

---

---

MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

X ENCUENTROS ESTATALES

DOCUMENTO (a modo de) CONCLUSIONES

Granada, 5 a 8 de Diciembre de 1.987

---

---



demandas educativas de la Sociedad.

Para obtener estos objetivos nos propusimos trabajar en un clima de consenso interno que nos permitiera

- llegar a formular posicionamientos concretos;
- no perder la riqueza que entraña la disparidad de opiniones;
- señalar posiciones mayoritarias y minoritarias, cuando hubiere lugar;
- reflejar con precisión las argumentaciones en pro de nuestras ideas;
- hacer todo ello de forma que nuestras aportaciones al debate de la Reforma contemplaran no solo el terreno de los principios sino también de su aplicabilidad real a corto y medio plazos.

Resultado de los tres días de trabajo es el DOCUMENTO abierto que a modo de CONCLUSIONES se recoge en este volumen. No son, pues, las que siguen posiciones inmodificables para los Movimientos, sino una primera respuesta flexible y receptiva para poder avanzar de forma coherente en el proceso que -somos conscientes- no ha hecho más que empezar: El debate general ha comenzado el 24 de Abril del 86, el que siga al Libro Blanco y al proyecto articulado L.O.S.E. de la Ley del Parlamento, el diseño curricular base, los subprogramas y documentos específicos que se anuncian sobre el Profesorado y la Formación Profesional... van a definir unos espacios y unos tiempos

#### PRESENTACION:

A' iniciar los X ENCUENTROS ESTATALES DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA (Granada, 5-8 Diciembre 1.987) definimos como objetivos de los mismos:

1. Llevar a cabo un acercamiento crítico a la "propuesta para el debate" de la Reforma de la Enseñanza, realizada por el M.E.C. en Junio de 1986.
2. Detectar aquellos problemas -estructurales, de competencias respecto a las CC.AA. y de otra índole que garantizarían una mejora real de la calidad del Sistema Educativo. y sobre los cuales los M.R.Ps. habremos de incidir fuertemente.
3. Detectar aspectos fundamentales del marco curricular propuesto y analizarlos críticamente.
4. Sentar las bases del trabajo de los M.R.Ps. en el proceso de debate

y seguimiento de la Reforma de Sistema Educativo, así como apuntar las claves de orientación del trabajo de los mismos ante las nuevas demandas educativas de la Sociedad.

Para obtener estos objetivos nos propusimos trabajar en un clima de consenso interno que nos permitiera

- 1 - llegar a formular posicionamientos concretos;
- no perder la riqueza que entraña la disparidad de opiniones;
- señalar posiciones mayoritarias y minoritarias, cuando hubiere lugar;
- reflejar con precisión las argumentaciones en pro de nuestras ideas;
- hacer todo ello de forma que nuestras aportaciones al debate de la Reforma contemplen no solo el terreno de los principios sino también el de su aplicabilidad real a corto y medio plazos.

Resultado de los tres días de trabajo es el DOCUMENTO abierto que a modo de CONCLUSIONES se recoge en este volumen. No son, pues, las que siguen, posiciones inmodificables para los Movimientos, sino una primera respuesta flexible y receptiva para poder avanzar de forma coherente en el proceso que -somos conscientes- no ha hecho más que empezar: El debate general hasta Abril del 88, el que siga al Libro Blanco y al proyecto articulado de L.O.S.E. dentro y fuera del Parlamento, el diseño curricular base, los subprogramas y documentos específicos que se anuncian sobre el Profesorado, la Formación Profesional... van a definir unos espacios y unos tiempos en los que se van a ir perfilando elementos nuevos a los que ir dando respuesta. De ahí que este DOCUMENTO sea sólo una primera aproximación y un instrumento útil para seguir avanzando.

Una última precisión: La formulación literal de este DOCUMENTO fué mandatada por la Asamblea a la Secretería Técnica. La Asamblea aprobó las ideas base sobre las que elaborarlo. La premura de tiempo con la que se ha tenido que

trabajar, durante los X ENCUENTROS y en los días siguientes, así lo han  
inuesto. Esperamos haber sido absolutamente fieles a esas ideas al darles  
formulación escrita. En cualquier caso, el carácter abierto del DOCUMENTO  
permitirá, en sucesivas reconsideraciones darles la formulación que recoja  
el sentido más preciso del que ahora pudiera carecer.

SECRETARIA TECNICA.



I. ESTRUCTURA DEL  
SISTEMA EDUCATIVO.

primera vez en la historia de nuestro Sistema Educativo, todas, del término "preescolar".

1.1.2. No podemos criticar de estructura que se adopta pues, de hecho, mantiene la actual preescolar. Pensamos que se puede perder la oportunidad histórica de hacer su reforma en profundidad. Si la decisión última que se adoptara -por ser la más barata- fuera contemplada en el "Proyecto", el MEC habría dejado pasar una oportunidad para caer en oportunismo.

1.1.3. Mantenemos la estructura del ciclo que hemos venido defendiendo desde el I CONGRESO NACIONAL (Barcelona 1.983), esto es, ciclo infantil de 0 a 6 años. Pensamos que el MEC entra en contradicción con los criterios que propugna en el Proyecto (comprensividad, coherencia, continuidad de contenidos del mismo ciclo, etapas naturales de maduración, etc.) y lesiona, por otra parte, la continuidad de los aprendizajes hasta los 6 años hecho este último de importancia fundamental para la metodología de la primera y segunda lengua. Ninguno de estos criterios puede ser aplicado fácilmente con rigor en un marco de 0 a 6 años.



## 1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

1.1.4. Por todo ello, se adopte finalmente la estructura que se mantenga; alumnos; dotación de recursos, instalaciones, ambiente y diseño espacial;

## 1.1. EDUCACION INFANTIL:

1.1.1. Valoramos como una decisión muy positiva la "creación" de la Educación Infantil con estructura y caracterización propia, por primera vez en la historia de nuestro Sistema Educativo, como parte del mismo y reivindicamos el destierro, de una vez por todas, del término "preescolar".

1.1.2. No obstante, nos distanciamos críticamente de la estructuración que se adopta pues, de hecho, mantiene la del actual preescolar. Pensamos que se puede perder la oportunidad histórica de hacer su reforma en profundidad. Si la decisión última que se adoptara -por ser la más barata- fuera la contemplada en el "Proyecto", el MEC habría dejado pasar esa oportunidad para caer en oportunismo.

1.1.3. Mantenemos la estructura del ciclo que hemos venido defendiendo desde el I CONGRESO (Barcelona 1.983), esto es, un ciclo infantil de 0 a 8 años. Pensamos que el MEC entra en contradicción con los criterios que propugna en el Proyecto (comprensividad, coherencia curricular y de contenidos del mismo, etapas naturales de maduración del niño/a, etc.) y lesiona, por otra parte, la continuidad de los agrupamientos hasta los 8 años, hecho este último de importancia fundamental para la metodología de la primera y segunda lenguas en las comunidades con lengua propia distinta del castellano. Ninguno de estos criterios puede ser aplicado fácilmente con rigor en un marco de 0 a 6 años.

1.1.4. Por todo ello, se adopte finalmente la estructura que se adopte, considerando necesario mantener:

- una única agrupación de alumnos;
- idéntica metodología y diseño curricular;
- dotación de recursos, instalaciones, ambiente y diseño espacial;

- un mismo equipo docente;

y nos oponemos terminantemente a cualquier tipo de prueba o selección (como los que en la actualidad se realizan en algunos Centros privados).

1.1.5. Nos parece correcta la división en subciclos de la Educación Infantil a los 3 años por las siguientes razones:

a) Como decíamos en el I CONGRESO (Conclusiones, pg. 62) "el niño de 3 años ha cubierto un período al final del cual ha alcanzado un nivel de autonomía personal suficiente como para establecer relación con el lenguaje del mundo del adulto y tener conciencia de sí mismo como persona distinta de los demás".

b) Las diferencias entre los períodos sensoriomotor y concreto-preoperacional y las características curriculares que de ello se derivarían.

c) Las diferencias de hecho en la demanda social, sin perjuicio de lo que sostenemos más abajo.

1.1.6. Valoramos la incidencia de la Educación Infantil en el fracaso escolar, aunque no aceptamos el carácter compensador como razón que justifique su implantación. La Educación Infantil se argumenta por sí sola:

a) Por la función culturizadora propia de toda escuela respetuosa, promotora y liberadora.

b) Por la evolución de la sociedad actual que restringe las posibilidades del contacto entre los niños dada la reducción del espacio de encuentro en la ciudad, el creciente acceso de la mujer al trabajo, la pérdida del valor educativo de la

familia nuclear...

1.1.7. Es evidente que la opción del MEC por ampliar la obligatoriedad hasta los 16 años y no por abajo se debe a cuestiones económicas y de oportunismo político-social. De facto, el tramo 14-16 está ya casi escolarizado. Consideramos que la obligación de la Administración pública es cubrir al 100% la demanda de escolarización existente desde los 0 años (de forma que ningún niño que lo solicite se quede sin plaza). A partir de los 3 años la realidad social hace prever que se deberá cubrir al 100% la población escolar.

1.1.8. Con respecto a la obligatoriedad de asistencia se valora por una parte, positivamente porque su implantación favorecería la compensación y consolidaría el asentamiento de la etapa.

1.1.9. Por otra parte, se ha de tener en cuenta que las oportunidades educativas extraescolares pueden ser suficientes, lo cual argumenta en favor de la no obligatoriedad de asistencia.

1.1.10. Los plazos de implantación de la Educación Infantil, tal como se estima en este documento, han de ser los mismos que con carácter general se determinan para toda la Reforma con un plazo final de implantación de 6 años.

1.1.11. Como se ha expuesto, el M.E.C. debe cubrir "la demanda social en condiciones de gratuidad desde los 0 a los 8 años". Asimismo es obligación de la Administración "potenciar la demanda social desde el nacimiento como elemento normalizador" así como "concienciar a la sociedad sobre la trascendencia de la actuación educativa en los primeros años" (Documento de Calvià, pg.22).

1.1.12. Es fundamental que la oferta pública se haga con las máximas condiciones de calidad educativa para asegurar y potenciar el convencimiento social de la utilidad de la etapa.

1.1.13. La propuesta de una red múltiple de oferta educativa antes de los tres años no cuenta con ningún argumento a su favor. Defendemos la existencia de una sola red de Escuela Pública Infantil dependiente del MEC y de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas con transferencias (CONGRESO Barcelona, Conclusiones, pg. 65) con el necesario protagonismo específico de Ayuntamiento y padres/madres en las escuelas de este ciclo.

1.1.14. Lógicamente la gratuidad de la Escuela Infantil ha de ser total en todos sus ciclos y aspectos, característica común a cualquier proyecto de Sistema Educativo Público.

1.1.15. Defendemos la unidad espacial y organizativa de los Centros siempre que se respeten las dimensiones humanas y técnicamente apropiadas a la labor educativa y con espacios diseñados específicamente para cada etapa. Entendemos que la aplicación de este criterio supondrá una política de nuevas construcciones pero que así mismo se deba contemplar la posibilidad de adaptaciones flexibles y progresivas con los plazos generales marcados en el "Proyecto".

## 1.2. EDUCACION PRIMARIA:

1.2.1. Aceptamos, básicamente, la propuesta de Educación Primaria, con la modificación de estructura a que da lugar la opción de Infantil que hemos defendido más arriba.

1.2.2. Remitimos a las conclusiones sobre "Condiciones" y "Diseño curricular" las objeciones o valoraciones positivas que nos merezcan los restantes aspectos de esta etapa.



### 1.3. SECUNDARIA OBLIGATORIA:

#### 1.3.1. *Carácter general del ciclo:*

1. Defendemos el carácter terminal del ciclo, carácter que es importantísimo para la consideración de aspectos estructurales del mismo.

2. Aunque consideramos que en el fondo no existe una dicotomía radical entre lo "terminal" y lo "propedéutico", defendemos, sin embargo, primordialmente, que el ciclo tenga sentido en sí mismo.

#### 1.3.2. *Consideraciones estructurales:*

##### 1. *Opción 12-15 + 1 ó 12-16*

1. Damos a este tema gran importancia. Consideramos que el problema de fondo es la capacidad del sistema para soportar una integración de la diversidad. En cualquier de las dos opciones la problemática es de metodología: flexibilidad, adaptabilidad, ...

2. No encontramos razones de fondo para defender la opción 12-15 + 1. Ni siquiera nos convencen las argumentaciones en favor de la opción en base al actual estado de cosas en el Sistema Educativo. Mantenemos decididamente la opción 12-16.

