



Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo



Ministerio de Educación y Ciencia



Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo





MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

I.S.B.N.: 84-369-1629-8

N. I. P. O.: 176-89-091-X

Depósito Legal: M-13746-1989

Impreso: MARIN ALVAREZ HNOS.



PROLOGO

El buen funcionamiento de los sistemas educativos es singularmente importante para el desarrollo de sus respectivas sociedades. De la instrucción, formación y educación que son capaces de proporcionar a sus niños, a sus jóvenes, al conjunto de sus ciudadanos, depende en buena medida, el futuro de éstos. De la formación integral que reciban se deducen sus posibilidades para desarrollarse en libertad, para ejercer con madurez la participación y la solidaridad. La educación, si se proporciona a todos en unas condiciones homogéneas de calidad, es también la base de la igualdad. Pocos instrumentos son más útiles para combatir las injustas desigualdades de origen social o familiar.

La educación posee, antes que nada, una dimensión de carácter individual, personalizada. Del correcto desarrollo de las capacidades de cada persona deriva su aptitud para comprender el mundo, para situarse de forma crítica y autónoma ante la realidad natural y social.

Esta dimensión individual se desarrolla en el marco de una realidad comunitaria. Por ello, en el esfuerzo que las sociedades hacen en favor de la educación se está abriendo, prefigurando, construyendo en buena medida su propio futuro. Cuando el cambio acelerado, la dinámica de transformación, caracteriza a tales sociedades, la importancia de su educación alcanza una dimensión verdaderamente estratégica.

Se espera entonces de la educación que contribuya a adaptar los valores tradicionales a las realidades emergentes, pero también que ayude a aflorar y transmitir los nuevos valores que nos permitan afianzar esas realidades sin que se produzcan considerables quiebras individuales y colectivas. Se le exige, igualmente, que asegure la transmisión de conocimientos, la formación de aptitudes, la cualificación de recursos humanos, que permitan responder a los retos de las circunstancias cambiantes y que no impidan o limiten que éstas se consoliden si han de ser beneficiosas para el conjunto de la sociedad y de sus ciudadanos.

Por todo ello, la innovación es algo consustancial a los sistemas educativos de las sociedades dinámicas, maduras y avanzadas. Una ojeada, siquiera sea rápida, a los países de nuestro entorno nos permitiría

constatar que, en las dos últimas décadas, los más significativos de entre ellos han abordado, con mayor o menor intensidad, modificaciones profundas en su enseñanza.

Siempre que esas modificaciones han podido convivir con la ordenación esencial de sus sistemas educativos, la prudencia les ha aconsejado que su introducción se produjera sin afectar a la estructura básica de los mismos.

Cuando esta estructura ha sido un freno paralizante de lo que necesariamente había que cambiar, no les ha faltado tampoco la audacia necesaria para afrontar decididamente su revisión, porque las transformaciones son inevitablemente cualitativas cuando de lo que se trata es de dar una nueva respuesta global a un entorno que ha evolucionado de forma igualmente cualitativa.

La sociedad española abordó la última reforma global de su sistema educativo en el año 1970. Toda una generación ha sido formada en el marco fijado por la Ley General de Educación. Han transcurrido dos décadas desde entonces y un amplio abanico de transformaciones relevantes se han producido en el conjunto de la sociedad española, en nuestro entorno internacional, en el contexto productivo, tecnológico y cultural.

La Constitución de 1978 ha traído efectos profundos para la educación española al consagrar sus principios básicos, al reconocer como fundamental el derecho a la misma, encomendando a los poderes públicos la garantía de que se disfrute por igual por todos los españoles, al establecer el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica, al diseñar el estado de las Autonomías y redistribuir territorialmente las competencias en esta materia. De manera sobreañadida, algunos residuos autoritarios que contenía la Ley General de Educación han quedado totalmente obsoletos.

La culminación del proceso de integración española en las instituciones comunitarias europeas nos ha situado en un ámbito más amplio que el nacional, un ámbito que compartimos con otros países, en el que el derecho de los ciudadanos a la movilidad, reforzado en la perspectiva del mercado único, así como las consecuencias que de ello se deriva, nos alcanzan a todos. Ello requiere que nuestros estudios, capacitaciones y titulaciones se atengan, cada vez más, a un mínimo cuantitativo y cualitativo.

El avance del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, sus implicaciones cada vez mayores y más directas sobre los procesos productivos y culturales, obligan a una formación prolongada, a una formación básica más consistente y a la vez más versátil, susceptible, por consiguiente, de adaptarse a necesarias y frecuentes innovaciones.

Las mayores posibilidades de acceso a la enseñanza, la aspiración de un mayor número de españoles a obtener una mejor formación, coinciden con las exigencias de superiores requerimientos educativos por parte del entorno social y productivo, confluyendo todo ello en un crecimiento continuado de la demanda de educación.

Todas estas variaciones cualitativas bastarían para aconsejar y reclamar una reforma en profundidad de nuestro sistema educativo, si lo que pretendemos es que este sintonice más estrechamente con lo que le están reclamando nuestros ciudadanos, la sociedad española de ahora y más aún la de las próximas décadas.

Pero si ello no fuera ya de por sí suficiente argumento, numerosas razones de carácter más específicamente educativo abundarían decisivamente en favor de abordar prontamente la reforma.

Cierto es que podríamos intensificar el esfuerzo de los poderes públicos, de los distintos sectores y protagonistas educativos, de las diferentes instancias de la sociedad, manteniendo estables las estructuras fundamentales del sistema actual. Nunca alcanzaríamos, sin embargo, la dirección apropiada sin introducir las variaciones que nos permitan dar una solución adecuada a cuestiones de gran relevancia.

Tales son el desfase existente entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica, que permite el acceso a la Formación Profesional de quienes no concluyen positivamente la escolaridad obligatoria, la orientación exclusiva del Bachillerato hacia la Universidad, la ausencia de una regulación educativa previa a los seis años, la configuración de una Formación Profesional ausente de la formación general de base, excesivamente académica y desvinculada del mundo productivo.

La conjunción de las razones de carácter general con las propiamente educativas llevó al Ministerio de Educación y Ciencia a considerar no sólo necesaria y oportuna sino también inaplazable la reforma de nuestro sistema educativo. Dos argumentos de gran calado pesaron, no obstante, en la decisión de no abordarla de manera precipitada.

El primero de ellos venía dado por la conveniencia de prever la incidencia de los cambios que parecía necesario introducir. La mera revisión de nuestra historia educativa, salpicada de reformas concebidas de forma abstracta, abogaba a favor de un proceso de experimentación previa en el que incrementar y perfilar mejor nuestra información, contrastar hipótesis, desechar planteamientos erróneos.

En los últimos años ese proceso ha abarcado los tramos de la Educación Infantil, del Ciclo Superior de la Educación General Básica y de las Enseñanzas Medias. En todos ellos se han probado innovaciones metodológicas y cambios curriculares. Los subsiguientes estudios de evaluación nos permiten hoy ser más profundos en nuestros análisis y perfilar con más sustento nuestras propuestas.

El segundo de los argumentos a favor de la no precipitación conectaba con el carácter estratégico nacional de la reforma, que correlativamente exigía que fuera discutida y aceptada básicamente por el conjunto de nuestra sociedad. Una reforma de este tipo ha de implantarse progresivamente a lo largo de un calendario sostenido. Sus efectos han de madurar, en un amplio horizonte, y no sería apropiado ponerla en marcha si no contáramos ya con su fortaleza de partida, con los amplios apoyos que han de asegurar su pervivencia prolongada. Una reforma de este alcance, en fin, no contaría con posibilidades serias de afianzarse sin la participación activa, motivada y reflexiva de los protagonistas fundamentales de la propia enseñanza.

*Para propiciar, pues, ese amplio debate y con el fin de servir de punto de partida y guía de referencia del mismo, el Ministerio ofreció el **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate** en el mes de junio de 1987, que fue completado en febrero de 1988 con un documento específico sobre la Formación Profesional.*



Ambos documentos presentaban una nueva ordenación en los distintos tramos del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Postobligatoria, y contenían una serie de propuestas para mejorar la calidad de ese sistema en cada una de sus etapas y en el conjunto del mismo.

Los distintos sectores educativos, las diversas Administraciones públicas, las organizaciones empresariales y sindicales, colectivos profesionales, entidades colegiales, órganos de representación, centros educativos, personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, etc. se han manifestado puntual o extensamente a lo largo de estos casi dos años.

Sus posiciones, expresadas frecuentemente como apoyo a las posiciones originarias del Ministerio de Educación y Ciencia y otras veces como contrapropuestas a las mismas, han sido escrupulosamente recogidas en cuatro volúmenes de **Papeles para el Debate** que el Departamento ha editado. Un resumen sinóptico de todo ello ha sido igualmente publicado en un quinto volumen que tiene el carácter de "Informe-Síntesis".

Las distintas aportaciones no sólo han contribuido a enriquecer las posiciones originales sino que no son escasas las ocasiones en que han aconsejado la modificación de las propuestas de partida. El Ministerio de Educación y Ciencia no ha sido víctima de imprudentes y falsos pruritos y no ha tenido, por tanto, inconveniente en revisar su oferta cuando la abundancia de cualificados juicios discrepantes han evidenciado la racionalidad y la oportunidad de soluciones alternativas.

Como singularmente importante y significativo debe ser considerado el acuerdo alcanzado con las Comunidades Autónomas con competencia plena en materia educativa. La Conferencia de Consejeros de Educación de Comunidades Autónomas, presidida por mí mismo, alcanzó un acuerdo el pasado mes de enero sobre no pocas de las líneas maestras de la futura ordenación del sistema educativo.

Ello es tanto más relevante cuanto que se dan dos circunstancias que merecen ser resaltadas. La primera de ellas es que varias de esas Comunidades Autónomas han llevado a cabo su propio proceso experimental en unas condiciones de rigor, de entusiasmo y de acierto, que han permitido obtener unos frutos que nos han sido extremadamente útiles para todos. La segunda es que la aplicación de la reforma habrá de coincidir necesariamente con el definitivo asentamiento del Estado de las Autonomías y el Ministerio de Educación y Ciencia desea ejercer las competencias propias del Estado en un espíritu y en un marco de cooperación eficaz con las Administraciones educativas autonómicas.

Tras el profundo y amplio debate del que ha ido emergiendo un consenso que me atrevería a calificar de casi unánime en lo esencial, este Libro Blanco contiene la propuesta definitiva del Ministerio de Educación y Ciencia.

A través de la reforma, en los términos aquí contenidos, nos proponemos ampliar la educación básica, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad, hasta los 16 años, llevándola hasta la edad legal mínima de incorporación al trabajo.



Nos proponemos, igualmente, reordenar el actual sistema educativo con el establecimiento de las etapas de Educación Infantil, que abarcará hasta los 6 años de edad, Educación Primaria, que se extenderá desde los 6 hasta los 12 años, Educación Secundaria Obligatoria, que durará desde los 12 a los 16 años, Bachillerato, que alcanzará desde los 16 a los 18 años, y Formación Profesional que, además de estar presente en la formación de base, se organizará específicamente en módulos profesionales, los primeros al término de la Educación Secundaria Obligatoria y los segundos al término del Bachillerato.

Para que esta ampliación de la escolaridad obligatoria, que conlleva una nueva ordenación de los tramos del sistema educativo, rinda los frutos que cabe esperar de ella, es preciso que introduzcamos igualmente toda una serie de cambios que busquen incrementar la calidad de nuestra enseñanza.

Es verdad que la calidad de la enseñanza no depende sólo de la bondad del sistema educativo. En buena medida es una consecuencia y a la vez una causa de la calidad global de la vida colectiva. La educación se relaciona cada vez más con el mundo exterior a la escuela y su mejora está frecuentemente conectada con los avances que se producen en su entorno.

En lo que se refiere al estricto campo educativo, en los próximos años, y entre un extensa gama de medidas, abordaremos la renovación de los contenidos curriculares, incorporando áreas y materias escasamente presentes ahora, pero que parecen imprescindibles para la educación futura de todos nuestros ciudadanos, reestructuraremos los centros y los dotaremos de recursos apropiados y suficientes, apoyaremos y exigiremos mucho más a los servicios de orientación, impulsaremos decididamente la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, fortaleceremos la Inspección Educativa.

Una acción específica en la Formación Profesional permitirá que la renovación de la actualmente existente se produzca en menores plazos que los contemplados en el conjunto de la reforma. Partimos, además, de la concepción de que, mejorando la formación general de base, pondremos en marcha la acción más profunda y persistente a favor de la propia Formación Profesional.

Con el fin de intensificar el esfuerzo en favor de la calidad de la enseñanza, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta, también ahora, el Plan de Formación del Profesorado y de Investigación y el Diseño Curricular Base, dos importantísimos documentos que vienen a complementar este Libro Blanco.

El Diseño Curricular Base, elaborado y ofrecido como propuesta para debate, se circunscribe a los tramos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de acuerdo con la nueva ordenación. Esperamos que sea objeto de análisis, reflexión y discusión a lo largo del próximo año y confiamos en obtener de ello el mismo fruto que hemos obtenido del debate sobre la reforma.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha tenido buen cuidado en ir preparando simultáneamente la planificación que permitiera contrastar la viabilidad del modelo propuesto a partir del conocimiento exhaustivo de la realidad de la que partimos y una vez clarificado el horizonte que pretendemos alcanzar. Este amplio trabajo desemboca, como no podía ser de otra forma, en el establecimiento de necesidades de financiación y en la determinación de los escenarios para abordarla.



Convenida pues la necesidad de la reforma de acuerdo con el sentimiento prácticamente unánime de la comunidad educativa y de la sociedad, teniendo en cuenta el carácter inaplazable de la misma, fijada la oferta definitiva del Ministerio de Educación y Ciencia concordada en sus líneas maestras con las Comunidades Autónomas con competencias plenas, contando ya con los instrumentos analíticos precisos, ha llegado el momento decisivo de abordarla.

De manera ordenada, progresiva y prevista, emprenderemos el conjunto de acciones jurídicas, organizativas y presupuestarias necesarias para hacerla posible. No concebimos la reforma como algo puntual, que se agota y resuelve en alguna acción espectacular de las anteriormente mencionadas. Antes bien, pensamos que es el cúmulo de transformaciones continuadas, guiadas por una clara concepción de conjunto, el que puede garantizar un cambio cualitativo y una mejora profunda de nuestra enseñanza.

Para alcanzar el escenario final propuesto, desarrollando en su plenitud la concepción del conjunto, nos fijamos el horizonte temporal de una década. Un horizonte realista para la sociedad, que nos permita introducir la reforma sin agobios desaconsejables, pero también un horizonte que no se nos escape de las manos.

Una vez más hay que subrayar que la reforma no es sólo un desafío para las distintas Administraciones o para la comunidad educativa. Lo es, sobre todo, para la sociedad a la que unas y otra sirven. No puede, por tanto, madurar si no es capaz de sintonizar con las necesidades de esa sociedad y obtener así de ésta su comprensión y su apoyo decidido. No puede, por tanto, prosperar sin la participación activa, sin el compromiso de la comunidad educativa.

Todas las sociedades avanzadas se enfrentan en estos momentos con la búsqueda de la respuesta adecuada para asegurar una modernización que les plantea, hoy, un reto más acuciante que en cualquier otro período de su historia.

Estamos convencidos de que tomando ahora la decisión acertada evitamos la dilación en afrontar ese reto, aseguramos que no se merman, retrasan o comprometen las posibilidades reales de nuestra propia modernización. Estamos convencidos de que tomando ahora la decisión acertada en favor de una educación más prolongada, más comprensiva, con una calidad mayor y más homogéneamente distribuida, contribuimos decisivamente a que nuestros niños y jóvenes, nuestros ciudadanos de ahora y de mañana, ejerzan la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la participación, en la dimensión a la que son acreedores y a la que legítimamente aspiran.

Javier Solana Madariaga
MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA

INDICE

	<u>Páginas</u>
PARTE I. El sistema educativo español y su reforma	11
I. El marco legal	13
II. La realidad educativa actual	23
III. La necesidad de la reforma	85
IV. Los objetivos del proyecto de reforma	91
PARTE II. La nueva configuración del sistema educativo	101
V. La Educación Infantil (0-6 años)	103
VI. La Educación Primaria (6-12 años)	109
VII. Educación Secundaria Obligatoria	117
VIII. El Bachillerato	137
IX. La Formación Profesional	147
X. Las necesidades educativas especiales	163
XI. Las Enseñanzas Artísticas	171
XII. La Educación de las Personas Adultas	189



	<u>Páginas</u>
PARTE III. Factores y procesos del sistema educativo	207
XIII. El Profesorado y su formación	209
XIV. La Inspección educativa	217
XV. La orientación educativa	225
XVI. La investigación educativa	233
XVII. La evaluación del sistema y de sus procesos educativos	241
XVIII. La innovación y experimentación	263
XIX. El proceso de cambio en el sistema educativo	269
PARTE IV. Planificación de la reforma educativa	275
XX. Los objetivos de la reforma y la planificación de la nueva oferta educativa	277
XXI. Factores a considerar en el proceso de planificación	279
XXII. Características de los nuevos centros y necesidades del profesorado	293
XXIII. Metodología	299
• Anexos	301
PARTE V. Memoria económica	345
• Metodología	347
• Gastos de Personal	349
• Bienes corrientes y servicios	353
• Subvenciones corrientes	355
• Inversiones	357
• Anexos	361



Parte I

El sistema educativo español y su reforma

- I. El marco legal.
- II. La realidad educativa actual.
- III. La necesidad de la reforma.
- IV. Los objetivos del proyecto de reforma.



Capítulo I: EL MARCO LEGAL

- 1.** La configuración de un sistema educativo es siempre un producto complejo de la historia. De la propia historia de la escuela, pero también de los cambios económicos, sociales y políticos. Por eso, los problemas educativos de cualquier país sólo son comprensibles cuando se examinan dentro del contexto histórico en que se han producido. Por otro lado, también las posibilidades de reforma del sistema se comprenden en el marco de ese contexto, que cualquier proyecto renovador ha de tomar obligadamente como punto de partida.

En ciertas ocasiones es la propia estructura del sistema educativo, por mejor decir, la inadecuación entre esa estructura y el escenario político, social, económico y cultural, la que origina disfunciones y es motivo de insatisfacción generalizada.

Este es justamente el caso del sistema educativo español, cuya ordenación y estructura datan en lo esencial de la Ley General de Educación, de 1970. Esta Ley, en parte por los propios logros alcanzados en su puesta en práctica, en parte por sus limitaciones intrínsecas, ha quedado en la actualidad claramente desfasada con respecto a las exigencias educativas de la España actual, pese a haber supuesto en su momento una de las reformas más importantes del sistema educativo español, seguramente la de mayor importancia tras la Ley Moyano, de 1857.

Los planteamientos de la Ley General de Educación

- 2.** Antes de la ley de 1970, y en las distintas etapas del régimen anterior, se había ordenado con una concepción muy ideologizada el sistema y se habían dado tímidos pasos en la extensión de la enseñanza. En su legislación en materia educativa destacan la nueva organización del Bachillerato, que diferencia entre el Bachillerato elemental y el superior (Ley de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media), la

ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años (Ley de 1954), las diversas normas sobre construcciones escolares (Ley de 1952, modificada por la de 1964), la incorporación de las enseñanzas técnicas superiores a la Universidad (Ley de 1957) y la reforma de la enseñanza Primaria (Ley de 1965). La Ley General de Educación de 1970, dio lugar a un gran salto hacia adelante en la modernización de la escuela en España y en la escolarización de la población española.

Pese a surgir dentro del marco político del régimen anterior, la Ley General de Educación liquidaba, al menos en buena parte, el modelo educativo nacido tras 1939. El fracaso de aquel modelo se reconocía explícitamente en el Libro Blanco de 1969, que establecía unas nuevas “bases para una política educativa”, y preparaba la subsiguiente promulgación de la Ley General de Educación de 1970. A pesar del carácter innovador que tuvo la Ley en aquella época, encontró enormes problemas para su desarrollo en los primeros años, consecuentes al carácter autoritario del sistema político vigente.

3. La aparición de esta Ley respondía a unas demandas y necesidades que habían venido evidenciándose, sobre todo, a lo largo del decenio de los sesenta.

Esta década, caracterizada por el crecimiento económico y el desarrollo industrial, propició el aumento sostenido de la renta per cápita y modificó la estructura productiva española. La reducción del sector agrario y el incremento del sector industrial se vieron acompañados de intensos movimientos migratorios interiores, con enormes repercusiones familiares y sociales.

4. El crecimiento económico, y la recomposición social a que éste dio lugar, acentuaron las divergencias entre la nueva mentalidad social y las exigencias culturales que estos mismos cambios favorecían, de una parte, y el carácter autoritario de la organización política vigente, de otra. Esa misma contradicción se mostró agudamente en el ámbito educativo, que asociaba una organización arcaica con una función preferente de control ideológico. A medida que transcurría la década de los sesenta, resultaba cada vez más evidente la imposibilidad de atender a las demandas educativas y culturales de la población con el sistema educativo entonces imperante. Este aparecía incapaz, además, de proporcionar competencias profesionales adecuadas a los desarrollos tecnológicos nuevos y de satisfacer las exigencias de capacitación de la población activa, especialmente en los campos de la industria y los servicios.

Los cambios económicos y sociales producidos en la década de los sesenta habían dado lugar a una nueva sociedad predominantemente urbana, dinámica y aceleradamente industrializada, a cuyas necesidades no podía responder el viejo sistema educativo. La respuesta a este desfase fue la Ley General de Educación y financiación de la Reforma Educativa, del 4 de agosto de 1970.

5. Esta Ley constituía, además, un intento de aproximar la situación educativa española a la de los países europeos. En buena parte de ellos, los modelos comprensivos habían sustituido, durante las dos décadas posteriores a la segunda guerra mundial, a los sistemas educativos heredados del siglo XIX, caracterizados por su carácter intensamente selectivo y por su empeño en asignar a los alumnos desde edad temprana a ramas educativas muy diferenciadas por su estructura, currículos y por las posibilidades de promoción

social y cultural. Ese esquema de ramas precozmente diferenciadas y, por consiguiente, muy clasista, persistía en España en 1970. El Libro Blanco de 1969 reconocía, de forma explícita, esa situación: “podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno, para las familias de categoría socioeconómica media y alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos”.

6. El propio Libro Blanco de 1969 contenía datos estadísticos que, en su mera formulación, ilustran las realidades de la política educativa impulsada a lo largo de la etapa franquista. Todavía en 1969, no todos los niños comprendidos entre los 6 y los 10 años contaban aún con una plaza escolar y un número aún menor de los niños de 11 a 14 años estaba escolarizado. A la naturaleza de por sí dual y discriminatoria del sistema se añadían, por consiguiente, importantes deficiencias de escolarización en la España de los años sesenta.
7. En síntesis, el sistema educativo español de aquella década presentaba cuatro problemas importantes a los que trataba de dar respuesta la Ley de 1970:
 - A) Mantenía deficiencias de escolarización importantes.
 - B) No aseguraba oportunidades iguales para los niños de clases sociales diferentes.
 - C) No se adecuaba a la estructura productiva del país ni a las necesidades de capacitación profesional de su población.
 - D) Era un sistema escasamente integrado, desarrollado por superposiciones sucesivas sobre el viejo almacén educativo del siglo XIX y, en expresión del Libro Blanco, “sin la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo”.
8. La Ley General de Educación (Ley 14/1970, de 4 de agosto) parte de una consideración global y unitaria del sistema, que no había nunca sido considerado de forma integrada, sino modificado paulatinamente a través de reformas parciales. Aunque muchos de los artículos, y aun capítulos enteros de la Ley, han sido derogados por la legislación posterior, la organización formal del sistema educativo establecida por la Ley en su Título I se mantiene actualmente para todos los niveles, con excepción del universitario.
9. Como consecuencia del análisis de los problemas fundamentales del sistema educativo vigente hasta entonces, la Ley trataba de diseñar un sistema educativo con cuatro objetivos principales.
 - A) “Hacer partícipe de la educación a toda la población española”.
 - B) “Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”.
 - C) “Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio”.

D) “Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelación, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente”.

10. Estos objetivos resultaban imposibles de alcanzar conservando el viejo sistema. Como recogía el Libro Blanco, “en la base de la estructura del sistema educativo español” se observaba “una anomalía muy grave cual era la existencia de dos niveles diferentes de Educación Primaria”. Una escolaridad Primaria hasta los diez años, seguida del Bachillerato para los niños que ingresaban en los centros de Enseñanza Media. Otra enseñanza Primaria, hasta los catorce años, para los demás. Ese doble circuito no tenía “una justificación razonable”, y originaba “una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población”. Las posibilidades de convalidar los dos últimos cursos de la “Primaria larga” por los dos primeros de la Enseñanza Media general -posibilidad abierta por la Ley de 1964 sobre ampliación de la escolaridad obligatoria- representaba, según el Libro Blanco, “otra discriminación en perjuicio de quienes han seguido en la escuela Primaria. Los niños que ingresan a los diez años en un centro de Enseñanza Media llevarán a los primeros, al llegar a los catorce años, una ventaja de uno o dos cursos”.
11. La solución a ese problema constituye, con la perspectiva del tiempo, la innovación más significativa y perdurable de la Ley General de Educación y supuso la unificación de la enseñanza Primaria y el primer ciclo de Bachillerato (el Bachillerato elemental, establecido en 1953) en un único tramo, la actual EGB, que abarca desde los 6 a los 14 años.

Aunque esta innovación suponía un acercamiento a las posiciones de los defensores de la enseñanza comprensiva, que habían logrado importantes cambios en los sistemas educativos de muchos países, la ordenación resultante difería sensiblemente de la que aquellos habían alumbrado. En la mayoría de las naciones, la implantación de criterios comprensivos se había traducido en la implantación de un tramo de enseñanza Secundaria, de carácter obligatorio y posterior a una Primaria de cinco o seis años, estableciendo una diferenciación neta entre los dos niveles.

Las dificultades crónicas de ordenación del ciclo superior de EGB no son ajenas a la peculiaridad de la solución aportada por la Ley de 1970.

La ordenación establecida en la Ley General de Educación

12. Los niveles educativos regulados por la Ley, además de la Educación General Básica, eran la Educación Preescolar, el Bachillerato y la Enseñanza Universitaria. La Formación Profesional era contemplada como la culminación laboral del ciclo completo de la enseñanza obligatoria o de los otros niveles posteriores, y no como un nivel educativo en sentido estricto.
13. En la concepción de la Ley General de Educación, la Educación Preescolar, que implica la iniciación del niño en el aprendizaje, se estructura en dos ciclos (jardín de infancia y escuela de párvulos). El tratamiento

de este nivel en la Ley suponía el reconocimiento de la obligación de atenderlo por parte del Estado y la posibilidad de proporcionarlo gratuitamente en los centros públicos. Pero, pese al reconocimiento de su función educativa, la Educación Preescolar no constituyó un objetivo prioritario de la Ley General de Educación. La norma que establecía el calendario para la aplicación de la Reforma Educativa (Decreto 2459/1970, de 22 de agosto) no señalaba plazos concretos ni compromisos precisos en relación con este nivel. Ello explica que, en la primera mitad de la década de los setenta, el sector público no creara puestos escolares de Preescolar y que hubiera que esperar más de cinco años desde la promulgación de la L.G.E. para observar un crecimiento sistemático de la oferta pública de plazas de Preescolar.

- 14.** La EGB se configura, en la Ley de 1970, como un nivel único, obligatorio y común para todos los españoles. A pesar de unificar sus ocho años en un único nivel, la Ley introdujo una cierta diferenciación entre las etapas que correspondían, en otros países, a la enseñanza Primaria y Secundaria. La primera etapa, para niños de 6 a 11 años, acentuaba el carácter globalizado de las enseñanzas (en los cursos 1º a 5º). La segunda, para niños de 11 a 14 años, introducía una “moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento” (curso 6º a 8º). Los alumnos que cursaran con éxito toda la EGB recibirían el título de “graduado escolar”. Tal como se dijo, acaso la aportación fundamental y más perdurable de la Ley General de Educación (L.G.E.) es la de haber contribuido a la escolarización prácticamente completa y a una educación común de los niños españoles de 6 a 14 años. Sin embargo, la organización de este nivel nunca ha llegado a resolverse completamente -especialmente en lo que se refiere a la segunda etapa que establecía la L.G.E.- como demuestra la persistencia de porcentajes todavía significativos de alumnos que, aún hoy, no llegan a alcanzar sus objetivos, no obtienen el título de graduado escolar y deben conformarse con el “certificado de escolaridad”. De hecho, el porcentaje de graduados escolares fue disminuyendo, con una sola excepción, año tras año a lo largo de la década de los setenta, conforme se avanzaba hacia la plena escolarización. Sólo en los años ochenta se ha invertido esa tendencia.
- 15.** La solución aportada por la L.G.E. a la anterior desorganización de las “Enseñanzas Medias” no se aleja conceptualmente de la dada a la educación obligatoria. También en este caso se establecía un modelo unificado de bachillerato, que eliminaba la distinción anterior entre ciencias y letras, y que pretendía ser polivalente, al incluir materias comunes, optativas y actividades técnico-profesionales. El Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) nació con la vocación de proporcionar, a un tiempo, la preparación para la Universidad -a través del Curso de Orientación Universitaria- y para la vida activa. Pero nunca ha llegado a alcanzar un equilibrio entre sus objetivos propedéuticos y terminales. Los primeros han predominado, desdibujando su perfil y provocando numerosos fracasos escolares en este nivel. En un resumen muy aproximativo de la situación, basado en datos del curso 1986-87, puede establecerse que poco más de la mitad de los alumnos de B.U.P. progresa con éxito, un 20% lo hace con algunas dificultades y otro 20% con muchas dificultades y retrasos. Los abandonos representan alrededor del 7%.
- 16.** La L.G.E. preveía el establecimiento de tres grados de Formación Profesional (F.P.), a los que se accedía desde los diferentes niveles. Un primer grado (F.P.-I), abierto a todos los alumnos que finalizan la EGB, con independencia de la obtención o no del título de graduado escolar; un segundo grado (F.P.-II), al que es posible acceder desde el B.U.P., o desde la Formación Profesional de primer grado; un tercero, accesible desde la Universidad o la F.P.-II, pero que nunca llegó a implantarse, ni siquiera a regularse. Sin

duda, ha sido esta ordenación una de las más discutidas en la Ley. Los diferentes requisitos de acceso al Bachillerato y a la Formación Profesional de primer grado, con la condición del título de graduado escolar en el primer caso y sin tal requisito en el segundo, han contribuido a configurar, en la práctica, a esta última como una segunda vía educativa de carácter subsidiario, a pesar de que en los últimos años se ha paliado este carácter. La Formación Profesional de primer grado, especialmente, soporta un elevado índice de fracaso y abandonos, especialmente en el caso de los alumnos que previamente no han obtenido el título de graduado escolar.

17. La L.G.E. reguló también otras modalidades y niveles educativos, tales como las enseñanzas universitarias, organizadas en tres ciclos que conducen, respectivamente, a los títulos de diplomado (y arquitecto e ingeniero de grado técnico), de licenciado y de doctor; las enseñanzas especializadas (escuelas de idiomas y otras); la Educación Permanente de Adultos; la Educación Especial; la enseñanza a distancia y los cursos nocturnos.

18. La Ley General de Educación tuvo, como aspectos positivos, los siguientes:

- A) Reconoce las obligaciones del Estado en relación con la educación, considerada como servicio público, restableciendo una tradición presente en la historia educativa española, pero perdida hasta 1970.
- B) Establece las bases que permiten la generalización de la escolaridad de la población de 6 a 14 años.
- C) Propone una educación comprensiva y común para esa misma población.
- D) Establece un sistema educativo con una organización más coherente e integrada que la del anterior sistema.
- E) Reconoce valores ya presentes en la sociedad española, pero difíciles de acomodar con la situación política de 1970.

