

**XV**

# Encuentro de MRPs en Canarias

Encuentro Estatal de Movimientos  
de Renovación Pedagógica



# **XV Encuentro estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica**

(Tenerife, Mayo 1994)

## **Análisis de los aspectos de la implantación de la Reforma Educativa**

### **ÍNDICE**

Inauguración del Encuentro	3
Intervención del Sr. Consejero de Educación	4
Introducción	6
Análisis de los aspectos de la implantación de la Reforma	6
1. Calendario de implantación	6
– Propuestas respecto al calendario de implantación	7
2. Mapa Escolar	8
– Propuestas respecto al Mapa Escolar	8
3. Ratios	9
– Propuestas respecto a los ratios	9
4. Plantillas-Especialistas	10
– Propuestas respecto a las plantillas	10
5. Orientación	12
– Propuestas respecto a la Orientación	12
6. Equipos de Apoyo Externo	12
– Propuestas respecto a la actual situación	13
7. Inspección	13
8. Formación del profesorado	13
– Propuestas respecto a la formación del profesorado	14
9. DCB y materiales curriculares	16
– Propuestas respecto al DCB y a los materiales curriculares	17
Conclusión/Epílogo	17
Poema de despedida	18

Producción: GRAÓ Educación. c/ de l'Art, 81, bajos. 08041 Barcelona. Teléfono (93) 433 03 94. Producción: Punt i Ratlla. Impresión: Imprimeix. Diseño: ACE Disseny. ISSN: 1132-0699  
DL: B- 9617-1992. Enero 1995

## INAUGURACIÓN DEL ENCUENTRO

«Compañeras, compañeros:

En primer lugar, reciban la bienvenida y un fraternal abrazo en nombre del Movimiento de Renovación Pedagógica «Tamnante».

Comenzamos hoy el xv *Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Y lo hacemos en unas coordenadas políticas y sociales muy diferentes de las existentes cuando dábamos nuestros primeros pasos y ya nuestras propuestas estaban llenas de consignas en defensa de la escuela pública, de la igualdad, de la libertad, de la solidaridad... de la felicidad.

Hoy, después de tantos años, seguimos abanderando estos valores:

- Porque la sociedad en que vivimos se ha quedado en una democracia formal, muy alejada del logro de estos objetivos.
- Porque se habla mucho de la libertad, pero ésta es sólo entendida como toma de decisiones triviales e individuales, como posibilidad de consumir este o aquel producto.
- Porque el éxito y la felicidad se identifican con el triunfo, la competencia, la obtención de dinero fácil y rápido.
- Porque la sociedad supuestamente avanzada en que nos ha tocado vivir se nos presenta como la única opción posible de democracia, ocultándose las raíces de la creciente desigualdad estructural, de la existencia cada vez mayor de bolsas de pobreza, de la sobreexplotación de sectores marginales, de la potenciación del racismo y la insolidaridad, del deterioro de la calidad de vida...

Seguimos defendiendo estos valores:

- Porque la propaganda ideológica del poder nos intenta transmitir como irremediable una crisis económica, ante la cual se supone que todas las personas debemos hacer un esfuerzo para superarla, pero que en la práctica pretenden que la paguemos los sectores más desfavorecidos.
- Porque en su democracia formal, la persona ha pasado de ser un sujeto protagonista de la Historia a ser un claro objeto respecto a los grandes temas económicos, sociales y políticos.
- Y porque un elemento crucial en la configuración de esta realidad ha sido la creciente desvalorización del compromiso social y de la ética frente al éxito individual en la sociedad, la separación tajante de la esfera personal, profesional y sociopolítica.

Esta situación ha llevado consigo a una crisis de participación, de pérdida de poder de la sociedad civil, y por supuesto, del poder del profesorado y de la comunidad educativa, que progresivamente hemos visto perder nuestra capacidad para autodeterminarnos sobre aquellos aspectos que nos afectan. La política educativa se decide fuera de las aulas, el Estado se presenta como el único que está legitimado para representar los intereses generales de la sociedad, siendo esta visión acorde con la progresiva implantación de un modelo económico y político de corte neoliberal que está teniendo claras repercusiones en los terrenos sociales y educativos.

Las contraindicaciones internas del discurso de la reforma educativa son cada vez más evidentes. Bajo una apariencia de grandes cambios, su objetivo se desvela como la mejora del control del sistema escolar y su adaptación a nuevas necesidades, a sus intereses económicos, a una estructura social desigual, en la cual cada persona obtendrá su lugar en función de la inversión que haga. Paulatinamente queda a la luz una reforma en la que se subrayan exclusivamente los aspectos técnicos de la docencia que han de ser ajenos a cualquier connotación de tipo político, presentándose la escuela como una institución neutra, cuyas actuaciones deben estar presididas por una pluralidad que deja al alumnado sometido —mediante un bombardeo estudiado y preciso— a la ideología dominante, que difunde la falsa idea de

que podemos pensar libremente al margen de las condiciones económicas, sociales y políticas e ideológicas a las que estamos sometidos. Una Reforma en la que se transmite una visión enormemente simplificada de los procesos de enseñanza/aprendizaje, en las cuales se plantea que con unas determinadas técnicas cualquier persona puede aprender aquello que se le enseñe, puesto que se da por hecho que no existen obstáculos estructurales ni injusticias sociales... que determinen los logros obtenidos.

