rural, entre otras.

estables y bien estructurados.

personal docente y no docente necesario para garantizar un efectivo desarrollo del

definición de las funciones y tareas del profesorado, destacando la atención al del alumnado: docencia directa, tutoría y orientación, atención fuera del aula y el proceso.

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 calificación, 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 cada especialista 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 en los MRPs.

Propuestas respecto a las plantillas.

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, al 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 pueden ser garantizados por equipos docentes que actúan como verdaderos agentes del proyecto curricular. La ejecución y el desarrollo de los proyectos curriculares exigen una acción tutorial coordinada y coherente, conocimientos 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, con la formación inicial y la titulación adecuada, para atender al alumno desempeñando tareas diversas, muchas de las que ahora están encomendadas a "especialistas".

Es necesario romper con la idea de que cada conocimiento especializado exija 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 necesitan 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 puedan 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.

*** Las plantillas deben estar supeditadas al PEC.**

Entendemos que la definición de unas plantillas mínimas debe completarse con las necesidades que a través del PEC expresen los centros.

En este sentido debe debatirse el grado de especificación de las plantillas, ya que a veces entran en conflicto con aquello que necesita el centro.

A veces, los derechos individuales del profesorado se consideran previamente y disminuyen la capacidad de decisión del centro, con lo que las plantillas tienen repercusión directa en la confección de los horarios individuales del profesorado.

Por otra parte, las plantillas deben estar completamente definidas antes de la aplicación de la Reforma, no con posterioridad.

*** Las especializaciones no como condición sino como recurso para el centro.**

La organización desde las especializaciones es una organización desde las estructuras. Hemos constatado que la presencia de especialistas ha disminuido en algunos casos la libertad de los centros para organizarse en función del PEC.

El hecho de disponer de una plantilla plural en cuanto a su especialización es positivo. Debe, sin embargo, aprovecharse esta especialización en función de las necesidades del centro. La especialización no debe considerarse desde el punto de vista estrecho y condicionar el desarrollo del currículum a un modelo de realización de actividades de un área curricular, exclusivamente en manos del especialista, parcializando los contenidos curriculares en disciplinas. No podemos potenciar el modelo parcelado.

No puede ser usada la especialidad como fórmula que potencia la exención de muchas tareas del centro escolar.

Es necesaria la discusión respecto al sistema de formación y al sistema de acceso del profesorado a puestos de trabajo y buscar líneas de actividad en los centros que tengan un papel específico.

*** La autonomía del Centro en la definición de las plantillas.**

Creemos básico debatir a fondo la autonomía de Centro. De hecho, creemos que es importante la reivindicación de incorporar desde el propio centro un espacio donde poder definir sus necesidades de plantilla de acuerdo al proyecto.

El número de profesores respecto a la plantilla debe situarse en el nivel de referentes, pero ha de analizarse en función de las posibilidades de desarrollo de un PEC.

*** Dificultades específicas en los centros rurales.**

Se plantean las dificultades que ha creado la itinerancia en los centros rurales, constatando que los centros más grandes tienen más facilidades para resolver los problemas planteados.

A veces se ha planteado de forma abusiva que los especialistas resolveran el problema de la calidad de los centros rurales. Si a esto añadimos las dificultades que plantean las sustituciones, creemos que no se están abordando los problemas de una manera correcta.

En este contexto, hay que discriminar positivamente a estos centros para garantizar una atención equiparable a los centros de otros territorios.

5. ORIENTACION

Los MRP hemos entendido la orientación como parte de la formación integral del individuo, como un aspecto que favorece el desarrollo de la autonomía personal y la capacidad de toma de decisiones. En este sentido creemos que debe estar integrada en el currículum 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 currículum 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, en el que cada Centro, a través de los programas específicos de actuación, den respuesta a las necesidades detectadas.

La labor de orientación es un componente esencial de la formación del profesorado, desde la perspectiva de que dicha formación ha de estar ligada a los problemas reales que se plantean día a día en cada centro.