Sin embargo, los límites políticos y económicos impidieron, en muchos casos, obtener beneficios de los aspectos positivos de la Ley.

19. Los valores que inspiran la L.G.E., según se desprende de su mismo preámbulo, son fundamentalmente técnicos. Se predica la unidad del sistema, la interrelación entre sus niveles, la flexibilidad pedagógica, etc. Pero dentro de ese marco pretendidamente técnico, se encuentran también otros valores ideológicos menos explícitos que responden a una filosofía desarrollista y tecnocrática.

21. Desde otra perspectiva, la Ley constituía un serio intento de renovar el viejo aparato escolar y de crear en su lugar un nuevo sistema educativo ajustado a las necesidades de una sociedad en proceso de cambio y crecimiento económico. Paradójicamente, la última fase de su progresivo desarrollo y puesta en vigencia

iba a coincidir con la transición democrática. Los Pactos de la Moncloa, suscritos por todos los partidos políticos después de las elecciones legislativas de 1977, dieron un enorme impulso al desarrollo de la Ley General de Educación para garantizar un puesto escolar a todos los alumnos españoles. La nueva Constitución española iba a modificar profundamente el marco del sistema educativo no sólo con su regulación del derecho a la educación, sino también en otros elementos esenciales de su articulado, principalmente en la configuración de España como un Estado de las Autonomías.

El derecho a la educación en la Constitución y en la LODE

- 21.** La Constitución Española define las orientaciones básicas que presiden toda la legislación educativa. Proclama el derecho de todos a la educación y reconoce la libertad de enseñanza en su artículo 27, que contiene diez apartados:
- a) Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
 - b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
 - c) Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus propias convicciones.
 - d) La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
 - e) Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
 - f) Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
 - g) Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establece.
 - h) Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
 - i) Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.
 - j) Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la Ley establezca.
- 22.** Además del derecho a la educación como tal, el Título I de la Constitución recoge otros derechos que afectan a la educación, como la libertad de cátedra (art. 20.1.c.), la libertad ideológica y religiosa (art. 16), el derecho a la cultura (art. 44), los derechos de los niños, según los acuerdos internacionales (art. 39),

los derechos humanos en general (art. 10.2) y los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

- 23.** Con arreglo a la organización territorial del Estado, establecida en la Constitución, la educación es en nuestro ordenamiento jurídico-político una materia cuyas competencias comparten el Estado central y las Comunidades Autónomas. Al Estado compete, en cualquier caso, la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (artículo 149.1.30.).
- 24.** El derecho a la educación ha sido regulado por medio de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio (L.O.D.E.), que desarrolla el artículo 27 de la Constitución (con excepción del apartado 10 , que se refiere a la Universidad). La Disposición Adicional Primera, 2, de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación especifica las competencias del Estado, al que corresponde:
 - a) La ordenación general del sistema educativo.
 - b) La programación general de la enseñanza (en los términos establecidos por dicha Ley).
 - c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
 - d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.
- 25.** Por su parte, las Comunidades Autónomas que han seguido la vía prevista en el artículo 151.1 y la Disposición Transitoria Segunda de la Constitución han asumido amplias competencias tanto ejecutivas como normativas en materia de educación. En este mismo caso se encuentran aquellas otras Comunidades - Valencia, Canarias- a las que de acuerdo con lo previsto en el artículo 150.2 de la Constitución les han sido transferidas mediante Ley Orgánica las facultades correspondientes a una materia de titularidad estatal, como es la educación, que por su propia naturaleza es susceptible de transferencia o delegación. De este modo, el mapa educativo español aparece actualmente integrado por dos bloques territoriales: uno formado por aquellas Comunidades Autónomas que no han asumido competencias educativas y en el que el Ministerio de Educación mantiene las que tenía antes de promulgarse la Constitución, y el conformado por las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Galicia, Cataluña, el País Vasco y Valencia, que sí tienen asumidas esas competencias.
- 26.** Con objeto de coordinar las funciones del Estado y las Comunidades Autónomas en la programación de la enseñanza y el intercambio de información, la L.O.D.E. (art. 28) crea la Conferencia de Consejeros Titulares de Educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas, que convoca y preside el Ministro de Educación y Ciencia.

27. En el Título Preliminar de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación se proclama el derecho de todos los españoles a recibir una educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad (art. 1), y se explicitan los fines principales de la educación:

“La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.

28. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación define, además, dos aspectos cruciales para la organización actual de la enseñanza:

1. El establecimiento de una red integrada de centros públicos y de centros privados concertados con los poderes públicos: una red capaz de asegurar la satisfacción del derecho de todos a la educación a través de la programación general de la enseñanza.
2. La participación en el control y la gestión de la enseñanza de los integrantes de la comunidad escolar, a través de los Consejos Escolares (en los centros públicos y privados concertados) y de los Claustros de Profesores. Además de afirmar ese principio de participación para la vida interna de los centros, la L.O.D.E. crea, en su artículo 30, el Consejo Escolar del Estado, como “órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto a los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el gobierno”.

29. Según el artículo 34 de la L.O.D.E., en cada Comunidad Autónoma existirá un Consejo Escolar, cuya acción se extenderá a su ámbito territorial, con funciones que fijarán por Ley los órganos representativos de las propias CC.AA. Estas asumen un papel activo en la programación general de la enseñanza, como recoge el artículo 27.2 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación:



“El Estado y las Comunidades Autónomas definirán las necesidades prioritarias en materia educativa, fijarán los objetivos de actuación del período que se considere y determinarán los recursos necesarios, de acuerdo con la planificación económica general del Estado.”

- 30.** La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (L.R.U.) desarrolla el precepto de autonomía universitaria establecido en el artículo 27.10 de la Constitución. Además, distribuye las competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades. La L.R.U. establece, para la enseñanza universitaria, órganos de participación, como los Consejos Sociales de las Universidades y el Consejo de Universidades, que tiene funciones de coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento en materia de educación superior. La Ley de Reforma Universitaria, junto con el bloque normativo promulgado por el Estado y la Comunidades Autónomas para sus ámbitos respectivos de competencias, y los estatutos propios de cada Universidad, definen un marco jurídico que ya no se rige por la Ley General de Educación de 1970.



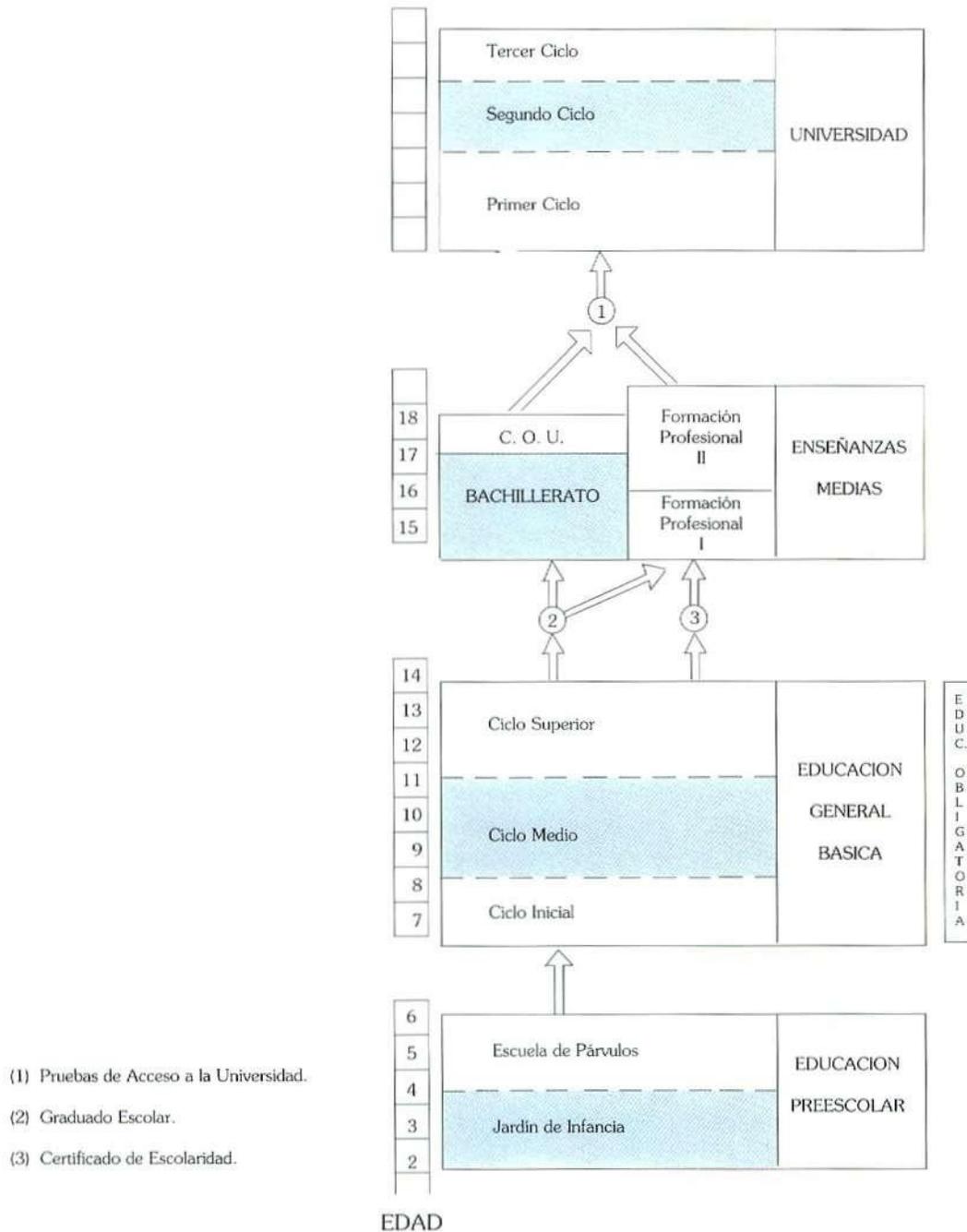
Capítulo II: LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL

1. Los cambios introducidos por la Constitución, por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación y por otras normas de rango inferior no han alterado el marco legal de la ordenación del Sistema Educativo en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, en los que continúa vigente, en gran medida, la Ley General de Educación. A su amparo se ha dictado gran parte de la normativa más reciente. Conviene considerar ahora la realidad educativa del país en las cifras y datos que la manifiestan.
2. Si se exceptúan los estudios superiores, la ordenación general del sistema educativo actual se rige, en cuanto a su esquema fundamental, por la Ley General de Educación de 1.970. El diseño del sistema que resultó de la aplicación de la L.G.E. es el que se muestra en el gráfico II.1. La columna vertebral del sistema está formada por los cuatro niveles educativos que establece la Ley: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Universidad. La Formación Profesional no se recoge en la L.G.E. como “nivel educativo”, pero es parte sustantiva del sistema y configura, junto con el Bachillerato, lo que en España se ha denominado “Enseñanzas Medias”. En el citado diagrama, se muestran los niveles, sus años de duración y las conexiones que existen entre ellos.

La escolarización en los distintos niveles

3. Para el acceso a la Educación Preescolar y a la EGB no se precisa requisito alguno, en buena lógica con el carácter obligatorio de este último nivel. La Ley General de Educación establece que la evaluación de la EGB debe ser continua, fijando la permanencia suplementaria de un año en el ciclo superior para aquellos alumnos que no alcanzan los niveles mínimos. Los que superan la EGB obtienen el título de graduado escolar y pueden acceder al Bachillerato o a la F.P.-I. Los restantes reciben un certificado de escolaridad, no pueden acceder al Bachillerato y sólo pueden pasar a la Formación Profesional de primer grado, que tiene una duración de dos años.

GRAFICO II.1. — SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



4. Tras la Formación Profesional de primer grado, se accede a la de segundo grado. Para este acceso es necesario realizar unas enseñanzas complementarias de las que se ven dispensados quienes demuestran suficiente madurez profesional. También con el título de bachiller es posible matricularse en el segundo grado de Formación Profesional. La Ley de 1970 preveía una Formación Profesional de tercer grado, a la que se llegaría desde la de segundo, pero éste nivel nunca llegó a implantarse.
5. La evaluación del Bachillerato también se efectúa de forma continua. Quienes superan sus tres cursos obtienen el título de bachiller, que da acceso al Curso de Orientación Universitaria. Para la promoción a la Universidad es preciso, además, superar una prueba de acceso.
6. En el curso 1986-87, los alumnos matriculados en los diferentes niveles descritos eran 9.593.638. Un rasgo importante de la distribución actual de los alumnos en el sistema (ver Tablas II.1 y II.2, en que no se incluyen los 903.166 alumnos universitarios, y Gráficos II.2 y II.3) es la alta tasa de escolarización de los alumnos de 4 y 5 años en los dos últimos cursos de la Educación Preescolar, previos a los niveles educativos obligatorios. Contrastan con esas tasas las mucho más bajas correspondientes a las edades de 2 y 3 años.

TABLA II.1. TASAS DE ESCOLARIZACION POR EDADES Y NIVELES EDUCATIVOS (1986-87)

EDAD	PREESCOLAR	E. G. B.	B. U. P. C. O. U.	F. P.
2	4,66			
3	16,82			
4	88,26			
5	100,00*			
6		100,00		
7		100,00		
8		100,00		
9		100,00		
10		100,00		
11		100,00		
12		100,00		
13		100,00		
14		33,48	43,06	15,38
15		10,85	44,94	22,05
16			39,63	20,02
17			36,30	16,48
18			14,68	13,06
19			6,78	7,90

Fuente: M. E. C.

* Diversos factores influyen en las dos magnitudes sobre las que se calculan las tasas de escolaridad: la población de cada cohorte y la población escolarizada. En cuanto a la población total, se define con estimaciones realizadas a partir del censo de 1981, por lo que los datos no siempre son exactos. En cuanto a la población escolarizada, los datos de alumnos proporcionados por los más de 20.000 centros pueden contener errores. Hay que añadir otros factores distorsionantes como la población inmigrante, etc. Por ello, se obtienen con frecuencia tasas superiores a 100, que han sido limitadas a esta última cifra cuando ello sucede.

**TABLA II.2. NUMERO DE ALUMNOS CLASIFICADOS
POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO (1986-87): TOTAL**

EDAD	PREESCOLAR	E. G. B.	B. U. P.	C. O. U.	F. P.
2	22.047				
3	80.550				
4	442.306				
5	539.849				
6		600.670			
7		624.926			
8		655.900			
9		669.348			
10		687.589			
11		689.996			
12		685.246			
13		669.900			
14		220.691	282.582		107.362
15		71.253	298.329		152.040
16			269.624		135.272
17			88.542	149.221	108.011
18			37.494	59.318	86.186
19			16.575	28.279	54.544
20 y más			26.111	27.131	108.580
TOTAL	1.084.752	5.575.519	1.014.257	263.949	751.995
TOTAL GENERAL					8.690.472

Fuente: M. E. C.

**TABLA II. 2 (Continuación). NUMERO DE ALUMNOS CLASIIFICADOS
POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO (86-87): MUJERES**

EDAD	PREESCOLAR	E. G. B.	B. U. P.	C. O. U.	F. P.
2	10.367				
3	40.277				
4	219.618				
5	267.575				
6		293.816			
7		306.248			
8		321.197			
9		327.089			
10		336.695			
11		336.568			
12		335.170			
13		326.775			
14		96.445	152.705		41.873
15		29.343	157.017		56.434
16			146.676		52.243
17			46.122	82.927	44.048
18			19.513	31.397	37.657
19			5.794	14.832	25.882
20 y más			14.465	13.745	57.415
TOTAL	537.837	2.709.346	542.292	142.901	315.552

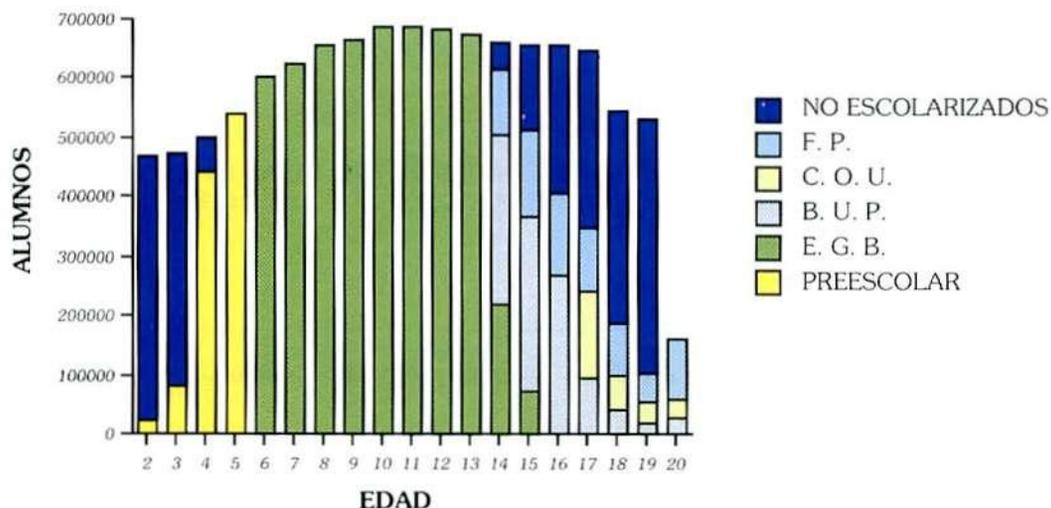
Fuente: M. E. C.

**TABLA II. 2 (Continuación). NUMERO DE ALUMNOS CLASIIFICADOS
POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO (86-87): VARONES**

EDAD	PREESCOLAR	E. G. B.	B. U. P.	C. O. U.	F. P.
2	11.680				
3	40.273				
4	222.688				
5	272.274				
6		306.854			
7		318.678			
8		334.703			
9		342.259			
10		350.894			
11		353.428			
12		350.076			
13		343.125			
14		124.246	129.877		65.489
15		41.910	136.312		95.606
16			122.948		83.029
17			42.420	66.294	63.963
18			17.981	27.921	48.529
19			7.609	13.447	28.662
20 y más			11.646	13.386	451.165
TOTAL	546.915	2.866.173	468.793	121.048	436.443

Fuente: M. E. C.

GRAFICO II.2. POBLACION TOTAL Y ESCOLARIZADA, POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO (1986-87): TOTAL



Fuente: M. E. C.

En los años ochenta se ha alcanzado la plena escolarización de la población de 5 a 13 años. Sin embargo, subsisten algunas bolsas de desescolarización efectiva no vinculadas a la disponibilidad de plazas escolares —que es holgada—, y que poseen una importancia más cualitativa que cuantitativa, ya que se concentran especialmente en alguna minoría étnica. En los últimos años ha aumentado el número y la tasa de los alumnos de 14-15 años escolarizados en EGB, debido a los efectos sobre el tamaño de la población actual del crecimiento demográfico de los años setenta y a que la EGB cada vez cumple mejor su misión de educar a alumnos con dificultades o que, por cualquier otra razón, no logran obtener a los 13-14 años el título de graduado escolar.

7. Como muestra la Tabla II.3, a lo largo de la década de los ochenta se han incrementado las tasas de escolaridad en todas las edades con excepción de la franja 6-12 años, que ya presentaba tasas del 100% en el curso 1980-81. Entre éste y el curso 1986-87, se han producido aumentos importantes en las tasas que corresponden a los cuatro años (más de 20 puntos porcentuales) y cinco años (7.9 puntos) en Preescolar; también en las tasas de los trece años (5.8 puntos), catorce (8.6 puntos), quince (9.3 puntos), dieciséis (7.9 puntos) y diecisiete años (6.7 puntos), que corresponden al final de la EGB, y las “Enseñanzas Medias”.
8. Aunque ocho de cada cien personas de 14 años, y veintidós de cada cien de 15, ya no están en el sistema escolar definido por la Ley de 1970, el importante esfuerzo escolarizador de los últimos años permite afirmar que la mayoría de los jóvenes acceden a las distintas modalidades de las Enseñanzas Medias. De los alumnos de Enseñanzas Medias de 14, 15 y 16 años, los matriculados en B. U. P. son más del doble

que los matriculados en Formación Profesional. Sin embargo, las matriculaciones en Formación Profesional son las que han registrado crecimientos interanuales mayores a lo largo de la presente década.

**TABLA II.3. EVOLUCION POR EDADES DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD
(Preescolar, E. G. B., B. U. P. y F. P.) A LO LARGO DE LOS AÑOS OCHENTA**

CURSO EDAD	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
2	4,0	4,6	4,7	4,5	4,6	4,8	4,7
3	15,3	15,2	15,2	14,8	15,9	16,3	16,8
4	67,7	70,3	75,7	77,5	77,2	86,4	88,3
5	92,1	92,9	94,3	98,8	99,5	96,9	100,0
6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
7	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
10	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
11	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
12	100,0	100,0	99,5	100,0	100,0	100,0	100,0
13	94,2	99,5	96,1	97,5	98,5	99,1	100,0
14	83,4	86,3	82,6	84,2	87,2	90,3	92,0
15	68,5	72,3	70,2	72,4	73,4	76,3	77,8
16	51,8	55,9	55,0	57,7	58,0	60,1	59,7
17	46,1	47,1	47,1	46,7	50,7	51,7	52,8

Fuente: M. E. C.

9. La EGB acoge al porcentaje mayor (58,1%) de los 9.593.638 alumnos matriculados en los niveles citados del sistema educativo. De ellos, 1.084.752 (11,3%) son Preescolares, 5.575.519 alumnos de EGB, 1.278.206 (13,3%) estudiantes de BUP o del Curso de Orientación Universitaria, 751.995 (7,8%) de Formación Profesional, y 903.166 (9,4%) universitarios. Estos datos indican que, a pesar del importante incremento interanual de alumnos de Formación Profesional, la distribución de la población escolarizada presenta una configuración anómala con respecto a la que se da en los sistemas educativos de otros países desarrollados, donde no es tan alto el porcentaje de alumnos en las ramas llamadas “académicas”, en comparación con el de los matriculados en ramas de Formación Técnico-profesional.
10. En 1986-87, el porcentaje de niñas en Educación Preescolar es el 49,6% y en EGB el 48,6%. En los niveles correspondientes a la “Enseñanza Media”, se observa que el porcentaje de mujeres de B.U.P. y el Curso de Orientación Universitaria (53,8%) es más alto que el de las matriculadas en Formación Técnico-profesional (42,0%), nivel en que subsiste una mayor diferencia entre sexos de las matrículas. Pese a que todavía subsisten diferencias y discriminaciones que deben ser corregidas, ha sido importante la disminución de las diferencias relacionadas con el sexo en nuestro sistema educativo durante los últimos años.

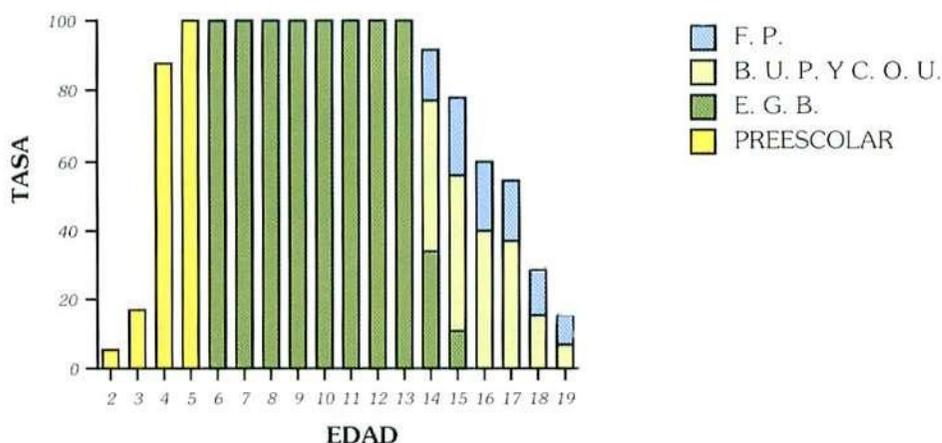
TABLA II.4. NUMERO DE ALUMNOS CLASIFICADOS POR NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD DEL CENTRO (1986-87)

NIVEL EDUCATIVO	PUBLICO		PRIVADO		TOTAL
	NUM. DE ALUMNOS	%	NUM. DE ALUMNOS	%	NUM. DE ALUMNOS
PREESCOLAR	681.702	62,84	403.050	37,16	1.084.752
JARDIN INFANCIA	18.227	17,77	84.370	82,23	102.597
PARVULOS	663.475	67,55	318.680	32,45	982.155
E. G. B.	3.597.272	64,52	1.978.247	35,48	5.575.519
CICLO INICIAL	854.778	65,98	440.823	34,02	1.295.601
CICLO MEDIO	1.377.202	65,04	740.136	34,96	2.117.338
CICLO SUPERIOR	1.365.292	63,13	797.288	36,87	2.162.580
B. U. P. Y C. O. U.	894.374	69,97	383.832	30,03	1.278.206
B. U. P.	704.329	69,44	309.928	30,56	1.014.257
C. O. U.	190.045	72,00	73.904	28,00	263.949
F. P.	474.686	63,12	277.309	36,88	751.995
TOTAL	5.648.034	64,99	3.042.438	35,01	8.690.472

Fuente: M. E. C.

11. Si se contempla a la titularidad de los centros (Tabla II.4), se comprueba que el sector público atiende a más alumnos que el privado. De cada cien alumnos escolarizados en los diferentes niveles del sistema, con excepción del universitario, 65 están en centros públicos y 35 en privados. Sin embargo, existen diferencias entre los distintos niveles del sistema. La Formación Profesional (con un 63,1% de los alumnos en centros públicos) y la Educación Preescolar (62,8%) son los niveles en que la incidencia del sector público es menor. Esta se incrementa en E.G.B. (64,5%), y B.U.P. y C.O.U. (69,9%).
12. Ante la reforma global del sistema educativo, resulta de especial interés la comparación entre la situación del curso 1986-87, con la de los años previos a la reforma educativa de 1970, que configuró el sistema actualmente vigente (ver Gráfico II.4). El cambio más fundamental se refiere a la escolarización completa de la población de 6-13 años, que era el objetivo prioritario de la Ley General de Educación y que no se alcanza hasta los comienzos de la década de los años 80 (Tabla II.3 y Gráfico II.4).
13. El aumento de las tasas de escolarización (Gráfico II.4) no se ha circunscrito a la E.G.B., sino que se ha extendido a todos los niveles, y es especialmente notable en los grupos de edad de 4 y 5 años (que corresponden a la Educación Preescolar) y en los de 14 a 18 años (correspondientes a las Enseñanzas Medias). En el curso 1986-87 se ha alcanzado la escolarización completa de los niños de 5 a 13 años, mientras que en 1967 aún estaba sin escolarizar el 46% de la población de los primeros y el 36% de los segundos. De cada cien jóvenes de 14 años, sólo 39 disponían de una plaza escolar en 1967, mientras que en el curso 1986-87 la tenían 92. Entre los jóvenes de 15 años, el porcentaje pasó del 25% al 78%, mientras que en el caso de los de 16 (16% en 1967, frente a 60% en 1986) y 17 años (12%, frente a 53%) el avance ha sido también espectacular. La comparación entre las tasas previas a

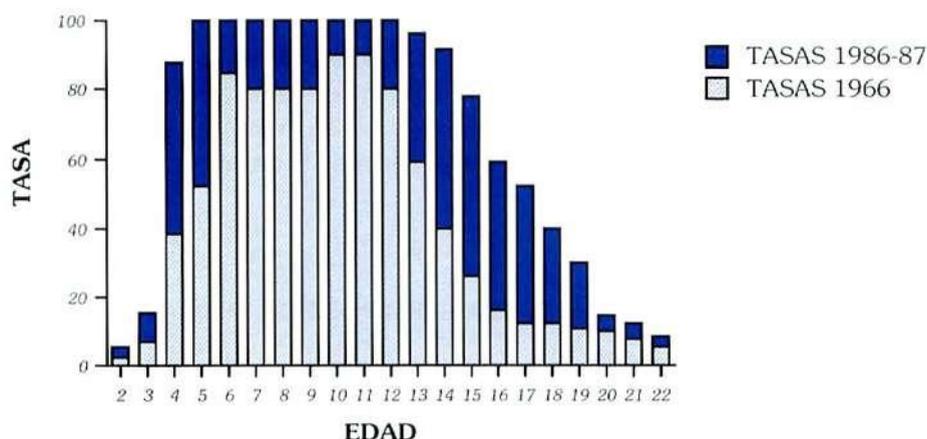
GRAFICO II.3. TASAS DE ESCOLARIZACION, POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

la Ley de 1970 y las previas al actual proceso de reforma nos muestra, por consiguiente, que en contraste con una población que alcanzaba predominantemente los niveles de Enseñanza Primaria en los años sesenta, nos encontramos a finales de los ochenta con una población que accede mayoritariamente a niveles que corresponden a la Enseñanza Secundaria.

GRAFICO II.4. TASAS DE ESCOLARIZACION EN 1966 Y 1986-87



Fuente: M. E. C.

- Al fenómeno descrito, cuyas repercusiones sociales, económicas y culturales son enormes, hay que añadir otro de consecuencias no menores: el sistema actual es más igualitario y contrasta con el sistema escolar claramente discriminatorio de los años anteriores a la Ley General de Educación, en el que se mantenían grandes diferencias de escolarización entre mujeres y varones en las edades que corresponden a la Enseñanza Secundaria y al Nivel Universitario. Esas diferencias no se reflejaban sólo en las tasas de escolarización, sino también en la distribución relativa de varones y mujeres en las distintas alternativas de la Enseñanza Secundaria. En 1966, la proporción de mujeres era mayor que la de varones en Formación Profesional, y mucho menor en Bachillerato, Enseñanzas Técnicas de grado medio y Universidad. En 1986, la proporción de mujeres en Formación Profesional es menor que la de varones, pero es mayor en Bachillerato y C.O.U. y prácticamente igual en Universidad. Estos cambios, al tiempo que reflejan una profunda transformación en la distribución de papeles sociales en relación con el sexo,

dan cuenta de la magnitud del avance registrado, especialmente en los últimos años, en el terreno de la escolarización. Aún subsisten diferencias y discriminaciones injustificables en el sistema educativo, pero también es preciso señalar que, en lo que se refiere al principio de igualdad entre sexos, el sistema educativo actual es más equitativo que otros sistemas sociales y prefigura el avance global hacia una sociedad más igualitaria.

15. Las diferencias cuantitativas entre sexos son mayores en el caso de los profesores y profesoras (Tabla II.5.). En el curso 1986-87, el sistema educativo contaba con 357.085 profesores en los niveles educativos mencionados (Educación Preescolar, E.G.B., B.U.P., C.O.U. y F.P.). En estos niveles, de cada 10 docentes, 6 son varones y 4 mujeres. De computarse la Educación Especial, la Educación Compensatoria, la Educación Permanente de Adultos, la Enseñanza a Distancia, la Educación en el Exterior y la Universidad, se sobrepasan los 421.000 docentes. La proporción de mujeres es muy superior a la de hombres en Educación Preescolar (96,0%) y los dos primeros ciclos de E.G.B. (79.2% y 68.3% respectivamente) y ligeramente superior en el ciclo superior de este nivel, B.U.P. y C.O.U. En los restantes niveles predomina el profesorado masculino. Estos datos reflejan una distribución poco equitativa del profesorado en función del sexo y los niveles educativos. El predominio de mujeres en el profesorado de Educación Preescolar y Primaria, y el de hombres en Universidad, es un fenómeno universal y que preocupa a las administraciones educativas de numerosos países.