Sin embargo, todas y todos somos conscientes de que la sociedad no constituye un bloque monolítico y que la escuela no es un simple reflejo de la estructura económica de la sociedad y de las relaciones sociales que produce. No es algo dado e inamovible. Es un espacio social donde se producen conflictos y contradicciones. Y es posible y necesario actuar en ella y sobre ella. A partir de sus múltiples contradicciones hemos de poner en juego nuestra resistencia, nuestra lucha ideológica contra las ideas hegemónicas. En los actuales momentos, nuestro compromiso individual y colectivo, nuestra acción organizada, la labor transformadora del día a día, de la realidad sobre la que actuamos, el trabajo por el logro de espacios de mayor libertad y autocontrol, de decisión y participación, y otras acciones, adquieren especial importancia.

Por todo ello, comenzamos este xv *Encuentro* reafirmando nuestra definición como grupos críticos, como movimiento social, que trabajamos desde:

- El compromiso político, oponiéndonos a la política neoliberal que se nos está imponiendo, a que la salida de su crisis suponga un aumento de la desigualdad social, con el consiguiente deterioro de la calidad de vida y trabajando en pro de una sociedad más justa e igualitaria.
- La defensa de nuestra autonomía, apostando por la democratización del sistema educativo y confluyendo con otros movimientos sociales para la transformación liberadora de la escuela y la sociedad.
- Nuestra apuesta por la escuela pública y popular considerando la actividad educativa como una acción claramente ideológica y política, que ha de desarrollarse desde una perspectiva de apoyo a las clases populares y a los grupos desfavorecidos y oponiéndonos a los sistemas explícitos y encubiertos de selectividad, que constituyen claros mecanismos de discriminación social y económica.
- La integración de la teoría y la práctica educativa, apostando por la defensa del desarrollo del trabajo docente, por la mejora de las condiciones de trabajo, combatiendo la carrera docente competitiva y jerarquizante, por la consolidación de un profesorado que se interrogue no sólo sobre su práctica educativa, sino sobre la misma esencia de las decisiones políticas que afectan a la escuela y a la sociedad, por una acción consciente del profesorado crítico, emancipador, transformador... que provoque un verdadero cambio educativo.
- Finalmente, el trabajo cooperativo, profundizando en la incorporación de la democracia y el debate ideológico en la escuela y por la ruptura de la falsa neutralidad de ésta.

Comenzamos este xv *Encuentro* con el objetivo de que estos días de debate supongan un paso más en la clarificación de las estrategias que:

- Hemos de utilizar para convertir una reforma educativa, que en principio fue hipotéticamente transformadora y en su desarrollo está teniendo un claro enfoque tecnocrático, en nuestra propia Reforma.
- Nos permitan el avance en el intercambio de nuestras experiencias y opiniones con otros colectivos que se sitúan en nuestra misma línea.
- Hemos de desarrollar para continuar nuestra tarea por una escuela y una sociedad más libre, más justa y verdaderamente democrática.

En este sentido, me gustaría acabar resaltando la importan-

cia que hoy adquiere la presencia de deseos, sueños y utopías que guíen nuestra labor y que nos permitan enfrentarnos al día a día; y la existencia de personas que los transmitan.

Nada mejor para ello que algunos versos del poema *Los portadores de sueños* de Gioconda Belli».

*En todas las profecías  
está escrita la destrucción del mundo.*

*Todas las profecías cuentan  
que el ser humano creará su propia destrucción.*

*Pero los siglos y la vida que siempre se renueva  
engendraron también una generación de amantes  
y soñadores;  
hombres y mujeres que no soñaron con la  
destrucción del mundo,  
sino con la construcción del mundo de las mariposas  
y los ruiseñores.*

*Los llamaron ilusos, románticos, pensadores de  
utopías,  
dijeron que sus palabras eran viejas.*

*Los acumuladores de riquezas les temían  
y lanzaban sus ejércitos contra ellos,  
pero los portadores de sueños todas las noches  
hacían el amor  
y seguía brotando su semilla del vientre de ellas  
que no sólo portaban sueños sino que los  
multiplicaban  
y los hacían correr y hablar.*

*Estos especímenes no dejaban de soñar y de construir  
hermosos mundos,  
mundos de hermanos, de hombres y mujeres que se  
llamaban compañeros,  
que se enseñaban unos a otros a leer, se consolaban  
en las muertes,  
se curaban y cuidaban entre ellos, se querían, se  
ayudaban en el  
arte de querer y en la defensa de la felicidad.*

*Dicen que la tierra después de parirlos  
desencadenó un cielo de arcoiris  
y sopló de fecundidad las raíces de los árboles.*

*Yo sólo sé que los he visto  
sé que la vida los engendró  
para protegerse de la muerte que anuncian las  
profecías.*

*Y que muchos de ellos  
y de ellas están hoy  
en esta sala.*

*Sean verdaderamente  
bienvenidas y bienvenidos*

## INTERVENCIÓN DEL SR. CONSEJERO DE EDUCACIÓN

«¡Buenas tardes a todas y a todos los presentes!