Aspectos que caracterizan la situación actual.

- 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 función docente.

- 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 enseñanza-aprendizaje.

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

- La orientación está cumpliendo y contribuyendo a la función de reproducción de la discriminación 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 E. de apoyo externos estableciendo diferencias en las prioridades.

- Se crean departamentos de orientación en centros de Secundaria, pero no en todos sino sólo en los experimentales.

- En primaria tienden a su desaparición los pocos existentes. Cubrirán esta función los equipos psicopedagógicos.

- Hay algunos lugares en los que existen equipos municipales que realizan la función de Orientación. En algunas comunidades no existe la figura de orientador.

Propuestas respecto a la Orientación

*** En cuanto a los objetivos.**

- 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 validos para llevar a cabo las definiciones, adaptaciones e intervenciones curriculares que en cada contexto sean necesarias.
- Responderá, en su funcionamiento a una planificación previa de todas las fases a ir ejecutando.
- La orientación ha de realizarse en todas las etapas, respetando la especificidad de cada una de ellas.

*** En cuanto a la estructura:**

- Se organizara un departamento de orientación utilizando criterios de idoneidad psicopedagógica.
- Esta estructura será definida en el centro atendiendo a las necesidades reales del mismo. Puede variarse para dar respuesta a distintas necesidades.
- Habrá una persona responsable elegida por los componentes del departamento que actuara como coordinador del mismo.
- Ni el coordinador o coordinadora, ni los miembros del departamento, sustituiran la labor orientadora del tutor/a.
- Esta estructura 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 debe planificarse ni actuar de forma paralela o aislada al Centro intentando asumir el ritmo de trabajo del centro.
- La o las estructuras orientadoras han de ser participativas con el conjunto del profesorado. En la toma de decisiones se buscara el consenso entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

*** En cuanto a la Formación del profesorado.**

- Puesto que todos los tutores y tutoras tienen función orientadora, y la formación del profesorado ha de estar ligada a los problemas reales, es decir aquellos que se plantean día a día en el centro, es básica una formación específica para todos/as.

* Funciones del Departamento de Orientación

- Asesoramiento a los tutores y tutoras.
- Dinamización escolar y socio-cultural.
- Coordinación tanto interna: Tutores, niveles otras estructuras educativas.. como externa: Recursos, Comisión de zona..
- Apoyo a la acción tutorial de orientación. (Alumnos/as y Familias)
- Colaboración en la elaboración de Adap. curriculares.
- Favorecer y estimular el tratamiento a la diversidad en cuanto a intereses, capacidades ritmos de aprendizaje y estructuras. No limitará su actuación a aquellas catalogadas como "dificultades especiales".

6. EQUIPOS DE APOYO EXTERNO

Los equipos de apoyo externo son todos aquellos que, por una parte, cubren carencias de los centros, y, por otra, facilitan la coordinación y el intercambio entre los diversos centros educativos de un territorio.

Estos equipos 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 importante de su horario al trabajo presencial en los mismos, incluyendo trabajo o tareas de docencia directa con alumnado de los centros.

Los equipos de apoyo externo, no deben substituir los recursos de los que debe disponer el centro, en función de su proyecto educativo. La actuación del personal de dichos equipos debe incluirse, en la medida de lo posible, en el Plan anual del centro, facilitando al máximo la vinculación de este personal con el propio claustro.

Hay que considerar también que estos equipos precisan de una formación permanente específica, que debe darse con las mismas condiciones que el resto del profesorado.

Situación actual de dichos equipos.

* No hay indicios de una planificación racional de estos equipos que atienda a las necesidades globales de una zona o un territorio.

* Hay una descoordinación real entre los diferentes servicios, así como poca clarificación de sus funciones o solapamientos que no favorecen una optimización de los recursos existentes.