TABLA II.5. NUMERO DE PROFESORES CLASIFICADOS POR SEXO Y NIVEL EDUCATIVO (1986-87)

NIVEL EDUCATIVO	VARONES	MUJERES	TOTAL
PREESCOLAR	1.564	37.653	39.217
E. G. B.	68.400	123.612	192.012
CICLO INICIAL	9.630	36.567	46.197
CICLO MEDIO	22.160	47.741	69.901
CICLO SUPERIOR	36.610	39.304	75.914
B. U. P. Y C. O. U.	37.286	37.632	74.918
F. P.	32.689	18.249	50.938
TOTAL	139.939	217.146	357.085

Fuente: M. E. C.

La Educación Preescolar

- 16.** El crecimiento de la Educación Preescolar está estrechamente relacionado con el proceso de incorporación de la mujer a la población definida tradicionalmente como “activa” (es decir, al trabajo remunerado). La creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo, al modificar radicalmente las condiciones de vida y convivencia de muchas familias, hizo que en muchos casos resultara imposible la atención del niño por la madre durante las horas de jornada laboral, por lo que surgieron guarderías y jardines de infancia con el objetivo casi exclusivo de custodiar a los niños durante las horas laborables. Tales iniciativas carecían frecuentemente de objetivos educativos en un principio. Sin embargo, la experiencia y la investigación han demostrado el valor propio que posee la Educación Preescolar, con independencia de su originaria función de cuidado de los hijos de madres trabajadoras.
- 17.** La Educación Preescolar ha estado regulada desde 1970, por la L.G.E. y por una Orden del 27 de Julio de 1973, en que se establecían Orientaciones Pedagógicas para este nivel. Posteriormente, la ordenación de la enseñanza Preescolar fué modificada por el Real Decreto 69/1981 de 9 de Enero y por la Orden y la Resolución que lo desarrollan, que derogaba las “Orientaciones Pedagógicas” de 1973. Estas disposiciones acentúan la importancia de la coordinación entre el nivel Preescolar y el ciclo inicial de E.G.B. Otro aspecto esencial que en ellas se establece es la necesidad de que los centros de Educación General Básica prevean el desarrollo de programas específicos de adaptación y preparación en lenguaje, psicomotricidad y pensamiento lógico para los niños que se incorporan a E.G.B. sin haber recibido previamente Educación Preescolar. Las disposiciones son un reflejo del reconocimiento, por parte de la comunidad educativa, de la importancia de la Educación Infantil para el desarrollo del niño y la prevención de dificultades escolares posteriores.
- 18.** No obstante, la Educación Preescolar tiene todavía restos del papel de custodia con que se concibió en un principio, y del desarrollo a menudo caótico que tuvo en sus orígenes. La diversidad de centros existentes y la heterogeneidad de la atención educativa que proporcionan son notas características de la Educación Preescolar. Esta heterogeneidad se proyecta en todos los rasgos que definen a los centros: en el organismo o titular del que dependen, en las denominaciones de los centros (desde la “guardería” meramente cuidadora hasta la verdadera escuela Preescolar, con planteamientos pedagógicos propios), en la edad y características de la población infantil a la que acogen, en la cualificación y titulación profesional del profesorado. Las consecuencias de esta pronunciada heterogeneidad son negativas, y se ponen tanto más de manifiesto cuanto más se reconoce la importancia decisiva de la Educación Infantil para la prevención de desigualdades educativas.
- 19.** Sin propósito de exhaustividad, los centros de Educación Preescolar pueden clasificarse del siguiente modo:

 - Unidades de Preescolar en centros públicos de E.G.B.
 - Unidades de Preescolar en centros privados de E.G.B.

- Centros dedicados exclusivamente a la Educación Infantil y dependientes de una administración pública (en general de las Comunidades Autónomas ahora y de la Administración Central antes, como en el caso de los centros que dependían del Ministerio de Trabajo y del Instituto Nacional de Asistencia Social).
 - Centros infantiles de empresa, anejos a los lugares de trabajo de los padres.
 - Centros dependientes de Diputaciones o Ayuntamientos, gestionados por éstos o por patronatos.
 - Centros privados de titularidad diversa.
- 20.** Esas diferencias relativas a la titularidad de los centros y a la inclusión o no de las unidades de Preescolar en centros de E.G.B. se tornan más acusadas al tomar en consideración las orientaciones pedagógicas que siguen, la existencia o no de proyectos educativos en sentido propio y la preparación de las personas responsables de la educación de los niños más pequeños.
- 21.** Las tentativas de ordenar este nivel registradas hasta el momento no han alcanzado la influencia que sería deseable. Por lo demás, la Orden Ministerial de 17 de Enero de 1981, que establece los llamados “Programas Renovados”, actualmente vigente en Educación Preescolar, no establece diferencias entre la Educación Preescolar y el primer ciclo de E.G.B. en cuanto a orientaciones pedagógicas. Si bien esta opción viene a subrayar la necesidad de una estrecha relación entre el ciclo último de la Educación Preescolar y el primero de la enseñanza Primaria, tiene el inconveniente de desdibujar el carácter genuino, la especificidad de la Educación Infantil. Esta no puede limitarse a cumplir la función de “pre-E.G.B.”, sino que debe concebirse como un nivel dotado de finalidades y objetivos propios, condicionados por la evolución del niño antes de la educación básica.
- 22.** Los problemas de regulación se reflejan también en la heterogeneidad de las cualificaciones de las personas responsables de la educación. El artículo 102 de la Ley General de Educación prescribe una titulación mínima exigible a los profesores, idéntica a la requerida para la E.G.B.: Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, completada con un curso de formación pedagógica. No obstante, esta reglamentación es únicamente aplicable a la etapa de párvulos (de 4 y 5 años, según la ordenación establecida por la L.G.E.). En la etapa denominada “jardín de infancia” (2 a 4 años), o incluso en centros que abarcan hasta los 4 ó 5 años pero no se definen como de Infantil, es relativamente frecuente que no se exijan titulaciones específicas.
- 23.** Desde la promulgación de la Ley General de Educación, la necesidad de proporcionar a los profesores de los niños más pequeños una formación específica se ha hecho cada vez más patente. La convocatoria de cursos de especialización en Institutos de Ciencias de la Educación, Universidades (por ejemplo, la U.N.E.D.) y Centros de Profesores, así como la convocatoria de cursos de especialización y perfeccionamiento en Educación Preescolar por el Ministerio de Educación y Ciencia, han sido algunas de las

respuestas a esta demanda. Como también lo ha sido, en lo tocante a la formación inicial, la implantación de la especialidad de Educación Preescolar en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado desde 1977.

- 24.** En los años transcurridos desde la L.G.E., la Educación Preescolar ha experimentado una expansión ininterrumpida, hasta alcanzar las tasas actuales de escolarización. De los 819.914 alumnos que aparecen matriculados en este nivel educativo en el curso 1970-71 se llega, doce años después, a los 1.197.897 del curso 1981-82, en que se alcanza la cifra más alta de matriculación. Posteriormente, la reducción en la natalidad hace descender esta magnitud hasta los niveles actuales, si bien los porcentajes de alumnos escolarizados de 4 o 5 años han seguido aumentando todos los años (Tabla II.6).

TABLA II.6. EVOLUCION DE LOS ALUMNOS DE PREESCOLAR SEGUN DEPENDENCIA (1970-86)

CURSO	TOTAL	SECTOR PUBLICO	SECTOR PRIVADO
1970-71	819.914	326.940	456.974
1971-72	760.277	365.253	395.024
1972-73	801.119	343.258	457.861
1973-74	829.155	322.685	506.458
1974-75	853.322	322.685	530.637
1975-76	920.336	347.026	573.310
1976-77	956.184	389.026	567.158
1977-78	1.008.796	455.594	553.202
1978-79	1.077.652	521.928	555.724
1979-80	1.159.854	611.496	548.358
1980-81	1.182.425	651.338	531.087
1981-82	1.197.897	670.950	526.947
1982-83	1.187.617	683.220	504.397
1983-84	1.171.062	699.943	471.119
1984-85	1.145.968	669.170	446.798
1985-86	1.127.348	702.057	425.291
1986-87	1.084.752	681.702	403.050

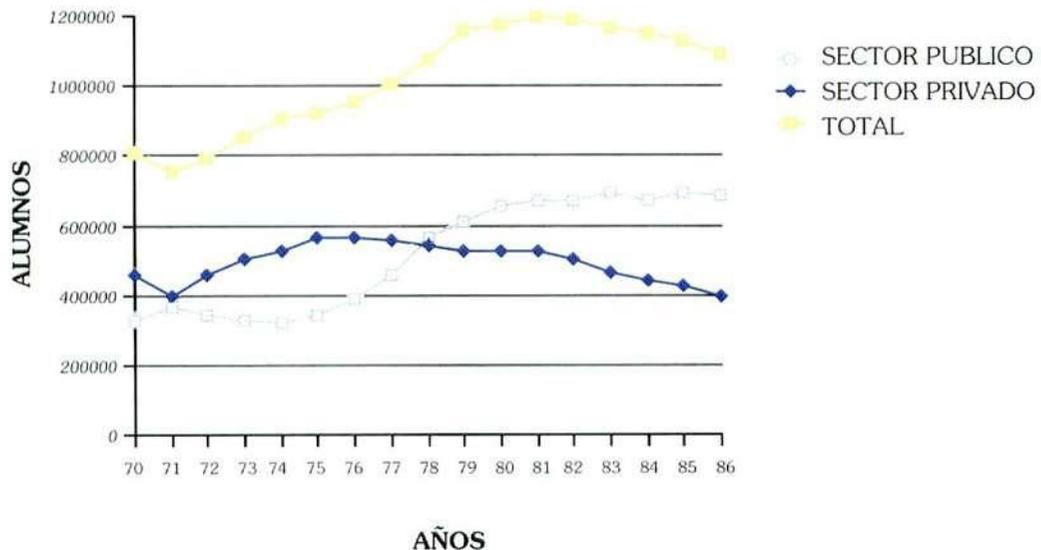
Fuente: M. E. C.

- 25.** En Educación Preescolar, la evolución del sector público presenta considerables diferencias con la del privado (Gráfico II.5). En los años inmediatamente posteriores a la L.G.E., desde la promulgación de ésta y hasta el año 1975-76, disminuye el número de alumnos en el sector público. Puede relacionarse este fenómeno con el esfuerzo escolarizador realizado, por aquellos años, en el nivel obligatorio. A partir de la mitad de la década de los setenta comienza un rápido ascenso que, en los últimos once años de la serie temporal, lleva al sector público a duplicar el número de alumnos. Por el contrario, el sector

privado experimenta un rápido crecimiento hasta el curso 1975-76, en el que alcanza su máximo nivel de alumnos; posteriormente, se estanca e inicia un lento declive, que hace que a partir del curso 1984-85 su volumen total de matriculados sea inferior al del curso 1970-71.

GRAFICO II.5. EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE PREESCOLAR, SEGUN DEPENDENCIA DEL CENTRO (1970-1986)

G. II. 5

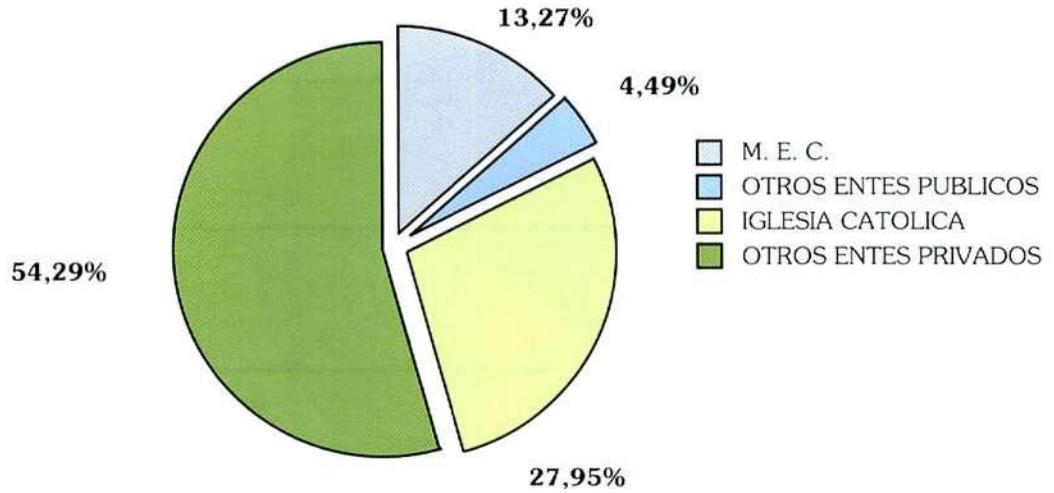


Fuente: M. E. C.

- 26.** De los 2.756 centros de Educación Preescolar, 1.291 son públicos y 1.465 privados. Sin embargo, estos datos resultan poco representativos de la distribución real de la población Infantil por sectores, puesto que no se refieren a las unidades incluidas en centros de E.G.B., que proporcionan la mayor parte de la oferta educativa de este nivel. El 66.1% de las 39.326 unidades de Preescolar son públicas (Gráfico II.8). En el sector privado son mayoritarias las unidades que corresponden a iniciativas no confesionales, si bien es considerable el porcentaje de centros dependientes de la Iglesia Católica (Gráficos II.6 y II.7).
- 27.** El número de alumnos por unidad varía significativamente de acuerdo con la titularidad del centro. En las unidades dependientes del sector público, la “ratio” media alumnos/unidad es de 26.2, mientras que en el sector privado se eleva a 30.3, y llega a alcanzar un valor de 33.1 en el caso de las unidades dependientes de la Iglesia Católica.

GRAFICO II.6. ALUMNOS SEGUN ETAPA DE PREESCOLAR Y DEPENDENCIA DEL CENTRO (1986-87)

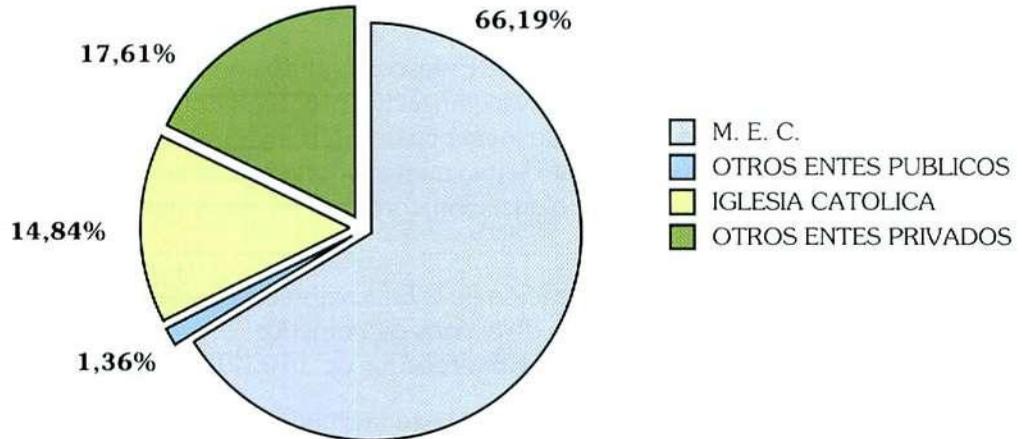
TOTAL EN JARDIN DE INFANCIA: 102.597



Fuente: M. E. C.

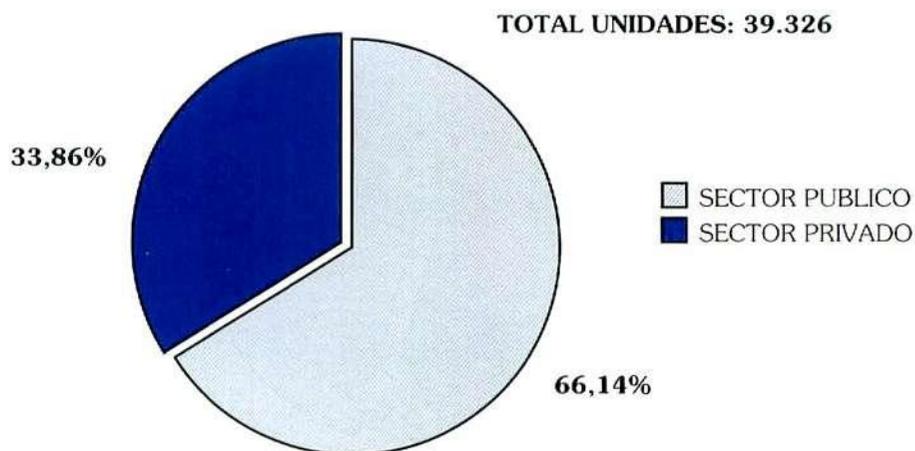
GRAFICO II.7. ALUMNOS SEGUN ETAPA DE PREESCOLAR Y DEPENDENCIA DEL CENTRO (1986-87)

TOTAL EN PARVULOS: 982.155



Fuente: M. E. C.

GRAFICO II.8. UNIDADES DE PREESCOLAR SEGUN DEPENDENCIA (1986-87)



Fuente: M. E. C.

- 28.** En zonas rurales con dificultades de comunicación se han emprendido programas de “Preescolar en casa”, “Preescolar itinerante” y apoyo a los profesores de Escuelas Unitarias. En los lugares de alto crecimiento vegetativo de la población y receptores de población inmigrante, la mayor parte de los recursos se han destinado al nivel de E.G.B., mientras que la Educación Preescolar ha seguido una generalización más rápida en zonas en que han ido quedando unidades y puestos vacantes.
- 29.** La actual política de creación de plazas de Preescolar, junto con las expectativas demográficas permiten estimar que, lograda ya en 1986-87 la escolarización prácticamente completa de los niños de cinco años, se alcanzará en brevísimo plazo la de los de cuatro. Un incremento decidido de la oferta pública para los niños de tres años —que depende de una nueva ordenación de la Educación Preescolar— es un requisito necesario para alcanzar la escolarización completa de estos últimos niños en la primera mitad de la década de los noventa.

En esta línea de apoyo a la generalización de la Educación Preescolar se conceden becas para este nivel, aproximadamente 14.000, además de ayudas de comedor, o ayudas para escuelas-hogar, de las que se han beneficiado en el curso 1987-88 alrededor de 140.000 y 15.000 niños respectivamente.

- 30.** La generalización del nivel Preescolar se ha visto facilitada por el descenso de las tasas de natalidad que arranca de 1976. Los párvulos de los cursos 1985-86 y 1986-87 integran las cohortes nacidas entre 1980 y 1982, en las que se dan los descensos más fuertes en el número de nacimientos. En la próxima

década puede incrementarse ese número, aún cuando se estabilicen o desciendan las tasas de natalidad, al aumentar notablemente la población fértil por efecto del fuerte crecimiento demográfico de los años setenta. Este hecho, junto con la necesidad de incrementar las tasas de matriculación de los niños menores, hace necesario un crecimiento sostenido y, sobre todo, una redistribución de las plazas de Educación infantil.

- 31.** Las necesidades se concentran, principalmente, en las edades que corresponden al ciclo actual de “jardín de infancia” (2 y 3 años), que sólo representan el 9.5% de la población Infantil actual, mientras que el 90.5% restante está integrado por párvulos de 4 y 5 años. En 1986-87 sólo el 4,66% de los niños de 2 años estaban matriculados en jardín de infancia. La oferta privada es claramente predominante para los niños de 2 y 3 años (Gráfico II.6). Más de la mitad de ellos están en centros privados creados por iniciativa particular, y más de la cuarta parte en centros de la Iglesia Católica. Por el contrario, el sector público atiende al 66,19% de los párvulos (Gráfico II.7). La definición de un ciclo de Educación infantil que abarque de los 3 a los 6 años debe suponer un mayor compromiso del sector público con estas edades.
- 32.** En el periodo más reciente se han dado pasos decisivos, en el aspecto pedagógico, hacia un mayor compromiso público con la Educación Preescolar y hacia su reconocimiento como etapa con entidad educativa propia. En 1985, una Orden Ministerial convocó a los centros públicos de EGB o Preescolar a participar en un Programa Experimental de Educación Infantil que proporcionase información susceptible de emplearse en la reforma del sistema educativo que aquí se presenta. El Programa se ha realizado en varias fases: la primera estaba encaminada a un conocimiento en profundidad de los centros participantes y al respaldo a experiencias innovadoras. La segunda permitió la aplicación de un anteproyecto de marco curricular para la Educación infantil. El proyecto actual de Reforma de la Enseñanza se ha realizado a partir de una consideración detenida del conocimiento acumulado por el Plan Experimental de Escuelas Infantiles, de sus aspectos positivos y también de sus límites y disfunciones.

La Educación General Básica

- 33.** Si los cambios habidos desde la Ley General de Educación han sido importantes en el ámbito de la Educación Preescolar, no lo han sido menos los acaecidos en la población de seis a catorce años, en virtud del establecimiento por aquella Ley del nivel de Educación General Básica: ocho años de escolaridad gratuita y obligatoria, común para todos los españoles. La L.G.E. expresaba la finalidad de este nivel educativo en estos términos:

“Proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno”.

- 34.** Los ocho cursos obligatorios de EGB corresponden a lo que en otros países suele denominarse Enseñanza Primaria o de Primer Grado (de los 5 ó 6 a los 11 ó 12 años normalmente) y a parte del primer ciclo de Secundaria o Secundaria Inferior (que suele extenderse hasta los 15 ó 16 años). Aunque

la L.G.E. unificaba estos ocho años en un sólo nivel, diferenciaba dos etapas que correspondían aproximadamente a los dos niveles que otros países distinguen. Posteriormente, el Real Decreto 69/1981 de 9 de enero reordenó la EGB en tres ciclos: Inicial (cursos 1.º y 2.º), Medio (3.º, 4.º y 5.º) y Superior (6.º, 7.º y 8.º). Con objeto de dar mayor unidad a los procesos educativos, de adaptar mejor la enseñanza a los ritmos evolutivos de los alumnos y de flexibilizar la organización escolar, los ciclos se constituían, en ese Real Decreto, en las unidades básicas de organización pedagógica, de programación, evaluación y recuperación de los alumnos.

- 35.** El equipo de profesores de cada ciclo adquiere un papel relevante en la programación de la enseñanza, la fijación de criterios de evaluación, la coordinación del uso de recursos didácticos y la participación en actividades de formación permanente. Otra figura destacada en la organización de los centros es el tutor, que en los ciclos inicial y medio coincide con el profesor encargado de grupo y en el superior es uno de los profesores del grupo. El tutor tiene funciones de coordinación de las actividades del Equipo de Profesores en relación a su grupo, información a los padres y orientación o asesoramiento de los alumnos.
- 36.** Los centros públicos de EGB se organizan con arreglo a la previsiones establecidas en el Título III de la L.O.D.E. Cuentan con un Director, elegido por el Consejo Escolar entre los profesores con destino definitivo en el centro, y con un año de permanencia en éste y tres de docencia en EGB. También con un Jefe de Estudios y un Secretario, que son propuestos por el Director y elegidos por el Consejo Escolar (al igual que el Vicedirector y Vicesecretario, allí donde existen).
- 36.** En los centros de EGB sostenidos con fondos públicos (como en los de BUP y Formación Profesional) existen, además dos órganos colegiados: el Consejo Escolar y el Claustro de profesores. El primero es un órgano con facultades efectivas de gobierno y no meramente consultivas, en el que están representados los miembros de la comunidad escolar. Entre sus competencias figura la de elegir al director, designar al equipo directivo por él propuesto y aprobar el reglamento de régimen interior del centro. Al Consejo Escolar corresponde también resolver problemas disciplinarios, aprobar y evaluar la distribución anual del presupuesto y elaborar directrices para actividades extraescolares y complementarias. Por su parte, el Claustro de Profesores, presidido por el Director, programa las actividades docentes, fija criterios de evaluación y recuperación, y coordina las funciones de orientación y tutoría; además adopta iniciativas de experimentación o investigación y elabora propuestas de programación general y actividades complementarias.

En los centros privados concertados, la L.O.D.E. sólo señala la necesaria existencia de Director (que en este caso es designado mediante acuerdo entre el Titular y el Consejo Escolar del centro), Consejo Escolar y Claustro de Profesores.

La L.O.D.E. no fija normas de organización y participación para los centros privados no concertados, que pueden establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos de participación de la comunidad educativa.

38. En la Tabla II.7 se muestran las áreas de enseñanza de los distintos ciclos de EGB, establecidas por el Real Decreto 69/1981 y el Real Decreto 710/1982 para los ciclos inicial y medio. Aunque llegó a promulgarse un Real Decreto (3087/1982) que establecía orientaciones pedagógicas para el ciclo superior, su vigencia se suspendió pocos meses después de su publicación, por lo que se mantienen en vigor para este ciclo las orientaciones pedagógicas de 1971. Los “programas renovados” de los ciclos inferior y medio fijan unos niveles básicos de referencia que todos los alumnos deben alcanzar. Con objeto de ofrecer una visión coherente de las diversas áreas de aprendizaje, cada una de ellas se agrupa en bloques temáticos, subdivididos a su vez en temas de trabajo, para los que se determinan los niveles básicos de referencia. La menor articulación de los programas de ciclo superior ha constituido uno de los factores que han determinado una ordenación menos coherente y más heterogénea de este ciclo.

TABLA II.7. AREAS DE LOS CICLOS DE E. G. B.

CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
AREA	AREA	AREA
Lengua Castellana Matemáticas Experiencias (Soc. Y natural) Educación Artística Educación Física Ens. Religiosa o Ética Libre disposición	Lengua Castellana Matemáticas Ciencias de la Naturaleza Ciencias Sociales Educación Artística Educación Física Ens. Religiosa o Ética	Lenguaje Matemáticas Ciencias de la Naturaleza Ciencias Sociales Áreas Artísticas Educación Física y Deportiva Educación Religiosa Pretecnología Idioma Moderno

39. La estructuración cíclica de la EGB tiene consecuencias tanto en la programación como en los métodos de evaluación y promoción de los alumnos. En los ciclos inicial y medio, los niveles básicos de referencia corresponden a los ciclos y no a los cursos. Por consiguiente, no existen calificaciones de final de curso: en el Registro Acumulativo de Evaluación se consignan calificaciones finales por ciclo y área. Los alumnos que deberían pasar al ciclo siguiente por edad, pero no alcanzan los niveles básicos de referencia del ciclo que han cursado, pueden permanecer un año más en él, por decisión del director y el tutor y

después de consultar a sus padres. En ese caso, pueden superar el ciclo siguiente en un año menos de los previstos si alcanzan en ese tiempo los niveles básicos. Los que no lo logran, a pesar de haber continuado un año más en el ciclo, pasan a integrarse en el nuevo curso con los alumnos del ciclo siguiente, aunque prosiguen el aprendizaje gradual de esas materias y se realiza un estudio psicopedagógico para determinar el origen y tratamiento de sus dificultades. Para todos los ciclos, la evaluación se concibe como una actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo.

40. En el ciclo superior, en que no rigen los “programas renovados”, la evaluación se realiza por curso y, cuando la calificación en el curso no resulta suficiente, puede optarse entre prescribir actividades de recuperación o la conveniencia de repetir integralmente el curso.
41. Los alumnos que superan satisfactoriamente los tres ciclos de EGB al concluir los ocho cursos de escolaridad obligatoria, reciben el título de Graduado Escolar, que habilita para el acceso al Bachillerato. Quienes no obtienen ese título, pueden proseguir su escolarización en los centros de EGB y pueden presentarse a una “prueba de madurez” en las áreas no superadas. Estas pruebas se realizan en el colegio del propio alumno y son preparadas y evaluadas por sus profesores. A los alumnos que no obtienen el título de Graduado por este procedimiento y cumplen dieciseis años en el año natural en que finaliza el curso respectivo, se les expide el Certificado de Escolaridad, que no da acceso al Bachillerato aunque sí a la Formación Profesional de primer grado. Esta temprana doble titulación ha sido señalada como principal fuente de discriminaciones en la actual ordenación de la Educación General Básica.
42. La que precede es, a rasgos generales, la ordenación por la que se rige actualmente la educación de la práctica totalidad de los niños españoles de seis a catorce años, como puede apreciarse en las tasas de escolarización de la tabla II.1. El enorme esfuerzo escolarizador realizado, unido a la explosión demográfica de los años setenta, explica el llamativo crecimiento cuantitativo del sistema que se muestra en la Tabla II.8. En los dieciséis años transcurridos entre la promulgación de la L.G.E. y 1986, el número de estudiantes de EGB se incrementa en más de un millón seiscientos mil, pese a que desde el curso 1985-86 comienza a acusarse el descenso de la población en edad escolar, consecuente a la disminución de las tasas de natalidad en nuestra década.
43. A finales de los años setenta, las tasas de escolarización rozaban el 100% en casi todas las edades, con la excepción de ciertos porcentajes de desescolarización en las superiores que se han eliminado posteriormente. Sin embargo, la aparente continuidad del crecimiento de la población total escolarizada amalgama dos procesos muy distintos. El sector público presenta un incremento a lo largo de los años, que sólo disminuye en los dos últimos cursos, por efecto de la disminución mencionada de las tasas de natalidad. Por el contrario, el sector privado, que ya en 1970 constituía algo más de la cuarta parte del total, aumenta muy rápidamente en los cinco primeros años del decenio —en que casi duplica su número de matriculados y llega a constituir el 40% del total— y desciende paulatinamente desde 1975-76. En el curso 1986-87, los casi dos millones de alumnos del sector privado constituyen el 36% del total de la población de EGB, frente a los casi tres millones seiscientos mil alumnos del sector público.

**TABLA II.8. EVOLUCION DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN
E. G. B. SEGUN DEPENDENCIA (1970-87)**

CURSO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
1970-71	3.929.569	2.831.920	1.097.649
1971-72	4.182.029	2.960.387	1.221.642
1972-73	4.460.801	2.933.282	1.527.519
1973-74	4.945.774	3.061.178	1.884.596
1974-75	5.361.771	3.229.863	2.131.908
1975-76	5.473.468	3.311.493	2.161.975
1976-77	5.544.639	3.399.311	2.145.328
1977-78	5.579.662	3.460.267	2.119.395
1978-79	5.590.414	3.491.195	2.099.219
1979-80	5.606.850	3.528.243	2.078.607
1980-81	5.606.452	3.549.836	2.056.616
1981-82	5.629.874	3.574.944	2.054.930
1982-83	5.633.518	3.582.438	2.051.080
1983-84	5.633.009	3.597.190	2.035.819
1984-85	5.640.938	3.623.832	2.017.106
1985-86	5.594.285	3.621.238	1.973.047
1986-87	5.575.519	3.597.272	1.978.247

Fuente: M. E. C.

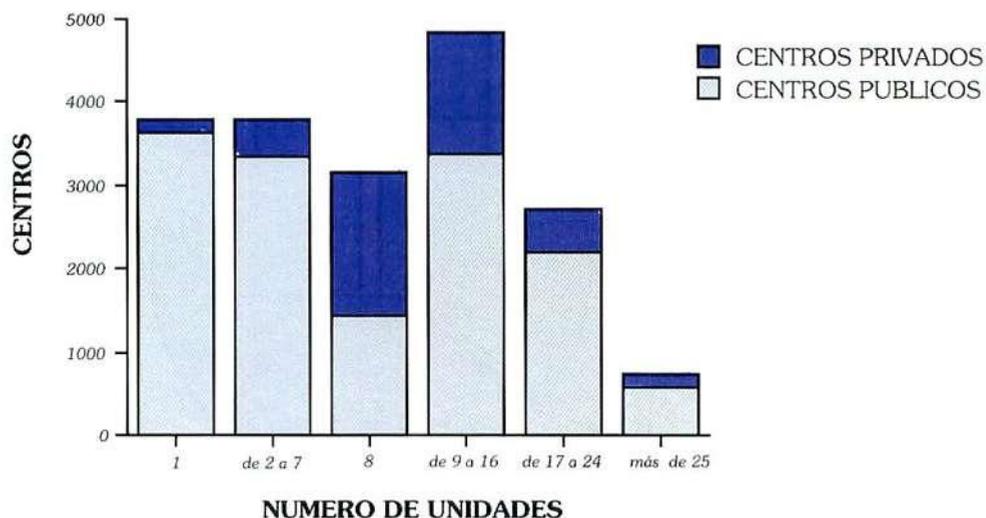
- 44.** El crecimiento de los centros de EGB no es un indicador fiable del volumen y el crecimiento del sistema, debido a la gran disparidad de tamaños (desde escuelas unitarias a centros de más de 32 unidades) y porque la política de concentraciones escolares seguida en los primeros años posteriores de la Ley General de Educación, produjo incluso una reducción de centros.