Quiero saludar y dar la bienvenida, en primer lugar, a las compañeras y compañeros participantes en este xv *Encuentro Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica*, con especial acento a los que nos visitan desde fuera de las Islas.

Igualmente, quisiera saludar a la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica y a los pueblos y nacionalidades del Estado aquí representados por todos y todas las participantes.

En segundo lugar, deseo felicitar a la Confederación de MRP y al Movimiento de Renovación Pedagógica «Tamonante» por la elección de Canarias como sede de este importante foro, gesto que agradecemos al tiempo que nos satisface y enorgullece.

Para Canarias, esta coyuntura histórica tiene una especial relevancia para la configuración estructural y el proyecto de futuro de nuestra nacionalidad, en el que la educación está llamada a ocupar un destacado lugar.

Parafraseando los textos congresuales aprobados por ustedes, quisiera que me permitieran recordar la propia esencia y autodefinición de los Movimientos de Renovación Pedagógica. «Un MRP es un movimiento social que, con una perspectiva histórica, trata de confluir con otros movimientos sociales en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad. Es un movimiento independiente de instituciones administrativas u organizaciones políticas y sindicales, trabajando, desde esa autonomía organizativa y política, en la construcción compartida del conocimiento pedagógico y social que permita avanzar hacia un modelo de Escuela Pública, en tanto que modelo cultural emancipador» (Gandía, 1989).

Los rasgos definitorios enunciados responden claramente a una concepción progresista y de izquierda de la educación y de la cultura de la renovación pedagógica, sólidamente construida a lo largo de más de dos decenios de reflexión, debate y práctica colectiva en torno a la escuela y el contexto social en la que se inscribe.

La aparición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la década de 1970, al calor de las luchas antifranquistas que preludiaban el final de la dictadura, supuso el nacimiento de iniciativas de autoorganización del profesorado, con un profundo sentido crítico y radical frente a la realidad educativa. Había nacido la resistencia pedagógica organizada.

La proliferación de colectivos autónomos de enseñantes, al amparo de las Escuela de Verano y de otras actividades afines, y la generalización y profundización del debate social, cultural y político de la educación, fueron las notas dominantes y características de este período.

En Canarias, dicho fenómeno cristalizó con el nacimiento de «Tamonante» en 1977, en el seno de aquel vigoroso «movimiento de enseñantes» que enarbó la bandera de la Escuela Pública Canaria como su principal objetivo y cuya significación y trascendencia para la educación en Canarias han quedado patentes a lo largo de estos casi veinte años transcurridos.

Desde aquella Primera Escuela de Verano de Canarias, celebrada en Septiembre de 1978, somos muchos los maestros y maestras, profesoras y profesores de todos los niveles, los que hemos participado en actividades autónomas de formación y de actualización y en debates pedagógicos, sociopolíticos y culturales sobre la escuela, en el ámbito de nuestra Comunidad.

Somos muchos también los que, como en mi caso, pudimos constituir colectivos de renovación pedagógica que, con carácter

diverso, pretendían afrontar la mejora cualitativa de nuestra práctica docente en el aula.

La cultura de renovación pedagógica que se practicaba entonces estaba vinculada, en gran parte, a la praxis por la transformación social. Se participaba masivamente en cuantas actividades se convocaran por las Coordinadoras, la reflexión y el debate iban siempre más allá de las estrictas fronteras de lo educativo, existía un alto nivel de comunicación e intercambio de experiencias educativas en el aula y la motivación para participar radicaba en el afán personal y colectivo para transformar la escuela.

En este aspecto, es de justicia reconocer y confirmar la enorme contribución de «Tamonante» en la consolidación y extensión de esta cultura de renovación en Canarias.

Como muestra de ello, cabe citar algunos de los datos que constan en el haber de «Tamonante» y cuya fuente procede del propio MRP: Son más de medio centenar el número de colectivos que han formado parte del MRP a lo largo de su historia, 16 las escuelas de verano organizadas, 54 las actividades realizadas entre cursos, escuelas de invierno, jornadas y conferencias, 105 los artículos publicados en la prensa local, 400 los documentos de diversa naturaleza elaborados por el MRP y 21.000 los ejemplares de la revista *Tahor* que se han difundido.

Estas cifras reflejan con claridad la importancia y el peso específico de este movimiento en el marco de la renovación pedagógica, en nuestra nacionalidad.

Obviamente, la trayectoria seguida no ha estado exenta de dificultades y de escollos, tanto de tipo externo como interno.