##### 2. *Descartamos la opción 12-15 + 1 por las razones siguientes:*

a) En los propios planteamientos del "Proyecto" esta opción parece administrativamente muy compleja.

b) Esta opción puede considerarse inercial en cuanto

representa una mejora de la EGB, y potencia al Bachillerato ampliándolo en un curso respecto de la opción 12-16 y filtrándole el flujo de entrada procedente de la Educación Secundaria Obligatoria.

c) Opinamos que esta opción, de ser adoptada por el MEC, debería conllevar un proceso de experimentación previo: tal como está planteada es acientífica y se implantaría sólo por decreto.

d) El curso "+1" sería prácticamente imposible de organizar como curso riguroso y razonable dado que integraría alumnos/as con diversas edades (15 a 18) y con situaciones académicas y de expectativas personales muy diversas: un real "cajón de sastre".

e) Tal diversidad de situaciones conllevaría un desprestigio del curso, y del ciclo y, muy probablemente, de la imagen de toda la nueva estructura. Sería una forma solapada de institucionalizar la educación compensatoria.

f) El ciclo 12-15 iría a formar parte de los Centros de EGB e introduciría en estos Centros un abanico de edades demasiado amplio (4-18 años pensando en las dos repeticiones posibles).

g) Este ciclo así estructurado es un intento de evitar la diversidad. Nuestra opción clave es valorar la diversidad positivamente como elemento dinamizador y enriquecedor del Sistema Educativo.

### 3. Razones a favor del ciclo 12-16:

a) Este ciclo se sostendría mejor que el anterior en base a razones psico-sociológicas: el nivel 16 años

recoge la adquisición por parte de alumnos/as de la plena maduración biológica y psíquica, el paso al pensamiento lógico-formal, etc.

b) Esta opción es la única que permite mantener las tensiones de la diversidad integrada en el Sistema Educativo y posibilita un avance a medio plazo.

c) El 12-16 permite jugar con un concepto de ciclo y de profesor de ciclo lo que, a su vez, facilita una mayor integración de la diversidad de ritmos, etc. de aprendizaje. Por el contrario, el 12-15 no permitiría esta adaptabilidad pues, en la práctica, el subciclo sería de un curso escolar.

d) Este ciclo permite una mayor comprensividad y por tanto un más claro diseño terminal.

e) De algún modo, puede considerarse que es prolongación de la "reforma experimental" de los últimos años, y por tanto, receptor de la experiencia acumulada.

f) Al coincidir la edad laboral con la terminación de ciclo no se genera la necesidad de subsistema alguno para resolver la no incorporación al mundo del trabajo por falta de edad laboral, como en la opción alternativas 12-15 + 1.

### 1.2.3 Salida del ciclo obligatorio:

1. Valoramos como uno de los elementos más positivos de la propuesta del MEC la supresión de la doble titulación. Apoyamos, pues, la única certificación administrativa de haber cursado el ciclo (se llame título, certificado, o de cualquier otra forma).

2. Esta certificación no debe ser en ningún sentido prescriptiva. La unidad de titulación y la no prescriptividad deben ir absolutamente unidas. Es la única posibilidad coherente con un ciclo de carácter orientador y con un modelo curricular abierto y adaptado.

3. Sobre el "informe" que se propone afirmamos:

a) Un ciclo orientador y adaptado a la diversidad exige que se informe y oriente continuamente al alumno/a. Por lo tanto puede/debe haber informes durante el ciclo, concebidos de forma diversa (orales, escritos) con la exclusiva finalidad de acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje y seguirlo/orientarlo.

b) Que la información de este tipo tiene como destino principal a los alumnos/as y nunca pueda ser utilizada por sujetos o instituciones externas (empresas, administraciones, etc.).

c) Esta dinámica exige un modelo distinto de acción tutorial y forma parte también de los modelos de evaluación.

d) Hay una posición minoritaria a favor de que esos informes no sean documentos administrativos escrita. Se razona así:

1. Nuestra experiencia docente nos induce a rechazar la elaboración de cualquier tipo de documento con el pretendido fin informar sobre el alumno/a.

2. El informe escrito es, en el mejor de los casos, ineficaz y, normalmente, perjudicial, por

cuanto rara vez el profesor/a recurre a él para conocer a su alumnado y, si lo hace, se perjudica más que se beneficia su visión objetiva del alumno.

3. Frente a la producción de expedientes (Títulos, Certificados, Boletines, ERPAS, RAIs, ...), que encubren una solapada intención de clasificación social desde la escuela, nos pronunciamos por una valoración permanente, viva y formativa en la que participe el niño como protagonista para que con ayuda de sus padres, profesores/as y de toda la institución escolar alcance una equilibrada capacidad de autocrítica y descubra al máximo sus potencialidades.

#### 1.4. SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA:

##### 1.4.1. Consideraciones generales:

1. Apoyamos de forma clara la desaparición de la F.P. como ciclo educativo alternativo al Bachillerato y, por tanto, concebido sólo con carácter terminal.

2. Optamos por un Bachillerato con capacidad de acogida del flujo procedente de la Obligatoria y la generalización del mismo a medio plazo. Este Bachillerato debe poseer estas dos características:

a) No comprensivo, pero con suficientes elementos que permitan integrar la diversidad aunque de forma distinta al modelo de Educación Obligatoria.

b) Contener características de formación pre-profesional de base, en las modalidades técnica y no técnica.

#### 1.4.2. Estructura:

1. Acceso: Consideramos que debe ser suficiente para acceder a la postobligatoria el haber cursado la obligatoria completa.
2. Modalidades: Coherentes con nuestro principio de integración de la diversidad, pensamos que como estrategia, debe considerarse una oferta de múltiples Bachilleratos a largo plazo. Comprendemos que esa estrategia supone hoy una doble alternativa en la decisión política que sería implantar ya el modelo de múltiples Bachilleratos o hacerlo cuando todas o la mayor parte de las opciones estén al alcance de todas las zonas escolares del Estado.

#### 1.4.3. Titulación de Bachiller:

1. Estamos de acuerdo en que la titulación de Bachiller dependa exclusivamente del Centro, sin intervención externa.

#### 1.4.4. Prueba homologada de acceso a la Universidad:

1. Estimamos que el Sistema Educativo no universitario no la requiere para nada. Por tanto, consideramos que es un problema transferido por la Universidad quien debe asumir su problema de selección pues pensamos que a los ciclos medios no hay que homologarles nada. El título de Bachillerato asumido ya expresa lo que se ha realizado en su ciclo.
2. Valoramos que la prueba homologada encierra una forma de confrontación social. Los MRP's siempre nos hemos pronunciado por la eliminación de barreras selectivas y en apoyo de quienes luchan por ello.
3. No obstante, reconocemos que el problema del acceso a la

Universidad y de la "prueba homologada" propuesta es complejo y no exclusivo de nuestro Estado, sino que se da en todas partes como contradicción política. Es pues claramente una decisión de modelo de sociedad.

4. Echamos en falta una reflexión de los MRPs. sobre el modelo de Universidad coherente con el que Sistema Educativo no universitario que propugnamos. Nos proponemos iniciar pronto este debate.

5. Defendemos, en coherencia con lo anterior la no participación de los enseñantes no universitarios en dicha prueba, porque pensamos que su participación la legítima. Nuestra tradicional opción de participación la creemos cubierta con la actitud crítica ante la misma.

6. Finalmente defendemos que el único requisito para el acceso a la Universidad debe ser el haber terminado del bachillerato: no debe existir prueba homologada de acceso a la universidad.

#### 1.4.5. Módulos de E.T.P.:

1. Ante esta vía encontramos dos posiciones:

1. La mayoritaria que defiende que los módulos de ETP-1 no deben configurarse como ciclo educativo (una F.P. bajo denominación y diseño distinto al actual) sino como fórmulas de oferta para quien desee no seguir estudiando. Es decir los módulos ETP-1 deben ser terminales, de transición a la vida activa. Hemos defendido más arriba que el único ciclo educativo postobligatorio deben ser los Bachilleratos.

2. La segunda posición, minoritaria, defiende una

Educación Técnico Profesional de primer grado, libre, de 16 a 18 años, con salida exclusiva a una posterior de segundo grado. Este modelo encajaría en una Educación Secundaria no obligatoria, en paralelo con 6 u 8 Bachilleratos distintos, con tronco común y talleres de especialización, propedéutico hacia los estudios superiores.

2. El carácter terminal de la ETP-2 radica en su concepción como verdadero lugar de formación de especialistas. Su formación de base es el bachillerato en todas sus modalidades.

3. La dependencia de la ETP-2 respecto a la Administración central vendría por coordinación entre Educación y otros Departamentos como Trabajo, Sanidad, etc. No obstante, se valora muy críticamente la capacidad del Ministerio de Trabajo para articular en solitario un programa serio de ETP, como se patentiza en los actuales cursos del INEM. Por eso valoramos la capacidad de decidir sobre la ETP desde las Administraciones Educativas, asumiendo estas al menos parte del Fondo Social Europeo.

4. Apoyamos la descentralización de la planificación de las ETPs y su comarcalización/territorialización, con la fijación de competencias para Ayuntamientos, Diputaciones (donde estas se mantengan) etc. Pensamos que la planificación de programas de ETP ha de tener un marcado carácter local, aunque no descartamos unidades territoriales superiores.

## 1.5. EDUCACION DE ADULTOS:

1.5.1. Valoramos que al menos a la Educación de Adultos el MEC atribuya un objetivo que para los Movimientos es de la máxima

importancia: La formación permanente y recurrente de los ciudadanos y ciudadanas a lo largo de toda su existencia. Pensamos que este gran y ambicioso objetivo estratégico debería contemplarse como tal en la futura LOSE y que ésta no regulara exclusivamente la educación formal o reglada.

1.5.2. Valoramos asimismo positivamente la atribución de esta programación a los Consejos Escolares intermedios entre el Centro y la Comunidad Autónoma. Pero no parece poco realista la atribución del desarrollo de los programas a los Centros Escolares de los tramos medios.

1.5.3. Por eso nos parece una buena línea de desarrollo la implicación de la Universidad en los programas que respondan al objetivo estratégico definido y defendido más arriba. Nos comprometemos a profundizar en este punto cuando hagamos nuestra reflexión, como MRPs. sobre el modelo de Universidad a que se alude más arriba.

## 2. REFORMA Y AUTONOMIAS

## 2.1 CONSIDERACIONES GENERALES.

---

2.1.1. En todo el texto del proyecto las referencias al tema autonómico son, en general, declaraciones de intenciones, sin concretar cómo asumirán las Comunidades Autónomas su papel en el desarrollo de la reforma.

Resulta especialmente preocupante la falta de referencias al llamado "territorio MEC". ¿Sólo tendrán competencias las Comunidades Autónomas que ya las tienen? ¿Qué competencias se transpasarán a las otras comunidades? ¿Cómo se van a abordar las diferencias de partida, en infraestructura educativa, que hay entre las diferentes Comunidades?

2.1.2. En el texto se nota cierta reincidencia en la idea de que en todo deben servir de referencia las prescripciones generales del nuevo sistema.

¿Refleja esto un temor a que algunas Comunidades con competencias pudieran entrar en contradicciones con este planteamiento general?

2.1.3. Se constata, por otra parte, que algunas Comunidades con competencias plenas, no las ejercen de acuerdo con las necesidades de su territorio. A veces, se limitan a copiar legislaciones de otras comunidades o del propio MEC.

## 2. REFORMA Y AUTONOMIAS

Valoramos la situación como crítica en este aspecto. Se puede aprovechar el proceso de Reforma del Sistema Educativo para dar un salto hacia adelante en el transpaso de competencias educativas, o bien, se puede retroceder, y con la excusa de "armonizar" el sistema, recortar el margen de competencias ya transferidas a algunas comunidades.

2.1.4. Defendemos un Sistema Educativo en el que las Comunidades Autónomas tengan un amplio margen de competencias en materia

---

## 2.1 CONSIDERACIONES GENERALES.

2.1.1. En todo el texto del proyecto las referencias al tema autonómico son, en general, declaraciones de intenciones, sin concretar cómo asumirán las Comunidades Autónomas su papel en el desarrollo de la reforma.

Resulta especialmente preocupante la falta de referencias al llamado "territorio MEC". ¿Sólo tendrán competencias las Comunidades Autónomas que ya las tienen?. ¿Qué competencias se transpasarán a las otras comunidades?. ¿Cómo se van a abordar las diferencias de partida, en infraestructura educativa, que hay entre las diferentes Comunidades?

2.1.2. En el texto se nota cierta reincidencia en la idea de que en todo deben servir de referencia las prescripciones generales del nuevo sistema.

¿Refleja esto un temor a que algunas Comunidades con competencias pudieran entrar en contradicciones con este planteamiento general?

2.1.3. Se constata, por otro lado, que algunas Comunidades con competencias plenas, no las ejercen de acuerdo con las necesidades de su territorio. A veces, se limitan a copiar legislaciones de otras comunidades o del propio MEC.