Casi tres cuartas partes de los 19.127 centros de EGB son públicos. La gran mayoría de éstos depende del Ministerio de Educación y Ciencia o de los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias educativas plenas. En el sector privado, la mayor parte de los 4.691 centros depende de la iniciativa particular o de la Iglesia Católica (2.554 y 1.958 respectivamente). En el Gráfico II. 10 se representan los porcentajes de centros que dependen de diferentes tipos de titulares.

45. La diversidad de tamaño de los centros es particularmente notable. A pesar de la política de concentraciones escolares realizada desde 1970 y solo rectificadas a mediados de la década de los ochenta, aún existen 3.784 Escuelas Unitarias, pertenecientes en su inmensa mayoría al sector público. Esta política más reciente de mantener los centros educativos en zonas rurales aunque el número de niños fuera muy escaso estuvo motivada por el interés en aproximar la educación a todos los núcleos de población.

También hay un número importante de escuelas incompletas (es decir, que no llegan a tener ocho unidades, que es el mínimo necesario para tener una unidad por curso en EGB) que dependen, en su mayor parte, de los poderes públicos y que lógicamente se ubican en zonas rurales. En el sector privado, no llega al 8% el porcentaje de centros con menos de ocho unidades de EGB. En el Gráfico II.11 se muestra la distribución de los centros públicos y privados según su número de unidades.

GRAFICO II.11. CENTROS DE E. G. B. SEGUN DEPENDENCIA Y NUMERO DE UNIDADES (1986-87)



Fuente: M. E. C.

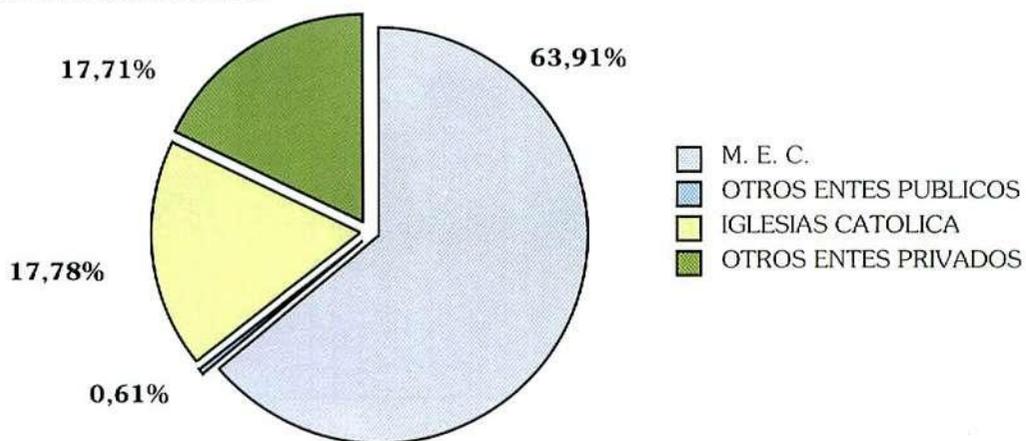
46. Los datos sobre unidades escolares proporcionan una información más ajustada sobre las magnitudes reales del sistema. En el curso 1986-87, el número de unidades asciende a 186.264, de las que el 70,2% corresponden al sector público. El número de alumnos por unidad varía según los centros y las Comunidades. En conjunto, la relación media alumnos/unidad es de 27.5 en el sector público y 35.7 en el privado. La media total es de 31.6. En ambos sectores se aprecia una tendencia a una lenta

disminución de alumnos por unidad a lo largo de la década actual. En el curso 1979-80, por ejemplo, la media era de 31.9 en el sector público y 35.6 en el privado, si bien conviene tener en cuenta que a la menor ratio en el sector público contribuye la pertenencia casi en exclusiva a éste de los centros incompletos y de las escuelas unitarias situadas en zonas rurales con muy pocos alumnos. En el sector privado existen, sin embargo, grandes diferencias entre unos centros y otros.

47. En la Educación General Básica, la incidencia del sector privado es considerable. Más del 35% de los alumnos de E.G.B. están escolarizados en centros privados. De éstos la mitad (50.1%) lo están en centros dependientes de la Iglesia Católica (Gráfico II.12). De todas las niñas que cursan la E.G.B. (2.709.346), el 37.6% lo hacen en centros privados. En el caso de los niños (que son en total 2.886.173), este porcentaje desciende al 33.4%.

GRAFICO II.12. ALUMNOS DE E. G. B. SEGUN DEPENDENCIA DEL CENTRO (1986-87)

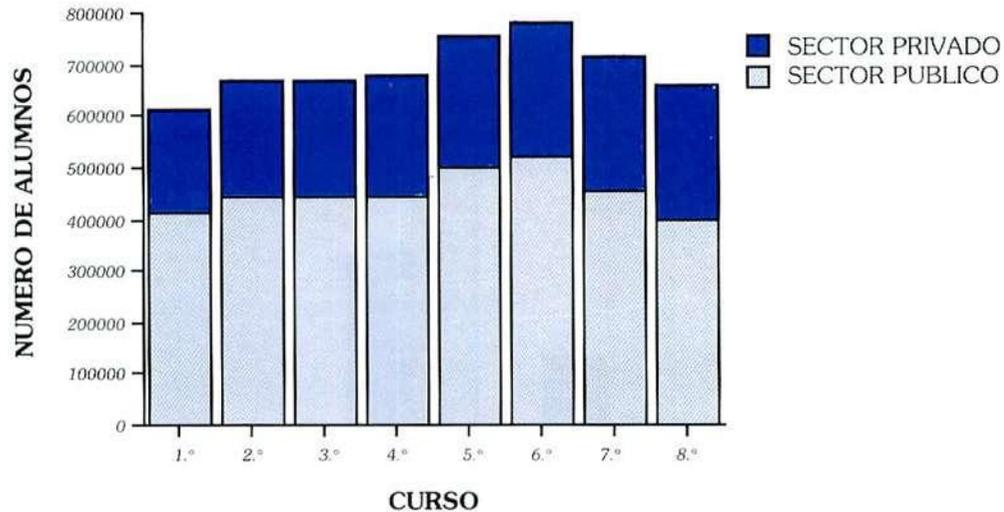
TOTAL DE ALUMNOS 5.575.519



Fuente: M. E. C.

48. La distribución por cursos de los alumnos de E.G.B. (Gráfico II.13) en el curso 1986-87 —en que se incorporan a la E.G.B. los nacidos en 1980— comienza a reflejar la disminución de las cohortes de población que acceden a la escolaridad. De 1974 a 1979, el número de nacimientos por cada 1.000 habitantes pasó de 19.5 a 16.2. Los fuertes descensos en la natalidad posteriores a 1974 originaron reducciones en la matrícula de 6 a 10 años, aunque la de 11 a 14 aún aumentó en los cursos 1984-85 y 1985-86.

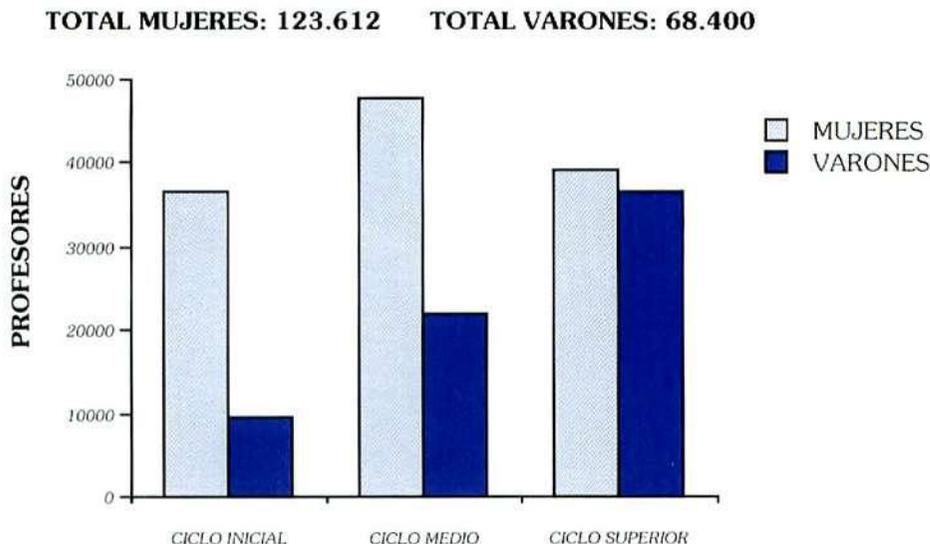
GRAFICO II.13. ALUMNOS DE E. G. B. SEGUN DEPENDENCIA Y CURSO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

49. Los más de cinco millones y medio de alumnos de Educación General Básica son atendidos, en nuestro sistema educativo, por cerca de doscientos mil profesores (192.012 en el curso 1986-87). El número de profesores de E.G.B. ha crecido ininterrumpidamente desde la promulgación de la Ley General de Educación.
50. El porcentaje de profesoras (64.4%) es más alto que el de profesores. La distribución de mujeres y varones es diferente para los distintos ciclos de la educación básica (Gráfico II.14): predominan las profesoras en el ciclo inicial y, algo menos, en el medio, pero el número de profesoras es muy cercano al de profesores en el ciclo superior.
51. En el curso 1984-85, se emprendió un proceso experimental de reforma del ciclo superior de E.G.B. Desde la promulgación de la Ley General de Educación, los problemas de este ciclo de la Educación Básica han sido mayores que los de los ciclos inicial y medio: más alto el número de fracasos escolares, menos adaptados los planes de estudio a las motivaciones de los alumnos y a las solicitudes y exigencias de la sociedad. La reforma experimental ha tratado de establecer un currículo más adecuado a la edad e intereses de los alumnos y de paliar los efectos negativos de la doble titulación terminal de la E.G.B. La reforma experimental ha demostrado que es posible aumentar la motivación de los alumnos y su participación activa en los procesos educativos a través de modificaciones curriculares parciales. Sin embargo, también ha evidenciado que son necesarias transformaciones más profundas que probablemente no son posibles sin una reordenación del sistema educativo.

GRAFICO II.14. DISTRIBUCION POR CICLOS DE E. G. B. DE LOS PROFESORES SEGUN SEXO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

Las Enseñanzas Medias

- 52.** La extensión de la enseñanza obligatoria en España no coincide con la de la mayor parte de los países de la Comunidad Europea. En nuestro país, a pesar de que la L.G.E. preveía una escolaridad obligatoria de 10 años, esta previsión no se ha cumplido en la práctica, aunque los porcentajes de desescolarización de los jóvenes de 14 y 15 años han disminuído muy notablemente en las dos décadas transcurridas desde el Libro Blanco que preparó la L.G.E. Mas las dificultades para eliminar definitivamente las bolsas de desescolarización de adolescentes en nuestro sistema educativo hunden sus raíces en la propia ordenación actual del sistema.
- 53.** La excepcionalidad de esta ordenación en relación a la de otros países desarrollados deriva, sobre todo, de que se adelanta más que en la mayor parte de los países con tradición comprensiva la alternativa entre una rama académica y otra de enseñanza profesional. En España se emplea el término “Enseñanzas Medias” para designar a esas dos modalidades de la Enseñanza Secundaria: una, de matiz más académico y propedéutico, configurada por el Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria; otra, de carácter más terminal y cercano al mundo laboral, constituida por los dos grados de Formación Profesional.
- 54.** Los requisitos de acceso a estas dos modalidades de Enseñanza Media son diferentes: es necesario el título de graduado escolar para el Bachillerato, pero basta con el certificado de escolaridad en E.G.B. para poder realizar los estudios de Formación Profesional de primer grado. Estos, al igual que el

Bachillerato, dan acceso a la Formación de segundo grado. Finalmente existe un curso-puente hacia la Universidad, el C.O.U., al que se puede acceder desde el Bachillerato o la Formación Profesional de Segundo Grado.

55. En los centros públicos, los estudios de Bachillerato y Formación Profesional son gratuitos desde la Ley 12/1987 de 2 de Julio para el Ministerio de Educación y Ciencia, y desde otras leyes de igual contenido para las Comunidades Autónomas. El C.O.U. será también gratuito desde el curso 1989-90.

Además de haberse establecido la gratuidad de los estudios de Bachillerato y Formación Profesional en los centros públicos, la política de becas ha sido otra de las acciones básicas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en estos niveles postobligatorios. El número de becarios en Enseñanzas Medias ha pasado de 94.069 en 1982-83 a 390.000 en 1987-88. También ha sido significativo el aumento de la cuantía máxima de las becas. El Real Decreto 2298/83, de 28 de julio, ha establecido criterios de adjudicación de las becas en los que se tiene en cuenta el nivel de renta familiar y se contempla la posibilidad de otorgar ayudas adicionales de carácter compensatorio para los becarios de rentas más bajas.

56. La organización de los centros de Enseñanza Media sostenidos con fondos públicos está regulada por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Sus órganos de gobierno son los mismos que los establecidos en los centros de Educación General Básica. Los alumnos de este nivel, como consecuencia lógica de su mayor edad, tienen una participación más alta que los de E.G.B. en el Consejo Escolar. En los centros públicos, participan en la elección y propuesta de renovación del director y en la designación del equipo directivo.
57. Aparte de los órganos unipersonales o colectivos establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, la organización interna de los centros públicos de Enseñanza Media está articulada por los seminarios y departamentos, que cumplen una función de coordinación didáctica. A ellos compete la programación de las diferentes materias, la renovación de la metodología, el diseño de actividades de recuperación, la determinación de criterios generales para la evaluación, la investigación educativa, la organización de actividades complementarias, etc. En los Institutos de Bachillerato, se constituyen seminarios didácticos para cada materia. En los Institutos Politécnicos y Centros de Formación Profesional de más de 600 alumnos, se establecen Departamentos Generales y de Prácticas. En los primeros, se constituyen además departamentos de materias específicas.
58. En todos los centros de Enseñanza Media, hay un profesor tutor para cada grupo de alumnos. Sus funciones son similares a las de los tutores de E.G.B., y además deben organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo (exceptuando las de C.O.U., que son presididas por el Director, en los centros públicos, y por el Delegado de Universidad, en los privados). Los Jefes de Estudios coordinan el trabajo de los tutores a través de reuniones periódicas.
59. En el curso 1986-87 había 2.030.264 alumnos de Enseñanza Media. El efecto conjunto del incremento de las tasas de escolaridad en los niveles de Bachillerato, C.O.U. y F.P. y del aumento de la población de 14-18 años (como consecuencia del alto número de nacimientos de los años sesenta y setenta) ha

tenido como resultado la incorporación a la Enseñanza Media de más de ochocientos cincuenta mil estudiantes en una década (Tabla II.9 y Gráficos II.15 y II.16). Durante ese período, la Formación Profesional ha experimentado un crecimiento porcentual (140%) mucho mayor que el Bachillerato (51%), aunque en términos absolutos el crecimiento de alumnos ha sido semejante en las dos modalidades. La Formación Profesional se ofrece, por consiguiente, como una modalidad cada vez más atractiva para los jóvenes y adolescentes, a pesar de sus actuales problemas de ordenación y del número de fracasos que se producen en la de primer grado.

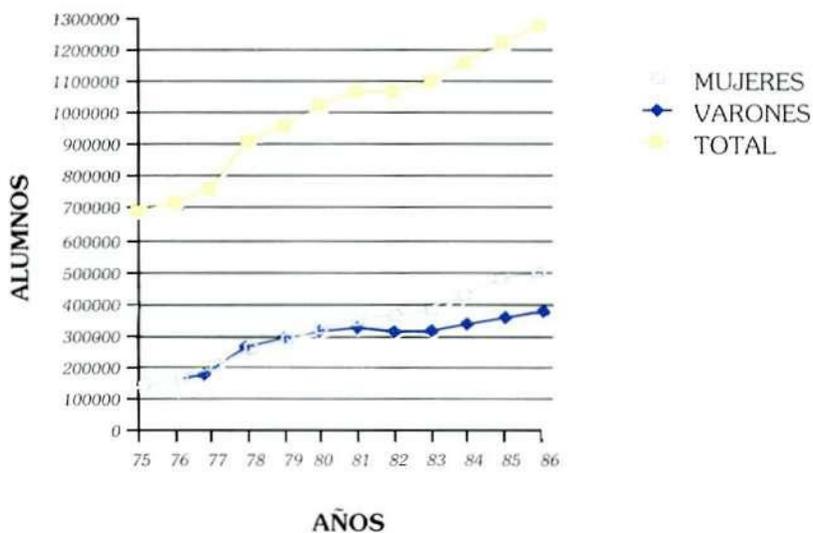
TABLA II.9. ALUMNOS DE ENSEÑANZAS MEDIAS SEGUN LA MODALIDAD DE ESTUDIOS Y PORCENTAJE DE MUJERES (1975-1987)

CURSO	B.U. P. y C. O. U.		F. P.	
	TOTAL	%M	TOTAL	%M
1975-76	818.393	48,79	305.254	28,85
1976-77	844.259	50,04	359.044	32,18
1977-78	877.519	58,80	407.817	34,24
1978-79	999.479	52,34	455.943	35,45
1979-80	1.037.788	53,83	515.119	36,81
1980-81	1.091.197	53,49	558.271	37,96
1981-82	1.119.095	53,69	628.368	38,82
1982-83	1.117.600	53,86	650.770	40,34
1983-84	1.142.308	53,89	695.480	41,20
1984-85	1.182.154	53,79	726.000	41,80
1985-86	1.238.874	53,43	738.340	42,23
1986-87	1.278.269	53,85	751.995	41,96

Fuente: M. E. C.

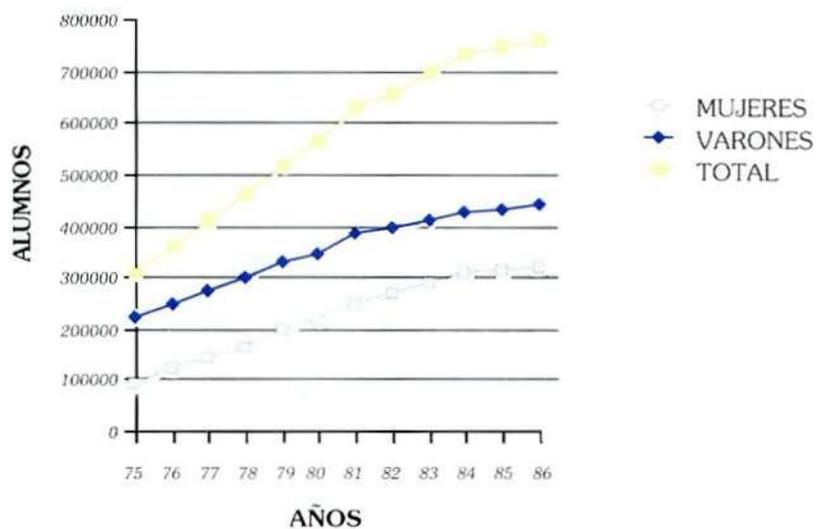
- 60.** Las diferencias de opción entre estas modalidades en función del sexo han disminuído notablemente entre la década de los setenta y la de los ochenta. Desde 1977-78, el número de alumnas de Bachillerato es ligeramente superior al de alumnos y, desde 1981, el porcentaje de mujeres se ha estabilizado en esa modalidad en torno al 53% (Tabla II.9). En Formación Profesional, el aumento del número de mujeres ha sido más acusado, pasando de representar un 28.8% en 1975-76 a un 42.0% once años después. Los datos permiten afirmar que el proceso de igualación entre sexos se está produciendo rápidamente en el conjunto de la Formación Profesional, si bien subsisten notables diferencias entre las diferentes especialidades (Gráficos II.15 y II.16).

GRAFICO II.15. EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE B. U. P. Y C. O. U. POR SEXO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

GRAFICO II.16. EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE F. P. POR SEXO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

61. La distribución de la matrícula de alumnos de Enseñanza Media entre los sectores público y privado es también diferente en Bachillerato y Formación Profesional. La participación del sector público en la primera de estas modalidades (70.5%) es mayor que en la segunda (63.0%). La evolución de la matrícula desde el curso 1977-78 muestra un descenso del sector privado en B.U.P. y F.P. (Tabla II.10).

TABLA II.10. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EE. MM. SEGUN DEPENDENCIA (1977-87)

CURSO	CENTROS PUBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
	B. U. P.	C. O. U.	F. P.	B. U. P.	C. O. U.	F. P.
1977-78	59	87	43	41	13	57
1978-79	62	67	46	38	33	54
1979-80	64	68	49	36	32	51
1980-81	64	71	54	36	29	46
1981-82	64	71	55	36	29	45
1982-83	65	71	56	35	29	44
1983-84	69	74	54	31	26	46
1984-85	67	71	57	33	29	43
1985-86	68	71	59	32	29	41
1986-87	69	72	63	31	28	37

Fuente: M. E. C.

El Bachillerato

62. Desde 1975-76, en que se implantó el Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.), este nivel se rige por la Ley General de Educación. En ella, se estructuraba el Bachillerato en tres cursos y se establecía un Curso de Orientación Universitaria. La Ley atribuye al Bachillerato la doble finalidad de preparar a los alumnos para el acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y de darles la formación necesaria para el tránsito a la vida activa. De ahí que, de forma expresa, el Preámbulo de la propia L.G.E. declare la voluntad de evitar el carácter excesivamente academicista y teórico del Bachillerato tradicional y de ofrecer al alumno una cierta diversidad de experiencias práctico-profesionales. A su vez, el Curso de Orientación Universitaria posee las finalidades de profundizar la formación científica de los alumnos, orientarles en su elección vocacional y adiestrarles en la utilización de técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

- 
- 63.** En el diseño de la Ley General de Educación, el Bachillerato aparece caracterizado por tres rasgos fundamentales:
- 1) Conceder prioridad a la formación humana, la adquisición de destrezas intelectuales, el aprendizaje de hábitos sociales y el desarrollo armónico de la personalidad, en todas sus facetas.
 - 2) Conducir a un título único, evitando una elección vocacional prematura (es decir, poseer un carácter unificado).
 - 3) Incluir, en una estructura polivalente, materias de estudio libremente elegidas así como actividades técnico-profesionales.
- 64.** Respecto al Plan de Estudios de Bachillerato, las directrices que establece la L.G.E. pueden sintetizarse en cuatro puntos:
- 1) Las materias se dividen en comunes, optativas y enseñanzas técnico-profesionales.
 - 2) Las materias comunes se agrupan en seis áreas: Lenguaje, Social, Estética, Religión, Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza, y Educación Física.
 - 3) La Ley determina el número y características de las asignaturas optativas, para asegurar su inclusión efectiva en el currículo.
- 65.** El currículo de Bachillerato se concretó en 1975 mediante el Decreto 160 de 23 de Enero y la Orden Ministerial de 23 de Marzo. En 1988, se ha modificado el horario, que resultaba antes excesivo y exigía un esfuerzo desproporcionado a los alumnos (sobre todo, a los de primer curso). En la actualidad, el horario lectivo para todos los alumnos de B.U.P. es de 29 horas semanales (Tabla II.11). El plan de estudios del Curso de Orientación Universitaria ha sufrido desde el curso 1988-89 transformaciones más profundas, encaminadas a adecuar mejor las posibilidades de elección de materias a los diferentes estudios universitarios y a reforzar su carácter orientador (Tabla II.12).
- 66.** Los centros que imparten enseñanzas de Bachillerato y C.O.U. (curso 1986-87) son 2.632, con capacidad para 1.495.240 puestos escolares (Gráfico II.17). En el Gráfico II.18 se observa que los centros privados poseen, en conjunto, una capacidad inferior a la de los públicos: los primeros suponen el 51,1% del total, pero sólo ofertan el 35,2% de plazas escolares.

Para el conjunto de los centros de Bachillerato y COU, el número medio de puestos escolares por centro es de 508; pero, si se desglosa este dato en función de la dependencia, se observa que los centros públicos ofrecen, por término medio, algo más del doble de plazas que los privados: mientras que en aquellos la media es de 698 plazas, en éstos es de 339. Por otra parte, la distribución entre el sector público y el privado varía mucho de unas Comunidades Autónomas a otras.

TABLA II.11. PLAN DE ESTUDIOS DE B. U. P.

PRIMERO DE B. U. P.	
MATERIAS	Horas semanales
Ciencias Naturales	4
Historia de las Civilizaciones y del Arte	4
Lengua Española y Literatura*	4
Lengua Extranjera**	4
Matemáticas	4
Música	2
Dibujo	3
Educación Física y Deportiva	2
Formación Religiosa/Ética	2
TOTAL	29
SEGUNDO DE B. U. P.	
MATERIAS	Horas semanales
Física y Química	4
Geografía Humana y Económica	3
Latín	4
Lengua Española y Literatura*	4
Lengua Extranjera**	4
Matemáticas	4
Formación Religiosa/Ética	2
Educación Física y Deportiva	2
Ens. y Actividades Técnico-Profesionales	2
TOTAL	29

TERCERO DE B. U. P.			
MATERIAS		Horas semanales	
COMUNES	Lengua Extranjera**	3	
	Historia de España y de los países Hispánicos y Ordenación Constitucional	4	
	Filosofía	4	
	Ens. y Act. Técnico-Profes.	2	
	Formación Religiosa o Ética	2	
	Educación Física	2	
OPTATIVAS***	Opción A	Literatura	4
		Latín	4
		Griego	4
		Matemáticas	4
	Opción B	Literatura	4
		Ciencias Naturales	4
		Física y Química	4
		Matemáticas	4
TOTAL		29	

* Desde 1978 se incorpora también el estudio de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas.

** Como Lengua extranjera puede estudiarse Inglés, Francés, Alemán, Italiano o Portugués (en orden de frecuencia de estudio, con gran diferencia entre las dos primeras y las demás) a elección del alumno. Los centros deben ofrecer al menos dos lenguas extranjeras.

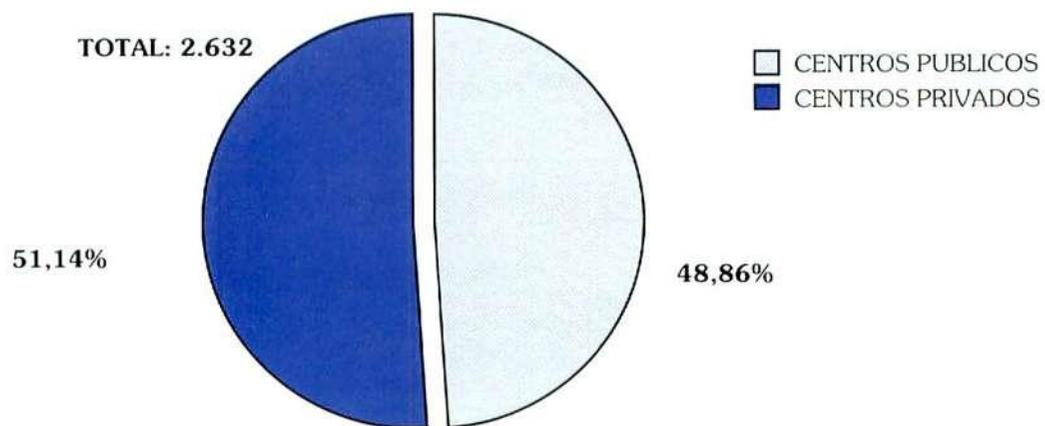
*** Los alumnos deben escoger 3 materias de uno de los grupos A o B.

TABLA II.12. PLAN DE ESTUDIOS DE C. O. U.

MATERIAS		Horas semanales	
COMUNES	Lengua Extranjera	3	
	Lengua Española	3	
	Filosofía	4	
OPCIONES*	OPCION A (Científico-Tecnológica)	a) Materias obligatorias	
		- Matemáticas I	4
		- Física	4
		b) Materias Optativas:	
	- Química	4	
	- Biología	4	
	- Geología	4	
	- Dibujo Técnico	4	
	OPCION B (Biosanitaria)	a) Materias obligatorias:	
		- Química	4
		- Biología	4
		b) Materias optativas:	
	- Matemáticas I	4	
	- Física	4	
	- Geología	4	
	- Dibujo Técnico	4	
OPCION C (Ciencias Sociales)	a) Materias obligatorias:		
	- Matemáticas II	4	
	- Historia del Mundo Contemporáneo	4	
	b) Materias optativas:		
- Literatura	4		
- Latín	4		
- Griego	4		
- Historia del Arte	4		
OPCION D (Humanístico-Lingüística)	a) Materias obligatorias:		
	- Literatura	4	
	- Historia del Mundo Contemporáneo	4	
	b) Materias optativas:		
- Latín	4		
- Griego	4		
- Historia del Arte	4		
- Matemáticas II	4		
TOTAL		26	

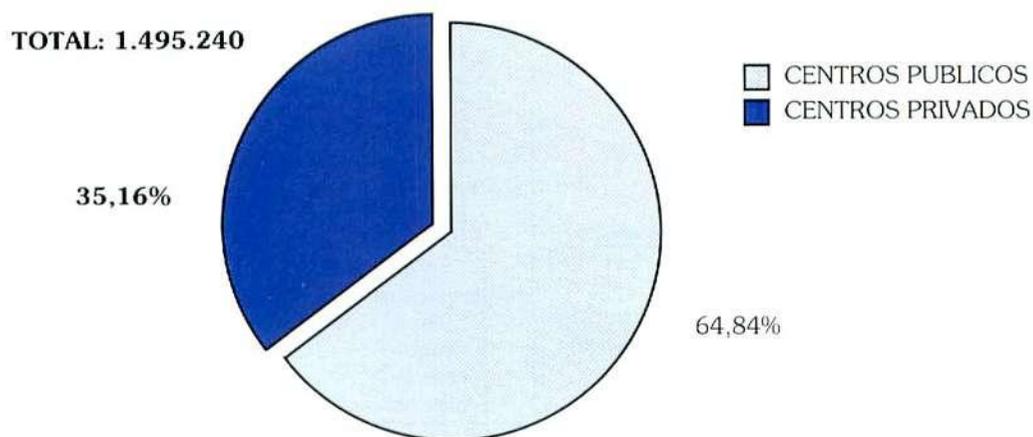
* Los alumnos deben escoger dos asignaturas entre las cuatro optativas.

GRAFICO II.17. CENTROS DE B. U. P. Y C. O. U. SEGUN DEPENDENCIA (1986-87)



Fuente: M. E. C.

GRAFICO II.18. PUESTOS ESCOLARES DE B. U. P. Y C. O. U. SEGUN DEPENDENCIA (1986-87)



Fuente: M. E. C.

67. El sector público escolariza al 70,5% de los alumnos de B.U.P. y C.O.U., que son 1.278.206. De ellos, 1.014.252 son estudiantes de Bachillerato y 263.949 del Curso de Orientación Universitaria. Como se observa en la Tabla II.13, el número de alumnos matriculados desciende notablemente a medida que avanzan los cursos. Por otra parte, la ratio alumnos/grupo disminuye ligeramente a lo largo de los tres cursos de B.U.P. para aumentar en C.O.U. Ello se debe al hecho de que algunos centros privados no ofertan el Curso de Orientación Universitaria, y los alumnos que realizan el Bachillerato en ellos se reagrupan en otros centros, tanto privados como públicos.