* Hay un proceso bastante generalizado de funcionarización de dichos servicios que, en muchos casos, están convirtiéndose en vitalicios. Se están eliminando determinados mecanismos democráticos de control y elección, lo que favorece dicho proceso. Han pasado a ser, en muchos casos, meros transmisores de las políticas educativas o de las directrices de la administración, perdiendo el papel de dinamizadores que tuvieron en sus inicios.

* Los equipos varían en función de las personas que, en cada momento, forman parte de ellos.

* A veces, el recurso del experto externo para solucionar las problemáticas que surgen en las aulas, incide en la desprofesionalización del profesorado.

Propuestas que realizamos ante la actual situación.

* **Avanzar hacia una planificación racional de los Servicios de apoyo externo que un territorio precisa.**

Partimos de la situación actual en la que hay una multiplicidad de servicios, que incluso

a veces dependen de programas sin ninguna conexión entre si, y hasta de administraciones distintas.

Esta situación pensamos que no favorece la racionalidad y la eficacia de estos servicios, sino que aumenta la sensación desde los centros de que no son realmente servicios de apoyo.

El objetivo final sería que cada territorio, de acuerdo con la tipología de centros, alumnado, profesorado, necesidades etc, estableciese los equipos necesarios en todas sus facetas.

*** Propuestas en el período de transición.**

Dado que en la actualidad existen ya estos servicios proponemos:

- una revisión de sus funciones, para clarificarlas y evitar solapamientos inútiles.
- un debate con los centros educativos, para clarificar los servicios que deben estar en el centro, su relación con los equipos externos y su complementariedad y funciones.
- una coordinación estable entre estos diferentes servicios en cada territorio

Se deberían crear comisiones pedagógicas de zona, formadas por, representantes del centro y del profesorado, inspectores, orientadores, que a partir de las propuestas de los centros elaboren planes territoriales de apoyo, coordinando las posibles actuaciones sectoriales de cada equipo.

Se debe favorecer también la coordinación de las diversas administraciones (estatal/autonómica y local) en lo que se refiere a estos equipos y a las intervenciones externas hacia la escuela, evitando duplicidades, competencias estériles, etc.

Se tenderá a coordinar los recursos que cada uno de los servicios tiene por separado, intentando rentabilizarlos al máximo (locales, infraestructura, personal, bibliotecas, etc). Es conveniente que estén ubicados en una única sede.

7. INSPECCION

El análisis de la problemática de la inspección no nos permitió avanzar mucho más de los planteamientos realizados en el segundo Congreso de MRP de Gandía, en el que se plantearon dos grandes posiciones que podríamos resumir en: A) Aceptación de este servicio y realización de propuestas para que se acerque más a nuestros planteamientos. B) No al servicio de Inspección.

A continuación situamos los elementos de reflexión y debate que se propusieron, respecto a cada una de las dos alternativas, siendo conscientes que la inspección constituye un aspecto sobre el cual tendremos que profundizar en posteriores encuentros y congresos.

Postura A.

- Se ve bien su "Coparticipación" en la puesta en práctica de la política educativa. (Segun algunos estudios es considerado como el cuerpo que más colabora en el asesoramiento para la realización y seguimiento de los P.C.C.).

- Se pide a la Inspección que actúe como un servicio técnico que colabore con los centros en la elaboración, análisis seguimiento y evaluación de los proyectos.

- Retirar de sus funciones cantidad de tareas burocráticas y de control que pueden ser asumidas por los propios centros.

- No se está de acuerdo con el "Control político" que se puede ejercer en su selección a través de los informes de los Directores Provinciales.

- Se considera necesaria la no perpetuación tampoco en este servicio.(Ejercicio con carácter rotativo de Función inspectora y docente).

- No se está de acuerdo en que la inspección esté fuera de la carrera docente. Como cargo de la administración que es dado como colofón o premio a un trabajo.

Postura B.

No se está de acuerdo con que haya un servicio de Inspección porque no se ve su necesidad ya que:

- La función de asesoramiento y coordinación son propias de los equipos de apoyo externos.

- Las que se refieren a detección de necesidades y distribución de recursos son el resultado de un estudio de desarrollo comunitario.