Valoramos la situación como crítica en este aspecto. Se puede aprovechar el proceso de Reforma del Sistema Educativo para dar un salto hacia adelante en el transpaso de competencias educativas; o bien, se puede retroceder, y con la excusa de "armonizar" el sistema, recortar el margen de competencias ya transferidas a algunas comunidades.

2.1.4. Defendemos un Sistema Educativo en el que las Comunidades Autónomas tengan un amplio margen de competencias en materia

educativa.

2.1.5. En general, el proyecto adolece de dirigirse únicamente a una sociedad industrial o post-industrial y no contempla otras realidades socio-económicas que se dan en el Estado Español. En particular, la realidad de las zonas rurales no se contempla específicamente en el Sistema Educativo propuesto.

2.1.6. En el momento de poner en marcha la reforma del Sistema Educativo, debería contemplarse la distinta realidad de las Comunidades Autónomas:

a) Algunas comunidades están en una situación de retraso socioeconómico y cultural ancestral. Necesitan, por tanto, un esfuerzo educativo compensatorio.

b) Otras están en procesos de normalización cultural y/o lingüística, que también requieren un esfuerzo en educación.

2.1.7. En el proceso de reforma del Sistema Educativo, las competencias mínimas que pensamos debería tener cada Comunidad Autónoma serían:

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

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

c) La coordinación con otras Comunidades Autónomas, debe contemplar un acuerdo sobre el número de días y horas de dedicación docente, para evitar un recargo o añadido

en determinadas comunidades.

d) Diseñar el Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad.

e) Programar y aprobar proyectos de investigación e innovación educativas.

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

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

h) Las Comunidades Autónomas deben tener también competencias en cuanto a profesorado:

1) El cuerpo de profesores debe ser autonómico.

2) Deben poder definir plantillas.

3) Deben poder regular el acceso y la movilidad en el cuerpo de profesores. Contemplando tanto la movilidad interna en la propia comunidad, como la movilidad entre comunidades.

4) El profesor que acceda a un puesto docente debe reunir el perfil que requieran las peculiaridades del Diseño Curricular que en este puesto docente debe desarrollarse.

5) El conocimiento de la lengua y/o cultura de la comunidad en que se quiere trabajar deben valorarse, tanto en el acceso como en la movilidad.

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

## 2.2. PROBLEMATICA LINGUISTICA Y/O CULTURAL.

2.2.1. Nos preocupa que la lengua y cultura propias de las comunidades autónomas haya merecido tan poca atención en la redacción del proyecto de reforma.

2.2.2. Creemos que la Normalización Lingüística y/o Cultural debería ser un objetivo prioritario de la reforma del sistema educativo. Lograr que la educación se haga normalmente en la lengua propia de la comunidad y garantizar la transmisión de su identidad cultural a todos los habitantes, son cuestiones de capital importancia.

2.2.3. Es responsabilidad del Estado, establecer un marco legal que permita los procesos de normalización. Se ha demostrado que el actual sirve para cortarlos. Es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma crear su marco legal de normalización lingüística y/o cultural propia, marcando plazos y aportando medios. Es responsabilidad de cada Centro, a partir de su realidad, diseñar su Plan de Normalización.

2.2.4. Los principios básicos a tener en cuenta son:

a) Conseguir que la lengua propia de la Comunidad sea de relación y aprendizaje en la escuela.

b) En las Comunidades con lengua propia, el conocimiento del castellano es un objetivo que no debe plantearse en forma de mínimos horarios, como ahora. Por el contrario, debe ser logrado mediante un correcto proceso de introducción de una segunda lengua.

c) El proceso de adquisición del lenguaje oral y el del escrito, deben desarrollarse coordinadamente. Por ello,

debe evitarse un corte a los seis años. Especialmente al tratarse de la adquisición de la lengua propia de la comunidad, en lugares con un proceso de normalización lingüística no completado. En este proceso y en esta edad, la continuidad del grupo y de la metodología es fundamental.

d) Los procesos de normalización lingüística y/o cultural suponen un mayor coste, en medios y en profesorado, que debe ser asumido por el Estado.(1)

e) Hay que establecer los mecanismos que faciliten la integración de alumnos procedentes de comunidades con lengua y/o cultura distinta. Sobre todo en las zonas con fuerte inmigración.

f) En la planificación de la Formación del Profesorado, debe ser obligado el conocimiento de la lengua y/o cultura propias de la comunidad en la que se trabaja.

(1) (Existe el precedente de las competencias en cultura: Teniendo plenas competencias las Comunidades Autónomas, el que aún exista un Ministerio de Cultura, con un presupuesto cada vez mayor, va en detrimento de las posibilidades de actuación de las Comunidades Autónomas.)

---

---

Los factores que alimentan la posición crítica que los Movimientos de Educación Pedagógica mantenemos ante el "Proyecto de Reforma de la Enseñanza" se encuentra la falta de definición, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, de una serie de aspectos condicionantes que pueden llegar enormemente a la implantación de cualquier reforma en profundidad. Estos aspectos deberían solventarse mediante un cuadro de medidas de planificación previa a la Reforma, que serían:

### 1. MEDIDAS DE PLANIFICACION:

sería necesaria una redistribución del territorio que haga posible una nueva unidad administrativa dotada de recursos personales y económicos suficientes, capaz de una visión de las necesidades educativas y pedagógicas globales del territorio y de una gestión que le permita ordenar todos los recursos educativos personales como materiales, mejorar los servicios y propiciar la participación de la población de manera a obtener una optimización del sistema.

### 3. CONDICIONES PARA LA REFORMA.

La nueva unidad administrativa debería tener en su ámbito la población escolar global en el ámbito de la enseñanza no universitaria a partir de los "cero años" y "conseguir... la coordinación de todos los recursos educativos que inciden en el sector territorial, tanto personales como materiales" (Documento de Catalunya, Marzo 85, "D'Escola Pública", art. 82). Las funciones y competencias de esa unidad administrativa serían:

a) Planificar y construir los Centros Escolares correspondientes a la enseñanza no universitaria a partir de cero años y equipar dichos Centros.

a) Apoyo técnico y económico al mantenimiento, funcionamiento, financiación e infraestructura de los Centros.

c) Montaje y asesoramiento de servicios complementarios: higiene,

Entre los factores que alimentan la posición crítica que los Movimientos de Renovación Pedagógica mantenemos ante el "Proyecto de Reforma de la Enseñanza" se encuentra la falta de definición, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, de una serie de aspectos condicionantes que pueden dificultar enormemente la implantación de cualquier reforma en profundidad. Estos aspectos deberían solventarse mediante un cuadro de medidas de aplicación previa a la Reforma, que serían:

### 3.1. MEDIDAS DE PLANIFICACION:

Es necesaria una redistribución del territorio que haga posible una nueva unidad administrativa dotada de recursos personales y económicos suficientes, capaz de una visión de las necesidades educativas y pedagógicas globales del territorio y de una gestión que le permita coordinar todos los recursos educativos personales como materiales, mejorar los servicios y propiciar la participación de la población de cara a obtener una optimización del sistema.

Esta unidad tendría como objetivo "atender a la población escolar englobada en el ámbito de la enseñanza no universitaria a partir de los cero años" y "conseguir... la coordinación de todos los recursos educativos que inciden en el sector territorial, tanto personales como materiales" (Documento de Catalunya, Marzo 86, "D'Escola Pública", art.82). Las funciones y competencias de esa unidad administrativa serían:

a) Planificar y construir los Centros Escolares correspondientes a la enseñanza no universitaria a partir de cero años y equipar dichos Centros.

a) Apoyo técnico y económico al mantenimiento, funcionamiento, financiación e infraestructura de los Centros.

c) Montaje y asesoramiento de servicios complementarios: higiene,

salud escolar, equipos psicopedagógicos, bibliotecas...

d) Adscripción de nuevos profesores.

e) Formación Permanente y Renovación Pedagógica.

f) Supervisión y evaluación de los Centros Educativos y de los trabajadores de la enseñanza (docentes y no docentes).

g) Coordinación y relación de planes de formación profesional, según las necesidades socioeconómicas del sector.

h) Organización de programas de formación de adultos.

### 3.2. MEDIDAS SOBRE LA FINACIACION DE LA REFORMA:

Vemos la absoluta necesidad de que el proyecto de Ley de Ordenación del Sistema Educativo incluya un capítulo sobre temporalización de la implantación de la Reforma y, previo el estudio *realista* correspondiente, la fijación de los índices de incremento del Presupuesto de Educación correlativos a la implantación temporalizada, con carácter vinculante para el Ministerio de Hacienda.

### 3.3. MEDIDAS SOBRE EL PROFESORADO:

#### 3.3.1. *Plantillas:*

1. Pensamos que la concepción de las plantillas de personal educativo -y sus funciones- requiere un cambio estructural y funcional en la Administración Educativa según estos principios:

- Democratización.
- Flexibilidad.
- Territorialización.
- Compensación social.

2. No habría lugar a un Decreto de Plantillas rígido, sino a una normativa flexible que posibilite la adecuación a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada territorio y de cada proyecto educativo de Centro.

3. Vemos necesario un incremento de la actual dotación de profesorado por etapa, con márgenes que permitan dicha adecuación y se subraya una atención especial a las zonas rurales y a las zonas urbanas marginadas.

4. Preferimos hablar de incremento de plantilla y no de "profesorado de apoyo", porque el término "apoyo" puede condicionar su propia función y la de todo el profesorado de un Centro.

5. Entendemos que este incremento de plantilla debe posibilitar:

1. Los departamentos de orientación y coordinación.
2. La labor tutorial y el contacto con los padres.
3. La atención a la diversidad y la flexibilización de los grupos.
4. La organización de los Centros.
5. Los servicios de Biblioteca, laboratorios, audiovisuales, etc.
6. La disminución de las horas lectivas del profesorado.

7. Funciones de animación interna, social e institucional.

8. Las agrupaciones en la Escuela rural.

### 3.3.2 Titulación/capacitación:

1. Defendemos un *cuerpo único* de enseñantes para todo el profesorado que imparta los niveles educativos no universitarios, con una única titulación de Licenciatura y diversas especializaciones, con créditos que permitan la movilidad entre los diversos niveles.

Esta unificación de cuerpos implica la unidad de horarios lectivos y de presencia en los Centros de todos los niveles 0 a 18 años. El horario lectivo común lo situaríamos en 18 horas semanales y en 30 horas semanales de permanencia en el Centro.

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

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

4. Profesorado de 8 a 12 años: Consideramos la necesidad de un profesor generalista capacitado para esta etapa evolutiva. Las carencias personales de formación que puedan existir en este momento, en determinadas áreas, se cubrirían

transitoriamente con una planificación organizativa del Centro que contemple la existencia de profesores especialistas en estas áreas.

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

6. Profesorado de 16 a 18 años: Para completar su definición, se esperan las "conclusiones" de los VI ENCUENTROS DE MRPs. de EE.MM. (Llanes, Abril 1.988).

7. Sólo si se asumen en su globalidad los planteamientos y condiciones que se apuntan en este apartado, podrá obviarse el riesgo de que una situación transitoria se convierta en indefinida.

### 3.3.3. *Formación inicial:*

1. Mantenemos las "conclusiones" de Calviá sobre este punto y, congruentes con ellas, planteamos la necesidad de reivindicar una titulación superior para el ciclo íntegro de 0 a 18 años.

2. El diseño curricular de los estudios universitarios que den acceso a dicha titulación superior, debe ser motivo de reflexión para nuestros Movimientos, por lo cual se propone la creación de una comisión estatal en la que se integren personas que estén trabajando en experiencias concretas y que elaboren una propuesta de debate, propuesta que, entre otras

cosas, debería integrar los siguientes elementos:

1. Enumeración de créditos a alcanzar para obtener derecho a cada especialización: maestros de cada etapa, orientación, investigación, etc. Estos créditos deben integrarse en dos bloques de estudios, unos comunes y otros específicos, junto con un período de prácticas que no tiene que situarse necesariamente al final del currículum. En cualquier caso, los "alumnos en prácticas" no deberán asumir nunca tareas de sustitución de profesores.
2. Definición del perfil de "formador de formadores".
3. La problemática que aporta la diversidad de formación en las etapas 12-16 y 16-18 años.

#### 3.3.4. *Formación permanente:*

1. La Formación Permanente del profesorado es un derecho y un deber de todos los profesionales de la enseñanza. La Administración ha de garantizar este derecho asumiendo la responsabilidad de poner todos los medios y recursos para que pueda llevarse a cabo. Los profesores han de asumir como deber la necesidad de completar y ampliar la propia formación de acuerdo con las necesidades y cambios de la sociedad.
2. Consideramos preciso que la L.O.S.E. contemple y estructure la Formación Permanente como elemento clave del Sistema mismo, para la mejora de la calidad de la enseñanza. Consecuentemente, la Administración tiene que elaborar unos criterios para formar a todos los profesores en activo y, en función de este objetivo, la racionalización de los recursos es un elemento fundamental a tener en cuenta.