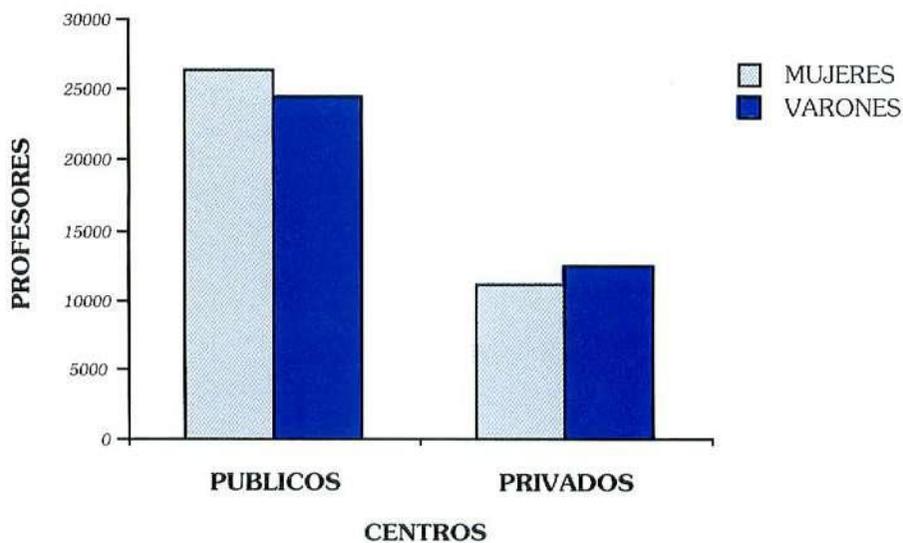
TABLA II. 13. GRUPOS Y ALUMNOS DE B. U. P. Y C. O. U. POR CURSO (1986-87)

	GRUPOS	ALUMNOS	ALUM/GRUPO
PLAN VIGENTE			
1 B. U. P.	11.084	384.800	34,7
2 B. U. P.	9.720	332.104	34,2
3 B. U. P.	8.408	272.465	32,4
C. O. U.	7.731	263.949	34,1
TOTAL	36.943	1.253.318	33,9
PLAN EXPERIMENTAL			
1.CICLO PRIMERO	238	7.096	29,8
SEGUNDO	166	4.571	27,5
2. CICLO PRIMERO	561	12.811	22,8
SEGUNDO	38	410	10,8
TOTAL	1.005	24.888	24,8
TOTAL AMBOS PLANES	37.948	1.278.206	29,4

Fuente: M. E. C.

- 68.** En tercero de BUP los alumnos deben elegir entre dos opciones que pueden identificarse, en parte, con las alternativas tradicionales entre ciencias y letras. Esta elección no condiciona su posterior selección entre las alternativas en COU. Las opciones “de ciencias” son elegidas por un número mayor de alumnos. Por otra parte, existe una diferencia notable entre varones y mujeres en cuanto a la elección. Mientras que es C.O.U. las opciones de ciencias presentan un muy ligero predominio masculino (52,5%), en las de letras son mayoritarias la mujeres (62%).
- 69.** A diferencia de lo que sucede en las elecciones vocacionales de los alumnos, la mayor parte de los 74.918 profesores de BUP y COU han elegido opciones de letras en sus carreras universitarias; el 50,5% de los profesores son licenciados en letras, el 29,1% en ciencias y el 20,4% tienen otros títulos. Ello se corresponde aproximadamente con la distribución de asignaturas en Ciencias y Letras (50% letras, 30% ciencias y 20% otras).
- 70.** El número de docentes en centros públicos de Bachillerato y COU duplica con creces al de profesores de centros privados (Gráfico II.19). La distribución del profesorado según su dependencia (68,3% en el sector público y 31,7% en el privado) se corresponde, de forma muy precisa, con la distribución del alumnado (70,5% frente al 29,5%).

GRAFICO II.19. PROFESORES DE B. U. P. Y C. O. U. SEGUN DEPENDENCIA Y SEXO (1986-87)



Fuente: M. E. C.

La Formación Profesional

- 71.** La Ley General de Educación configuró los estudios de Formación Profesional vigentes como una rama paralela de los de Bachillerato. La Ley establecía, para la Formación Profesional, la siguiente finalidad: “La capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral”. Además, en la concepción de la L.G.E., la Formación Profesional debería “guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo”.
- 72.** De los tres grados de Formación Profesional previstos en la L.G.E. sólo los dos primeros se han implantado. A la Formación Profesional de primer grado pueden acceder todos los alumnos que finalizan la Educación General Básica, independientemente de que hayan obtenido el título de Graduado Escolar o el Certificado de Escolaridad. Por consiguiente, constituye la única alternativa educativa reglada para estos últimos alumnos. Sin embargo, la experiencia acumulada en los casi veinte años transcurridos desde la L.G.E. demuestra que esta alternativa no ha sido efectiva en la mayoría de los casos, ya que muchos alumnos con certificado escolar no llegan a obtener el primer grado de Formación Profesional.
- 73.** El plan de estudios de F.P.-1 consta de dos años, con tres áreas de conocimientos:
- 1) Area formativa común: Lengua Española, Idioma Moderno, Formación Humanística, Formación Religiosa, o Etico-Moral (a elegir), Educación Físico Deportiva y conocimientos del Ordenamiento Constitucional.
 - 2) Area de Ciencias Aplicadas (a la rama profesional elegida): Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza.
 - 3) Area de Conocimientos Técnicos y Prácticos: Técnicas de Expresión Gráfica y de Comunicación y Tecnología Prácticas.

En Cataluña, el País Vasco, Galicia, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares se incorpora también la enseñanza de la lengua comunitaria.

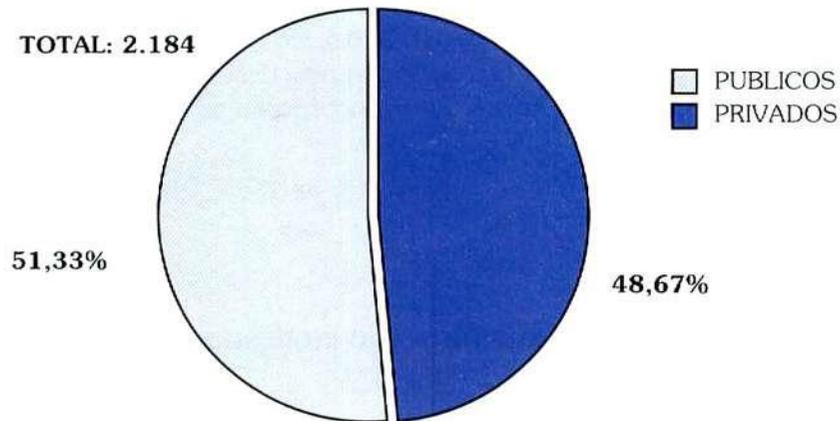
- 74.** Los alumnos que terminan los estudios de Formación Profesional de primer grado obtienen el título de Técnico Auxiliar. Quienes los concluyen sin alcanzar una evaluación positiva reciben un certificado de escolaridad. Por otra parte, el artículo 36 del Decreto 707/1976 de 7 de marzo prevé la posible homologación al Área Técnico Práctica de algunas enseñanzas profesionales impartidas libremente por centros privados. Además, el título de técnico auxiliar puede obtenerse a través de “pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas”, a las que pueden presentarse los mayores de 18 años que cumplen determinados requisitos.
- 75.** El título de Técnico Auxiliar permite acceder directamente al régimen de enseñanzas especializadas de F.P.-II. Para el acceso a las de régimen general es necesario superar, además, unas enseñanzas complementarias de un curso académico, que tienen el objetivo de facilitar la comprensión de los estudios

posteriores. Por otra parte, los técnicos auxiliares pueden acceder al Bachillerato, a través de las convalidaciones oportunas, pudiendo matricularse al mismo tiempo en segundo de BUP y en las materias no convalidadas de primero.

- 76.** La Formación Profesional de segundo grado proporciona el título de Técnico Especialista. Tiene dos modalidades; el Régimen de Enseñanza General, de dos años de duración, y el de Enseñanzas Especializadas, de tres años (que incluye las especialidades que exigen una formación práctica continuada). Las enseñanzas del Régimen General se estructuran en una área formativa común, otra de conocimientos tecnológicos y prácticos y una tercera de formación empresarial. Las de enseñanzas especializadas se organizan en un área de formación básica y otra de ampliación de conocimientos, estructurándose en fases sucesivas de perfeccionamiento profesional.
- 77.** Los titulados de Formación Profesional de segundo grado (Técnicos Especialistas) tienen acceso al Curso de Orientación Universitaria, que les permite continuar cualquier carrera universitaria, o matricularse directamente en las Escuelas Universitarias que imparten enseñanzas análogas a las cursadas en los centros de Formación Profesional.
- 78.** La Formación Profesional se articula en diversas ramas (por ejemplo, agraria, química o sanitaria) a las que corresponden familias de profesiones que guardan correspondencia en el primer y en el segundo nivel. Por ejemplo, a la rama administrativa comercial corresponden las profesiones de administración, comercio y secretariado en el primer grado, las especialidades de comercio exterior y transporte o contabilidad en el Régimen General y las especialidades administrativa, de secretariado y de informática de gestión en el Régimen de Enseñanzas Especializadas de la Formación Profesional de segundo grado. La exigencia de una relación estrecha con el mundo laboral ha desarrollado así una estructura compleja, con 21 ramas y más de medio centenar de profesiones de F.P.-I y de especialidades de F.P.-II.: una estructura que, a pesar de su complejidad, no está dotada de la flexibilidad necesaria para adaptarse, desde el sistema educativo reglado, a las cambiantes y variadas exigencias del mundo del trabajo.
- 79.** Esa misma necesidad de flexibilidad ha dado lugar al desarrollo de modalidades de enseñanzas nocturna o libre en Formación Profesional, con objeto de dar respuesta a aquellos alumnos que por su edad o condiciones laborales no pueden matricularse en régimen diurno o a aquellos otros que, a pesar de poseer la suficiente motivación y desarrollar por sí mismos los conocimientos y destrezas precisos, no pueden asistir regularmente a clase.
- 80.** Las prácticas revisten una importancia fundamental en Formación Profesional, dado su valor para la capacitación de los alumnos y las dificultades de los jóvenes sin experiencia laboral para insertarse profesionalmente en el mundo del trabajo. Aunque la L.G.E. y el Real Decreto de Ordenación de la Formación Profesional de 1976 contemplaban la utilidad de la colaboración entre empresas y centros de F.P., la regulación de un sistema compartido de formación sólo se ha plasmado tras la suscripción de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el de Trabajo y Seguridad Social y la C.E.O.E. Ese convenio permitió poner en marcha, desde el curso 1983-84, un programa de formación en alternancia para alumnos de F.P.II. El Acuerdo Económico y Social (A.E.S.) y la colaboración del Fondo Social Europeo en su financiación han reforzado y potenciado este programa.

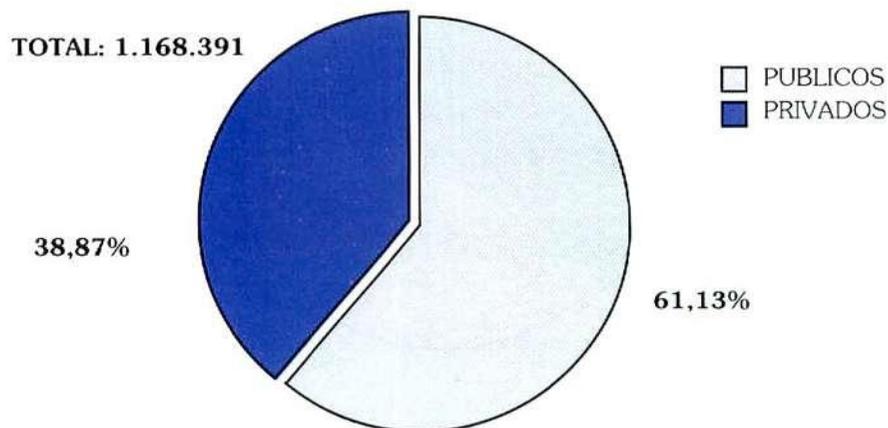
81. En el curso 1986-87 imparten enseñanzas de Formación Profesional 2.184 centros, de los que 1.063 son públicos (Gráfico II.20). Albergan un total de 1.168.391 puestos escolares, cuya distribución se refleja en el Gráfico II.21. En conjunto, los centros públicos tienen una capacidad considerablemente superior a la de los privados. Suponen un 48,7% del total de centros, pero ofertan el 61,1% de puestos escolares. La incidencia del sector público en la Formación Profesional es, sin embargo, muy variable en las distintas Comunidades Autónomas.

GRAFICO II.20. CENTROS DE F. P. SEGUN DEPENDENCIA (1986-87)



Fuente: M. E. C.

GRAFICO II.21. PUESTOS ESCOLARES DE F. P. SEGUN DEPENDENCIA (1986-87)

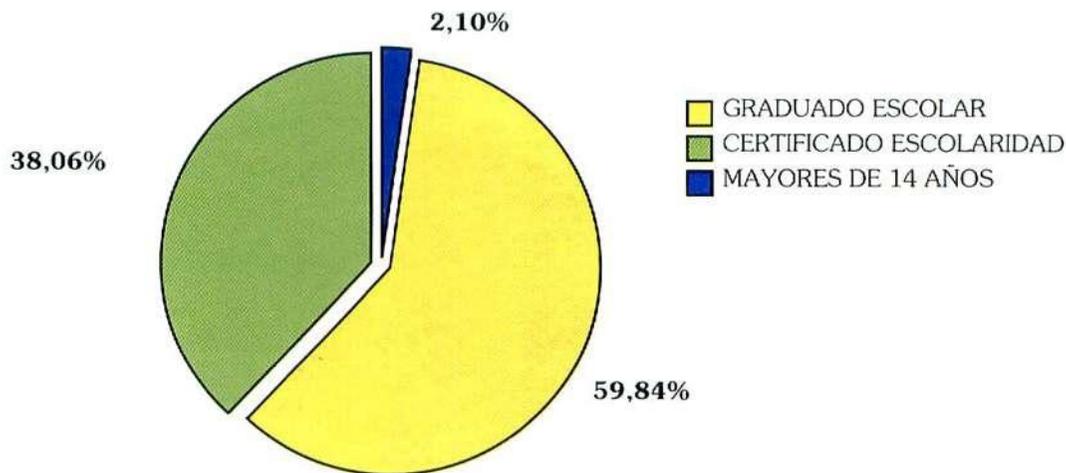


Fuente: M. E. C.

82. De los 751.995 alumnos de Formación Profesional existentes en el curso 1986-87 sólo el 41,9% eran mujeres, aunque el porcentaje es muy variable para las distintas ramas profesionales: en automoción, por ejemplo, había aproximadamente una mujer por cada cien alumnos, mientras que en hogar sucedía lo contrario (un varón por cada cien alumnos). Estos datos permiten afirmar que la Formación Profesional es el tramo del sistema educativo en que subsiste una mayor diferencia entre los porcentajes globales de varones y mujeres, y en su distribución por ramas y especialidades.

83. A la Formación Profesional de primer grado accede un alto porcentaje de alumnos con certificado de escolaridad en E.G.B., pero sin el título de graduado escolar (Gráfico II.22): ésta es la situación de cuatro alumnos de cada diez. Además, el 65,5% de los alumnos tiene una edad superior a la que correspondería normalmente a los dos cursos de F.P.-I (14-15 años). En el primer curso de Formación Profesional de primer grado, sólo el 41% de los alumnos tiene 14 años; del 59% restante, un 9% corresponde a alumnos que repiten, y el otro 50% a alumnos que se incorporan ya retrasados a la Formación Profesional.

GRAFICO II.22. ALUMNOS DE NUEVO INGRESO EN F. P. I. (1986-87)



Fuente: M. E. C.

84. El número de alumnos de Formación Profesional disminuye a medida que se asciende de curso. Este descenso es más acusado en el paso a la Formación Profesional de Segundo Grado, pues muchos jóvenes no prosiguen sus estudios al terminar la F.P.-I (Tabla II. 14). Sin embargo, en los últimos años se observa una tendencia clara de aumento de los alumnos de Formación Profesional de segundo grado, a la que se incorporan crecientemente alumnos procedentes de Bachillerato (aproximadamente una cuarta parte de los alumnos matriculados por primera vez en F.P.-II en el curso 1985-86 tenían esa procedencia). Estos y otros indicadores muestran que la apreciación social de los estudios de F.P.-II es cada vez más positiva.

TABLA II.14. GRUPOS Y ALUMNOS POR CURSO F. P. (1986-87)

PLAN	GRUPO	ALUMNOS	AL/GRUPOS
VIGENTE			
F. P. I.:			
1 Curso	7.609	241.300	31,7
2 Curso	6.544	188.083	28,7
F. P. II. Régimen Gral.			
1 Curso	337	9.995	29,7
2 Curso	300	7.896	26,3
F. P. II. Ens. Especiales			
1 Curso	3.907	100.817	25,8
2 Curso	3.886	96.657	24,9
3 Curso	3.392	76.555	22,6
EXPERIMENTAL			
Primer Ciclo			
1 Curso	390	11.782	30,2
2 Curso	267	6.602	24,7
Segundo Ciclo			
1 Curso	72	1.431	19,9
2 Curso	23	251	10,9

Fuente: M. E. C.

La reforma experimental

85. El Ministerio de Educación y Ciencia inició en 1983 un proceso de reforma experimental de las Enseñanzas Medias que perseguía alcanzar un nuevo modelo de organización que superase, entre otras deficiencias, la elección vocacional excesivamente temprana, el academicismo del Bachillerato o el persistente relegamiento de la Formación Profesional de primer grado. La reforma experimental estructuraba las Enseñanzas Medias en dos ciclos: el primer ciclo tenía carácter obligatorio y ofrecía un currículo común a todos los alumnos de 14 a 16 años. El segundo, de 16 a 18 años, permitía optar entre cinco modalidades de Bachillerato (Ciencias Sociales y del Hombre, Ciencias de la Naturaleza, Lingüístico, de Administración y Gestión, Técnico-Industrial y Artístico). Al finalizar este segundo ciclo se abría el camino a la Universidad (tras superar una prueba de acceso) o a módulos profesionales especializados.
86. Esta reforma experimental ha sido sometida a un laborioso proceso de evaluación que ha permitido conocer sus principales ventajas y deficiencias. Así, junto a un importante cambio en la metodología de la enseñanza, que repercute en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, se han mantenido diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos que acuden a centros de B.U.P. y los que van a centros de F.P., a pesar de cursar un currículo común.
87. En general, la evaluación realizada demuestra que es posible ampliar el periodo de enseñanza comprensiva, común para todos los alumnos y realizada en los mismos centros. Al mismo tiempo, la evaluación prueba una vez más que los alumnos son ya muy diferentes a los 15-16 años, por lo que difícilmente podrán encontrar su lugar en el sistema educativo si éste no les ofrece algunas posibilidades de optar por aquellas áreas o materias más cercanas a sus intereses, motivaciones y habilidades. En suma, el ensayo de la reforma experimental (que ha sido muy valiosa para la definición de la que se plantea en este Libro) suscita una vez más la reflexión sobre uno de los desafíos básicos del conjunto del sistema educativo: cómo dar respuesta a la diversidad de los alumnos sin incurrir en discriminaciones. El desafío de definir marcos educativos comunes y capaces al tiempo de respetar y valorar positivamente la diversidad y de integrarla en ámbitos compartidos de experiencias, valores y formas de conocimiento y de cultura.

Necesidades educativas especiales e integración

88. Si para la ordenación de la enseñanza Secundaria resulta pertinente la reflexión anterior, más aún lo es cuando se plantea el tema de la educación de los alumnos con necesidades especiales. Los artículos 27 y 49 de la Constitución Española garantizan el derecho de todos los ciudadanos a la educación y encomiendan a los poderes públicos el desarrollo de una política de integración y atención especializada para las personas que la requieran por sus minusvalías físicas, sensoriales o psíquicas.
89. Las líneas directrices para la educación de este colectivo han sido desarrolladas por la Ley de 7 de Abril de 1982, de Integración Social del Minusválido, que establece cuatro principios fundamentales:

- 1) El principio de normalización, según el cual las personas disminuídas deben recibir las atenciones que precisan dentro del sistema ordinario de prestaciones de la comunidad y sólo cuando sea imprescindible a través de servicios especiales.
 - 2) La plasmación de esta idea en el ámbito escolar se traduce en el principio de integración escolar, según el cual los centros especiales han de reservarse a aquellas personas que requieren necesariamente esa modalidad educativa. Además, la estructura y el régimen de estos centros debe establecerse de forma que facilite la integración.
 - 3) El principio de sectorización tiene el objetivo de acercar y acomodar esos servicios al medio habitual del alumno.
 - 4) Finalmente, el principio de individualización de la enseñanza remite a la prestación de la atención educativa que requiere cada alumno en cada momento.
- 90.** Con el fin de desarrollar los aspectos educativos de la Ley de Integración del Minusválido, se promulgó en 1985 el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, que persigue el objetivo de integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades especiales susceptibles de beneficiarse de esa integración. Este Decreto supone un cambio profundo en la concepción de la Educación Especial, que deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo. Implica además modificaciones esenciales en la escuela y en la práctica educativa tradicionales. Por este motivo, las orientaciones del Decreto pueden incluirse en el marco de referencia global que define a la enseñanza de nuestro país en los últimos años.
- 91.** El Decreto de 1985 contempla la Educación Especial como modalidad educativa obligatoria y gratuita en los niveles establecidos para el sistema ordinario. Además, con el fin de facilitar la integración, se prevé también la gratuidad de los apoyos que sean necesarios entre los dos y los cinco años, pese a no ser esta etapa ni obligatoria ni gratuita en el resto del sistema escolar.
- 92.** Las líneas fundamentales del Real Decreto pueden concretarse en tres puntos: 1) prevé la dotación de una serie de servicios a la institución escolar con el fin de facilitar el proceso educativo y la integración de alumnos disminuídos, 2) contempla la existencia de centros específicos de Educación Especial para los alumnos que los requieran y 3) establece un sistema de coordinación permanente entre los centros de Educación Especial y los centros ordinarios.
- 93.** La Educación Especial se halla, por consiguiente, regulada en España como parte integrante del sistema educativo, al servicio de todas las personas con necesidades educativas especiales. En esta nueva definición, que supera la anterior dicotomía entre educación ordinaria y Educación Especial, el tratamiento educativo de los niños con necesidades especiales se concreta tanto en la atención temprana anterior a la escolarización como en los apoyos y adaptaciones que precisan estos alumnos para llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios.

- 
- 94.** Cuando el alumno, debido a la gravedad de su disminución o a cualquier otra circunstancia, requiera apoyos o adaptaciones que no puedan proporcionarle los centros ordinarios, su escolarización se realiza en los centros específicos o en aulas especiales de los centros ordinarios. Esta escolarización se produce sólo durante el tiempo en que la disminución o inadaptación hace imposible la integración. La opción entre unas y otras alternativas escolares la adopta la autoridad educativa basándose en las evaluaciones de los equipos multiprofesionales, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación.
 - 95.** Por consiguiente, los alumnos con necesidades especiales pueden estar escolarizados en aulas normales de centros ordinarios, en aulas especiales de estos mismos centros o en centros especiales, dependiendo de sus características. Pueden acceder a los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica y Formación Profesional. Existen asimismo centros especiales de Formación Profesional para los alumnos con necesidades especiales que no pueden ser atendidos en los centros ordinarios.
 - 96.** Los centros ordinarios autorizados para integrar a alumnos con necesidades especiales pueden reducir el número de alumnos por profesor y deben contar con la infraestructura y servicios necesarios. De los claustros de estos centros forman parte los profesores de apoyo, que realizan tareas de refuerzo pedagógico con los niños integrados (a partir de un Programa de Desarrollo Individual.)
 - 97.** El Real Decreto de 1985 define dos líneas principales de acción que deben servir de soporte al proyecto de integración: 1) la creación de una infraestructura de apoyo a la Educación Especial y 2) la previsión de adaptaciones del currículo ordinario con el fin de hacer posible en la práctica la integración.
 - 98.** La infraestructura de apoyo comprende la existencia de tres grupos profesionales: 1) los equipos multiprofesionales, cuyas funciones se centran en la valoración y orientación educativa, 2) los profesores de apoyo y 3) los grupos de especialistas (en logopedia, fisioterapia, psicoterapia y psicomotricidad principalmente) que realizan los tratamientos individualizados necesarios. Todos estos profesionales trabajan en equipo y, con arreglo al principio de sectorización, coordinan su labor con los servicios comunitarios.
 - 99.** La segunda medida de refuerzo a la integración es la adaptación curricular, que puede implicar al desarrollo o a los propios contenidos de los programas, a los métodos docentes, al material didáctico y a las pruebas de evaluación. Este abanico de posibles adaptaciones se plasma en el Programa de Desarrollo Individual, que debe acomodarse al desarrollo psicobiológico del sujeto más que a criterios puramente cronológicos.
 - 100.** A este marco legal y organizativo se adscribieron, desde el curso 1986-87, 579 centros específicos de Educación Especial, 6.333 aulas especiales en centros ordinarios y un número creciente de centros ordinarios que llevan a cabo la integración de alumnos con necesidades especiales. Hay 64.700 alumnos con necesidades especiales que se educan en aulas especiales de centros ordinarios.

101. En la década de los ochenta ha sido significativo el incremento relativo de los alumnos con necesidades especiales que son atendidos en centros ordinarios en comparación con los atendidos en centros específicos (Tablas II.15 y II.16). Por otra parte, la diferencia entre el sector público y privado es mayor en el primer caso que en el segundo.

TABLA II.15. ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACION ESPECIAL POR CLASE DE CENTRO Y DEPENDENCIA (1980-87)[

CURSO	CENTROS ESPECIFICOS		CENTROS ORDINARIOS		TOTAL
	PUBLICO	PRIVADO	PUBLICO	PRIVADO	
1980-81	14.772	32.847	36.258	3.987	87.864
1981-82	17.518	31.675	38.907	3.302	91.402
1982-83	19.089	29.993	45.186	3.746	98.014
1983-84	20.090	30.218	44.618	3.461	98.387
1984-85	18.707	29.758	47.018	3.488	98.971
1985-86	19.047	26.492	48.901	3.931	98.731
1986-87	19.061	17.252	39.903	4.797	81.013

Fuente: M. E. C.

NOTA: En los centros específicos no están incluidos los datos referidos a Andalucía

TABLA II.16. ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACION ESPECIAL POR DEPENDENCIA Y SEXO (1986-87)

CENTROS ORDINARIOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
Centros Públicos	26.323	33.580	59.903
Centros Privados	1.617	3.180	4.797
TOTAL	27.940	36.760	64.700
CENTROS ESPECIFICOS			
Centros Públicos	11.680	7.381	19.061
Centros Privados	10.339	6.913	17.252
TOTAL	22.019	14.294	36.313

Fuente: M. E. C.

NOTA: En los centros específicos no están incluidos los datos de Andalucía

102. En términos generales, de cada cien alumnos con necesidades especiales escolarizados en centros específicos, setenta y uno son deficientes psíquicos, nueve deficientes sensoriales, nueve presentan defectos motores, seis tienen alteraciones de la personalidad, dos presentan cuadros de autismo y tres presentan otras alteraciones (Tabla II.17). En los centros ordinarios, es ocho veces mayor el porcentaje de alumnos incluidos en esta última categoría, que llega a alcanzar el 24% (Tabla II.18). Los datos referidos a integración se han incrementado de manera significativa desde el curso 1985-86, en que el número de niños en régimen de integración era de 1.931, a 8.176 alumnos en el curso 1988-89.

**TABLA II.17. ALUMNOS DE EDUCACION ESPECIAL EN CENTROS ESPECIFICOS
SEGUN DEPENDENCIA, SEXO Y PROBLEMÁTICA DOMINANTE (1986-87)**

PROBLEMÁTICA	CENTROS PUBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL	
	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES
Deficientes Mentales	14.679	5.700	11.251	4.562	25.930	10.262
Deficientes Visuales	115	40	548	217	663	257
Deficientes Auditivos	1.361	619	1.306	522	2.667	1.141
Deficientes Motóricos	1.434	539	1.811	747	3.245	1.286
Autistas	266	76	521	187	787	263
Alteraciones personalidad	794	235	1.338	488	2.132	723
Otros	412	172	477	190	889	362
TOTAL	19.061	7.381	17.252	6.913	36.313	14.294

Fuente: M. E. C.

NOTA: en estos datos no están incluidos los referidos a Andalucía

TABLA II.18. ALUMNOS DE EDUCACION ESPECIAL EN CENTROS ORDINARIOS SEGUN DEPENDENCIA SEXO Y PROBLEMÁTICA DOMINANTE (1986-87)

PROBLEMÁTICA	CENTROS PUBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL	
	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES
Deficientes Mentales	30.997	20.499	2.115	1.525	33.112	22.024
Deficientes Visuales	2.794	2.327	661	587	3.455	2.914
Deficientes Auditivos	3.137	1.984	346	268	3.483	2.252
Deficientes Motóricos	2.858	1.741	411	287	3.269	2.028
Autistas	445	311	48	26	493	156
Alteraciones personalidad	5.273	1.667	414	118	5.687	1.785
Otros	14.399	5.051	802	369	15.201	5.420
TOTAL	59.903	33.580	4.797	3.180	64.700	36.579

Fuente: M. E. C.

NOTA: en estos datos no están incluidos los referidos a Andalucía

- 103.** El profesorado de Educación Especial ha aumentado desde comienzos de la década de los ochenta, pasando de 3.268 profesores en el curso 1980-81 a 5.146 en centros específicos en el curso 1986-87. En las Tablas II. 19 y II.20 se muestran los datos de los profesores de Educación Especial clasificados por dependencia, tipo de centro, función y especialidad.
- 104.** El proceso de integración de los alumnos con necesidades especiales en escuelas ordinarias se ha caracterizado, en nuestro país, por cuatro notas principales: en primer lugar por la pluralidad de experiencias, dado el carácter abierto del Real Decreto sobre Ordenación de la Educación Especial, que no impone un modo específico de realizar la integración sino un marco de referencia y soporte. También, por la implantación gradual de la integración, con una fase experimental de tres años y otra de cinco de generalización, que finaliza en 1994. En tercer lugar, caracteriza al modelo de integración español el hecho de que ésta, a diferencia de lo que sucede en algún país cercano, no es generalizada, sino que depende de las características y posibilidades del alumno. Por último, la integración no persigue únicamente el beneficio de los propios niños integrados, sino de todos los alumnos y pretende ser un elemento decisivo de dinamización e innovación educativa.

**TABLA II.19. PERSONAL DE LOS CENTROS ESPECIFICOS DE EDUCACION ESPECIAL
SEGUN LA ESPECIALIDAD Y FUNCION (1986-87)**

ESPECIALIDAD Y FUNCION	TOTAL
DIRECCION Y PROFESORADO	
Directores de centros	364
Directores Pedagógicos	154
Jefes de Estudio	152
Secretarios	203
Profesores Pedagogía Terapéutica	3.022
Profesores Audición y Lenguaje	396
Maestros de Taller	265
Adjuntos de Taller	209
PERSONAL TECNICO	
Médicos	253
Psicólogos	103
Pedagogos	304
Asistentes Sociales	175
A. T. S. y Diplomados Enfermería	181
Auxiliares de Clínica	171
Fisioterapeutas	284
Terapeutas Ocupacionales	79
Psicomotricistas	115
Logopedas	401
Profesores de Música y Ritmo	61
Profesores de Educación Física	136
Animadores	665

Fuente: M. E. C.