- La evaluación tanto interna como externa puede llevarse a cabo por profesoras/es, alumnos y alumnas Consejo escolar y equipos o personas de apoyo externo.

- En cuanto a las funciones de asesoramiento en gestión, incumplimientos de ley... puede llevarla a cabo un funcionario de la administración no ligado a cuestiones pedagógicas.

8. FORMACION DEL PROFESORADO

En diferentes Congresos y Encuentros hemos señalado que la Formación Permanente del profesorado como un derecho y un deber de todos los profesionales de la enseñanza que la Administración ha de garantizar poniendo todos los medios y recursos para que pueda llevarse a cabo.

Igualmente, hemos defendido que debe responder a unos criterios objetivos que, partiendo de los Planes de Centro y las necesidades reales, impliquen a partir de unas estructuras democráticas a los docentes, los MRP y a todas las instituciones.

Bajo el nombre de Planes Territoriales Unitarios (PTU), hemos venido proponiendo un modelo democrático y descentralizado de formación, que incluía las formas democráticas tanto en su diseño, como en los procesos de desarrollo, seguimiento y evaluación.

Pero fundamentalmente hemos hecho incapié en las condiciones que deben asegurarse para la renovación pedagógica del profesorado, hemos hablado de motivación y de incentivación, de recursos y materiales, de estabilidad de equipos y de las actuales condiciones laborales del profesorado. En este último aspecto señalábamos como al no contemplarse la formación permanente como parte de su jornada laboral -y por tanto la necesidad de revisar los actuales espacios lectivos y no lectivos- era difícil desarrollar programas ligados a investigación en la acción, y por tanto que fueran capaces de transformar de forma eficiente el pensamiento y la práctica del profesorado.

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.

La oferta ha de ser también diversificada 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, aunque 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 propiciada muchas veces por la propia administración.

La formación del profesorado en la actual situación.

*** Condiciones para la formación del profesorado.**

En primer lugar, afirmamos que siguen sin desarrollarse por parte de las administraciones, las condiciones mínimas para la renovación del profesorado que hemos señalado en nuestros diferentes encuentros y congresos. A partir de esta circunstancia, todos los demás datos aparecen como elementos secundarios.

*** Sobre los planes institucionales de formación.**

Estos por lo general, están realizados desde los propios servicios técnicos de las

administraciones y sin participación de los MRPs ni de los centros educativos. En algunos casos se denuncia que dichos servicios no tienen en cuenta ni las valoraciones de los equipos de los CEPs (utilizamos la fórmula CEP para hablar de estructuras como los CEP, CRP, COPs, etc que tienen funciones de formación permanente). En todos estos procesos se constata la falta de una evaluación cualitativa de los mismos.

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

Dicha valoración responde en gran parte a la falta de condiciones para poder participar en ellos, así como los diversos modelos ofertados.

*** 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 frenado incluso las propuestas de "curso-programa" que suponían una alternativa más ligada a la práctica.

*** Cobra auge generalizado la formación de equipos directivos.**

*** La formación en el centro.**

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. Debemos profundizar sobre el modelo de formación en centros y las condiciones mínimas que requieren para un eficaz desarrollo.

*** Planes de formación en zonas.**

Aparte de los trabajos zonales en Euskadi, los planes de Catalunya (en la actualidad en un proceso de centralización), y alguna experiencia aislada en alguna Comunidad Autónoma, no se ha avanzado en los planes de formación de zona o comarca.

*** Los sexenios están influyendo en los cambios de actitudes del profesorado sobre su formación.**

*** Centros de Profesores.**

Con respecto a los Centros de Profesores, podemos señalar como características más 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 su 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.

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, ejemplificaciones curriculares y experiencias educativas.
- Por último, es necesario desatacar los efectos demoledores que para el desarrollo de los planes de formación del profesorado y la renovación pedagógica están teniendo la carrera docente y la burocratización de la elaboración de los PCC. Asimismo señalar como los incentivos -sexenios- están desviando los intereses del profesorado.