De un lado, la implantación de políticas educativas que proceden a institucionalizar la formación permanente del profesorado y la innovación e investigación educativas supone un duro golpe para el protagonismo y la autonomía de los MRP y sus propios espacios de actuación.

De otro lado, la progresiva acomodación del profesorado a las nuevas estrategias educativas trazadas desde las distintas administraciones públicas, conlleva una paulatina desmovilización y apatía del conjunto de los enseñantes, que se manifiesta en el abandono de la lucha ideológica y en la aplicación generalizada del concepto tecnocrático de profesionalidad docente.

Desde estas claves, cabría preguntarse qué hace o qué puede hacer una administración educativa que se autodefine como progresista ante un panorama como el que se vislumbra.

Partiendo del hecho de que muchos de los que hoy tenemos responsabilidades de gobierno en esta Consejería compartimos con los MRP una historia común y una misma concepción de la educación y de la sociedad, cabría preguntarse cuáles son las grandes metas de política educativa que tiene esta Consejería y cuáles son los ejes de intervención específicos con respecto a los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Desde esta perspectiva, tres son los macroobjetivos que esta Consejería se ha trazado en materia de política educativa:

1. La consecución de una Escuela Pública Canaria de calidad, abierta, plural, participativa y solidaria.
2. El favorecimiento, desde el sistema educativo, de la reducción de las desigualdades escolares de origen sociocultural y económico.
3. El establecimiento de un gran Acuerdo Canario de Educación entre todos los sectores de la comunidad educativa y el resto de agentes sociales en torno a la defensa y promoción de la Escuela Pública Canaria.

En este marco general de grandes objetivos, los ejes de intervención en relación a los MRP podemos concretarlos en los siguientes:

1. Frente a las posiciones, oficiales o no, que plantean el carácter marginal de los MRP y su falta de espacio en el actual marco de la educación, optamos por su reconocimiento institucional, conscientes de la necesidad de su reflexión crítica y de sus aportaciones alternativas así como de la importancia de preservar y potenciar las fórmulas de autoorganización del profesorado para el avance cualitativo del sistema.
2. En consecuencia con dicho reconocimiento, proponemos el establecimiento de relaciones de colaboración, fluidas y permanentes, a través de convenios que hagan posible la consolidación de los propios espacios de formación, reflexión y debate de cada MRP. En esta línea, me es grato comunicarles que hace una semana que hemos firmado el primer convenio de colaboración con el MRP «Tamonante».
3. Dicho reconocimiento implica igualmente la necesidad de ofrecer espacios para la participación en los ámbitos de encuentro y formación del profesorado. En consecuencia con ello, es importante destacar que, según el recién aprobado decreto regulador de la organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado de esta Comunidad, los MRP podrán participar como miembros de pleno derecho en los Consejos de Dirección de dichos centros.
4. Con el objetivo del Acuerdo Canario de Educación como telón de fondo, esta Consejería es partidaria de promover la creación de foros cívicos, abiertos y plurales, en los que los distintos sectores sociales y los diversos agentes educativos puedan reflexionar y debatir colectivamente sobre los grandes temas relacionados con la educación. En estos foros, estimamos que la presencia y la participación de los MRP es indispensable, en orden a enriquecer el debate social sobre la educación y conseguir avances importantes en este proceso democrático de discusión, negociación y consenso protagonizado por todos los sectores implicados.

Somos plenamente conscientes del momento histórico por el que atraviesan los Movimientos de Renovación Pedagógica en todo el Estado, un momento de «reconstitución», como ustedes mismos lo definen, caracterizado, de un parte, por la búsqueda de nuevas estrategias de actuación y la necesidad de imbricación con otros movimientos sociales y, de otra, por la reorientación del papel de la teoría y su relación con la práctica.

En esta redefinición del papel que los MRP están llamados a ejercer en esta coyuntura histórica, queremos alentarles, desde esta Consejería, en el esfuerzo colectivo por trazar el camino que hay que recorrer en esta nueva andadura.

Deseamos, sinceramente, los mayores éxitos y los mejores resultados para este Encuentro que hoy comienza, cuyos frutos serán, sin duda, suficientemente clarificadores para la tarea que debe realizarse en el futuro a corto y medio plazo.

Del mismo modo, estamos convencidos de que los resultados y conclusiones de estas jornadas de trabajo serán punto de obligada referencia para el resto de los sectores educativos, para los movimientos sociales en su conjunto e, igualmente, para las administraciones públicas de todo el Estado con competencias en educación.

Conscientes de todo ello, y a la espera de las conclusiones finales, reitero nuevamente mis deseos y el de esta Consejería por el feliz desarrollo del Encuentro.

¡Muchas gracias!»

Tenerife, a 13 de Mayo de 1994.

## INTRODUCCIÓN

El xv Encuentro Estatal de MRP celebrado en Tenerife 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», «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 conclusio-

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. Ésta es nuestra pretensión, y con este motivo hacemos público el presente documento.

Este documento no es cerrado, sino que es un documento de trabajo que puede servir de instrumento de futuros debates.