3. Consideramos que la Formación Permanente ha de responder prioritariamente a estos criterios:

a) Los Planes de Formación deben tener un carácter territorial: El diseño de esos "Planes" debe estar ligado a la elaboración de Proyectos Curriculares en cada Centro.

b) El proyecto de "Libro Blanco" y el de L.O.S.E. deben recoger las necesidades de "Formación del Profesorado" más evidentes de cara a darles respuesta.

c) Como MRPs. pensamos que los temas más urgentes a abordar son:

- El conocimiento del nuevo marco curricular.
- Los temas de gestión.
- Y la normalización cultural y/o lingüística.

4. Además, la formación permanente requiere:

a) Contar con los recursos suficientes -humanos y materiales- para que se pueda desarrollar de una manera eficaz. Estos recursos han de garantizar el cumplimiento de todas las fases del Plan (programación, desarrollo, seguimiento y evaluación posterior). Los presupuestos para la formación del profesorado deben ser adecuados a las necesidades del mapa global. Y corresponde a la Administración garantizar la aplicación y rentabilidad de los recursos destinados a formación.

b) Es imprescindible que la formación se realice dentro del horario lectivo laboral del profesorado. El Decreto de Plantillas debe garantizar los recursos humanos necesarios y el Estatuto del Profesorado regular este

derecho-deber.

c) Dado que no se pueden cubrir de forma inmediata todas las necesidades de formación del profesorado, se han de establecer unos criterios entre todos los afectados para distribuir los recursos de forma coordinada.

d) Es preciso conectar la Formación Inicial y Permanente del profesorado. Por tanto, se debe regular administrativa y pedagógicamente la adscripción a los Centros de estudiantes de magisterio en prácticas, maestros en cursos de post-graduados y otros, de forma que en ningún caso se produzca una sustitución del modelo organizativo que proponemos más arriba.

### *3.5.1. Planes Unitarios Territoriales de Formación del Profesorado:*

1. La organización de la Formación del Profesorado debe tender a la elaboración de Planes Unitarios Territoriales (Zona, Comarca, etc.) que, partiendo de las necesidades reales y con una estructura democrática que favorezca la participación del profesorado, impliquen a todas las instituciones y entidades públicas y privadas entre cuyos objetivos esté la Formación Permanente del Profesorado.

2. Entendemos que entre la definición general del Plan Unitario y la realidad actual, tiene que haber un proceso de transición en el que la coordinación de todas las ofertas de actividades debe tener carácter previo.

3. El papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica en estos Planes debe ser el de dinamizadores, colaboradores y críticos. La Administración debe posibilitar que los MRPs, tengan miembros liberados con dedicación exclusiva o parcial para garantizar la participación en estos Planes. Dicha

participación la entendemos en la medida que los MRPs. realizan una tarea importante en el campo de la Renovación Pedagógica y representan a un colectivo de profesores que hay que tener en cuenta.

4. Consideramos urgente establecer convenios de colaboración con la Universidad para el diseño y realización de los Planes Universitarios de Formación del Profesorado en la línea manifestada. Es obvio que una política eficaz de Formación del Profesorado debe contar con el apoyo y la participación de los recursos humanos y materiales de la Universidad.

5. La posible creación de roles como los de "Formador de Formadores", "Asesores", "Facilitadores", etc., debería realizarse de forma descentralizada, ligados al modelo curricular que en la zona se esté desarrollando y teniendo en cuenta las necesidades y propuestas que allí se generen.

6. La aparición del Plan de Formador de Formadores del M.E.C. y ciertas CC.AA., sin un previo diseño de necesidades y modelos de perfeccionamiento del profesorado, ha hecho que éste contenga una serie de características como verticalidad del diseño, alejamiento de los puntos de reciclaje respecto de la práctica cotidiana de los asistentes, teoricismo del contenido, etc. que hacen prever su ineficacia y el consecuente derroche de fondos públicos.

### 3.4. PROGRAMACION DE NUEVAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y MODIFICACIONES DE LAS EXISTENTES:

1. Para la etapa 0 a 8 años:

Concebimos la impartición de esta etapa en un único Centro educativo, donde puedan coexistir con independencia suficiente los ciclos 0 a 3 y 3 a 8 años. Los actuales Centros de E.G.B. son poco

adecuados para albergar la nueva Educación Infantil pues no poseen las características especiales que se requieren para sus ciclos. Las nuevas edificaciones deberán tener muy en cuenta esas particulares características tanto de alumnado como del número de alumnos por aula.

2. Para la etapa de 8 a 16 años:

Creemos que podrían estar en un mismo Centro si bien se deberían establecer espacios netamente diferenciados para la Primaria y Secundaria Obligatoria.

Los actuales Centros de E.G.B. podrían adaptarse a esta etapa. En ningún caso sería aceptable, ni siquiera como fórmula transitoria, la división de la Secundaria Obligatoria en dos subciclos separados en dos Centros distintos.

3. Los edificios escolares se deberán suprimir las barreras arquitectónicas y deberán adecuarse a la normativa sobre seguridad en edificios públicos. Además los Centros deberán construirse/adecuarse en su diseño espacial para realizar agrupaciones flexibles del alumnado en las aulas ordinarias, así como poseer espacios para talleres, comedor, biblioteca, equipos de orientación, tutorías y dependencias administrativas.

### 3.5. CONSIDERACIONES SOBRE AGRUPACION DE ALUMNOS:

1. El Proyecto del M.E.C. establece el número de alumnos por aula en función del número de alumnos por maestro. Entendemos que es un término que puede prestarse a confusión dado que en un Centro pueden y deben existir más maestros que aulas.

2. Creemos que el número óptico de alumnos por aula es el

siguiente:

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

### 3.7. EXCEDENCIAS Y JUBILACIONES:

3. En la línea expuesta en el punto anterior, creemos que un Centro educativo debe tener unas dimensiones espaciales humanas. Un excesivo número de alumnos dificulta enormemente una auténtica educación. Este volumen óptimo de alumnos/Centro varía en función de las edades. Aplicando este criterio, estableceríamos que los edificios para la etapa 0-3 años no deberían exceder en su capacidad a más de 40 alumnos y en las siguientes (3-8, 8-12, 12-16) el límite máximo de relación no debe exceder de 200 alumnos/Centro.

### 3.6. ESTABILIDAD DE LOS EQUIPOS DOCENTES:

1. Consideramos necesaria e imprescindible, para la realización de cualquier proyecto educativo de Centro, la existencia de un verdadero equipo pedagógico. La continua movilidad del profesorado dificulta enormemente la estabilidad de esos equipos. Por ello proponemos que la Administración asegure la permanencia del maestro en el Centro un mínimo de cuatro años en el caso de que la vacante haya sido cubierta a petición voluntaria del mismo, y de dos años en los casos de adjudicaciones forzosas. Además debería incentivar el mantenimiento de los equipos docentes por períodos más dilatados en general y, especialmente, en los procesos de experimentaciones específicas y para los Planes de Formación del Profesorado del Centro que así lo requieran.

2. En ningún supuesto se debería admitir el traslado de un tercio del equipo docente en un mismo año.

3. Con el fin de cualificar los equipos docentes, las vacantes que se produzcan deberán perfilarse por el propio Centro según su proyecto educativo y cubiertas por profesorado idóneo para ese proyecto específico.

### 3.7. EXCEDENCIAS Y JUBILACIONES:

1. En atención al prolongado y necesario esfuerzo de adaptación del profesorado a los nuevos marcos curriculares que demandamos más abajo, pedimos a la Administración que contemple una excedencia voluntaria de la docencia en aula, ofertando una participación en tareas educativas más amplias dentro o fuera del Centro a los docentes con mayor número de años de servicio y/o mayor edad, manteniéndoles en todo caso los mismos derechos laborales y salariales.

2. Asimismo, el nuevo Sistema Educativo y Estatuto del Profesorado deberían contemplar la jubilación voluntaria a los 55 años y obligatoria a los 60 con el 100 % del salario real en activo.

### 3.8. AUTONOMIA DE CONTRATACION DE LOS CENTROS:

1. Consideramos necesario capacitar a los Centros para contratar personas a tiempo parcial con la posibilidad de trabajar en el horario lectivo, al objeto de que, según el propio proyecto educativo, puedan impulsar apoyos específicos al mismo y al Centro en general, como serían talleres, bibliotecas escolares, promoción deportiva, etc.

2. Si bien existe en la actualidad una normativa que recoge y faculta la reivindicación anterior, creemos que los Centros no tienen la suficiente capacidad económica para hacer efectiva esa facultad. Tampoco está regulado, y habría de hacerse, el tipo de control a ejercer sobre este profesorado contratado ni el tema de la responsabilidad civil de los mismos. Todo ello hace que, de hecho, sea una facultad vacía, meramente formal.

### 3.9. RESPONSABILIDAD CIVIL DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES:

1. Un modelo de enseñanza como el que se propugna desde la Administración y compartimos, no puede desarrollarse libre y eficazmente sin que el Estado acometa el cambio legislativo por el cual asume la responsabilidad civil del acto educativo.

### 3.10. DOTACION DE PERSONAL ADMINISTRATIVO A TODOS LOS CENTROS:

1. Las tareas administrativas y burocráticas de los Centros de E.G.B. y actual preescolar son asumidas, en estos momentos, por el profesorado de esos niveles, lo que supone una sobrecarga innecesaria sobre el trabajo estrictamente docente.

Planteamos, por ello, la necesidad de que se dote a esos Centros de personas con la debida capacitación administrativa para que de forma exclusiva asuman estas funciones.

Podría contemplarse la posibilidad más económica de servicios administrativos sectorializados en zonas rurales y en agrupaciones de Centros de volumen administrativo tal que sea rentable.

#### 4.0. INTRODUCCION.

1. El grupo de trabajo o Comisión ha abordado el análisis del currículo propuesto en el proyecto de reforma desde dos puntos de vista.

2. Un primer enfoque pone el énfasis en la coherencia y continuidad del marco propuesto, a lo largo de todo el sistema Educativo. Un segundo enfoque se centra en los aspectos concretos y analiza las cuestiones fundamentales de éstos, que el esquema del documento que ahora se presenta señala.

- Características generales del Marco Curricular.

- Planteamientos generales del diseño.

- Planteamientos específicos de las etapas y ciclos.

## 4. EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR EN EL PROYECTO DE REFORMA.

#### 4.0. INTRODUCCION.

1. El grupo de trabajo o Comisión ha abordado el análisis del currículo propuesto en el proyecto de reforma desde dos puntos de vista.

2. Un *primer enfoque* pone el énfasis en la coherencia y continuidad del marco propuesto, a lo largo de todo el Sistema Educativo. Un *segundo enfoque* se centra en los ciclos concretos y analiza las cuestiones fundamentales de éstos. De ahí que el esquema del documento que ahora se presenta sea:

- Características generales del Marco Curricular.

- Planteamientos generales del diseño.

- Planteamientos específicos de las etapas y ciclos.

3. En los tres apartados hemos procurado compaginar una valoración crítica del proyecto con las alternativas que defendemos como colectivos de renovación. En la misma medida, hemos tratado de señalar las implicaciones que conllevan, tanto para las Administraciones educativas, como para nuestro propio trabajo.

Defendemos la necesidad de dar relevancia a la finalidad de la Escuela como desarrolladora de procesos, lo que exige un modelo o modelos curriculares que lo hagan posible. Nuestra preocupación no estriba tanto en que el modelo elegido no opte claramente por este enfoque, sino en que sea limitador, en que impida que se pueda dar. Estamos por tanto a favor de un marco curricular lo suficientemente abierto como para que los procesos tengan cabida en él con toda la intensidad que se considere.

#### 4.1. CARACTERISTICAS GENERALES DEL MARCO CURRICULAR.

4.1.1. El trabajo curricular es un importante medio para elevar la calidad de la enseñanza. Puede ser un instrumento útil para el trabajo del profesor, para incrementar su profesionalidad, para servir de referencia en la elaboración de programas de formación del profesorado, de dotación de recursos, etc.

El primer problema que se plantea al analizar el marco propuesto para la reforma es la generalidad de muchas de sus formulaciones. Acude a principios -en la adaptación curricular, la evaluación, el trabajo interdisciplinar, la globalización, ...- que, si bien forman parte de nuestro propio discurso, solamente tendrán validez cuando sean aplicados a los diseños concretos, cuando generen una práctica real. Así pues, será necesario esperar a la definición del diseño base y de los subprogramas específicos para realizar un análisis en profundidad.