NOTA: En estos datos no están incluidos los referidos a Andalucía

TABLA II.20. PROFESORADO DE EDUCACION ESPECIAL EN CENTROS ORDINARIOS SEGUN DEPENDENCIA Y ESPECIALIDAD (1986-87)

ESPECIALIDAD	DEPENDENCIA		
	C. Públicos	C. Privados	Total
Pedagogía Terapéutica	4.045	194	4.239
Audición y Lenguaje	261	19	280
Apoyo a la Integración	4.187	1.604	5.791
TOTAL	8.493	1.817	10.310

Fuente: M. E. C.

La evaluación de la integración

- 105.** La evaluación del proceso de integración se está realizando con la colaboración de los equipos psico-pedagógicos y de los propios profesores. Sus primeros resultados evidencian la existencia de actitudes generalmente positivas hacia los procesos de integración y de transformaciones importantes en muchos de los centros que la llevan a cabo; también destacan la existencia de diferencias notables entre los centros en cuanto a su forma de poner en práctica la integración y al grado de participación de la comunidad educativa en el proceso.
- 106.** El concepto de integración y la pretensión de atender a las necesidades especiales de los alumnos no sólo son relevantes para las personas que presentan algún tipo de anomalía o de deficiencia. En cierto sentido, todos los alumnos tienen necesidades especiales y precisan de integración en un medio rico en experiencias, solidario con sus peculiaridades, respetuoso con su individualidad.

Estas necesidades son tanto mayores cuanto más desfavorecido es el medio de origen de los alumnos. Las personas que provienen de medios deprimidos (en el ámbito social, económico o cultural) requieren también apoyos educativos adaptados a sus necesidades. A esa idea responde el desarrollo de la Educación Compensatoria, que trata de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas.

Educación Compensatoria

- 107.** El objetivo de la Educación Compensatoria es contribuir a paliar las desigualdades de origen de los alumnos, recurriendo a las adaptaciones y apoyos precisos para las personas que, debido a sus circunstancias sociales y económicas o a factores geográficos o culturales, pueden tener dificultades importantes para alcanzar metas educativas fundamentales. La convicción de que ciertos alumnos requieren una Educación Compensatoria parte de la comprobación de que, cuando no reciben apoyos específicos, mantienen en gran parte sus desigualdades de origen a través de su paso por el sistema escolar. Estas desigualdades cobran especial importancia en grupos de población que viven en áreas deprimidas, con tasas altas de abandono en E.G.B. y Formación Profesional y porcentajes altos de analfabetismo y desescolarización, justamente las zonas consideradas como de acción educativa preferente.
- 108.** El concepto de “zona de acción educativa preferente” se define en el Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 1983, que contempla la necesidad de realizar en estas zonas acciones específicas como las siguientes:
- Creación de Equipos de Apoyo para ayudar a los centros docentes. Esos equipos tienen su base en centros de recursos situados en las zonas de acción preferente.
 - Incentivación de la continuidad del profesorado en centros docentes con vacantes de difícil provisión.
 - Campañas de alfabetización (que han pasado a depender funcionalmente del área de Educación de Adultos).
 - Cursos especiales para jóvenes no escolarizados de 14-16 años, encaminados a permitirles que terminen la Educación General Básica y a proporcionarles formación ocupacional.
 - Inversiones especiales en obras y equipamientos.
- 109.** Los objetivos establecidos en el Real Decreto de 1.983 se han concretado en programas de dotación de centros de recursos y equipos de apoyo, así como centros rurales de innovación educativa; en actuaciones dirigidas a la escolarización, apoyo y seguimiento de poblaciones marginales; en programas de escolarización y seguimiento de minorías étnicas desfavorecidas.
- 110.** La Educación Compensatoria no se define por currículos específicos ni tiene por qué producirse en centros separados. La adaptación al entorno y a las características socioculturales y económicas de los alumnos se realiza a través de metodologías que acercan a las personas a ámbitos significativos para ellas, avanzando desde las experiencias propias y comunes a las más alejadas y diferenciadas.

- 111.** Los cursos ocupacionales pueden considerarse como vías de educación no formal. Pretenden afianzar los conocimientos de técnicas básicas y las destrezas orientadas al empleo de jóvenes no escolarizados de 14 a 16 años. Buscan también, en un sentido más amplio, la inserción de esos jóvenes en un ámbito sociocultural que les permita ser y sentirse activos. Para impartir esos cursos se han creado aulas ocupacionales en zonas rurales y urbanas, en centros de E.G.B. y de Formación Profesional, aulas de Educación Permanente de Adultos y aulas creadas por convenio con entidades privadas sin fines de lucro. En estas aulas se proporciona a los jóvenes formación básica ocupacional, se procura su reinserción socio-cultural y se les presta la tutoría necesaria para todo ello.
- 112.** A través de la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Trabajo y Seguridad Social (en 1.987), se ha establecido una colaboración entre estos Ministerios para la realización de actividades formativas y de inserción profesional (Plan F.I.P.) y la homologación de la Formación Profesional ocupacional a las áreas de la reglada. Esta colaboración se ha reflejado también en los programas de formación compensatoria con apoyo ocupacional.
- 113.** Desde la entrada en vigor del Real Decreto sobre Educación Compensatoria se han producido incrementos notables de los recursos y las actuaciones del Programa de Educación Compensatoria. En el curso 1985-86, (Tabla II.21) 189.213 alumnos fueron atendidos por las distintas alternativas de

TABLA II.21. EDUCACION COMPENSATORIA: DATOS GLOBALES POR SUBPROGRAMAS TERRITORIO MEC (1985-86)

	CR/SA	CRIE	Pr. C.	P.M.	A.O.
Actuaciones (1)	288	11	61	87	304
Alumnos atendidos	173.540	2.051	965	3.805	8.852
Profesores implicados	9.808	-	-	-	-
Centros implicados	2.698	-	-	-	-

Fuente: M. E. C.

(1) Se entiende por actuaciones cada uno de los Centros, Aulas o Equipos constituidos y que realizan acciones diferenciadas. En Pr.C. hay que entenderlo como rutas de acción.

CR: Centros de Recursos.

SA: Servicios de Apoyo.

P.M.: Población Marginal

Pr.C.: Preescolar en casa.

CRIE: Centros Rurales de Innovación Educativa.

A.O.: Aulas Ocupacionales

Educación Compensatoria, en las que estuvieron implicados 9.808 profesores y 2.698 centros (Tabla II.21). En virtud del artículo 43 del Real Decreto, las Comunidades de Andalucía, Canarias, Cataluña y Valencia han establecido convenios de Educación Compensatoria con el Ministerio de Educación y Ciencia.

- 114.** La gran diversidad de la población que puede obtener beneficios de la Educación Compensatoria obliga a una gran flexibilidad de los programas y actuaciones, encaminados a atender a zonas rurales con problemas de infraestructura, a centros cuyos alumnos provienen de medios desfavorecidos, a poblaciones de jóvenes desescolarizados, a minorías culturales y a poblaciones que, por su actividad laboral, desarrollan una existencia itinerante.

Educación de Adultos

- 115.** La necesidad de atender a poblaciones culturalmente desfavorecidas no sólo se refiere a los niños y jóvenes sino también a muchos adultos que no han disfrutado de la oportunidad de adquirir la educación básica o no han llegado a alfabetizarse. En el Libro Blanco de la Educación de Adultos, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se recogen datos sobre la población analfabeta en España, elaborados en base al censo de 1.981.
- 116.** Según estos datos, el número de analfabetos existentes en España en aquella fecha sería de 1.991.581 (población de más de diez años). Este número se refiere más al analfabetismo absoluto que al funcional. Según la definición de la U.N.E.S.C.O., el analfabetismo absoluto define a “aquella persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativa a la vida cotidiana”. Este concepto debe diferenciarse del de analfabetismo funcional, que se define por la “falta de la capacidad necesaria para la comunicación en la era industrial”.
- 117.** El analfabetismo absoluto afectaba, por consiguiente, a un 6.3% de la población española en 1981. Sin embargo, su distribución por edades es muy desigual. Las tasas de analfabetismo aumentan con la edad (Tabla II.22) y alcanzan sus valores máximos en las personas de 65 años o más (21.4%) y los mínimos en la población de 10 a 14 años (0.6 %). Hasta los 34 años, las tasas de analfabetismo son bajas. A partir de este grupo de edad se incrementan, de modo que el 92 % de los analfabetos son mayores de 35 años. La generalización de la escolarización en los últimos veinte años se refleja en un fuerte descenso del analfabetismo en los grupos de menor edad.
- 118.** La tasa de analfabetismo de las mujeres es superior a la de los hombres. La diferencia entre mujeres y varones es cada vez más acusada a medida que aumenta la edad: entre personas de 10 a 24 años la tasa de analfabetismo de uno y otro sexo es prácticamente idéntica, mientras que en los grupos de más edad las mujeres analfabetas son más del doble que los hombres que no saben leer y escribir. Este es otro indicador del desarrollo de un sistema educativo cada vez más igualitario.

TABLA II.22. PERSONAS DE 10 O MAS AÑOS QUE SE DECLARAN ANALFABETOS SEGUN EDADES Y SEXO Y PORCENTAJE QUE REPRESENTAN EN CADA GRUPO DE EDAD Y SEXO

Edad	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
10-14	19.886	0,6	10.337	0,6	9.549	0,6
15-19	27.377	0,8	14.280	0,9	13.097	0,8
20-24	32.069	1,1	14.652	1,0	17.417	1,2
25-34	86.653	1,7	32.884	1,3	53.769	2,2
35-44	187.373	4,4	54.891	2,6	132.482	6,1
45-54	363.885	7,9	110.240	4,8	253.645	10,8
55-64	368.460	10,1	104.050	6,1	264.410	13,7
65 y más	905.878	21,4	210.483	12,2	695.395	27,7
TOTAL	1.991.581	6,36	551.818	3,6	1.439.763	8,9

Fuente: Censo de 1981. INE.

- 119.** Resulta evidente que la erradicación de los restos de analfabetismo es uno de los objetivos más urgentes y fundamentales de la Educación de Adultos. Sin embargo, las necesidades educativas de los adultos son crecientes y van más allá de ese objetivo primordial: muchos requieren ampliar su educación básica, que les resulta necesaria para integrarse mejor en la vida social y la actividad laboral, o para comprender mejor el medio cultural. Otros, que ya han adquirido ese nivel básico de educación, demandan una educación de nivel secundario, en un deseo de extender sus posibilidades de educación, trabajo y cultura. Algunos están motivados a ampliar su cultura, a través de actividades variadas, que no tienen por qué estar reguladas en los niveles que definen al sistema educativo. Finalmente, son cada vez más los adultos que solicitan perfeccionar sus habilidades profesionales, adquirir una mayor formación en su profesión o readaptarse a una nueva vida profesional.
- 120.** La Ley General de Educación de 1.970 estableció la Educación Permanente de Adultos para cumplir esas funciones de alfabetización, provisión de Educación Básica o Secundaria, extensión cultural y perfeccionamiento profesional. Desde 1.984 se ha desarrollado un período de debate y reflexión sobre la Educación de Adultos, que dio lugar a la publicación de un documento que establecía directrices para su reforma. Con todo, aún siguen vigentes las distintas modalidades de Educación de Adultos previstas en la Ley de 1.970, y concretadas en órdenes y decretos posteriores. Estas medidas son las siguientes:
- 1) Enseñanza general reglada de niveles de E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional. Esta enseñanza puede impartirse de forma presencial, en los centros de Educación Permanente de Adultos, o a distancia, a través del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD) y el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (I.N.B.A.D.).

- 2) Enseñanza no reglada y actividades de extensión cultural, principalmente a cargo de Universidades Populares o Centros sociales, pero también de las instituciones que proporcionan la enseñanza reglada.
- 3) Formación Profesional y técnica de carácter básicamente ocupacional y técnico, que depende en gran parte del Instituto Nacional de Empleo (I.N.E.M.), organismo autónomo adscrito al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- 121.** El Programa de Educación Permanente de Adultos (E.P.A.) tiene el objetivo de proporcionar una Educación básica a las personas que no pudieron realizar o completar la E.G.B. en el período de escolaridad obligatoria. En el caso de la enseñanza presencial, las actividades docentes se realizan en centros específicos o en aulas de centros ordinarios. En 1.985-86, el número de centros específicos era de 397, de los que 236 eran públicos. Un 73% de las aulas de Educación Permanente de Adultos depende del sector público, que escolariza al 80 % de los 145.062 alumnos. En el curso indicado, un 54 % de los alumnos cursaba el ciclo superior de E.G.B.. Uno de los factores que pueden influir en este alto porcentaje es la exigencia del título de graduado escolar para acceder a ciertos puestos de trabajo. En total, 3.341 profesores ejercían su labor, en 1.985-86, en los centros o unidades de Educación Permanente de Adultos.
- 122.** Los medios de educación a distancia proporcionan recursos adecuados para atender a las necesidades educativas de muchos adultos que no pueden beneficiarse de la educación presencial. Aunque su acción no se circunscribe exclusivamente a los adultos, la educación a distancia ofrece la posibilidad de realizar los estudios de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. a aquellas personas que no los realizaron o completaron en su momento, sin necesidad de asistir diariamente a un centro educativo. La eficacia de esta modalidad educativa depende, muy fundamentalmente, de un sistema activo de tutorías y de la elaboración de materiales didácticos pensados para hacer posible el estudio personal.
- 123.** El Centro Nacional de Educación Básica a Distancia, creado en 1.979, proporciona los ocho cursos de E.G.B. a niños en edad escolar obligatoria que no pueden estar escolarizados y el segundo y tercer ciclo de Educación Permanente de Adultos (cursos 3º a 8º de Educación básica) para personas que sobrepasan la edad escolar obligatoria. Para ello, el CENEBAD cuenta con una red flexible de sedes tutoriales vinculadas a su sede central y a un centro piloto. Este sistema atendía a 13.322 alumnos en el curso 1.986-87, en el que contaba con 149 profesores adscritos.
- 124.** El Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (I.N.B.A.D.) proporciona, desde 1975, la posibilidad de realizar los estudios de BUP y COU a través de esta modalidad de educación no presencial (además, ofrece cursos de Lengua y Cultura para alumnos residentes en otros países y que siguen, en sus estudios, los currículos de los países donde residen). También en el caso del INBAD existe una red que incluye al centro piloto de la sede central, extensiones o centros específicos, aulas sociales y municipales, centros colaboradores y centros en el extranjero. En 1985-86, esta red permitía atender a 21.133 alumnos, y contaba con 1.119 profesores.

- 125.** Mediante convenios con otros Ministerios, el Departamento de Educación y Ciencia ha estimulado la Educación de Adultos en ámbitos específicos. Así, desde 1984, existe un convenio por el que los Ministerios de Justicia y Educación y Ciencia colaboran en la formación de la población reclusa en los niveles básico y medio, y especialmente en la alfabetización, con el fin de favorecer la reinserción social y promoción cultural de este núcleo de población. En 1987, había 7.571 alumnos de centros penitenciarios en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. También existe un plan de actuación conjunta con el Ministerio de Asuntos Exteriores para la atención de españoles reclusos en centros penitenciarios extranjeros (a través del CENEBA y el INBA). Por otra parte, desde 1977, los programas de extensión cultural de las Fuerzas Armadas han pasado a considerarse centros de E.P.A. en régimen de administración especial. Estos programas han sido muy eficaces en la alfabetización y provisión de Educación Básica y de Enseñanza Media o Superior a numerosas personas en el período de Servicio Militar.
- 126.** En 1986, se realizaron cerca de dos mil cursos en los 76 centros integrados en la Federación Española de Universidades Populares, y en esos cursos participaron 57.426 alumnos. Más de 670.000 personas participaron en actividades culturales diversas promovidas por Universidades Populares, y otras muchas en las organizadas por los Centros Sociales dependientes de las Comunidades Autónomas (a partir de las transferencias de competencias; anteriormente dependían del Ministerio de Cultura). Las actividades de extensión cultural y educación no reglada se desarrollan, cada vez más, como vías con valor propio dentro de la Educación de Adultos, capaces de ofrecer respuestas a muchas personas que pretenden ampliar sus conocimientos, extender su cultura, desarrollar su sensibilidad y comunicarse sobre sus valores; y que encuentran la posibilidad de lograr estos fines en centros que facilitan una relación flexible con otras personas y una participación activa en la gestión de la educación y la cultura.
- 127.** Gran parte de la oferta de Formación Profesional no reglada que proporciona la cualificación, el reciclaje y la reconversión profesional que precisan muchos adultos, se realiza a través del Instituto Nacional de Empleo (I.N.E.M.), organismo autónomo que depende del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) ha permitido estimular esta modalidad formativa. Para llevar a cabo el Plan FIP, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social establece convenios con las diferentes administraciones públicas, organizaciones empresariales y sindicales e instituciones privadas. Existe un convenio entre los ministerios de Educación y Ciencia y Trabajo y Seguridad Social que define las vías de colaboración en el Plan.
- 128.** El Plan FIP se instrumenta a través de programas de Formación Profesional para jóvenes y parados de larga duración, inserción profesional a través de contratos en prácticas, recuperación de la escolaridad, enseñanza en alternancia, formación de jóvenes en el Servicio Militar, Formación Profesional ocupacional en ámbitos rurales y en sectores y empresas en fase de reestructuración, Formación Profesional ocupacional de mujeres en actividades en que están subrepresentadas y cursos para personas ocupadas, profesionales autónomos, minusválidos, emigrantes y otros colectivos. En 1988 participaron en estas acciones formativas 283.684 alumnos, la mayoría de los cuales (54%) eran jóvenes menores de 25 años. El 57.8% de estos alumnos son personas con E.G.B., certificado escolar o sin estudios, justamente quienes tropiezan con mayores dificultades en su inserción laboral. Más del 75% de los beneficiarios de estos cursos están desempleados.

Enseñanzas musicales, artísticas y de idiomas

- 129.** La necesidad de ampliar la oferta ofrecida por el sistema educativo es una consecuencia natural del desarrollo de una sociedad cada vez más abierta y compleja. Esta demanda de más educación, y de educación en mayor número de ámbitos, no proviene sólo de la sociedad adulta, sino que también se refiere a los jóvenes y niños, incluso mientras están escolarizados en el sistema educativo. Son numerosos los jóvenes y los niños que refuerzan o complementan sus actividades en el sistema escolar con otras actividades educativas, realizadas dentro o fuera del propio sistema. En nuestro sistema educativo es creciente, por ejemplo, la demanda social de la enseñanza de idiomas, así como el relieve adquirido por enseñanzas artísticas, que poseen un valor profesional añadido, además de su imprescindible significado para la educación de la sensibilidad y el desarrollo armónico de las personas.
- 130.** Las Escuelas Oficiales de Idiomas cumplen el papel de proporcionar conocimientos de lenguas. La importancia de los conocimientos de idiomas es creciente en un contexto en que aumenta la interrelación entre países y culturas y en una fase de integración progresiva de los sistemas económicos de los Estados Europeos. Nuestro sistema educativo ordinario ha sido tradicionalmente poco capaz de instrumentar el aprendizaje de los idiomas extranjeros, tal como se pone de manifiesto en el elevado número de alumnos matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas en el curso 1985-86 y en el número mucho más alto de alumnos de todas las edades que acuden a la oferta privada para ampliar los conocimientos de idiomas que reciben en el sistema escolar.
- 131.** La gran dificultad para dar una respuesta global e integrada a las necesidades educativas de las personas con vocación artística es tradicional en nuestro sistema educativo, lo que resulta particularmente paradójico teniendo en cuenta el proverbial protagonismo de nuestro país en el desarrollo universal del arte. La matrícula en los Conservatorios musicales ha presentado, en los últimos años, crecimientos interanuales muy importantes. En el curso 1985-86, 218.221 alumnos realizaban estudios musicales en centros oficiales. Las Escuelas de Arte Dramático y Danza contaban con 13.441 alumnos. Los centros de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos proporcionaban formación a 23.739 alumnos. Especialmente en el caso de los estudios musicales, se plantea al sistema educativo un difícil problema de equilibrio: el de cómo responder simultáneamente a las exigencias muy específicas de la formación musical, asegurando el tiempo necesario para proporcionarla, y a los requisitos de educación obligatoria de las personas que realizan estos estudios.
- 132.** En un plano más amplio, la dinámica que explica muchos de los recientes desarrollos del sistema educativo puede entenderse como el resultado del intento de hallar puntos de equilibrio entre dos líneas de fuerza: por una parte, los sistemas educativos de todas las sociedades desarrolladas tienden a proponer una oferta cada vez más múltiple, compleja y diversa, capaz de responder a las muy variadas exigencias culturales y profesionales, así como a las demandas de conocimientos y valores, de las sociedades abiertas. Por otra, y en lo que tienen de sistemas, las estructuras educativas tienen que asegurar la coordinación de esos elementos diversos y, en cierto modo, controlar la complejidad, de forma que ni la complicación implique pérdida de coherencia ni la diversificación desigualdad de oportunidades.

Inspección educativa

- 133.** Desde el momento en que las estructuras educativas constituyen realmente un sistema, requieren mecanismos de regulación y control que contribuyan a evitar las distorsiones del sistema y a determinar el cumplimiento de sus fines a partir de la constante evaluación del desfase entre realidades y metas. Estas funciones de evaluación y control del sistema son las que corresponden primordialmente a la Inspección Educativa. En el sistema educativo español, la distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas ha acarreado la consiguiente distribución de las competencias de Inspección.
- 134.** Al Estado le está reconocida la facultad de "Alta Inspección" a fin de velar por el cumplimiento de las normas que garantizan la ordenación general del Sistema Educativo y su unidad, así como las condiciones básicas de igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos. En las seis Comunidades Autónomas que ya han asumido el pleno ejercicio de sus competencias en educación, se han creado servicios de Alta Inspección.
- 135.** Por otra parte, la Inspección Técnica de Educación tiene como principales cometidos, además de velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes en el ámbito educativo, el asesoramiento y apoyo al profesorado y la evaluación del sistema educativo. Desde la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública de 1984, las plazas de inspección son cubiertas por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los cuerpos y escalas docentes. El modelo actual de Inspección es de carácter integrado, no diferenciado por niveles educativos, con el objetivo de facilitar la actuación coordinada en los distintos niveles. En el año 1988, las funciones de Inspección Técnica eran realizadas por 359 inspectores en las Comunidades Autónomas con competencias transferidas, y por 296 en el territorio de las administradas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Innovación, investigación y formación del profesorado

- 136.** La adaptación del sistema educativo a un mundo social y culturalmente cambiante hace necesarios mecanismos de renovación que aseguren los cambios cualitativos requeridos. Dicha adaptación no consiste únicamente en una acomodación pasiva del sistema a lo que la sociedad circundante le demanda, sino que también implica una activa transformación y reelaboración de nuevos conocimientos y valores, porque el sistema educativo no se limita a reflejar el mundo que le rodea sino que contribuye a su transformación. De esos mecanismos necesarios de transformación cabe destacar tres que revisten una importancia fundamental: la formación permanente del profesorado, la innovación curricular y la investigación educativa.
- 137.** Los avances en investigación e innovación educativa, así como los cambios en los conocimientos y técnicas didácticas que de ellos se derivan, recomiendan una permanente puesta al día del profesorado. Numerosos organismos públicos y privados realizan cursos de formación permanente de los profesores

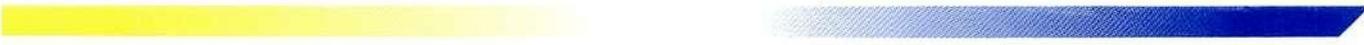
de distintos niveles educativos. Los movimientos de renovación pedagógica, las Asociaciones Profesionales, Sindicatos, Ayuntamientos, Consejerías de Educación de las Comunidades autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia invierten cada vez más recursos en formación permanente.

- 138.** El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado, en su ámbito territorial, una red de Centros de Profesores (CEP), que son instituciones básicas para la organización de la formación permanente de los profesores. En 1987, funcionaban 90 Centros de Profesores en todo el ámbito territorial gestionado por el Ministerio. Algunas Comunidades autónomas han adoptado modelos similares de formación permanente, creando sus propios centros; otras han empleado mecanismos diferentes, como los Institutos de Ciencias de la Educación y otras fórmulas. Esta red de instituciones ha permitido formar en ámbitos didácticos específicos a profesores capacitados para transmitir a otros su propia formación, produciendo así un efecto multiplicativo. También ha posibilitado la formación en ámbitos en que la demanda de profesores no se corresponde con la oferta existente, la cualificación de profesores en el empleo didáctico de nuevas tecnologías y, en general, la actualización científica y didáctica de los enseñantes.
- 139.** Por otra parte, los propios centros escolares constituyen, para los profesores, medios de formación y actualización permanente de sus conocimientos y procedimientos. Los equipos docentes son, por sí mismos, núcleos muy poderosos de formación. Por ello, los programas de formación permanente dirigidos a centros y equipos docentes, más cercanos a los profesores y generadores de una auténtica "formación en ejercicio" tienen una importancia creciente, y están comenzando a ser organizados no sólo por los centros docentes sino también por las administraciones públicas. Es éste un avance importante en la consideración positiva de los centros como unidades básicas en la renovación permanente del sistema educativo.
- 140.** Esta concepción de los centros educativos adquiere mayor importancia en la medida en que los propios centros adquieren un papel más decisivo en la concreción última del currículo, con arreglo a un modelo de definición más abierta que la ofrecida por la Ley General de Educación de 1970. Dicho modelo, que aún subsiste, es incompatible con la distribución de competencias educativas inherente al Estado de las Autonomías y con los enfoques didácticos en que los profesores se perciben a sí mismos como agentes activos en la definición de un proyecto educativo adaptado al entorno inmediato de la escuela, y no como simples transmisores de modelos predeterminados.
- 141.** Estos nuevos enfoques, que han ido abriéndose paso en el mundo educativo durante los últimos veinte años, armonizan mejor con ciertas aportaciones de la investigación educativa reciente. La investigación sobre educación proporciona recursos importantes para la renovación del sistema educativo porque, aparte de contribuir a racionalizar las decisiones que se adoptan en relación a procesos educativos específicos o al sistema educativo en general, cristaliza en conceptos y esquemas que permiten refinar y hacer más rigurosa la percepción de los fenómenos educativos.
- 142.** El sistema educativo no es un conjunto de estructuras estáticas y determinadas de forma definitiva, sino que constituye un todo dinámico. Recoge muchas de las esperanzas y expectativas de la sociedad sobre



el futuro. Su impacto sobre las oportunidades sociales y personales de desarrollo es de una enorme importancia. Más allá de sus aspectos puramente descriptivos, el sistema educativo remite a un conjunto de fines, valores y significados, que trata de transmitir. De sus logros y limitaciones depende, en buena parte, el futuro de las generaciones que penetran a través de él en la sociedad y la cultura.





Capítulo III: LA NECESIDAD DE REFORMA

1. En los últimos años se ha realizado un esfuerzo ingente de escolarización y de mejora de la calidad de la enseñanza. Pero persisten limitaciones y disfunciones importantes, algunas de ellas estrechamente vinculadas a la ordenación establecida en la Ley de 1970. Las dos décadas transcurridas han puesto de relieve las insuficiencias intrínsecas de la Ley y sus problemas de adaptación a las necesidades de una sociedad democrática y compleja, comprometida en la integración europea, enfrentada a cambios tecnológicos acelerados y necesitada de formas culturales cada vez más ricas y diversas.
2. El diagnóstico de esos problemas e insuficiencias es prácticamente unánime en el seno de la comunidad educativa. Se reconocen las carencias de ordenación y regulación de la educación infantil, así como la necesidad de una implicación más decidida de las Administraciones públicas en su apoyo y estímulo, especialmente en las zonas más desfavorecidas. Se destacan las dificultades curriculares concentradas en el ciclo superior de EGB, que originan un número de fracasos escolares todavía excesivo, pese a la disminución registrada en los últimos años. Existe un amplio acuerdo en considerar que la doble titulación existente al término de la EGB constituye una fuente de discriminaciones prematuras y difícilmente reversibles. Es también ampliamente compartido el juicio sobre los límites de un Bachillerato que no ha logrado cumplir su vocación polivalente, que resulta excesivamente academicista y ajeno al entorno cultural, social y profesional y que ha renunciado a cualquier pretensión terminal, de “preparación para la vida”, en contacto con el número creciente de jóvenes que acceden a él. Es unánime el reconocimiento de la insuficiente valoración que aún hoy se otorga a la Formación Profesional, de las insalvables dificultades de la F.P.-I para proporcionar una respuesta adecuada a los alumnos con certificado escolar y de la imperiosa necesidad de establecer una conexión mayor entre la formación profesional y el mundo del trabajo.

Las insuficiencias de la ordenación vigente

3. La generalizada aspiración a una educación de mayor calidad es uno de los factores que más contribuyen al amplio acuerdo social hoy existente sobre la necesidad urgente de renovar el sistema educativo.
4. La ausencia de un currículo más vertebrado, capaz de articular sin fisuras los procesos educativos desde los niveles primeros a los últimos, es otra de las insuficiencias de la Ley de 1970. A ello remiten las quejas sobre el nivel formativo de los alumnos de las llamadas enseñanzas medias, o sobre el insuficiente bagaje académico de quienes acceden a la Universidad. Probablemente, estos importantes problemas no puedan recibir la adecuada atención sin que se proceda a una articulación interna de los diferentes niveles educativos mediante la adopción de un modelo curricular unificado, capaz a un tiempo de satisfacer las necesidades de la sociedad, de los centros docentes y de los propios alumnos.
5. Los problemas irresueltos y las nuevas necesidades derivadas de los cambios en la sociedad española, aconsejan replantear, en términos globales, la ordenación del sistema educativo. Destacan, a ese respecto, sobre todo:
 - a) La inadecuación del modelo de la L.G.E. a la Constitución de 1978, sobre todo en lo tocante a la nueva organización y ordenación territorial del Estado.
 - b) Los desajustes actuales entre las necesidades culturales y de capacitación profesional de la población y las posibilidades educativas que ofrece el sistema. Esos desajustes se relacionan con los importantes cambios de las estructuras económicas y sociales que han tenido lugar en España durante los últimos veinte años y con los más recientes desarrollos tecnológicos, científicos y culturales.
- 3) La necesidad de homologar las estructuras y las cotas de calidad del sistema educativo con los de los países de la Comunidad Europea, de la que España es ahora integrante.
6. En las dos décadas transcurridas desde la promulgación de la Ley General de Educación, la sociedad española ha experimentado transformaciones profundas que afectan no sólo a su estructura social, sino también a las actitudes y valores sociales. Estos cambios han coincidido con una larga y severa crisis económica que comenzó en los últimos años del régimen anterior. La elevación brusca de los precios del petróleo en casi un 500%, a finales de 1973, señaló un cambio de tendencia en las economías de los países desarrollados, que se ha prolongado por espacio de más de una década. Los países de la O.C.D.E., pasaron de tasas de aumento del Producto Interior Bruto del 5% anual a un estancamiento, al crecimiento cero. Todo ello se acompañó de incrementos de la inflación, de un aumento espectacular del desempleo y de un alto déficit de las balanzas de pagos. Estos procesos se acentuaron cuando los precios del petróleo volvieron a doblarse en 1979.
7. Estos fenómenos se manifestaron en España de un modo todavía más intenso. El P.I.B. disminuyó su crecimiento medio del 6,5%, en el periodo 1963-73, al 2,5%, en los años 1974-80. Cuando se comparan

las tasas de crecimiento de precios al consumo de estos dos periodos, se observa el aumento de la inflación, que llega hasta un 24,5% en 1977, y pasa de una media del 7,4% en 1965-73 a otra del 18% en 1974-80. También se da una disminución de la tasa de crecimiento real de la demanda interior, un aumento importante del desempleo y un incremento del déficit exterior mayor que en los demás países de la O.C.D.E. Hasta la segunda mitad de esta década no se lograron aplacar muchos de los efectos de la crisis y sólo desde 1985 se asiste a una inversión clara de tendencia, en la ocupación y el crecimiento del P.I.B, que está repercutiendo en un aumento significativo de inversiones para mejorar el sistema educativo.