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



nes parciales de cada subgrupo e intentó extraer los elementos generales de reflexión que nos permitían resumir nuestra postura actual en relación con la ya tan controvertida LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo).

Es evidente que la situación actual no es la misma que la de 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 sobre 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: las que añoran viejos tiempos y situaciones anteriores, métodos o propuestas caducas, y las que, como las nuestras, no claudican en la búsqueda de una

## ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS DE LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

### 1. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

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 deja de ser un tema 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 de su implantación, al mismo tiempo que vemos cómo son ignoradas y descan-

san 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 con su puesta en práctica.
- Los colectivos de profesores, así como, en general, la comunidad educativa, no se sienten corresponsables de esta Reforma, sobre la que no tienen, en muchos casos, la información mínima imprescindible para conocer la evolución en los próximos años.
- Esto se agrava por los sucesivos cambios en el calendario, así como por las contradicciones de las propias administraciones, que provocan confusión 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 resueltas en la actualidad muchas más dudas que los centros públicos. Es curioso ver cómo este hecho ha llevado a que sectores que veían con más recelo la 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 están representadas por 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, encontramos los siguientes cambios:

- Eliminación de la FP I, sustituida por la REM (Reforma de las Enseñanzas Medias) o la nueva ESO (Educación Secundaria Obligatoria).
- 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 poner más énfasis en el desarrollo de los grupos especiales de futura garantía social. En Educación Infantil, se están firmando convenios de entidades con Ayuntamientos para el ciclo 0-3, con acuerdos de subvenciones publicados en los boletines o diarios oficiales.

Es importante valorar estos procesos de transformación que van teniendo lugar 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 acceder al 2º ciclo de ESO (Galicia, País Valencià, MEC), entrando en evidente contradicción con el modelo comprensivo.

### Propuestas respecto al calendario de implantación

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

Hemos asistido a cuatro cambios del calendario de implan-

tación de la Reforma desde la publicación de la LOGSE. Entre otras, las razones aducidas son de tipo económico. Nos preguntamos a partir de qué estudio de financiación se ha cuantificado la implantación de la Reforma para poder llegar a la conclusión de que, efectivamente, hay dificultades económicas.

Los MRP 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 que las contradicciones que en su desarrollo han aparecido son responsabilidades 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 tiene dificultades de financiación «debe dar prioridad» las necesidades que hay que 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 lo siguiente:

- 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 parta de la idea de que los actuales centros de FP sean los que hagan 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 contrarias a la Reforma por parte de muchos sectores del profesorado, incrementando la confusión entre los padres.

Consideramos positiva la anticipación cuando se dan las siguientes circunstancias:

- Cuando en todos los casos se garantice una formación adecuada del profesorado.
- Cuando la anticipación no se considere un proceso de reconversión.
- Cuando se garantice un trabajo de información y formación con las familias.

- Cuando se desarrollen incentivos y estímulos para la elaboración de materiales curriculares y su distribución.
- Cuando el desarrollo de la autonomía de los centros educativos sea un factor que ayude 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 sólo 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 estos puntos:

- Hay que dar prioridad a 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 sólo favorece a los sectores inmovilistas del sistema educativo.
- Finalmente, los MRP deben de superar las dificultades para hacer llegar al profesorado en particular y a 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 las respuestas a las necesidades educativas de la zona, no de una forma mecánica, sino aplicando 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- Colegio Rural Agrupado) y el Sector Educativos.

En la actual situación constatamos lo siguiente:

- 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 de una reconversión encubierta más 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 qué consiste el mapa escolar, ya que constatamos diferentes concepciones, sobre todo desde la administración educativa.

No debemos entender por mapa escolar sólo 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, preobligatoria y postobligatoria, enseñanzas especiales, artísticas, de adultos, etc.).
- 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 técnicamente posible la realización de un mapa sin un 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 sólo 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 a partir de 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 centro, los criterios de distribución territorial, la planificación de servicios de apoyo y 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 con el 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 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. Debe ofrecer una enseñanza pública de calidad, competitiva ante 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 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 de la periodicidad de su relación. La Administración debe prestar especial atención a dicha información, para evitar las consecuencias negativas de la incertidumbre que provoca la falta de información.

Las constataciones de la falta de publicidad del Mapa y de los indicios de su estado de elaboración avanzado los analizamos con un diagnóstico de gravedad. Se sustrae a 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 cuál es su dibujo final.

## **3. RATIOS**

En los últimos años, los MRP hemos convenido en una serie de propuestas con las que abordar las distintas relaciones

(ratios) que estimamos óptimas. Son éstas:

- 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 los 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 presenta estas características:

- Los ratios establecidos en la LOGSE sólo se cumplen en los casos de fuerte descenso demográfico.
- 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, etc.
- 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 por aula en Educación Infantil de 3 años.

## **Propuestas respecto a los ratios**

### **Los ratios deben contextualizarse**

Los 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 y los centros rurales incompletos según el centro y la zona.