4.1.2. Una primera valoración del modelo curricular propuesto en el proyecto señala una excesiva referencia a los objetivos y los contenidos, al "qué" y "cómo" enseñar y una escasa presencia de los "para qué" enseñar y evaluar. En definitiva, una posible opción previa por un modelo curricular centrado en los objetivos en el que prime una función de la escuela como transmisora de conocimientos y medidora de los objetivos terminales alcanzados.

Defendemos la necesidad de dar relevancia a la finalidad de la Escuela como desarrolladora de procesos, lo que exige un modelo o modelos curriculares que lo hagan posible. Nuestra preocupación no estriba tanto en que el modelo elegido no opte claramente por este enfoque, sino en que sea limitador, en que impida que se pueda dar. Estamos por tanto a favor de un marco curricular lo suficientemente abierto como para que los procesos tengan cabida en él con toda la intensidad que se considere.

Más adelante se expone lo que esto ha de suponer en cuanto al papel que deberían tener los objetivos, el planteamiento de las áreas curriculares, de la evaluación. Ahora basta señalar que consideramos importante el que los grupos de trabajo de los Movimientos potencien líneas de investigación, experimentación e intercambio sobre esta concepción de la enseñanza.

4.1.3. Hay disparidad de criterios en torno a la necesidad de que el marco curricular oficial esté basado en fundamentaciones sociológicas, psicológicas, epistemológicas, didácticas, etc.... concretas.

Desde una postura se argumenta en favor de que el currículo esté fundamentado con coherencia en torno a las concepciones y teorías que los Movimientos defendemos en los últimos años, esto es, de la definición de un marco curricular progresista desde la propuesta oficial. Considera, además, que es la postura coherente que debemos adoptar en nuestras exigencias a las Administraciones.

Otra opinión considera, por el contrario, que el trabajo curricular que se expone en el proyecto de reforma ya es de por sí un instrumento útil para el profesor. De ahí que se muestre favorable a un marco lo suficientemente abierto como para que sea posible acudir a fundamentaciones de diverso tipo. Se pronuncia, por tanto, por una menor definición de las fundamentaciones del diseño base que permita una diversidad de Proyectos curriculares adaptados a las concepciones de los equipos docentes. Considera que es la postura coherente con nuestra defensa de un modelo de formación del profesorado basado en la "reflexión sobre la propia práctica" y no sobre concepciones lejanas a su realidad.

4.1.4. Se consideran válidas las dos características que contempla el modelo curricular del proyecto: vertebración y apertura.

1. La característica de *vertebrador*, esto es, de dar la adecuada coherencia y continuidad a los diferentes ciclos y

etapas, se analiza en los siguientes apartados. En ellos se señalan algunas limitaciones que contiene el diseño propuesto.

2. En cuanto a la característica de *abierto*, consideramos que han de contemplarse los siguientes grados de concreción:

a) un primer nivel, competencia de las Administraciones, pero en los términos que se definen en el apartado 2, sobre "Reforma y Autonomías".

b) Un segundo nivel, competencia del Centro como tal, que aborde cuestiones de finalidades y de organización global, y que enmarque a los diversos proyectos de nivel, ciclo y etapa en una dimensión de Comunidad Escolar. Que aborde, en definitiva, al Proyecto Educativo o Plan de Centro, y lo contemple como generador de los proyectos curriculares específicos. Este segundo nivel, muy importante, no queda considerado en el proyecto de reforma.

c) Un tercer nivel, competencia del profesor y/o de los equipos docentes, más cercano a la programación, que asuma la concreción del trabajo en los distintos ámbitos del Centro: los Proyectos curriculares específicos.

4.1.5. Los Proyectos curriculares son considerados un elemento fundamental del modelo curricular. Son la clave de la apertura curricular, de la adaptabilidad de los Planes de Centros y de los métodos pedagógicos aplicables a los alumnos y alumnas concretos, de la formación en ejercicio, etc.

Una dinámica educativa basada en Proyectos Curriculares va a ser más o menos real en función de la autonomía que se permita y de que se den las condiciones que hagan posibles su diseño y aplicación generalizados. Va a suponer, en cualquier caso, un

trabajo muy fuerte para los equipos docentes y exigen un *proceso* dilatado de tiempo.

4.1.6. Los Movimientos hemos de hacer especial hincapié en el seguimiento de esta problemática en la reforma, denunciando a las Administraciones si no crean las condiciones necesarias.

Algunas de esas condiciones que se han señalado en la comisión serían:

a) Una amplia dotación de recursos y de la capacitación necesaria para utilizarlos: materiales, bibliotecas de aula, elementos de reprografía, recursos para la confección de medios didácticos, etc.

b) Una adecuada formación del profesorado, basada en la propia dinámica de los proyectos curriculares, implicada con los problemas que generan,...

c) Acciones encaminadas a provocar una actitud positiva del profesorado, del trabajo en equipo docente, de valoración de la coordinación y el intercambio,...

d) Definición del papel de la inspección, que puede hacer de freno tanto en la elaboración como en la aplicación de los proyectos en los Centros.

e) Establecimiento de condiciones rigurosas a las Editoriales para que sus productos se doten de la flexibilidad y apertura necesarias.

En este sentido consideramos que la industria editorial va a ser quien en realidad "cierre" los currículos. Es necesario que se vaya generando una oferta alternativa lo suficientemente amplia y de calidad para poder prescindir de ella.

4.1.7. Relacionado con el apartado anterior resaltamos también la obligación que adquieren las Administraciones en la dinamización y creación de condiciones para que se generen y difundan Proyectos Curriculares. Creemos que para este cometido ha de acudir y apoyar a colectivos de profesores en lugar de encargarlos a expertos lejanos a la práctica docente.

4.1.8. Un tema que solamente ha sido mencionado y sobre el que conviene reflexionar es el de la regulación a que han de ser sometidos los Proyectos Curriculares en un modelo abierto. No cabe duda de que esta problemática será más o menos compleja en función del grado de apertura real que se contemple en los diseños. En cualquier caso convendrá que nos formemos una opinión en torno a los procesos de aprobación, aplicación y evaluación de los Proyectos Curriculares: ¿Cómo se garantiza que éstos respetan determinados principios básicos? ó ¿Quién y cómo determina si esto es así? ó ¿Qué problemas conlleva la distinta implicación de los profesores de un Centro?, etc.

## 4.2. PLANTEAMIENTOS GENERALES DEL DISEÑO.

4.2.1. En este apartado abordamos la coherencia y continuidad que la propuesta del MEC tiene sobre determinados aspectos que afectan al diseño del currículo. Estos son: las finalidades de las etapas, los objetivos, las unidades curriculares, la adaptación curricular, la evaluación, la educación especial, la orientación y equipos de apoyo, las relaciones con la comunidad educativa.

Vayan por delante tres consideraciones previas:

- a) Como antes se ha señalado, es necesario considerar al Proyecto Educativo como el marco que establece las referencias para las distintas etapas y ciclos.

b) Es necesario un importante cambio en la concepción de la figura del profesor. Esta ha de pasar, de ser la del profesor-aula, a la del profesor -equipo o maestro-escuela ("maestro de escuela").

c) Por fin, la escuela ha de dejar de ser un lugar donde se contempla, exclusivamente la transmisión de la cultura para centrarse en el desarrollo de capacidades, adquisición de habilidades, fomento de interrelaciones, etc.

#### 4.2.2. LAS FINALIDADES

El Proyecto de Reforma caracteriza y asigna finalidades a las diferentes etapas. En el documento sobre la Estructura del Sistema Educativo han quedado reflejadas las discrepancias de los Movimientos, que se sitúan principalmente en el periodo de 0 a 8 años. En el mismo se apuntaba nuestro temor a que la educación Secundaria Obligatoria, quede desdibujada al asignárseles una doble finalidad, cuando lo que parece coherente es que contenga solamente una, centrada en la propia etapa. Este temor se hacía patente en la caracterización del Bachillerato, cuya formulación y desarrollo posterior, está excesivamente orientado hacia la Universidad. Por fin, valorábamos positivamente el carácter terminal para la Educación Técnico Profesional.

En otro sentido, la caracterización de las etapas y la asignación a cada una de ellas de un periodo de edades, ha de ser entendida solamente como un marco de referencia. Un diseño curricular que tenga como característica la de ser vertebrador ha de dotarse de flexibilidad y ser capaz de atender a la realidad del proceso evolutivo de cada niño y niña sin constreñirlo a una "edad oficial".

Este planteamiento pone en cuestión, o, si acaso, relativiza, la propia terminología de "Infantil", "Primaria" y "Secundaria".

#### 4.2.3. LOS OBJETIVOS.

Los objetivos que se señalan para cada etapa en el proyecto abordan una serie de ámbitos (conocimientos, procedimientos, actitudes, relaciones, ...) que consideramos importantes, por lo que nos parece positiva la propuesta.

Se apunta la necesidad de revisar algunas de las formulaciones para que conceptos como "el conocimiento crítico", "la colaboración", ... sean contemplados en las distintas etapas de una manera apropiada. Asimismo, el interés por que se contemplen aspectos como la sensibilidad y la coeducación.

En cualquier caso, lo más importante es la función que se otorga a los objetivos en el modelo curricular. Su formulación con carácter *terminal* nos parece contradictoria con la característica de vertebración y con el principio de Adaptación curricular.

Los objetivos deben ser una referencia, una propuesta de *intención* que, al aplicarse en el trabajo con cada alumno y alumna, no se agota necesariamente en una etapa. El diagnóstico inicial y el propio proceso de aprendizaje han de ser las pautas fundamentales.

Consecuentemente con lo anterior, no parece válida una formulación de los objetivos ni como "terminales" ni como "mínimos". Es más apropiada la noción de objetivos "generales y básicos" o la de "intenciones".

#### 4.2.4. UNIDADES CURRICULARES.

1. El proyecto contempla como unidades curriculares a los ámbitos de experiencia (Ed. Infantil), las áreas (Ed. Primaria y Secundaria Obligatoria), las disciplinas (Bachillerato) y los créditos (Ed. Técnico Profesional). Son la base de la organización de los objetivos, contenidos y actividades del proyecto curricular.

Como en otras cuestiones, se hace necesario esperar a mayores concreciones en el diseño base para analizar, tanto su coherencia como el carácter que van a tomar en la práctica. En cualquier caso se considera que:

- a) Carece de sentido definir ámbitos de experiencias diferenciados en la Educación Infantil. Este modelo puede imprimir carácter academicista a esta etapa.
- b) No tiene sentido señalar áreas de conocimiento y de experiencia en Educación Primaria. Parece lógico admitir que el conocimiento va unido a la experiencia.
- c) La idea de área en la enseñanza secundaria obligatoria es muy positiva pero el propio planteamiento del Proyecto, al contemplar tantas, puede imprimir a esta etapa un carácter disciplinario.

2. Los Movimientos consideramos que los ejes que deben armonizar a las actividades de enseñanza-aprendizaje, y a las unidades curriculares son la globalización y la interdisciplinariedad. Los grupos de trabajo deben potenciar la experimentación de recursos como:

- El trabajo nucleado a partir de los centros de interés.
- Temas como la educación para el ocio, para la paz, la ecología, ... que contienen potencial globalizador y son, a su vez, de importancia par la formación del ciudadano que propugnamos.
- Por último, un modelo curricular abierto hace necesario un margen de flexibilidad para las concreciones organizativas.

#### 4.2.5. LA ADAPTACION CURRICULAR

1. Este principio es uno de los más importantes de la propuesta del MEC. Considerado imprescindible en todas las etapas, adquiere una relevancia particular en el ciclo 12-16.

2. La Adaptación curricular tiene como efecto un cambio en el modelo de Centro: en su estructura, en la organización de sus actividades, que ha de ser flexible, ... Tiene también como efecto un cambio en la mentalidad del profesor ya que le obliga a referir su trabajo a la heterogenidad del aula, a la vez que le confiere una gran responsabilidad sobre el currículo.

3. El marco teórico descrito en el proyecto parece positivo, si bien da la sensación de que la adaptación curricular consiste en adaptar a las situaciones individuales un currículo ordinario, un currículo elaborado para el alumno-tipo del ciclo. Por el contrario, el reto consiste en diseñar currículos cuyos elementos (el planteamiento de los objetivos, los contenidos, los medios, etc...) contengan en sí mismos la capacidad de asumir situaciones plurales.

4. Además de señalar la escasez de menciones a este principio en las etapas infantil y primaria, es conveniente estudiar las posibles contradicciones en que puedan caer las administraciones si no muestran una actitud más resuelta para evitar canales de educación compensatoria, para potenciar la integración de la educación especial, para evitar el abandono escolar antes de los 16 años.

5. El desarrollo de currículos adaptados supone una transformación de la práctica docente en muchos aspectos. No sólo en la metodología, también en su actuación como tutor, en la utilización flexible de los espacios y los tiempos, en la evaluación, ... Muchos de estos fueron estudiados en el

Conviene también fomentar prácticas de evaluación en los  
Encuentro de MRPs. de Calvià (1986), por lo que nos remitimos a los documentos que allí se publicaron para un estudio en profundidad.