Propuestas respecto a la formación del profesorado.

De todas nuestras posiciones hoy resaltaríamos las siguientes:

*** Condiciones mínimas.**

Deben desarrollarse las condiciones mínimas que necesita cualquier plan de formación que pretenda la renovación pedagógica y el cambio de pensamiento del profesorado y que fundamentalmente son:

- a) La necesidad de un horario laboral que favorezca esta función.
- b) El reconocimiento efectivo de las tareas docentes.
- c) La homologación, incentivación y promoción del profesorado.

Estos aspectos pasan por:

- a) Una negociación sobre el reconocimiento del horario laboral específico del profesorado y la urgente reducción de su 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 y promueve su elaboración como instrumento para la atención a la diversidad 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

*** Formación del profesorado y Proyecto educativo/ curricular.**

El eje principal de la formación permanente, con el objeto de asociar estrechamente formación y práctica, debe seguir siendo el Proyecto Educativo/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, debieran ser zonales o territoriales.

*** Formación e investigación.**

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

*** Evaluación de la formación.**

Es preciso una dinámica institucional relativa al seguimiento y evaluación de los planes de formación. Es necesario que haya un proyecto público de actuación democrático y controlado socialmente.

*** Participación de los MRP.**

Consideramos necesaria la participación de los MRPs en la elaboración de los planes de formación de aquellas zonas en que tienen implantación.

*** Centros de Profesores.**

Los Planes de los CEPs deben ser el resultado de este proceso elaborativo, evitando la tendencia actual marcada por el diseño exclusivo del equipo del CEP o lo que es aún peor del elaborado en un despacho aún mas distante a la realidad de los centros y el profesorado de una zona.

*** Equipos directivos.**

Ante la actual demanda/oferta de formación ligada a la actualización, especialización, formación de equipos directivos, pensamos que se debe optar por procesos formativos de gestión y organización de centros que respondan a las necesidades y diseño de formación elaborada desde cada centro a partir de su proyecto educativo.

*** Asesores externos.**

Los asesores y expertos de formación han de responder a las necesidades de los proyectos educativos de los centros y a la evaluación democrática de las necesidades de las zonas, comarcas, etc.

9. DCB Y MATERIALES CURRICULARES

En numerosos documentos, hemos apuntado que la idea de transformación de la práctica de la enseñanza en una dirección innovadora pasa por dos ejes fundamentales: los materiales curriculares y la profesionalidad docente. Y también hemos avanzado qué tipo de orientaciones deberían de contemplar dichos materiales:

- Dirigidos al profesorado y centrados en la escuela.
- Abiertos, flexibles y optativos.
- Diversos en las fuentes y en el tratamiento de los recursos.
- Tratamiento globalizador.
- Que provoquen la detección, planteamiento, discusión, investigación y resolución de problemas.
- Basados en procedimientos, conceptos y criterios.
- Que ejerzan la crítica como fundamento.

De la propuesta anterior, podríamos resaltar algunas de las características más significativas:

- Necesidad de explicitar la epistemología de partida.
- Necesidad de someter el diseño a la investigación y a la crítica.
- Necesidad de ser elaborado por el profesorado y abierto a la participación de colectivos y movimientos sociales.

En otras ocasiones, hemos explicitado aún más el carácter que los materiales curriculares deberían aportar. Como formulación general se considera que han de ser coherentes en su flexibilidad, diversificación y capacidad de interacción. Por este motivo han de ser adaptados a la función que se espera de ellos: iniciación, asimilación significativa, consolidación, refuerzo, ampliación, motivación... Han de estar también adaptados a los diferentes estadios madurativos y estilos de aprendizaje. Han de fomentar sistemas de apoyo mutuo entre el alumnado, permitir el tratamiento de la diversidad, el uso individual, grupal y colectivo, etc. Materiales que rompan, denuncien, critiquen los modelos machistas, imperialistas..., que constituyan una alternativa al libro de texto, etc. Que puedan ser aportados por el propio alumnado evitando aquellos que por su estructura impidan la actividad constructiva, etc.