### **Los ratios deben ser consideradas referentes**

Los ratios deben ser consideradas 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 los ratios, teniendo en cuenta que la administración debe fijarlas como un criterio cuantitativo mínimo.

Entre otras variables, señalamos el número de alumnos por grupo, el número de alumnos por profesor y el número de profesores 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.

Los ratios son elementos que definen una relación que debe estar supeditada al PEC (Proyecto Educativo de Centro).

### **Los 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 documentos de pasados encuentros y congresos, recogíamos nuestras previsiones sobre plantillas de personal educativo y no docente, sobre las que pensamos que se requiere un cambio estructural y funcional, según los principios de democratización, flexibilidad, territorialización y compensación social, para lo que sería más conveniente una normativa flexible que posibilitara la adecuación a las necesidades de cada comunidad educativa.

Hacíamos también un diseño del perfil necesario del profesorado para cada una de las etapas y ciclos, enmarcado todo ello en el contexto de la autonomía del PEC y en el concepto del servicio educativo insertado en un proyecto de desarrollo comunitario, con los siguientes criterios:

- Aumento de plantillas en todos los centros, con tratamiento preferente a las zonas consideradas marginales, deprimidas o rurales. Este incremento iría dirigido a posibilitar los Departamentos de Orientación y coordinación, la labor tutorial y el contacto con los padres, la atención a la diversidad y a la flexibilización de los grupos, la formación permanente del profesorado, la organización de los centros, los servicios de biblioteca, laboratorios, audiovisuales, la disminución de las horas lectivas de los docentes, las funciones de animación interna social e institucional y las agrupaciones en la escuela rural, entre otras.
- Equipos estables y bien estructurados.
- Personal docente y no docente necesario para garantizar un efectivo desarrollo del PEC.
- Redefinición de las funciones y tareas del profesorado, destacando la atención al proceso educativo del alumnado: docencia directa, tutoría y orientación, atención fuera del aula y evaluación de todo 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 profesor/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.

Quizá 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 responsables de una área concreta.
- La utilización de los horarios disponibles, consecuencia de la ratio profesor/aula en tareas de suplencia y atención a labores burocráticas y servicios.
- La distinta calificación, formación inicial, del profesorado en algunas etapas.
- El elevado número de docentes que atienden a un grupo de alumnos y el 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.
- En algunas etapas, los especialistas de área con responsabilidad

de tutoría dificultan la necesaria comprensibilidad 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 MRP.

#### 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, el alumnado y los objetivos educativos definidos en el PEC. Esto no sólo supone determinar el número de especializaciones y especialidades, sino también la posibilidad de «contratar» determinados especialistas en momentos concretos.

Los principios de globalidad y comprensibilidad 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. Todo ello exige un cambio de los planteamientos de formación inicial de todo el profesorado.

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 necesitan el concurso de especialistas, pero la realización de las tareas de enseñanza-aprendizaje no seguirá 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 cada 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 (Red de Puestos de Trabajo) 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 lo que necesita el centro.

En algunas ocasiones, 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 posteriormente.

### 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 un 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 que es básico debatir a fondo la autonomía de centro. De hecho, creemos que es importante la reivindicación de

incorporar desde el propio centro un espacio en el que 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 como los especialistas resolverán 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. ORIENTACIÓN

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. 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 está considerada un 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, aunque, por otra parte, se trata de una tarea especializada, para los departamentos de orientación o Equipo 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 del 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 válidos 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 que habrá que 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 organizará un departamento de orientación utilizando criterios de idoneidad psicopedagógica.
- Esta estructura será definida en el centro, atendiendo a las necesidades reales de éste. Puede variarse para dar respuesta a distintas necesidades.
- Habrá una persona responsable elegida por los componentes del departamento que actuará como coordinador.
- Ni el coordinador ni los miembros del departamento, sustituirán la labor orientadora del tutor.
- 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 currículum.
- Nunca debe planificarse ni actuar de forma paralela al centro o aislada, intentando asumir el ritmo de trabajo del propio centro.
- Las estructuras orientadoras han de tener en cuenta la participación del conjunto del profesorado. En la toma de decisiones se buscará 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 que la formación del profesorado ha de estar ligada a los problemas reales, es decir, los que se plantean diariamente en el centro, resulta esencial una formación específica para todos.

#### Funciones del departamento de orientación

- Asesoramiento a los tutores y tutoras.
- Dinamización escolar y sociocultural.
- Coordinación, tanto interna (tutores, niveles y otras estructuras educativas) como externa (recursos, comisión de zona...).
- Apoyo a la acción tutorial de orientación (alumnos y familias).
- Colaboración en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- Favorecer y estimular el tratamiento a la diversidad en cuanto a intereses, capacidades ritmos de aprendizaje y estructuras. No se limitará la actuación a aquellas catalogadas como «dificultades especiales».

## 6. EQUIPOS DE APOYO EXTERNO

Los equipos de apoyo externo son todos los 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 ellos, 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.
- Existe 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 respecto a 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 sí, y hasta de administraciones distintas.