6. Exige, además, una adecuada política de dotaciones de medios humanos y materiales, formación específica ...y medidas que favorezcan un cambio de actitud en el profesor. Las administraciones quedan, por tanto, obligadas a llevar a cabo reformas de las legislaciones que regulan las condiciones laborales y administrativas para favorecer la estabilidad, evitar la competencia profesional, homogeneizar las condiciones de trabajo, etc...

7. Los Movimientos quedan especialmente implicados por la adaptación curricular. Conscientes de las dificultades reales que plantea el tratamiento integrador de la diversidad, hay que potenciar a través de sus grupos de trabajo investigaciones, experimentaciones e intercambios sobre esta temática. Una labor que exige, a su vez, un modelo de trabajo en los colectivos menos voluntaristas, y más riguroso, más atento al debate, actual de las Ciencias de la Educación.

#### 4.2.6. LA EVALUACION.

1. Hay unanimidad al valorar positivamente los principios señalados en el proyecto. Sin embargo, es precisamente este un tema en el que es habitual que la realidad quede muy lejos de lo escrito en los textos oficiales.

2. Llevar a la práctica los principios de evaluación continua, global, cualitativa, requiere un modelo curricular apropiado. Cuanto mayor presencia tengan los objetivos de carácter terminal, más difícil será. Dar relevancia a los procesos y a la adaptación curricular es, por lo tanto, un requisito para dar coherencia a lo planteado en el proyecto.

3. Conviene también fomentar prácticas de evaluación en dos sentidos:

3.1. Una evaluación interna, en el seno de los equipos docentes, de los agrupamientos de alumnos, e incluso de los colectivos de padres: autoevaluación, evaluación grupal, ...

3.2. Una evaluación externa, realizada entre distintos estamentos, que ha de tener las características de ser *mutua* (reciprocidad, colaboración) y de ser de apoyo (reforzadora, centrada principalmente en lo positivo).

4. En cuanto a las propuestas concretas del proyecto en torno a la promoción y la repetición se hacen las siguientes consideraciones:

4.1. Valoración positiva del carácter global de la evaluación en las etapas Primaria y Secundaria Obligatoria. Valoración negativa del carácter disciplinar, parcelado, en el Bachillerato: el enfoque coherente con la caracterización de esta etapa ha de ser también la evaluación global.

4.2. Valoración positiva del hecho que la promoción sea automática dentro de los ciclos.

4.3. En cuanto a las repeticiones, se dan tres posturas:

a) La primera de ellas es partidaria de la prohibición absoluta de las repeticiones. Considera que es rechazable el propio significado de la palabra y las connotaciones que tienen de aumentar en un tiempo determinado el periodo de escolarización obligatoria. Por medio de la adaptación curricular se consigue mucho más que

aumentando uno ó dos años la escolarización obligatoria. Además, es contradictoria con el carácter de ciclo que se propugna, y refuerza el enfoque terminal de los objetivos. Reconociéndose como planteamiento radical, se opina que es la posición más adecuada, en este tema que tan fácilmente degenera en la práctica.

b) Una segunda postura, también numerosa, considera suficiente la limitación de las repeticiones a un máximo de dos años. Su argumentación se establece en que la postura anterior es maximalista. Considera, además, que en determinados casos el recurso a la repetición es un eficaz medio de adaptación curricular.

c) Una tercera postura, minoritaria, defiende dejar al criterio de cada Proyecto Curricular la concreción de este tema.

#### 4.2.7. LA EDUCACION ESPECIAL.

1. Se contempla la integración como un proceso gradual que debe conducir a la supresión de los Centros de Educación Especial y a la escolarización de los niños y niñas en el centro ordinario, público o concertado, más cercano a su domicilio.

2. Los centros que integren niños con déficits graves tendrían que dotarse de un aula especial a tempo completo. Estos niños compartirían algunas actividades con el resto de los alumnos con el fin de potenciar la aceptación de las diferencias por parte de todo el colectivo escolar.

3. Además, los Centros deberían contar con profesores de

apoyo, siendo necesario establecer el módulo de niños que deben atender estos profesionales según las necesidades educativas que presenten. A partir de éstas se determinaría el número de profesores de apoyo necesarios en un Centro y el tipo de especialización requerida.

4. Un profesor de apoyo puede atender a un solo Centro y, por tanto, estar adscrito al Claustro, o bien ser itinerante. Depende de si el Centro cuenta o no con el número de niños fijado en el módulo.

5. La evaluación inicial y periódica de las necesidades educativas de los alumnos y de los apoyos precisos, lo llevaría a cabo el equipo sicopedagógico conjuntamente con el Centro.

6. El número máximo de alumnos por aula, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria debería ser de 20 en caso de integración.

7. Como primeros pasos para alcanzar esta situación se propone:

a) Que los Proyectos educativos contemplen las características socioeconómicas, culturales y geográficas de la zona que determinan la tipología del alumnado.

b) La reducción gradual de los centros de educación especial asumen todo a los niños en aquellos Centros ordinarios que contemplen la integración en su Proyecto educativo. Las Administraciones deben garantizar la existencia, como mínimo, de un Centro de integración en cada zona o sector escolar.

c) La dotación a los Centros de los recursos necesarios

para que la integración sea efectiva y real.

8. En cuanto al Proyecto de Reforma se está de acuerdo con las estructuras de tratamiento previstas y con que se fije como objetivo el poner al niño en condiciones de pasar a una modalidad más integradora.

9. La modificación de algunas aulas especiales en aulas y servicios educativos de apoyo, la conversión de algunos Centros específicos en Centros de Recursos para intervenciones, rehabilitaciones y tratamientos específicos, son también valoradas positivamente.

#### 4.2.8. LA ORIENTACION EDUCATIVA Y LOS EQUIPOS DE APOYO.

##### 1. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION.

a) Estando de acuerdo con la creación de los mismos, hay quienes expresan el temor de que sea una forma de suplir el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos. Se hace necesario asegurar una garantía de que los Dptos. de Orientación cubren las funciones asignadas en el Proyecto.

b) Debe haber un Departamento en cada centro. Tendrá como función básica la coordinación entre los apoyos externos e internos. En su trabajo habrá de prestar especial atención a no suplantar ni dificultar la labor del Tutor, que debe ser el primer elemento de la Orientación.

c) Se estima imprescindible la dotación a estos departamentos de los recursos apropiados para llevar a buen término su papel en las adaptaciones curriculares. Ha de asignarse al Coordinador unas horas de dedicación

que le permitan ejercer eficazmente su función. Ha de articularse, también un plan específico de formación para estos profesores.

d) Además de las anteriores lagunas en el proyecto, se señala la ausencia de concreciones en cuanto a la relación entre el profesorado de apoyo interno, y el Departamento de Orientación, y en la misma medida de éste con el Equipo Psicopedagógico de la zona o sector.

e) Tampoco hay referencias a su actuación en la etapa de Ed. Infantil.

## 2. LOS EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS.

a) Se valora positivamente la unificación en una sola red de los diferentes equipos asistentes, si bien deben incluirse en ésta las de todas las Administraciones, incluida la local.

b) La ubicación y zonificación de estos servicios ha de hacerse en función de las necesidades educativas reales que se den. Se deben valorar las siguientes variables:

- El número de alumnos (hay quien señala que podría llegarse a casos de adscribir en Equipo a un solo Centro)
- Las características socioculturales y geográficas de la zona
- El encuadre rural o urbano
- Las peculiaridades socioeconómicas y étnicas

Debe disponerse, al menos, de un equipo por zona o sector.

c) En cuanto a las funciones que se les otorgan se

critica el excesivo peso de los aspectos pedagógicos y se reclama la inclusión de otras, como el análisis institucional y el estudio situacional de las relaciones interpersonales que se producen en la escuela, dado el papel determinante de estas en el proceso educativo.

d) Conviene estudiar los condicionantes que suponen su actual dependencia jerárquica (inspecciones,...). Un Movimiento propone que su dependencia se establezca a nivel de un organismo Técnico-Pedagógico directamente dependiente de las Direcciones Generales. En cualquier caso se han de establecer cauces de coordinación con otras instancias de la Administración que actúan sobre la población escolar (Unidades de Salud Mental Infantil, las dependientes de los Servicios Sociales,...)

e) Se acuerda solicitar de la Administración la elaboración de un documento específico que desarrolle y concrete la propuesta en torno a la Orientación, dado su carácter difuso.

f) Algunos de los aspectos que ese documento habría de recoger en cuanto a los Equipos son:

- El apoyo e información técnica a ofrecer a profesores ordinarios y de apoyo. (18.8)
- Las prioridades a establecer respecto a las actuaciones directas e indirectas. (18.9)
- Las responsabilidades en cuanto a la Formación permanente y apoyo didáctico al profesorado. (18.10)
- Sus funciones y atribuciones en la organización de actividades de orientación acerca de opciones educativas y/o profesionales. (18.10)
- Su actuación en la etapa de educación infantil y en el proceso de adaptación del niño. (18.11)

- Qué se entiende por evaluación sicopedagógica, sus finalidades básicas y sus procesos. (18.11)
- El asesoramiento a estudiantes al término de la Educación Secundaria Obligatoria. (18.11)

g) En cualquier caso, la definición final de las actuaciones concretas de los Equipos se efectuará de acuerdo con un plan elaborado por los mismos y sometido a la aprobación de los representantes de los estamentos del sector al que va dirigido.

#### 4.2.9. LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD.

1. En el proyecto solamente se concretan relaciones específicas en la Ed. Infantil (las familias) y en la Educación Técnico-Profesional (las empresas, sindicatos y entidades locales). No hay referencias, salvo la vaguedad de las funciones de la Tutoría, en las etapas Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

2. Los Movimientos debemos fomentar, sin miedo, la participación de los distintos agentes de la comunidad en la escuela, y especialmente la de los padres.

#### 4.3. PLANTEAMIENTOS ESPECIFICOS DE LAS ETAPAS Y CICLOS.

En este apartado se analizan y valoran las propuestas del marco curricular pero tomando como referencia a las etapas y ciclos concretos.

##### 4.3.1. EDUCACION DE ADULTOS

1. Se considera importante, y valora positivamente, que el proyecto incluya dentro del Sistema Educativo a la Educación

de Adultos. Sin embargo, la propuesta es incompleta, pobre e incoherente, mostrándose incapaz de dar respuesta a preguntas como:

a) ¿Qué función tiene la Educación de Adultos? ¿Compensadora, de formación para el desarrollo personal, integradora, de adecuación y reciclaje laboral, de educación permanente?

b) ¿Cómo se concibe el currículo? ¿Existe adaptabilidad curricular en Educación de Adultos? ¿Cuales son y cómo se estructuran los elementos del currículo? ¿Cómo se contempla la evaluación?

c) ¿Qué modelos organizativos se proponen? ¿Qué tipo de Centros? ¿Qué profesorado o educadores?

d) ¿Cómo se entiende y concreta el enfoque permanente de la educación de adultos?

e) ¿Cómo se conjuga la implicación de las distintas Administraciones y demás instituciones (Universidad, INEM, MRPs, grupos culturales, ...)?

2. De la lectura de la propuesta se desprende que la Educación de Adultos es considerada básicamente desde el punto de vista de la compensación, tanto en alfabetización como en la obtención de título (el equivalente al actual Graduado Escolar), la formación laboral, la "formación de consumidores y usuarios", etc... y se olvida básicamente la función *permanente*.

3. La Educación de Adultos ha de ser principalmente un proceso de formación integral de la persona, que puede suponer un primer paso de transformación que es medio para el cambio de la realidad que le condiciona y que crea unas diferencias

que es necesario eliminar.

4. Un enfoque así, integral y atento a los intereses de cada individuo nos sumerge de lleno en el tema de la "Integración de la Diversidad" puesto que cada cual tiene sus necesidades, intereses, demandas, ...

5. La Educación de Adultos ha de ser recogida dentro del planteamiento del "Tratamiento Integrador de la diversidad". Las implicaciones que ello conlleva son un currículo abierto, adaptabilidad curricular, flexibilidad, dotación de medios y recursos, formación, etc.

6. Una propuesta como la que hace el MEC no permite ser analizada en mayor profundidad.

#### 4.3.2. SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA.

1. El marco presentado por el proyecto de reforma es claramente inconcreto. Se apuntan unas primeras valoraciones que habrán de ser recogidas con mayor profundidad en los VI Encuentros de MRPs de EE.MM, a celebrar en Llanes en Abril de 1.988. Para entonces se habrá difundido un documento específico sobre estos estudios, que desarrollan la propuesta del MEC.