La situación actual.

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 haya sido el 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.

Salvando esta 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 y contenido. No obstante, la posible calidad de

los documentos no ha estado en consonancia con la relevancia de su hipotética trascendencia.

El calendario insuficiente y precipitado con que se 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 la veces, PCC de puro trámite administrativo que, una vez confeccionado, se guardaron en olvidados cajones y que sólo 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 sólo de modo intrínseco, sino también las circunstancias en las que se desenvuelve.

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 estaba 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- 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.

Propuestas respecto al DCB y a los materiales curriculares.

Ante la temporalización de la confección de PECs y PCCs, afirmamos que no debemos cuestionarnos qué se hace antes y qué después, ya que la división entre ambos es ficticia. Todo proyecto curricular conlleva su ideología y no podemos hacer disyunción entre valores y currículum. La separación de tales documentos por parte de la administración educativa ha venido a reforzar posturas tecnocráticas considerando al profesorado como técnicos acríticos y despolitizados. Significamos, al respecto, la ausencia de autonomía que en el profesorado generan talen modelos.

Nuestro objetivo como MRPs es la renovación de la práctica docente. No debemos caer en la reproducción del modelo tecnocrático propiciado desde la administración. La realización de los Proyectos de Centro debe desarrollarse a partir de la trayectoria pedagógica del centro; de la evolución de las pequeñas innovaciones. Debe fundamentarse en la reflexión y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Serán útiles en la medida que sirvan para entendernos y evaluarnos. No es justificable el abandono de trayectorias renovadoras para embarcarse en macroproyectos no sentidos e inabarcables.

Vemos indispensable para la autonomía de los centros, la explicitación de sus Proyectos de Centro.

Los documentos producidos por la administración no se han sentido como propios. No han conectado con la práctica docente. Esto ha producido insatisfacciones, complejos de incompetencia y han supuesto un lastre para futuras tareas de trabajo en grupo.

Constatamos además en tales documentos:

- Insuficientes referencias a técnicas grupales.
- Ausencia de materiales orientadores sobre cómo confeccionar materiales.
- Insuficiente desarrollo de aspectos afectivos y activos.
- Insuficiente visión crítica de la realidad.
- Ausencia de cuestionamiento de la organización tradicional de los centros.
- Insuficiente tratamiento de la diversidad.

Significamos la inadecuada remisión de los materiales a los centros. Es frecuente que lleguen tarde y, desde luego, nunca con una secuencia idónea.

Nuestro trabajo como MRPs respecto a los materiales curriculares debería dirigirse a:

- Formular qué valores queremos que desarrollen los materiales a producir.
- Exigir de todos los materiales su fundamentación ideológica.
- Expresar qué materiales estimamos más necesarios.
- Realizar análisis de materiales producidos.
- Denunciar la ausencia de calidad cuando así se produzca.
- Diseñar, producir y difundir nuestros propios materiales.

- Profundizar en el seguimiento de la legislación aparecida en comunidades y provincias con el consiguiente posicionamiento.

Continuamos rechazando el libro de texto como fuente única de material de aula. Pero contemplamos la necesidad de materiales producidos. Nuestro esfuerzo debe centrarse en exigir materiales diversificados, y producir aquellos que quedan lejos de los intereses del mundo editorial.

Frente a las convocatorias de la administración para la realización de proyectos y elaboración de materiales, apuntamos que:

- Es lícito el aprovechar tales convocatorias si ellas no están en contradicción con nuestros posicionamientos.
- Cuando ello no sea así, debemos denunciarlo y exigir unas condiciones acordes con nuestros intereses renovadores.
- Debemos instar a la administración a la difusión de los materiales elaborados en sus convocatorias.
- Todo ello sin abandonar el objetivo de llegar a conseguir recursos que nos permitan la autonomía en la difusión de nuestros propios materiales.