Pensamos que esta situación 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 lo siguiente:

- 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. INSPECCIÓN

El análisis de la problemática de la inspección no nos permitió avanzar mucho más de los planteamientos realizados en el II Congreso de MRP de Gandía, en el que se plantearon dos grandes posiciones, que podríamos resumir en las siguientes:

### 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:

#### • Postura A

- Se ve bien su «coparticipación» en la puesta en práctica de la política educativa.
- Se pide a la Inspección que actúe como un servicio técnico que colabore con los centros en la elaboración, análisis seguimiento y evaluación de los proyectos.
- Retirar de sus funciones cantidad de tareas burocráticas y de control que pueden ser asumidas por los propios centros.
- No se está de acuerdo con el «control político» que se puede ejercer en su selección a través de los informes de los directores provinciales.
- Se considera necesaria la no perpetuación 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, por los siguientes motivos:

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

Somos conscientes de que la inspección constituye un aspecto sobre el cual tendremos que profundizar en posteriores encuentros y congresos.

## 8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En diferentes congresos y encuentros hemos señalado que la Formación Permanente del Profesorado es 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, a 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 hincapié en las condiciones que deben asegurarse para la renovación pedagógica del profesorado, hemos hablado de motivación y de incentiva- ción, de recursos y materiales, de estabilidad de equipos y de las actuales condiciones laborales del profesorado. En este último aspecto señalábamos cómo, 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, que fueran capaces de transformar de forma eficiente el pensamiento y la práctica del profesorado.

Nuestra concepción de FPP (Formación Permanente del Profesorado) 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 los aspectos que puedan enriquecer su cotidiana actividad docente. El planteamiento de una FPP uniformizada, estandarizada, constreñida a unos patrones prefijados la convierte en poco útil y desmotivadora de la renovación, aunque esto no quita que pueda ser un modelo aceptado por algún sector del profesorado, cuya única visión de la FPP es la de acumulación de méritos personales –visión, por otra parte, 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.* Éstos, por lo general, están realizados desde los propios servicios técnicos de las administraciones y sin participación de los MRP 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 CEP (utilizamos la fórmula CEP para hablar de estructuras como los CEP, CRP, COP, etc., que tienen funciones de formación permanente). En todos estos procesos se constata la falta de una evaluación cualitativa de ellos.
- *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 a la diversidad de 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.* Esto

supone una disminución de la capacidad de gestión democrática.

- *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 poca importancia. 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 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 los trabajos zonales en Euskadi, los planes de Cataluña (en la actualidad en un proceso de centralización), y alguna experiencia aislada en alguna otra 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.* Ésta se liga más a intereses personales que a necesidades de la comunidad educativa.
- *Centros de profesores.* Con respecto a los Centros de Profesores, podemos señalar, como características más generales, las siguientes:
  - 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”, más que de profesores y profesoras.

Podemos apuntar, como carencias comunes, éstas:

- 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 destacar 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 (Proyecto Curricular de Centro). Asimismo, se debe señalar cómo 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, que, fundamentalmente, son éstas:

- La necesidad de un horario laboral que favorezca esta función.
- El reconocimiento efectivo de las tareas docentes.
- La homologación, incentiva- ción y promoción del profesorado.

Estos aspectos pasan por cumplir los siguientes puntos:

- 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.
- 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.

- 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

### Evaluación de la formación

Es precisa 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 MRP en la elaboración de los planes de formación de las zonas en que tienen implantación.



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.

- 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.
- La creación del cuerpo único de enseñantes, que seguimos reclamando con una formación de licenciatura.

### Formación del profesorado y Proyecto Educativo/ Curricular

El eje principal de la formación permanente, con 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 éstas sean recogidas por planes institucionales, que, para su mayor aproximación a la realidad, deberán ser zonales o territoriales.

### Formación e investigación

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

### Centros de Profesores

Los planes de los CEP 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 más distante de la realidad de los centros y el profesorado de una zona.

### Equipos directivos

Ante la actual oferta/demanda 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, etc., que constituyan una alternativa al libro de texto, que puedan ser aportados por el propio alumnado, evitando los que, por su estructura, impidan la actividad constructiva.

### 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 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 sir-

vieron para generar en muchos profesores y profesoras frustración y desidia ante futuras necesidades de trabajos cooperativos en el seno de sus centros.

También 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 como 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 considerando 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.

Ante la temporización de la confección de PEC y PCC, 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 a los profesores técnicos acríticos y despolitizados. Señalamos, al respecto, la ausencia de autonomía que en el profesorado generan talen modelos.

Nuestro objetivo como MRP 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 en que sirvan para entendernos y evaluarnos. No es justificable el abandono de trayectorias renovadoras para embarcarse en macroproyectos no sentidos e inabarcables.

Creemos que es 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, los siguientes puntos:

- 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.