2. El Bachillerato ha de cumplir dos funciones básicas. De un lado, una función terminal que faculte para el acceso de los alumnos a la formación profesional especializada. De otro, una función preparadora para estudios universitarios. Ambas funciones han de desarrollarse de forma equilibrada, sin que una prime sobre la otra.

3. Este planteamiento permite dotar a estos estudios de un carácter único y polivalente: la de ser un lugar de formación

pre-profesional de base. Un carácter que ha de ser recogido en todas las modalidades, no sólo en las Técnicas.

4. Los módulos profesionales han de tener un carácter terminal, de especialización y preparación para el mundo del trabajo. Dicho enfoque refuerza el planteamiento preprofesional de los bachilleratos.

5. El planteamiento de la opcionalidad adquiere una relevancia particular. Ha de entenderse en dos sentidos: como medio de especialización y como vehículo para ampliar y cubrir otros campos de formación.

6. La definición sobre el número de modalidades de bachilleratos ha de estar en función de:

a) La estructuración del currículo.

b) la función que se asigne a los bloques común, específico y optativo. El carácter que se elija para este último será determinante para nuestro posicionamiento.

7. En cuanto a las conexiones entre los módulos profesionales de primer y segundo grado, debiendo contemplarse, han de evitar que configuren en la práctica un canal educativo paralelo al Bachillerato.

8. Por otra parte, ha de ser posible el acceso a estos módulos desde una variedad de situaciones: salidas del Bachillerato, experiencia profesional, formaciones no regladas, Educación de Adultos, etc.

9. Las zonas rurales exigen una planificación de la oferta, de modalidades de bachillerato, y de módulos de primer y segundo nivel, que redunde en favor de la igualdad de

oportunidades.

#### 4.3.3. SECUNDARIA OBLIGATORIA

##### 1. CARACTER INTEGRADO

1. Hay un posicionamiento inequívoco de los Movimientos en favor de un ciclo integrado por el mismo proyecto curricular, equipo docente y espacio físico. Conseguir esta situación es tarea urgente que deben emprender las administraciones, estudiando la problemática de cada zona.

2. Dado que previsiblemente va a haber un período de transición, se señalan las condiciones que han de cumplirse en todos los casos -se imparta el ciclo en uno o más centros- para garantizar la continuidad y coherencia del planteamiento educativo:

a) Una planificación zonal con adscripción de Centros única, que relacione en su caso, los que impartan 12/14 con los de 14/16.

b) Una planificación equilibrada y zonal de las ofertas postobligatorias que evite que se creen centros con "vocación exclusiva" que impriman ese carácter al ciclo anterior.

c) Una optimización de los recursos físicos de cada centro y una dotación adecuada para todo el ciclo : aulas de tecnología, de expresión plástica, ...

d) Mantenimiento del mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo completo (12/16).

e) El Proyecto educativo deberá ser elaborado en conjunto por los equipos docentes que lo imparten.

f) Existirá una coordinación en la metodología, lo que supone:

- Un conocimiento global del carácter y evolución de los chicos y chicas a lo largo de toda la etapa.

- Una coordinación de las fundamentaciones psicológicas, epistemológicas, didácticas, ... que estarán adaptadas a esa etapa evolutiva.

g) El Dpto. de Orientación, coordinador de los distintos equipos docentes, será dotado de recursos extraordinarios en el caso de que los locales estén separados.

h) Deberán unificarse las condiciones laborales y administrativas de acuerdo con lo apuntado en el capítulo sobre "Condiciones para la Reforma".

## 2. AREAS

1. El planteamiento de las áreas en el proyecto puede acabar convirtiendo a todo el ciclo en un modelo cercano al B.U.P.

2. Es necesario reducir el número de áreas y limitar al máximo el de profesores. Todas las fórmulas que se adopten han de contemplar que lo importante es que el Proyecto curricular tenga como núcleo vertebrador a la Adaptación Curricular. Este principio ha de constituir la referencia fundamental del ciclo y dar coherencia a los diferentes modelos organizativos que se establezcan.

3. Las referencias del Proyecto a la globalización son escasas; las de la interdisciplinariedad muy generales.

4. Es condición importante que todas las áreas planteen su trabajo desde la dinamización de los objetivos comunes para la etapa.

5. Por otro lado, los grupos de trabajo de los Movimientos han de fomentar la investigación, experimentación e intercambio de recursos del tipo de metodologías de proyecto, nucleación por centros de interés, etc.

### 3. OPTATIVIDAD

1. Este principio es valorado positivamente, a pesar de lo incierto de su desarrollo práctico. También parece interesante que la optatividad se desarrolle progresivamente a lo largo de la etapa, y en las proporciones que en el proyecto se establecen.

2. El problema de fondo consiste en establecer las condiciones para que la optatividad refuerce el carácter integrador, para que no provoque un modelo segregador encubierto. Se señalan algunas de las más importantes.

1. La optatividad ha de desarrollarse con *carácter interno*, esto es, debe estar presente en los métodos pedagógicos de todas las actividades del ciclo. Las didácticas de las áreas, sean del tronco común, sea de la parte opcional, han de contener en sí la posibilidad de elección de temas, de enfoques, de aproximaciones diversas.

2. La optatividad con *carácter externo*, deberá instrumentarse de acuerdo con los siguientes

critérios:

a) La oferta ha de enmarcarse dentro del desarrollo de los objetivos generales de la etapa. Esta condición permite acudir a una variedad de fórmulas organizativas.

b) ha de planificarse desde el equipo docente, condición que no impide, sino sitúa, los planteamientos individuales de los profesores y de los alumnos.

c) Debe poder cumplir funciones de refuerzo, de orientación, de atención a los intereses individuales y de adaptación a los estilos de aprendizaje.

d) En su conjunto, deberán garantizar un equilibrio suficiente, contemplando acercamientos manipulativos, expresivos, lógicos, físicos,...

e) Las Administraciones garantizarán una optatividad de bases y común para todos los Centros. Este requisito es de especial importancia para las zonas rurales.

f) Los Tutores y el Dpto. de Orientación estarán especialmente implicados en la confección de la oferta y la elección por parte de los/as alumnos/as.

g) Deberá contarse, además, con la colaboración de organismos, asociaciones e instituciones que podrán impartir materias optativas de forma continuada y sistemática.

#### 4.3.4. EDUCACION PRIMARIA

1. Se asume en su totalidad el enfoque procesal de la enseñanza, lo que equivale en la práctica al desplazamiento de la adquisición de contenidos como objetivo prioritario y su reemplazo por el desarrollo de los procesos.

2. Esta declaración de principios conlleva las siguientes opciones pedagógico-curriculares:

a) En cuanto a la metodología, no cabe otra que la activa, en sus diferentes modalidades, debiéndose desechar la magistral.

b) En cuanto a la globalización, será total en el primer ciclo, contemplando el segundo una integración por áreas. Las asignaturas como tales, desaparecen. Estas áreas podrían ser: educación física, sociolingüística, científico-matemática, técnico-manual y artística.

c) En cuanto a los recursos, las Administraciones garantizarán los medios humanos y materiales necesarios; promoverá la formación de equipos psicopedagógicos de apoyo y la implantación de agrupamientos flexibles.

d) en cuanto a la evaluación, tanto el enfoque global como la metodología imponen un modelo cuya característica fundamental es servir de mecanismo de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Será así, continua y formativa, no final y clasificatoria como ahora.

3. Estos cambios son para un futuro a largo plazo. En el periodo de transición podemos ir asumiendo muchos aspectos puntuales, dependiendo de nuestro reciclaje.

#### 4.3.5. EDUCACION INFANTIL

1. El carácter de esta etapa no puede ser en ningún momento preparatorio, propedeúutico o preescolar.

2. El diseño curricular ha de evitar que las etapas evolutivas se conviertan en objetivos terminales o directrices de actividades. El proceso madurativo es propio del niño y de las orientaciones que de ahí se desprenden no pueden dejar de ser orientaciones.

3. El modelo de objetivos no se considera válido, ni útil, ni correcto. El único objetivo con un máximo valor normativo es el de desarrollar de forma armónica todas las potencialidades del niño, haciendo especial hincapié en el respeto a sus características individuales y sociales.

4. Es necesario establecer unas orientaciones metodológicas y organizativas que asienten un modelo de acción en una línea propia de la escuela infantil: lúdica, interesada en el proceso, respetuosa de la maduración, sin prisas pero sistematizando y socializando los conocimientos. Una escuela que hace natural el aprendizaje por el error y en la que la enseñanza se centra en estimular, motivar y coordinar la motivación para el aprendizaje, aceptando la diversidad de ritmos individuales.

5. Determinar las áreas sin especificar la metodología puede suponer una práctica disciplinar con la finalidad de preparar para el siguiente ciclo. Situar al ciclo 6/8 en la educación primaria puede suponer una quiebra de la coherencia curricular y metodológica. Ambos peligros exigen, si se pretende evitarlos, que las orientaciones metodológicas aplicables a la etapa infantil sean, a su vez, de obligada aplicación en 6/8. Por lo mismo, que el equipo de trabajo se articule desde los 0 a los 8 años allí donde exista la etapa

0/3, y desde los 3 a los 8 años en los Centros en que la primera etapa no exista.

6. Percibimos una contradicción evidente entre el Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil, que ha dirigido el Plan Experimental, y las directrices del Proyecto de Reforma del MEC. Lamentablemente, aquel modelo era mucho más adecuado que este, menos centrado en objetivos y áreas. El modelo del proyecto parece ir cristalizando con carácter aún más propedeúptico en los elaborados en las Comunidades Autónomas, ampliándolo incluso a ámbitos hasta el momento no estructurados (actitudes, valores, ...)

7. En el área rural pensamos se han de tener en cuenta las siguientes consideraciones :

a) Se considera apropiado el modelo de "unitaria" con una ratio global no superior a 15.

b) Es necesario contar con la colectividad.

c) En ningún caso se deben romper las orientaciones metodológicas de los 0 a los 8 años.

d) Se debe mantener el principio de un equipo único, aunque en algunos casos no sea posible ni necesario la asistencia al Centro escolar (experiencia de "Preescolar en casa").

8. En resumen, los dos principios básicos son ofrecer en todo caso atención sin traslado.

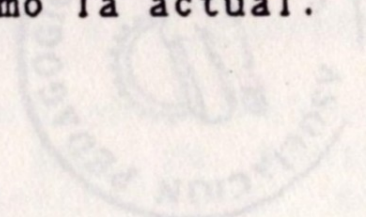
9. En cuanto a las orientaciones metodológicas se reseña:

a) La oposición a las áreas en el ciclo 0-3.

b) Con la actual redacción no son aceptables las áreas propuestas. No hay, sin embargo, consenso sobre la importancia y necesidad de especificar áreas y contenidos en 3/8.

c) Es importante contar con aspectos organizativos, de norma, ambiente y modelo, materiales, etc.

d) De forma concreta, se solicita fomentar en los procesos de adaptación, la desaparición de los roles sexuales que propician una sociedad patriarcal y clasista como la actual.



S. TRABAJO DE VERANO.  
ABAJO DE INVIERNO.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica nos encontramos en un período de análisis crítico en profundidad sobre nuestra situación actual. Necesitamos retomar el debate social, político y cultural. Y, perder de vista el conjunto del sistema social en que estamos repositándonos ante esa realidad.

5.1.1. Nos ha sido imposible sentar a tiempo, durante los debates realizados en estos X Encuentros con los análisis procedentes de cada MRP. Nos comprometimos a sistematizar y sistematizar los futuros ENCUENTROS. De las actividades reseñadas en la Comisión, hemos decidido el diagnóstico:



## 5. M.R.P.s. TRABAJO DE VERANO, TRABAJO DE INVIERNO.

## 5.1. SITUACION PRESENTE DE LOS M.R.PS.:

Los Movimientos de Renovación Pedagógica nos encontramos en un período de análisis crítico en profundidad sobre nuestra situación actual. Necesitamos retomar el debate social, político y cultural, y, sin perder de vista el conjunto del sistema social en que estamos, reposicionarnos ante esa realidad.

5.1.1. Nos ha sido imposible contar a tiempo, durante los debates realizados en estos X ENCUENTROS, con los análisis procedentes de cada MRP. Nos comprometemos a realizarlos y sistematizarlos para futuros ENCUENTROS. Del conjunto total de actividades reseñadas en la Comisión, hemos hecho el siguiente diagnóstico:

1. Nos encontramos en una situación de debilidad estructural y organizativa, que se manifiesta en la necesidad que sentimos de infraestructura, medios económicos y materiales, personal "liberado" ad hoc, etc.
2. Sentimos la necesidad de -y encontramos dificultad para- crear un instrumento que canalice y de a conocer lo que se hace, la práctica transformadora que llevamos en los Centros.
3. Carecemos de una reflexión propia que nos sitúe, en el ámbito de nuestra propia identidad de MRPs., ante las nuevas tecnologías (informática, etc.) y ante el nuevo mundo de valores emergentes y la educación-en-los-mismos.
4. Nos sentimos agotados por la energía que dedicamos a formación permanente.
5. La decadencia del "modelo" hasta ahora convencional de "Escuela de Verano" basada en el "curso de reciclaje" y aun de "receta" didáctica.