8. Las consecuencias de la situación descrita, en términos de desempleo -particularmente agudo entre los jóvenes- se han yuxtapuesto a un aumento de la tasa de dependencia de la población (porcentaje de ciudadanos fuera de la edad laboral sobre la población activa potencial) debido a la prolongación de la esperanza de vida y al aumento de la natalidad registrado en nuestro país, con retraso respecto del resto de Europa.

Naturalmente, ni el sistema educativo ni los procesos de enseñanza que en su seno se dan pueden permanecer al margen de fenómenos como los descritos. Una sociedad desarrollada con una tasa de dependencia alta precisa de sistemas flexibles de educación de adultos, capaces de dar respuesta a amplios colectivos que, con independencia del producto económico de su actividad, deben sentirse activos y beneficiarse del derecho de todos a la educación establecido por la Constitución. También es clara la relación entre la calidad y flexibilidad de la educación técnico-profesional y el grado de competitividad de la economía nacional.

9. El sistema educativo de cualquier país se enfrenta, en una situación como la descrita, a un doble desafío: por una parte, debe contribuir a dotar de sentido a la actividad de quienes, de forma transitoria o duradera, no forman parte de la población llamada activa. Por otra, debe formar y capacitar a las personas para desenvolverse en marcos laborales que exigen frecuentemente el dominio de ciertas tecnologías y saberes complejos.
10. Estos retos se plantean con mayor apremio en España debido a la vinculación existente entre el proceso de modernización de la estructura productiva y la plena integración en la Comunidad Europea. La modernización de la estructura productiva depende en buena medida, y entre otros factores, de los recursos humanos de que disponga, de la iniciativa y la capacidad creativa de sus trabajadores, de los conocimientos, las habilidades y las aptitudes de su población activa. Depende, por consiguiente, tanto del nivel educativo general de esa población, como de su aptitud para adquirir una preparación técnica y profesional adaptada a las exigencias actuales y capaz de anticiparse a las previsibles.

Los cambios sociales producidos

11. La integración en la Comunidad Europea y el cercano horizonte del mercado único exige de todos los sectores económicos una mayor competitividad que resulta difícil de alcanzar partiendo de la presente configuración de la formación profesional, establecida por la Ley General de Educación de 1970. Aumenta la necesidad de reestructurar los sectores agrícola e industrial y se acentúa, por consiguiente,

la exigencia de que las personas adquieran, a través de la educación, una formación suficientemente sólida y flexible como para adaptarse a cambios en su actividad laboral. Al mismo tiempo, requiere transformaciones tecnológicas.

- 12.** Mientras que en 1940 más de la mitad de la población activa española se dedicaba a la agricultura, en 1986 casi la mitad estaba empleada en el sector de servicios y una tercera parte en la industria o la construcción. Las actividades agrícolas -o de silvicultura, caza y pesca- sólo ocupaban, en 1986, al 14% de la población activa. Son éstos, indicadores de una transformación, sin precedentes para un plazo histórico de medio siglo, que reflejan el tránsito desde una sociedad dedicada predominantemente a actividades nacidas en el origen de la historia y que implican un contacto directo con la naturaleza, hasta otra sociedad predominantemente urbana que crea la riqueza por medio de una tecnología compleja y sofisticada.
- 13.** El cambio tecnológico, que ha tenido también impacto en ciertas actividades agrícolas y ganaderas, ha multiplicado su incidencia en el sector industrial y de servicios:
 - Los procesos de producción de bienes y servicios se están automatizando, en gran parte, como consecuencia de la aplicación de la microelectrónica y de la rápida generalización del uso de medios de tratamiento de la información.
 - Como consecuencia de lo anterior, disminuyen los puestos de trabajo que exigen un largo periodo de adiestramiento manual, característicos de las primeras fases de las sociedades industriales.
 - Las cualificaciones tienden, en esas condiciones, a polarizarse en dos extremos: 1) un nivel inferior, en que la necesidad de formación específica previa para un puesto de trabajo es reducida, pero que, en compensación, exige una formación de base sólida que capacite para la participación activa en las decisiones colectivas y para eventuales reciclajes; 2) un nivel superior, de alta cualificación, ya no dirigido a ciertos puestos de trabajo, sino a una formación de área, de enfoque más generalista.
 - Las nuevas tecnologías están produciendo una notable fragmentación y descentralización de los procesos productivos, con un incremento del número de empresas que prestan servicios a otras, y la aparición de nuevas modalidades de trabajo autónomo, a domicilio o a tiempo parcial.
 - La automatización permite dedicar a procesos superiores de decisión y pensamiento una parte de los esfuerzos que antes se destinaban a actividades más rutinarias y reclama, por tanto, niveles más altos de formación de base.
- 14.** Los fenómenos de automatización, polarización de las cualificaciones, fragmentación y descentralización de los procesos productivos y redistribución de la población activa dibujan el hondo cambio estructural de los sistemas productivos que en la actualidad conocen los países desarrollados. Las personas se verán cada vez más enfrentadas a cambios que afectarán a sus capacidades como trabajadores y su capacidad de respuesta dependerá esencialmente de sus niveles educativos: cambios en la tecnología, en las profesiones



y en los puestos de trabajo, debidos a reestructuraciones de empresas y sectores enteros de la producción. Como ya sucede en otros países desarrollados, en el nuestro serán frecuentes las reconversiones profesionales. En esas condiciones previsibles, resulta indispensable una formación de base más vasta que la proporcionada por la actual EGB, y también una educación más polivalente y flexible, que permita a las personas encarar las nuevas situaciones con garantías de éxito.

- 15.** Al mismo tiempo, los problemas de desempleo y reconversión del mercado de trabajo, resultantes de la conjunción de esos cambios estructurales con los efectos de la crisis económica, fuerzan al sistema educativo a dar respuesta a muchas personas que deben encontrar a través de la educación oportunidades de trabajo o, cuando menos, de realizar actividades significativas. La educación es la vía más adecuada para prevenir la marginalidad y para combatirla una vez que aparece.
- 16.** El actual desfase entre la terminación de la escolaridad obligatoria (14 años) y la edad mínima de integración en el mundo laboral (16 años) constituye una anomalía de nuestro sistema educativo que resulta difícilmente justificable. En el curso 1985-86, un 9,86% de la población de 14-15 años y un 23,85% de la de 15-16 no cursaba estudios en ningún nivel del sistema educativo. El desajuste entre el sistema educativo y el mundo laboral, que afecta principalmente a un alto número de jóvenes en estas edades, resulta, en parte, de la ordenación misma del sistema educativo, de la inadecuación curricular que aún subsiste en el ciclo superior de EGB y en la dificultad de los alumnos que no superan con éxito ese nivel para cursar los estudios de F.P.-I. En cualquier caso, ese desajuste contribuye al aumento de la marginación de muchos jóvenes y debe ser resuelto urgentemente.

Disfunciones del sistema y reformas experimentales

- 17.** El análisis detallado de las insuficiencias de la actual ordenación educativa ha sido hecho repetidas veces. El Documento "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" del Ministerio de Educación y Ciencia, de junio de 1987, realizaba un diagnóstico de las mismas que puede ser reproducido sucintamente aquí:
 - Los centros de educación infantil o de enseñanza preescolar, a menudo, revisten todavía carácter de "guardería", sin contenidos educativos propios. Otras veces, por el contrario, descuidan el carácter esencialmente lúdico de la educación en este nivel y anticipan contenidos educativos que son propios de edades posteriores.
 - En la Educación General Básica, principalmente en el ciclo superior, los programas se hallan sobrecargados de contenidos, son pocos aptos para favorecer la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las actitudes y motivaciones de los alumnos de la correspondiente edad.
 - Al término de la Educación General Básica y en la articulación con las Enseñanzas Medias, persisten altos índices de abandono escolar, así como de número de alumnos que no alcanzan el título de graduado escolar al final de la educación obligatoria.

- Tanto la Formación Profesional, sobre todo la de primer grado, cuanto el Bachillerato, conocen igualmente, principalmente en el primer año, elevados índices de fracaso y de abandono.
 - Los contenidos de la Formación Profesional son poco motivadores para los alumnos, no siempre orientados a la práctica y a veces desconectados de la realidad profesional y económica del mundo productivo.
 - En el Bachillerato domina el academicismo, el aprendizaje sólo memorístico y la escasa flexibilidad en los programas.
 - El Curso de Orientación Universitaria, pese a haber tenido periódicos cambios en sus programas, no ha llegado a cumplir adecuadamente ni su papel orientador, ni su función de conectar las Enseñanzas Medias con la Universidad.
 - Tanto las Enseñanzas Artísticas, cuanto las Musicales, se hallan desconectadas del sistema educativo principal, cumpliendo funciones de suplencia que no son las suyas y haciendo, por otra parte, muy difícil a los alumnos que las cursan con finalidad profesionalizadora el compatibilizar estas enseñanzas con la educación ordinaria.
- 18.** La conciencia de esas insuficiencias ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia, junto con las Comunidades Autónomas, a impulsar proyectos de reforma experimental de la enseñanza: en las Enseñanzas Medias, en el ciclo superior E.G.B., y en la Educación Infantil. Las reformas fueron emprendidas en unos pocos centros y han sido acompañadas de un proceso de intensa participación de los profesores, así como de debate y rectificación de los planteamientos iniciales. La reforma experimental de las Enseñanzas Medias se fundamentaba en la convicción de que era preciso ensayar un modelo educativo integrador y comprensivo para todos los alumnos hasta los 16 años de edad, mientras que en esta edad convenía diversificar la oferta educativa y, además, enlazarla más directamente con distintas salidas profesionales o de estudios superiores.
- 19.** Las aportaciones más duraderas de las reformas experimentales emprendidas han sido seguramente: la extensión del planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años; la introducción de una mayor diversidad en el segundo ciclo del Bachillerato (16 a 18 años); la actualización de los contenidos del currículo; la introducción de una metodología más activa, participativa y cercana a los núcleos de interés de los alumnos; el esfuerzo del profesorado por su propia formación y por la adopción de una didáctica renovada. Todas estas aportaciones permanecen válidas y gracias a ellas es posible proceder ahora a una reforma más ambiciosa del sistema, que se generalice a la totalidad de los centros en los distintos niveles y modalidades de la educación.

Capítulo IV: LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE REFORMA

1. Los sistemas educativos se ven precisados a renovar de modo ininterrumpido sus procedimientos y métodos y, con ellos, parte de su organización. En cierta medida, ello es debido a la autoexigencia de quienes ostentan responsabilidades en su seno, en cualquiera de los niveles en que se estructuran; en parte se debe a la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante. Pero la presión social existente en la mayor parte de los países desarrollados desempeña también un papel trascendental en esa exigencia de continua renovación. La educación se ha transformado en un servicio público esencial en aquellos países que han edificado Estados sociales y han reconocido derechos sociales y no solo políticos a los ciudadanos. En algunos lugares, como es el caso de España, son los propios ciudadanos quienes atribuyen a la educación grandes potencialidades en la corrección de las injusticias sociales y en la consecución de una auténtica igualdad de oportunidades. Todo ello se traduce, como es natural, en una demanda sostenida y tenaz de mejora de los niveles de calidad de la enseñanza. Esa exigencia de renovación educativa, inherente a cualquier sistema, y esa demanda de mejora de la calidad de la enseñanza se conjugan en ciertos casos y se traducen en apremio de reformas profundas, cuando obstáculos estructurales bloquean el avance. Este es también el caso del sistema educativo español.
2. El mantenimiento de la actual estructura educativa vigente en España permite, como es obvio y se deduce de las páginas anteriores, corregir ciertos fallos, enmendar disfunciones. Pero es necesaria su modificación para corregir en sus orígenes las causas de esas deficiencias. La problemática que se expresa a través de fenómenos como el “fracaso” y el “abandono” escolar en la adolescencia; o la insuficiente valoración de la Formación Profesional frente al Bachillerato y a los estudios universitarios, tienen su base en la propia ordenación educativa vigente. En tales condiciones, el propósito de renovación conlleva necesariamente un proyecto de reforma. La renovación de los contenidos y de la metodología, se tornan inseparables de la reforma de estructura y de ordenación. Es imprescindible, en esas circunstancias, afrontar un cambio propiamente estructural, de ordenación y configuración de todo el sistema educativo.

- 
3. La reforma del ordenamiento escolar viene exigida, además, por razones de otra naturaleza, como la necesidad de proceder a la ampliación de la escolaridad hasta los 16 años. Motivos diversos confluyen, pues, en la necesidad de una reforma educativa. En el momento actual ésta aparece necesaria para alcanzar un conjunto de finalidades generales, que, por otra parte, no están separadas, sino conectadas entre sí. La reforma del sistema educativo responde, por consiguiente, a una triple necesidad y apunta a la correspondiente triple finalidad: ampliar en dos años el período de educación obligatoria y gratuita de los ciudadanos españoles; corregir las disfunciones existentes y sentar las bases que garanticen una oferta educativa de calidad; y, en consecuencia, configurar una nueva estructura y ordenación del sistema educativo, obligatorio y no obligatorio.

La ampliación de la educación básica

4. La implantación de una Educación General Básica, común para todos los escolares, a lo largo de ocho años, promovida por la Ley General de Educación de 1.970, representó un notable avance en la equiparación y homologación del sistema educativo español a los patrones educativos vigentes en otros países europeos. En la actualidad, sin embargo, el período de ocho años de escolaridad obligatoria y gratuita resulta inferior al imperante en la mayoría de los países, que oscila entre los nueve y los diez años. Y lo que es más importante, este período no es suficiente para garantizar a todos los ciudadanos la educación básica necesaria en una sociedad desarrollada, de acuerdo con el derecho establecido en la Constitución española. Por otro lado, la configuración de la Educación General Básica y sus contenidos han permanecido demasiado vinculados, también en el ciclo superior, a la Escuela Primaria tradicional, sin incorporar apenas los contenidos y los procedimientos propios de una Educación Secundaria, que tiene autonomía y perfiles propios en todos los países desarrollados.
5. La consolidación efectiva de una Educación General Básica de ocho años de duración, con niveles de escolarización del cien por cien de las cohortes de alumnos en la correspondiente edad escolar, refuerza las razones expuestas, de manera que lo deseable resulta, al mismo tiempo, factible y forma parte de las metas educativas alcanzables para la sociedad española. Ello permite explicar que, en la actualidad, y de manera prácticamente unánime, desde todos los sectores se reclame la prolongación de la educación básica en algunos años. La dirección y la extensión exactas de esta prolongación no suscitan igual unanimidad. En particular, se han emitido propuestas de iniciar la escolaridad obligatoria y gratuita antes de los 6 años, y también las de prolongarla más allá de los 16 años. Valorando las razones que puedan aconsejar estas otras alternativas de extensión, el Ministerio de Educación y Ciencia, sostiene una amplitud de diez años como la más adecuada para la educación básica, obligatoria y gratuita. Sin perjuicio de promover, al propio tiempo, una extensión mayor de la escolaridad real y de la oferta educativa, tanto antes de los 6 años, como después de los 16. Sin dejar de favorecer al máximo la educación y la escolarización desde la primera infancia hasta las edades que se corresponden con la educación superior, y sin poner límites a la capacidad de oferta educativa ajustada al futuro desarrollo social y económico del país, se considera necesario al tiempo que realizable el propósito de establecer una duración de 10 años para la educación básica, gratuita y obligatoria, que se extenderá entre los 6 y los 16 años de edad.

6. No existe país europeo alguno en que la obligatoriedad de la enseñanza esté fijada antes de los 5 ó 6 años de edad. Las especiales características de la educación infantil, junto con el papel todavía preponderante que en esta etapa educativa desempeña la familia, desaconsejan su obligatoriedad, aunque es preciso que la Administración educativa ofrezca a las familias la oportunidad de una educación para sus hijos pequeños, menores de 6 años, en un centro de enseñanza.
7. De manera semejante, tampoco parece posible ampliar la obligatoriedad de la enseñanza por encima de los 16 años, edad que ya es de mayoría laboral. La Administración educativa ha de procurar, al igual que en la etapa infantil, extender progresivamente la oferta educativa después de esta edad, y facilitar el acceso a la educación en estos años a todos los jóvenes, sin que condiciones económicas o de clase social aparten a algunos de ellos del sistema educativo.
8. La extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años pretende cumplir algunas funciones esenciales y contribuir a afrontar con probabilidades de éxito algunos de los más serios problemas de nuestro sistema educativo: asegurar una enseñanza básica verdaderamente completa para todos los ciudadanos, ofreciéndoles la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para desenvolverse en una sociedad compleja, como la actual; evitar la elección prematura de los alumnos, a los 14 años, entre vías educativas distintas y entre opciones profesionales diferentes; afrontar los problemas de fracaso y de abandono escolar en la adolescencia, al término de la EGB.
9. Sin embargo, la mera ampliación en dos años de la educación básica no basta por sí misma, para solucionar los problemas educativos que hoy se plantean en la edad adolescente. Es preciso reconocer que tal ampliación puede, de no llevarse a cabo con acierto, llegar a ser problemática bajo otros puntos de vista, produciéndose una agravación de los problemas de abandono y fracaso escolar, consolidándose y aún creciendo las bolsas de alumnos que no cursan con fruto los programas. La extensión en dos años de la educación básica no debe convertirse en una mera permanencia de los jóvenes en la escuela durante un período suplementario. Por ello, a menos que la ampliación de la escolaridad obligatoria vaya acompañada de importantes medidas de renovación en la metodología educativa, en los contenidos de los programas, y en el modo de escolarización, tal ampliación, lejos de contribuir a la mejora de la enseñanza, podría originar efectos contrarios a los deseados y agravar algunos de los más serios problemas y disfunciones actuales.
10. Por estas razones, la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita reclama una reestructuración del sistema, así como una profunda renovación en contenidos y métodos educativos. Sólo bajo tales condiciones la ampliación de la educación básica tendrá efectos compensatorios y elevará el nivel educativo en los grupos de alumnos más desfavorecidos, dentro del sistema escolar ordinario y no en un sistema segregado y paralelo.

La mejora de la calidad de la enseñanza

11. La mera ampliación de la oferta educativa, obligatoria o no, no resulta suficiente ni tan siquiera como medio de promover la igualdad de oportunidades cuando el sistema educativo presenta serias disfunciones

que repercuten de manera especial en quienes proceden de medios sociales más desfavorecidos. En tales condiciones, de poco serviría la simple extensión de la escolaridad; menos aún una declaración formal de obligatoriedad: ésta contribuiría tan sólo a una prolongación de los problemas por unos años más. La ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años y la extensión de la oferta educativa en tramos anteriores y posteriores a la enseñanza básica no debe consecuentemente emprenderse sin que ello comporte medidas de reforma cualitativa.

- 12.** La mejora de la calidad de la enseñanza viene exigida igualmente por otras consideraciones. En los últimos años, la Administración educativa ha realizado un enorme esfuerzo para lograr la escolarización completa en la enseñanza básica y para incrementar la oferta educativa en las enseñanzas no obligatorias. Desde 1970, el sistema educativo español ha conocido, en todos sus tramos, una enorme expansión, que no tiene parangón en otros países europeos. Todo ello, además, en el contexto de muy graves carencias históricas que todavía se arrastran. Tales carencias han llevado, de manera inevitable, a concentrar la atención y los recursos en la “cantidad” de la oferta educativa, sin atender siempre en igual medida las necesidades de mejora del sistema que se expandía. Este orden de prioridades, ciertamente justificable, ha dejado al descubierto serios déficits cualitativos, que resulta imprescindible subsanar cuando se pretende una ampliación del período de escolarización obligatoria y una reestructuración de la ordenación educativa que comportan costes económicos voluminosos.
- 13.** No resulta sencillo realizar una definición del concepto de calidad de enseñanza. Es tarea tan compleja como la de caracterizar la calidad de vida, de la cual, por otra parte, es ingrediente constitutivo. Parece seguro, empero, que esa definición únicamente puede trazarse en relación con un contexto histórico y en relación también con los objetivos que cada sociedad otorga a su sistema educativo en una etapa concreta de su historia. La calidad de la enseñanza se medirá, así, en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a esa misma enseñanza. La cuestión de la calidad de la enseñanza y de su mejora aparece, por consiguiente, vinculada a la cuestión de los fines de la educación: para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación.
- 14.** No existe discusión sobre el hecho de que la educación tiene por finalidad la socialización de los educandos, su preparación para la vida como personas responsables, autónomas y libres en un cierto medio social y cultural. En relación con esa finalidad, una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una educación para la democracia, es decir, para una convivencia ciudadana pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. En la medida en que toda educación prepara el futuro de los ciudadanos y de la sociedad misma, un proyecto educativo es siempre una apuesta por el ser humano y por la sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario. La educación, y el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad que ella proporciona, son, de suyo, humanizadores, creadores de cultura, y por ello liberadores.
- 15.** Otra función indiscutible de la educación tiene una dimensión individual, personalizada. Consiste en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, para hacerles capaces de comprender y de desenvolverse en su mundo, natural y social, y de situarse en él de una manera autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente, a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

- 
16. Las dos vertientes de la educación y sus funciones, la social y la personalizada, no pugnan entre sí; antes bien se complementan mutuamente. La educación de la persona es educación del ser humano como ser en sociedad. Por su lado, la socialización de las nuevas generaciones sólo es posible a través de una educación personalizada. Una enseñanza poseerá, en consecuencia, tanta mayor calidad cuanto mayor sea su capacidad para atender de manera conjunta ambos imperativos.
17. Naturalmente, las finalidades y funciones generales de la educación, tal como quedan expresadas en los párrafos anteriores, deben tener una traducción específica para cada una de las etapas y modalidades educativas. Estas finalidades y objetivos específicos de cada etapa, que se exponen en los siguientes capítulos de este libro, son los que permiten evaluar adecuadamente el nivel de calidad de la enseñanza que se imparte, esto es, contrastar la conformidad entre los resultados reales de la enseñanza que se imparte y los objetivos ideales que la sociedad atribuye a esa misma enseñanza.
18. Existen, desde luego, criterios de la calidad de enseñanza de un sistema educativo, como existen también indicadores de esa misma calidad. Pero ni unos ni otros pueden esquematizarse y quedar reducidos a la fijación de ciertos niveles de exigencia por parte del profesorado o a ciertos niveles mínimos de adquisición por parte del alumno. Aún menos pueden caricaturizarse hasta el extremo de presentar como medida de la calidad de enseñanza los resultados de pruebas académicas de carácter puntual.
19. En lo tocante a los primeros, los criterios universalmente aceptados para establecer el nivel de calidad de enseñanza de un sistema educativo, son los que aprecian la capacidad de la escuela para:
- Favorecer el máximo desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural de un pueblo, sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, capacidad u origen social.
 - Adaptarse a las peculiaridades e intereses individuales de los alumnos, incluidos a los de quienes tienen necesidades educativas específicas.
 - Responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
 - Compensar las desigualdades sociales, culturales o por razón de sexo, de los estudiantes, sin incurrir en una nivelación por abajo, sino favoreciendo el desarrollo máximo de todos y cada uno de ellos, de acuerdo con su capacidad.
 - Preparar para la inserción en la vida activa, para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta.
20. De los criterios de calidad pueden derivarse los indicadores de calidad que sirven como índices suyos, ya que los criterios no pueden ser evaluados directamente, y sólo son estimables mediante sus indicadores. Cabe considerar como **indicadores** válidos del grado de calidad de la enseñanza:
- Los índices de abandono y fracaso escolar.
 - Los niveles de rendimiento de los alumnos.

- La medida de logro de los objetivos de etapa y de área o de materia, convenientemente evaluados.
- El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo: profesorado, alumnado, padres.
- El ajuste de las capacidades de los alumnos, al concluir la educación formal, a las demandas de cualificación del entorno productivo.
- El grado de participación de los profesores en programas de formación permanente.
- El grado de participación y de consenso de los claustros en la elaboración de proyectos educativos de centro.
- La amplitud de la respuesta de los centros a convocatorias de programas de innovación educativa.
- La intensidad del apoyo que distintos servicios (equipos psicopedagógicos, centros de profesores, etcétera) prestan a las escuelas.

21. Pueden asimismo destacarse los procesos y **factores** capaces de contribuir a mejorar los niveles de calidad de la enseñanza. La medida en que estos factores sean efectivamente impulsados puede constituir también un índice válido de la calidad:

- Profesorado competente, con buena formación de base y con oportunidades de formación en ejercicio; altamente cualificado, motivado e incentivado para las etapas, áreas y/o tareas educativas que tiene asignadas.
- Contenidos curriculares adaptados al nivel evolutivo de los alumnos y a los objetivos perseguidos en cada etapa o modalidad educativa.
- Metodología didáctica activa, participativa y eficaz en la promoción de procesos de aprendizaje.
- Procedimientos adecuados de evaluación del sistema educativo, y no sólo del alumnado.
- Organización de los centros con equipos docentes estables, capaces de proyectar y de llevar a cabo programaciones docentes a medio y largo plazo.
- Abundancia y racionalización de los recursos materiales (dotación de espacios físicos, equipamiento y medios didácticos) a disposición de la escuela, con autonomía por parte de los claustros en la asignación de estos medios.
- Desarrollo de la función tutorial, como elemento inseparable de la función docente.

- Desarrollo de Servicios o Departamentos de Orientación Educativa y Profesional, dentro de los propios centros y también de Equipos Interdisciplinarios de sector.
- Organización sectorizada de instituciones externas que apoyan a los profesores y a la escuela, como los centros para la formación del profesorado y los centros de recursos.
- Ratios adecuadas de alumnos por aula o grupo y de la proporción profesores/alumnos.
- Eficacia de la Inspección educativa con fines no sólo de control, sino también de evaluación del sistema y de asesoramiento del profesorado.
- Relación de la escuela con el entorno social, cultural y productivo.

Todos los factores anteriores contribuyen a la calidad de la enseñanza, que no depende de uno u otro de ellos, aisladamente, sino de su afortunada convergencia en una combinación adecuada. Pueden, por eso, ser tomados como indicadores del grado de calidad alcanzado por el sistema.

La reforma de la ordenación

- 22.** En determinadas circunstancias, la elevación de la calidad de la enseñanza requiere de la remoción de ciertos obstáculos ligados a la propia ordenación del sistema educativo, que impiden la optimización de los diversos factores que inciden en el proceso educativo. Así sucede en el caso de España, donde, además de la ampliación de la educación obligatoria y gratuita en dos años, existen otras razones de peso que reclaman una modificación de la estructuración del sistema educativo. Esta modificación estructural se convierte, en consecuencia, en uno de los fines de la reforma educativa y es condición esencial para la mejora de los niveles de calidad de la institución escolar.
- 23.** En la educación infantil, la reordenación tiene la finalidad de regular según criterios educativos un nivel que ha recibido escasa atención y ha cumplido con frecuencia fines asistenciales o sociales, más que estrictamente pedagógicos. La concepción de este nivel como propiamente educativo ha de traer consigo cambios en la organización de los centros y de las experiencias educativas que en ellos se proporcionan a los niños más pequeños. La organización de esta etapa en áreas tiene por objeto articular estas experiencias en torno a ciertos ejes claramente definidos.
- 24.** Los cambios en la ordenación del nivel de Educación Primaria son relativamente limitados. Este nivel debe pasar a englobar los dos primeros ciclos de la actual Educación General Básica, incrementados en un año. La futura enseñanza primaria ha de incorporar algunas novedades, sumamente significativas y de enorme trascendencia para la calidad de este tramo educativo: una diferente definición de las áreas de experiencia y de conocimiento, con un fuerte y renovado impulso de las áreas de educación física y artística; la introducción más temprana del idioma extranjero; la regulación de la promoción de alumnos de un ciclo a otro sobre la base de principios y prácticas de refuerzo educativo y de adaptación curricular, y no de mera



repetición de curso; una organización del currículum y del aula conforme a criterios de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- 25.** Los cambios más llamativos en la ordenación del sistema se concentrarán en la Educación Secundaria, en sus distintas etapas y modalidades. La etapa secundaria obligatoria se configurará como etapa educativa nueva, no reductible a la actual Educación General Básica, ni tampoco al vigente Bachillerato. Las principales características de esta etapa serán las siguientes: un intenso carácter comprensivo, sin merma del carácter diversificado de la oferta, que irá en aumento a lo largo de la etapa, hasta alcanzar un amplio margen de optatividad en el último curso; una única titulación al término de la educación obligatoria; una organización del currículum en áreas de conocimiento, aunque sin impedir que algunas de éstas, en los dos últimos años, puedan ser internamente organizadas por el centro educativo en materias o disciplinas; la introducción del área de tecnología, considerada básica no sólo con vistas a ciertas profesiones, sino en orden a aprendizajes generales y necesarios para cualquier persona; la organización de la música y la plástica en áreas distintas.
- 26.** El nuevo Bachillerato se perfila como un tramo educativo posterior a la enseñanza secundaria obligatoria. Tendrá una extensión inferior a la del actual, desapareciendo el Curso de Orientación Universitaria, que no ha llegado a cumplir los objetivos que inspiraron su creación. No parece justificado, por otra parte, continuar dedicando un curso completo a la orientación, cuando ésta, más bien, ha de estar incorporada a todas las etapas, como un elemento integrante del sistema, inherente a las funciones docentes y tutoriales. La incorporación de una parte de los contenidos actuales del Bachillerato a la Educación Secundaria Obligatoria permite una menor duración de este tramo educativo, que se organiza en modalidades distintas, para alcanzar sus finalidades en un plazo más breve.
- 27.** Las modificaciones más relevantes del Bachillerato incumben a su organización en distintas modalidades, dentro de las cuales caben, a su vez, diferentes opciones. El conjunto de modalidades y opciones configura una enseñanza de Bachillerato sumamente diversificadas, y estructuradas en tres bloques distintos: materias comunes a todo Bachillerato, materias propias de cada modalidad, y materias estrictamente optativas. Las materias comunes no tienen por qué ser demasiado numerosas y, en todo caso, ocuparán un horario lectivo menor que las materias propias de cada modalidad. Por su lado, las materias opcionales permitirán a cada alumno elegir un conjunto de disciplinas adecuado a sus intereses y que resulte significativo para los ulteriores estudios que desee cursar. La flexibilidad que introduce la implantación de materias optativas elegibles hace que las variedades de Bachillerato no estén limitadas al número de modalidades básicas del mismo, sino que, sean, en la práctica, mucho más numerosas, tantas como combinaciones resulten del número de modalidades y materias optativas.
- 28.** Los estudios de Bachillerato han de poseer un valor intrínseco, autónomo, a la vez que un valor propedéutico, preparatorio para ulteriores estudios superiores universitarios o más cortos y de índole más profesional. Este valor propedéutico no tiene por qué prevalecer en unas modalidades en mayor medida que en las restantes, de manera que unas se orienten hacia los estudios universitarios y otras hacia las enseñanzas profesionales. Por el contrario, todas las modalidades deben franquear vías de acceso a la Universidad y vías de preparación más inmediata para la vida activa, a través de módulos profesionales que desarrollen una Formación Profesional específica.