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

## Propuestas respecto al DCB y a los materiales curriculares

Nuestro trabajo como MRP respecto a los materiales curriculares debería dirigirse a los siguientes objetivos:

- Formular qué valores queremos que desarrollen los materiales que se deben 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 usar materiales producidos. Nuestro esfuerzo debe centrarse en exigir materiales diversificados, y producir los 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 nuestras posturas.
- Cuando esto 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, sin abandonar el objetivo de llegar a conseguir recursos que nos permitan la autonomía en la difusión de nuestros propios materiales.

## CONCLUSIÓN-EPILOGO

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, colectivos comprometidos con la transformación de la escuela, con la lucha por la Escuela Pública gratuita, pluralista, en la diversidad, investigadora, crítica, solidaria, intercultural, autosugestionada...; un modelo en el que puede subrayarse su característica de constante renovación, pero no una renovación inconsciente sino asentada en la base de la investigación, análisis y reflexión, nos reunimos en Canarias, en el xv Encuentro, para analizar y valorar el momento actual de la implantación de la Reforma Educativa.

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

De la primera propuesta de 1987 a la realidad que encontramos en 1994 las diferencias son evidentes. En el documento del xv Encuentro las propuestas son numerosas al comprobar que las deficiencias que arrastra la implantación de la Reforma van en aumento. Y por eso nuestra denuncia ante aspectos que no podemos callar estando comprometidos con la mejora de la Escuela Pública.

En primer lugar, los continuos retrasos en la puesta en marcha hacen bien patente que esta Reforma no es objetivo prioritario del gobierno que se comprometió a llevarla adelante. Los cambios sucesivos de calendario favorecen la falta de credibilidad, la desorientación en todos los sectores implicados y la pérdida de confianza en cómo va a continuar. La Escuela Pública, que mayoritariamente es la que desarrolla la Reforma, es también la que está sufriendo en mayor medida el rechazo. No ha habido una política de financiación que garantice que la Reforma vaya a tener recursos humanos y materiales que precisa. Se está repitiendo la experiencia de la Ley de 1970, valorada negativamente, como fracaso, aun sabiendo que no se generalizó y sólo se cumplió a medias.

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

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

Entre las Órdenes de diferente rango existe tal desequilibrio que las concreciones no se parecen a las propuestas iniciales: La generalización de los Colegios Rurales Agrupados, por decisión de la autoridad educativa y no por el sentir de la necesidad de agrupación de la Zona, puede ser una muestra: la globalización como característica de la Etapa Primaria; y la intervención de los especialistas, otra.

No ha habido paralelamente una reforma de la Administración Educativa. Los sistemas internos de funcionamiento y control, anquilosados en usos y formas de autoritarismo, poco participativas, no favorecen una implantación de la Reforma sosegada y realista; no permiten, en definitiva, la transformación de las escuelas al ritmo que cada sociedad en la que se desarrollan aconseja; no hacen una escuela integrada en su medio; no permiten la participación. Uniformizando, volvemos a perder la oportunidad de la autonomía y el respeto a las diferencias.

Los cambios que se van produciendo no son la Reforma propuesta por los MRP. De la Reforma inicial quedan, como mucho, los nombres. Pero, ¿de verdad que los Proyectos Educativos y Curriculares que se están elaborando se parecen a los que propusimos? ¿Dónde quedan las propuestas renovadoras del profesorado que creyó en la Reforma? ¿Se ha fomentado la creación de espacios de reflexión e investigación favorables a la dinámica de investigación-acción defendida por los MRP, e incluso desde la propia Administración?

Las propuestas curriculares oficiales cerradas y tecnocráticas, burocráticas y excesivamente psicologistas no tienen capacidad para ofertar modelos curriculares alternativos, diferentes en

cada realidad y que garanticen la autonomía de cada Centro.

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

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

Los MRP, por todo ello en conjunto, no podemos aceptar esta Reforma de la Administración Educativa y seguimos proponiendo una transformación de la Escuela Pública profundizando en sus características definitorias enunciadas al principio de esta conclusión



Pintura rupestre prehistórica del Barranco de Balos (Gran Canaria)

## POEMA DE DESPEDIDA DEL XV ENCUENTRO ESTATAL DE MRP

*Te digo que no vale  
meter el sueño azul bajo las sábanas,  
pasar de largo, no saber de nada,  
hacer la vista gorda a lo que pasa,  
guardar la sed de estrellas bajo llave.*

*Te digo que no vale  
que el amor pierda el habla,  
que la razón se calle,  
que la alegría rompa sus palabras,  
que la pasión confiese: Aquí no hay sangre.*

*Te digo que no vale  
que el gris siempre se salga  
con la suya, que el negro se desmadre  
y diga CRUZ Y RAYA  
al júbilo del aire.*

*Vuelvo a la carga y digo: Aquí no cabe  
esconder la cabeza bajo el ala,  
decir NO LO SABÍA, ESTOY AL MARGEN,  
VIVO EN MI TORRE SOLO Y NO SÉ NADA.*

*Te digo y te repito que no vale.*

Agustín Millares Sall

¡FELIZ REGRESO!