6. Percibimos incapacidad del "modelo" actual de funcionamiento de nuestros colectivos para "salir" hacia afuera, hacia los compañeros enseñantes en general, y romper la dinámica de reproducción endogámica.

7. La base de los Movimientos está constituida por personas - en buen número mujeres- de preescolar y ciclo inicial de E.G.B.. Este hecho no se refleja en los equipos que gestionan organizativamente los mismos.

8. La escasísima participación de compañeros de los niveles de EE.MM.

9. Falta de identidad de algunos Movimientos y su identificación con funciones más sindicales que de Renovación Pedagógica.

10. Falta de coordinación de los Movimientos en su trabajo directo de transformación de la práctica escolar, lo que no sucede en la elaboración de alternativas de política educativa.

11. En el trabajo didáctico-pedagógico utilizamos más la intuición y la receta, cayendo así en el didacticismo, que unos "modelos pedagógicos" elaborados con rigor, contemplando las últimas aportaciones teóricas y nuestra propia praxis.

12. Sentimos dificultad para conectar e implicar a nuevos compañeros más jóvenes.

13. Nos falta saber "vender" nuestra imagen: Marketing.

5.1.2. Al margen del anterior autodiagnóstico, nuestra identidad y nuestros principios continúan estándonos claros. No pretendemos hacer catastrofismo sobre nuestra realidad, sino abrir un proceso

en cada M.R.P. a través del cual se vayan elaborando alternativas que pudieran ser analizadas conjuntamente en el próximo ENCUENTRO o CONGRESO.

## 5.2. "ESCUELAS DE VERANO":

5.2.1. El diseño de un nuevo "modelo" de "ESCUELA DE VERANO" era uno de los objetivos más importantes de esta ponencia, y aun de los X ENCUENTROS.

5.2.2. De forma simplificada (asumiendo lo que ello conlleva) vemos que las "ESCUELAS DE VERANO" han pasado por la tres fases siguientes:

1. Una primera fase reivindicativa en el contexto de la lucha antifranquista y del movimiento social que la lideró.

2. Una segunda fase dedicada al reciclaje didáctico, esto es, a Formación del Profesorado.

3. Una etapa actual de crisis. Necesitamos un análisis crítico y profundo por parte de los MRPs. sobre la situación en que nos encontramos y sobre la nueva realidad socio-política y educativa a la que hemos de responder.

5.2.3. En todas las etapas hemos sintetizado nuestro mensaje en la reivindicación de nuestra alternativa por la "Escuela Pública". Los MRPs. hemos reiterado en exceso ese mensaje de forma simplificada, sin que al mismo acompañara -en general- un análisis rico y afinado de esa alternativa, por lo que la reiteración ha producido un "vacío" de contenidos y con ello una incomunicación con los receptores de ese mensaje: nuestros compañeros y la propia sociedad.

5.2.4. Las "ESCUELAS DE VERANO" son actividades propias de los MRPs., y en ese sentido deben priorizar la reflexión, el debate, la crítica, la elaboración de alternativas, y la creación de pensamiento pedagógico. Valoramos que esta seña de identidad sigue siendo fundamentalmente válida. Y ello con el objetivo ahora de potenciar un modelo de profesor investigador, capaz de formarse por sí mismo a partir de la reflexión sobre su actividad diaria. Para ello, la "E/de V."

1. tiene que incidir en la formación pedagógica, humana, científica y cultural de los profesores, a ser posible de un modo global;

2. debe fomentar actividades creativas, intercambio de experiencias, trabajos en grupo que den lugar a nuevos equipos de enseñantes que sigan su trabajo durante el curso;

3. debe saber conectar la elaboración teórica de alternativas generales con la elaboración de proyectos educativos de cada zona;

4. debe fomentar el contacto con otros sectores ciudadanos.

5.2.5. A partir de esta descripción queda un difícil trabajo que hay que saber concretar en la práctica del diseño de cada "ESCUELA DE VERANO". Este diseño debería contemplar:

1. La creación de "grupos de trabajo" estables.

2. Actividades de reflexión y puesta en común de experiencias.

3. Actividades complementarias de formación teórica.

5.2.6. El paso de una "ESCUELA DE VERANO" meramente formativa a través de "cursillos" a otra fundamentada en la reflexión plantea

serias dificultades para ser asumida por el usuario. A pesar de ello, propugnamos mantener la oferta de "ESCUELAS DE VERANO" en las que el proceso de acción-reflexión debe nuclear el programa de trabajo de cada actividad.

5.2.7. Finalmente, recogemos una experiencia interesante: Es habitual, últimamente, en EE. de VV., definir un tema general que sirva para enmarcar y dar referencia al trabajo a desarrollar en las distintas actividades programadas. Esta idea/eje permite poner en una dirección común muchas reflexiones surgidas desde la parcelación de nuestro trabajo en ciclos y Centros concretos. Además de servir también como cauce para difundir y profundizar, proporciona una oportunidad de homogeneización de los ámbitos de influencia de los MRPs. de cara a lo que en el fondo tiene más sentido: el trabajo de invierno.

### 5.3. EL FUTURO DE LOS M.R.PS.:

5.3.1. Desde el I CONGRESO se han producido en el Estado una serie de cambios sociopolíticos, económicos y culturales apreciables, y, sobre todo, se nos dibuja en este momento una profundización en esos cambios: Cada vez mayor incidencia de las nuevas tecnologías, auge del papel de los medios de comunicación de masas, profundización en el pluralismo que supone el marco democrático, la aparición de nuevos valores, más agudo aislamiento del individuo, gran importancia del ocio, etc. El Sistema Educativo ha de dar respuesta a esos cambios. Los Movimientos tendremos que elaborar alternativas y diseñar planes de trabajo que tengan en cuenta esa realidad.

5.3.2. Por otro lado, a escuela real de los próximos años, aun a pesar de la Reforma, seguirá alejada de nuestro modelo de Escuela Pública. Ello justifica nuestra existencia y garantiza un futuro.

5.3.3. Pero el contenido y vitalidad de ese futuro dependerá de la capacidad de renovación e incidencia en diferentes niveles:

- el Aula
- Los Claustros
- la Comunidad Educativa
- la Sociedad en general.

5.3.4. Debemos definir nuestro campo propio de intervención en base a nuestra práctica pedagógica, asumiendo que este proceso es lento. No obstante, este campo peculiar debemos ampliarlo y sacarlo del espacio escolar hacia el educativo en general (ocio, animación socio-cultural, medios de comunicación, ...). Es conveniente encontrar modelos nuevos de difusión de lo que hacemos.

5.3.5. A lo largo del debate ha surgido la posibilidad de celebración del "II CONGRESO DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA". Se acuerda que los Movimientos definan los contenidos concretos de ese posible CONGRESO de tal forma que responda el mismo a las necesidades reales sentidas por ellos.

5.3.6. Se encomienda a la Mesa de Estatal de Coordinación que, en una de sus primeras sesiones, considere el tema, lo estudie y decida.

5.3.7. Se asume el compromiso de que los Movimientos realicen un análisis de sus "actividades de invierno" y "Escuelas de Verano" y se remitan sus conclusiones a la Mesa Estatal para su síntesis en el plazo que esta señale.

5.3.8. Adquirimos el compromiso de buscar fórmulas concretas y eficaces de comunicación y coordinación de los M.R.Ps., entre las que podría estar la difusión e intercambio de materiales producidos por los diversos colectivos.

5.3.9. Finalmente, pensamos que se debe impulsar el desarrollo del "modelo" alternativo de Nueva Escuela Pública en el sentido de dotarla de contenido concreto en sus diversos conceptos. Este desarrollo ha de basarse en un proceso cuyos grandes rasgos serían:

1. Recogida de las experiencias que en diferentes ámbitos supongan el desarrollo "real", en la práctica, de cada uno de esos conceptos.
2. Recensión de las dificultades y contradicciones surgidas en las anteriores experiencias y fórmulas superación de las mismas.
3. Reflexión sobre la información recogida y sistematización de los rasgos relevantes de la/s experiencia/s, e inducción de nuevas vías de experimentación a partir de todo ello.

#### 5.4. RELACIONES CON LAS ADMINISTRACIONES E INSTITUCIONES PÚBLICAS:

5.4.1. La posición de los MRPs. sobre los CEPs. y las relaciones, en general, con las Administraciones Públicas está definida en los "Documentos" de los VIII y IX ENCUENTROS (Murcia y Calviá). Aquellos principios y criterios permanecen válidos.

5.4.2. En ese marco de referencia, ha aparecido un dato nuevo: El Ministerio de Educación y Ciencia mostró a la Mesa Estatal de Coordinación de lo MRPs. interés en mantener relaciones relativamente estables con los mismos.

5.4.3. La respuesta a ese deseo la valoramos así: Pensamos que, por principio, debemos mantener relación con las Administraciones educativas en general y ser reconocidos al tener nuestros

Movimientos una evidente dimensión de servicio público.

5.4.4. Cada circunstancia dirá si esta relación ha de ser de control, de colaboración, elaboración/transmisión de propuestas, crítica, etc., salvando siempre nuestra independencia. Independencia que no está reñida con el reconocimiento por parte de las Administraciones de la existencia y del papel propio de los MRPs.

5.4.5. Dado el interés, que no deseamos coyuntural, que muestra la Administración por las opiniones de nuestros colectivos sobre el tema de la Reforma, se cree conveniente exigir este reconocimiento que podemos concretar en los siguientes puntos:

1. Representación en el Consejo Escolar del Estado.
2. Financiación de actividades de los MRPs. y no sólo de las Escuelas de Verano.
3. Dotación de personal "liberado".
4. Dotación de infraestructura.

De esta forma pensamos que el reconocimiento se realizaría con dignidad, de institución a institución.

1. MEDIDAS DE PLANTIFICACION	PG.	23
2. MEDIDAS SOBRE FINANCIACION DE LA REFORMA	PG.	24
3. MEDIDAS SOBRE EL PROFESORADO	PG.	25
4. PROGRAMACION DE NUEVAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y MODIFICACIONES DE	PG.	26

I N D I C E:

PRESENTACION	PG.	7
1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO	PG.	11
1.1. EDUCACION INFANTIL	PG.	12
1.2. EDUCACION PRIMARIA	PG.	15
1.3. SECUNDARIA OBLIGATORIA	PG.	16
1.4. SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA	PG.	20
1.5. EDUCACION DE ADULTOS	PG.	23
2. REFORMA Y AUTONOMIAS	PG.	25
2.1. CONSIDERACIONES GENERALES	PG.	26

2.2. PROBLEMATICA LINGUISTICA Y/O CULTURAL	PG.	29
CONDICIONES PARA LA REFORMA	PG.	31
3.1. MEDIDAS DE PLANIFICACION	PG.	32
3.2. MEDIDAS SOBRE FINANCIACION DE LA REFORMA	PG.	33
3.3. MEDIDAS SOBRE EL PROFESORADO	PG.	34
3.4. PROGRAMACION DE NUEVAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y MODIFICACIONES DE LAS EXISTENTES	PG.	40
3.5. CONSIDERACIONES SOBRE AGRUPACION DE ALUMNOS	PG.	41
3.6. ESTABILIDAD DE LOS EQUIPOS DOCENTES	PG.	42
3.7. EXCEDENCIAS Y JUBILACIONES	PG.	43
3.8. AUTONOMIA DE CONTRATACION DE LOS CENTROS	PG.	43
3.9. RESPONSABILIDAD CIVIL DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES	PG.	44
3.10. DOTACION DE PERSONAL ADMINISTRATIVO A TODOS LOS CENTROS	PG.	44
4. EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR EN EL PROYECTO DE REFORMA	PG.	45
4.0. INTRODUCCION	PG.	46
4.1. CARACTERISTICAS GENERALES DEL MARCO CURRICULAR	PG.	47
4.2. PLANTEAMIENTOS GENERALES DEL DISENO	PG.	51

4.3. PLANTEAMIENTOS ESPECIFICOS DE LAS ETAPAS Y CICLOS	PG.	63
5. M.R.Ps. TRABAJO DE VERANO, TRABAJO DE INVIERNO	PG.	75
5.1. SITUACION PRESENTE DE LOS M.R.Ps.	PG.	76
5.2. "ESCUELAS DE VERANO"	PG.	78
5.3. EL FUTURO DE LOS M.R.Ps.	PG.	80
5.4. RELACIONES CON LAS ADMINISTRACIONES E INSTITUCIONES PUBLICAS	PG.	83
INDICE	PG.	85