- 
- 29.** En lo que respecta a la educación técnico-profesional, la reforma de la actual ordenación educativa diferencia entre aquellos componentes que estarán presentes en el sistema educativo general, tanto en la educación obligatoria, cuanto en el Bachillerato, en forma de elementos de educación profesional de base, y aquellos otros referidos a la formación profesional específica. Esta última, en el proyecto de reforma, adquiere unas características propias, muy distintas de las que configuran la vigente Formación Profesional de primero y de segundo grado. Las principales transformaciones que aportará la futura educación técnico-profesional, tanto la básica como la específica, vienen reclamadas por la necesidad de una formación profesional verdaderamente funcional y adaptada al progreso tecnológico y a los cambios en la estructura y la demanda del mercado de trabajo. Responden también al propósito de configurar la formación profesional como educación para la inserción en el mundo laboral y de incorporar a su diseño y gestión a los agentes sociales (trabajadores y empresarios).
- 30.** Los principales cambios estructurales en la Formación Profesional específica supondrán el comienzo más tardío de esta modalidad educativa, al término de la educación secundaria obligatoria y, en otros casos, del Bachillerato, presuponiendo un mayor nivel de madurez en los alumnos y garantizando así una sólida formación de base a quienes accedan a esta modalidad educativa; su organización en Módulos, unidades educativas de ciclo corto, con fuerte componente práctico, adaptables a las demandas del entorno productivo, y no sujetas a las pautas habituales del mundo académico; la identidad de requisitos académicos generales para el ingreso en los Módulos profesionales de nivel 2 y en el Bachillerato; la apertura de esta modalidad formativa a los trabajadores que, poseyendo experiencia comprobada, puedan demostrar a través de una prueba específica que se hallan en condiciones de cursarla con aprovechamiento; la corta duración y la amplia flexibilidad en el diseño de los Módulos; la incorporación de las prácticas en centros de trabajo al propio currículum del Módulo; la organización de los Módulos como articulaciones de transición desde el sistema educativo hacia la vida activa; la participación y corresponsabilidad de los distintos agentes sociales en el diseño, realización y seguimiento de los Módulos. Todo ello delinea una Formación Profesional específica, cuya representación metafórica no es la de una vía paralela a la del Bachillerato, sino, más bien, la de un haz de ramas que, desde distintos puntos de la enseñanza secundaria, enlazan el mundo educativo con el mundo del trabajo.





Parte II

La nueva configuración del sistema educativo

- V. La Educación Infantil (0-6 años).
- VI. La Educación Primaria (6-12 años).
- VII. La Educación Secundaria Obligatoria.
- VIII. El Bachillerato.
- IX. La Formación Profesional.
- X. Las necesidades educativas especiales.
- XI. Las Enseñanzas Artísticas.
- XII. La Educación de las Personas Adultas.



2

3

4



Capítulo V: LA EDUCACION INFANTIL (0-6 AÑOS)

1. La Educación Infantil constituye la primera etapa del sistema educativo. Abarca desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, momento que señala el acceso a la escolaridad obligatoria. La Educación Infantil es, por tanto, un nivel de escolaridad no obligatoria. Sin embargo, en contraposición con el marcado carácter de guarda y custodia que frecuentemente ha tenido la asistencia de niños en centros extrafamiliares, todo el período previo a la escolaridad obligatoria debe tener un inequívoco sentido educativo.
2. La investigación educativa ha aportado una concepción distinta de lo que debería ser la educación en las edades más tempranas y de quiénes son sus principales protagonistas. Sin desconocer ni menospreciar el papel crucial que la familia desempeña en dicha etapa, educadores, psicólogos, pedagogos y sociólogos coinciden en subrayar el enriquecimiento que para el niño o niña supone la asistencia a un centro educativo en el que, bajo la guía de educadores profesionales, encuentra a compañeros de su misma edad. De esta forma, el niño actúa, experimenta, se relaciona e interactúa con otros en un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo integral.
3. Desde este punto de vista, el objetivo de los centros educativos donde los niños acuden antes de su escolarización obligatoria, no es ya el de custodiar y cuidar de ellos mientras sus padres trabajan, sino el de aportar a los más pequeños -trabajen o no sus padres- un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que las apoyan y complementan. Por consiguiente, tanto la familia como el centro educativo comparten los objetivos de acompañar, guiar y estimular el desarrollo psicológico infantil a través de diferentes experiencias educativas que favorecen que este desarrollo se realice de manera integral.
4. Durante estos primeros años se configuran las bases del desarrollo psicológico de la persona. La educación desempeña un papel crucial en la estimulación y guía del desarrollo de las potencialidades del niño. Ese



papel no se cumple por el simple contacto de unos niños con otros o con los adultos. Exige una intencionalidad educativa por parte de los profesores, una cuidadosa planificación de experiencias y actividades, una apertura a los intereses e iniciativas de los niños y unos profesionales especializados en la realización de estos cometidos, así como unas condiciones de trabajo (en cuanto a salubridad, espacios, proporción profesor/niños, etc.) que faciliten la realización de la labor educativa.

Finalidades y objetivos

5. La importancia de esta etapa en el conjunto del sistema educativo viene dada por dos razones principales:
 - El Centro de Educación Infantil debe suponer una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años de vida. Dado que este desarrollo no se realiza por una simple expansión automática de potencialidades y que tanto las actividades que los niños realizan, como los intercambios entre iguales, como las aportaciones de los adultos son determinantes cruciales de ese desarrollo, el Centro educativo debe organizar de forma adecuada esas actividades e interacciones, propiciando experiencias y proporcionando espacios, materiales y ambientes que constituyan un medio óptimo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje adecuadamente dirigidos.
 - Por otro lado, el Centro de Educación Infantil puede contribuir de manera eficaz a compensar algunas de las carencias y a nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico. Realiza, así, no sólo una función primordial de estimulación y optimización de las capacidades infantiles, sino también una función de prevención de posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas. Igualmente, permite la convivencia de niños y niñas de la misma edad, lo que aumenta el conocimiento mutuo y favorece la igualdad entre ambos sexos.
6. La intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:
 - a) Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.
 - b) Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extraescolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía, autoconfianza y seguridad ajustado a sus posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando ello sea necesario.
 - c) Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.

- d) Evocar aspectos diversos de la realidad (objetos, sucesos, situaciones...) o productos de la imaginación, y expresarlos mediante la utilización, según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje, música, plástica, expresión corporal, matemáticas).
 - e) Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, para influir en la conducta de los demás y para planificar y regular su propia conducta.
 - f) Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar sus recursos y técnicas más básicas (pintura, modelado, mímica, canto) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas.
 - g) Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece (familia, clase, amigos, escuela), participando activamente en ellos, interesarse y conocer sus características y peculiaridades, y las normas y convenciones sociales que los rigen, pudiendo utilizarlas para establecer relaciones fluidas en el seno de dichos grupos.
 - h) Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.
 - i) Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).
 - j) Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones), manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.
- 7.** La consideración del periodo educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, con características que la definen como tal, descansa en dos ideas básicas que el educador debe tener siempre en cuenta: que el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura, salvo en algunos aspectos parciales; y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme, para todos los niños en el mismo momento y en la misma edad.
- 8.** Estas características no impiden, sin embargo, que la Educación Infantil se estructure en ciclos diferenciados. Para tal división no existen criterios psicoevolutivos que impongan una u otra distribución. El único salto cualitativo incuestionable se produce a lo largo del segundo año con el acceso a lo simbólico, el afianzamiento de la autonomía motora, los progresos en el lenguaje, en las interacciones sociales y en el descubrimiento de la propia identidad.

- 
9. En consecuencia, puesto que los logros del desarrollo psicológico no imponen una u otra organización en ciclos, la división ha de apoyarse sobre todo en otras consideraciones, siempre y cuando éstas no entren en contradicción con los datos evolutivos. En este sentido, la división en dos ciclos 0-3 y 3-6 años resulta psicológicamente aceptable (el niño de 3 años es ya mucho más autónomo, controla mejor su cuerpo y sus relaciones interpersonales, se expresa a través del lenguaje y comprende mucho mejor que los más pequeños el que se le dirige, etc.) y es, además, aconsejable y adecuada desde otros puntos de vista.

En efecto, existen razones sociales y estructurales que hacen que esta división contribuya a racionalizar y ajustar la oferta educativa del sistema en este nivel a la creciente demanda social de educación para los niños menores de 6 años.

También razones metodológicas y de organización de los centros, principalmente en lo que toca a la distribución y optimización de los recursos materiales y humanos, aconsejan una organización en torno a dos ciclos de tres años cada uno.

Organización de este nivel educativo

10. En el tramo de 0 a 3 años se atenderá, sobre todo, a los aspectos relacionados con la autonomía motora, el control corporal y las primeras manifestaciones de independencia, el acceso a las convenciones del lenguaje y a su utilización para la comunicación de pensamientos y sentimientos, el conocimiento de los rasgos más sobresalientes del entorno inmediato, el descubrimiento de la identidad personal, las pautas más elementales de convivencia y relación.
11. En el segundo tramo, de 3 a 6 años, se dedicará una especial atención al progresivo control de la motricidad; al desarrollo del lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación, la imaginación y la reflexión; al fomento de otras formas de expresión y comunicación; a la estimulación de una actitud de curiosidad, observación y creatividad; al descubrimiento de las características y propiedades del medio físico y social en que el niño se desenvuelve; a la elaboración de una autoimagen positiva y equilibrada; a la estimulación de relaciones sociales marcadas por la convivencia y la cooperación; al desarrollo de actitudes y hábitos que fomenten el cuidado del propio cuerpo y la conservación del entorno; al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias entre unas personas y otras.
12. En todo este nivel la educación debe tener un carácter eminentemente global e integrador. En las diferentes situaciones y experiencias se deben trabajar todas las facetas que puedan estar implicadas sin fragmentar la vida del niño en el Centro educativo en torno a divisiones como las que posteriormente significarán las áreas o, posteriormente, las materias. En Educación Infantil tiene más sentido referirse a ámbitos de experiencia que a áreas curriculares, para resaltar el hecho de que se trata más de actividades que los niños han de realizar con el fin de lograr determinados objetivos educativos, que de conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos.

- 
- 13.** Sin menoscabo, pues, del carácter no fragmentado de las experiencias del niño y de su utilización educativa global, se pueden distinguir tres ámbitos a los que por analogía con lo que ocurrirá en niveles educativos posteriores cabe denominar áreas: Identidad y autonomía personal, Conocimiento del entorno físico y social, Comunicación y representación.

En la ordenación del Segundo Ciclo (3-6 años) de la Educación Infantil, se incluirá también la educación religiosa para aquellos alumnos cuyos padres lo deseen, teniendo en cuenta, en todo caso, las características específicas de este ciclo educativo y de acuerdo con el artículo 27.3 de la Constitución y con lo establecido en el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales y, en su caso, con aquellos otros que pudieran acordarse con otras confesiones religiosas.

- 14.** La metodología de trabajo en Educación Infantil ha de estar marcada, sobre todo, por la actividad, el juego, las experiencias y los descubrimientos junto a los compañeros. Para ello, el entorno educativo debe ser rico y estimulante, y las experiencias de aprendizaje deben estar cuidadosamente planificadas y organizadas por el profesor especialista en Educación Infantil. Las características físicas de los espacios, el mobiliario, y los juegos y materiales utilizados han de facilitar la labor educativa así concebida.
- 15.** Los profesionales que atenderán la educación de los niños en los Centros de Educación Infantil serán maestros debidamente especializados, sin perjuicio de que, en el primer ciclo, concurren otros profesionales debidamente cualificados que participen en la acción educativa.
- 16.** Para que la labor educativa pueda desarrollarse adecuadamente, la proporción profesor/niños en los centros debe situarse alrededor de los siguientes límites: alrededor de 8 a 15 niños en el tramo 0-3 con número menor de niños en las edades más tempranas, y de 18 a 25 niños en el tramo 3-6. En este último, en todo caso, no deberá haber más de 25 niños por grupo.
- 17.** Los Centros de Educación Infantil podrán impartir toda la etapa o solamente uno de sus ciclos. Todos ellos deberán cumplir las condiciones educativas de profesorado, de espacios físicos y de seguridad, higiene y salud que se establezcan. Las administraciones educativas, a través del Servicio de la Inspección Técnica, velarán por el cumplimiento de estas exigencias.
- 18.** La programación de objetivos y métodos de trabajo en Educación Infantil se realizará previendo el tratamiento de las necesidades educativas especiales. Es conveniente asegurar la educación temprana de niños con deficiencias o con necesidades educativas específicas dentro de los centros educativos ordinarios, junto con sus compañeros de edad. La integración educativa en estas edades no suele plantear grandes dificultades y puede establecer las bases de la integración escolar en la enseñanza básica.
- 19.** La responsabilidad de la ordenación de la Educación Infantil será de las Administraciones Educativas. Estas, además del esfuerzo que realicen en la ampliación de la oferta educativa a todos los niños de 3 a 6 años, apoyarán a otras Administraciones públicas, en particular, Ayuntamientos y Diputaciones, y organizaciones sin ánimo de lucro, a crear y mantener centros de Educación Infantil, estableciendo convenios con ellas para facilitar las oportunidades de plena escolarización a estas edades para todos los sectores



sociales, y, de modo particular, para los más desfavorecidos. Tales convenios se realizarán a partir de una planificación educativa adecuada y serán criterios preferentes para su establecimiento la ubicación de los centros en zonas en las que se dé una mayor carencia de recursos sociales y culturales, así como la existencia de un proyecto que haga especial hincapié en la consecución de los objetivos educativos propios de esta etapa, en la integración de niños con necesidades especiales y en la participación activa de los padres.

- 20.** Las Administraciones Educativas deberán poner los medios necesarios para que los padres y madres de familia de los distintos sectores sociales, tomen conciencia de la importancia de la Educación Infantil previa a la escolaridad obligatoria. Los Centros de Educación Infantil, por su parte, colaborarán con las familias en esta educación fomentando al máximo la cooperación y participación de padres y madres, así como la implicación activa de éstos en la estimulación del desarrollo y del aprendizaje de los niños.

Capítulo VI: LA EDUCACION PRIMARIA (6-12 AÑOS)

1. La Educación Primaria ha de favorecer la incorporación a la cultura y promover la socialización de los niños y niñas. Si bien no monopoliza, ni puede pretenderlo, todas las funciones educativas, que comparte con la familia y con otros medios de transmisión de cultura, como los medios de comunicación de masas, tampoco puede reducir su papel a objetivos meramente académicos. Ha de proponerse, en general, unas metas educativas amplias, referidas a la totalidad de la persona del alumno o alumna.
2. La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección y con el apoyo del profesor, niñas y niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuye a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el espíritu crítico.

Finalidades y objetivos

3. La finalidad educativa de esta etapa consiste en lograr que los niños realicen los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social. En consecuencia, la Educación Primaria se propone unas determinadas metas que se especifican a continuación:
 - a) En relación con la autonomía de acción en el medio, la escuela debe impulsar el desenvolvimiento y la acción autónoma del niño en el medio, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales y de ideas creativas, sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social y de una positiva imagen de sí mismo.

b) Respecto a la adquisición de instrumentos básicos, la escolarización debe lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos que les permitan:

- 1) Interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela.
- 2) Adquirir los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y reflexiva en él.
- 3) Desarrollar las experiencias afectivas, sociales, cognitivas y cuantas contribuyan a su desarrollo integral, necesarias para identificarse con la cultura y participar en la vida social de su entorno de forma individual y colectiva.

c) En el ámbito de la socialización, la Educación Primaria se propone proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo, para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad y el respeto a los derechos de los demás que, junto a la tolerancia y al sentido crítico, configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática.

4. Los objetivos generales de esta etapa concretan las finalidades de la Educación Primaria a distintas capacidades, necesarias para alcanzar las mismas.

La Educación Primaria se propone que los alumnos sean capaces de:

- Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos sociales a los que pertenezcan (familia, escuela, amigos, barrio o pueblo) reconociendo sus propias posibilidades y limitaciones y desarrollando un nivel adecuado de confianza en sí mismos.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades grupales aceptando las normas y reglas establecidas, articulando sus objetivos e intereses con los de los otros miembros del grupo, renunciando a la exclusividad del punto de vista propio y asumiendo las responsabilidades que les correspondan.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa y utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que regulan las relaciones interpersonales en situaciones sociales conocidas (trabajo, juego, discusión y debate, cooperación, competición, etc.), rechazando todo tipo de discriminación basado en características personales.
- Utilizar los conocimientos adquiridos sobre el medio físico y social para resolver problemas en su experiencia diaria y para resolver de forma creativa los que se le puedan plantear, recabando la ayuda de otras personas en caso de necesidad.
- Utilizar, en la resolución de problemas sencillos, los procedimientos adecuados para obtener la información pertinente, seleccionarla, organizarla, representarla y tomar decisiones, así como para



llevar a cabo éstas, anticipando y planificando las condiciones materiales y temporales necesarias para su realización.

- Llevar a cabo las tareas y actividades en las que participen, rechazando la aceptación irreflexiva de las informaciones, normas y opiniones que se les transmiten en la escuela o fuera de ella, aplicando criterios propios y razonados y manifestando una actitud autoexigente en el trabajo.
- Utilizar los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, movimiento corporal, producción plástica, etc.) para comunicar sus opiniones, sentimientos y deseos, desarrollando progresivamente su sensibilidad estética y su capacidad creativa y aprendiendo a valorar y disfrutar de las creaciones y manifestaciones artísticas.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- Contribuir a su desarrollo corporal, practicando el ejercicio físico y los hábitos elementales de higiene y alimentación y valorando la repercusión de las conductas perjudiciales para su propia salud o para la de la colectividad.
- Identificarse como miembro de los grupos sociales a los que pertenecen, conocer y valorar de manera crítica las normas, valores y formas culturales prevalecientes en los mismos e interesarse por las características y funcionamiento de otros grupos.
- Apreciar la importancia de los valores básicos y actitudes que rigen la vida humana, y que pueden contribuir a su desarrollo como persona, y obrar de acuerdo con ese aprecio, tal como se entiende en los artículos 27.2 y 10.1 y 2 de la Constitución Española.
- Establecer relaciones entre las principales características del medio físico y social y las actividades humanas (laborales, culturales, de ocio, etc.) más frecuentes en el mismo, reconociendo y valorando de modo reflexivo las diferencias de tipo social y rechazando la discriminación a causa de las mismas.
- Analizar las principales características del medio ambiente en el ámbito de su comunidad, valorarlo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas y contribuir activamente y en la medida de sus posibilidades a la defensa, conservación y mejora del mismo.

Ciclos y áreas

5. Por lo que se refiere a su estructura organizativa, la etapa de la Educación Primaria dará comienzo a los seis años de edad y se extenderá hasta los doce años. Abarcará, por consiguiente, los actuales ciclos Inicial y Medio de la EGB, y el primer curso del presente Ciclo Superior de la misma. La configuración de esta

etapa con seis años de duración se juzga conveniente por considerar que, a los doce años, el alumnado cuenta con mejores condiciones para comenzar una nueva etapa, como es la Educación Secundaria, con exigencias de superior nivel y con una organización curricular más compleja.

6. La duración de seis años para la Educación Primaria tiene la ventaja suplementaria de que permite estructurarla en tres ciclos de dos años cada uno. La introducción de ciclos más largos conlleva el peligro de transformar a cada uno de los cursos en la unidad curricular más relevante en la práctica.
7. La etapa de la Educación Primaria queda, por consiguiente, estructurada en tres ciclos: de 6 a 8 años; de 8 a 10 años; y de 10 a 12 años.

El Ministerio de Educación y Ciencia orientará a las editoriales de libros de texto y de material didáctico para que sus publicaciones para uso individual del alumnado mantengan su validez durante el conjunto de cada ciclo, contribuyendo así a una concepción unitaria del ciclo educativo.

8. El currículo de esta etapa educativa se organiza en áreas de conocimiento y experiencia. Tales áreas se estructuran en torno a cada una de las vías de las que se valen los seres humanos para conocer, experimentar, construir y reconstruir la realidad, así como para dar a conocer sus logros más importantes. Los grados de desarrollo, conocimiento, capacidades básicas y habilidades prácticas que los alumnos vayan adquiriendo obligan a concretar y diferenciar de manera progresiva dichas áreas. Esta estructura curricular facilita una mayor profundización en el conocimiento y desarrollo de destrezas, actitudes y valores; una adecuada construcción de los significados culturales y una mejor integración de los alumnos como miembros activos, críticos y solidarios en la sociedad.

La coherencia curricular de la etapa reclama que, a lo largo de toda ella, persistan las mismas áreas curriculares, que serán, por tanto, las siguientes a lo largo de los tres ciclos que integran la Educación Primaria:

Lengua y Literatura.

Matemáticas.

Conocimiento del medio (natural y social).

Educación artística (musical y plástica).

Educación física.

Religión (oferta obligada para el centro y voluntaria para los alumnos).

La excepción al mantenimiento de una área a lo largo de toda la etapa será el área de lenguas extranjeras. No faltan las razones para introducirla desde el primer ciclo de Primaria. Sin embargo, la realidad plurilingüe del Estado español hace desaconsejable, en consideración a las Comunidades Autónomas con

otra lengua oficial, implantar con carácter obligatorio un idioma extranjero -una tercera lengua para muchos niños-, en un momento en que algunos de éstos pueden tener todavía serias dificultades, de lenguaje oral o de lecto-escritura, con la lengua española o con la propia de su Comunidad Autónoma. Es este el motivo por el que se considera oportuno que este área no comience, con carácter obligatorio, hasta el segundo ciclo de la enseñanza primaria, sin perjuicio de que pueda favorecerse su introducción más temprana allí donde se den condiciones favorables para ello.

El área de religión podrá ser cursada a lo largo de toda la etapa por los alumnos que la elijan.

9. Durante el desarrollo del currículo, en la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, las diferentes áreas de conocimiento y experiencia deben entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para así alcanzar de forma más efectiva los objetivos generales de la etapa.
10. Unos planteamientos globalizadores e interdisciplinarios como los que promueven las áreas de conocimiento y experiencia dan cabida en el aula a las dimensiones más relevantes de la vida cotidiana y a los temas de interés más concretos del alumnado, que una estructura disciplinar no siempre puede acoger. De este modo, puede lograrse que los alumnos trabajen activamente y permanezcan suficientemente motivados durante los períodos de permanencia en la escuela, en un espacio de aprendizaje conectado con su vida cotidiana.

Para que estas formas de trabajo escolar se generalicen, deben incrementarse las dotaciones de materiales educativos y recursos didácticos. El actual predominio abrumador del libro de texto como recurso, con frecuencia exclusivo, hace inviable un planteamiento de globalización y de interdisciplinaridad. Por ello, las Administraciones educativas favorecerán la edición, comercialización y distribución de otros materiales didácticos diferentes del libro de texto, tales como bibliotecas de aula, revistas y periódicos, videos, etc. Con ello, el alumnado se habituará a vivir y a trabajar utilizando adecuadamente la pluralidad de fuentes y recursos de información que son característicos de la sociedad contemporánea.

Organización de este nivel educativo

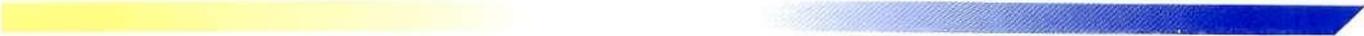
11. Durante la Educación Primaria, cada grupo de alumnos se vinculará con un solo profesor o profesora. En lo posible, cada grupo mantendrá el mismo profesorado a lo largo de cada ciclo. No obstante, parece recomendable, e incluso necesario, que exista un profesorado con la debida especialización en determinadas áreas del currículo, concretamente en idioma extranjero, en música -dentro del área de educación artística- y en educación física.
12. En la plantilla de profesorado de los centros de Educación Primaria el número de docentes no debe ser idéntico al número de grupos de estudiantes. Con independencia de las propuestas que se hagan para niños y niñas con necesidades educativas especiales, se considera que debe existir al menos un profesor o profesora suplementarios, con funciones polivalentes de apoyo y de orientación, para cada centro de

primaria, a partir de cierto número de unidades. La provisión de este profesorado resulta esencial en la mejora de la calidad de la educación en la etapa primaria. En zonas rurales y en centros con menor número de unidades este profesorado adicional podrá revestir la figura de profesor itinerante de apoyo a los centros de una zona.

- 13.** El alumno continuará en su mismo grupo, de un año a otro, dentro de un mismo ciclo. Cuando un alumno no obtenga unos resultados satisfactorios al final del ciclo, podrá suscitarse la conveniencia de su permanencia en ese ciclo durante un año más. Esta permanencia, al término de un ciclo, ha de considerarse excepcional y en ningún modo una práctica escolar habitual. Será por ello aplicable el principio de que un alumno no debe repetir más de dos veces a lo largo de toda la enseñanza obligatoria: primaria y secundaria. Estos mismos criterios habrán de inspirar el tránsito del alumnado desde la Educación Primaria a la Secundaria.
- 14.** La decisión acerca de la permanencia en un mismo ciclo durante un año adicional, se adoptará mediante un procedimiento participativo y razonable, con intervención de las distintas personas implicadas en la educación del alumno y con garantías para éste y para su familia. Será necesario, por tanto, tener en cuenta la opinión del profesorado, tutores e inspectores, y contar con el asesoramiento del equipo psicopedagógico del sector. Esta decisión, además habrá de ir acompañada de medidas propiamente pedagógicas, individualizadas: apoyo generalizado, refuerzo en ciertas áreas, adaptaciones curriculares. En todo caso, es aconsejable que los criterios generales para decidir acerca de la permanencia de alumnos un año adicional en un ciclo sean debatidos y aprobados en el claustro.
- 15.** La Educación Primaria debe favorecer el desarrollo de forma individualizada. A la consecución de este objetivo se orientan medidas tales como la evaluación continua y formativa, la adaptación del currículo, la incorporación de profesorado de apoyo, la existencia de equipos psicopedagógicos de sector y de departamentos de orientación, y la disminución de la ratio alumnado/profesorado.
- 16.** La Educación Primaria será impartida por maestros. Sin perjuicio del principio ya enunciado acerca de la figura del profesor/tutor de grupo, determinadas áreas educativas podrán quedar confiadas a profesores con la debida cualificación. En particular, el idioma extranjero, la educación física y la musical podrán ser impartidos por maestros con la respectiva especialidad.

El profesorado de apoyo para niños con necesidades educativas especiales estará provisto también de la especialidad correspondiente: educación especial, o audición y lenguaje. Finalmente, la coordinación del Departamento de Orientación Educativa y Apoyo Psicopedagógico quedará confiada a licenciados en Psicología o en Pedagogía.

- 17.** En la Educación Primaria el número máximo de cada grupo se situará entre 25-30 alumnos. En las aulas que integren a niños con necesidades educativas especiales no se sobrepasará el número máximo de alumnos que en cada caso se señale.

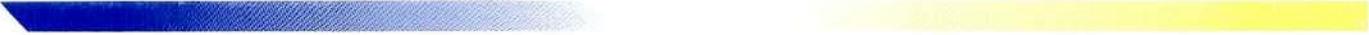
- 
- 18.** La Educación Primaria debe desarrollarse en estrecho contacto con las familias de los alumnos. El profesor tutor tratará de asegurar esta conexión, de manera que escuela y familia se complementen en su esfuerzo educativo. La escuela, por otra parte, ha de estar abierta al entorno y aprovechar sus recursos, facilitando en todo caso que los alumnos puedan integrar sus experiencias escolares y las experiencias que les proporciona el medio en que viven.





Capítulo VII: LA EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. La configuración de la enseñanza de los alumnos a partir de los doce años, constituye una de las materias más controvertidas y complejas en la mayor parte de los sistemas educativos. En el caso de nuestro país, sólo un aspecto queda fuera de la controversia: la urgencia de un cambio profundo en la fisonomía actual del sistema en el nivel correspondiente al tramo de edad de los 12 a los 18 años. En la nueva estructura del sistema educativo, la Educación Secundaria estará formada por dos etapas que requieren un tratamiento diferenciado: una primera de Educación Secundaria Obligatoria y una segunda de Educación Secundaria Postobligatoria, integrada por el Bachillerato y la Formación Profesional específica. En esta nueva configuración, algunos de los problemas que presenta el tramo final de la actual Educación General Básica dejan de ser problemas típicos de transición de la educación básica a niveles educativos superiores y pasan a ser abordados mediante un tratamiento global de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. El compromiso del Gobierno de universalizar la oferta educativa hasta los 16 años está basado en la firme voluntad de prolongar la educación básica de los ciudadanos hasta su posible entrada en el mundo del trabajo, proporcionándoles una cultura más completa, sustrato de otras preparaciones más directamente ligadas a la vida profesional, y punto de partida para una formación polivalente en la Educación Secundaria Postobligatoria. La prolongación de la escolaridad tiene el valor social de evitar una segregación temprana que, en muchos casos, puede llegar a ser irreversible.
3. El compromiso de extender la educación básica y obligatoria no puede entenderse como una mera prolongación de la escolaridad sin cambiar la estructura actual del sistema educativo, sino que obliga necesariamente a una profunda renovación de este sistema, definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Postobligatoria que confiera sentido y coherencia a esta prolongación. Asimismo, esta nueva etapa educativa, la primera de la Educación Secundaria, exige diseñar una ordenación curricular integradora que sea capaz de mejorar la calidad de la enseñanza y, al mismo tiempo, de atender a la diversidad de los alumnos mediante una organización flexible y unos recursos materiales y humanos adecuados.

- 
4. La Educación Secundaria Obligatoria comienza, pues, en el 7º año de escolarización formal e incluye tres años más (8º, 9º y 10º años). La etapa cubre, en consecuencia, los dos últimos cursos del actual ciclo superior de la Educación General Básica, que quedan desgajados de la etapa de Educación Primaria y se incorporan a una nueva etapa educativa de cuatro cursos con identidad propia que coincide, desde el punto de vista del desarrollo de los estudiantes, con los años de preadolescencia y de la primera adolescencia. Esta etapa se organiza en dos ciclos de dos años cada uno, de forma que se mantiene la estructura cíclica a lo largo de toda la educación obligatoria.

Funciones y objetivos de esta etapa

5. La ordenación y organización de la Educación Secundaria Obligatoria está condicionada, entre otros factores, por la doble función que está llamada a desempeñar. Por una parte, se trata de conseguir que los jóvenes asimilen de forma crítica los elementos básicos de la cultura de nuestro tiempo y se preparen para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad democrática. Por otra parte, se trata de sentar las bases para la formación ulterior postobligatoria en sus diferentes modalidades, ya en Bachillerato, ya en la Educación Técnico Profesional. La Educación Secundaria Obligatoria marca el final de la educación básica y es, por lo tanto, una etapa con un valor terminal claro; pero, al mismo tiempo, es también una etapa con un valor preparatorio o propedeútico por cuanto debe asegurar a los alumnos el paso a la educación postobligatoria sin discriminaciones de ningún tipo.
6. Aunque ambas funciones -terminal y propedeútica- aparecen estrechamente vinculadas en la Educación Secundaria Obligatoria y no pueden ni deben contemplarse como contrapuestas, de hecho pueden llegar a actuar en sentidos contrapuestos en el momento de tomar decisiones concretas sobre los objetivos y los contenidos de la enseñanza. En cualquier caso, el reconocimiento claro de una función terminal, y no sólo propedeútica, permite poner de relieve el valor propio de este nivel educativo respecto a los siguientes. Tal consideración obliga a diseñar una Educación Secundaria obligatoria no sólo con el fin de preparar a los alumnos para su ingreso en la Universidad, sino también con una perspectiva relativamente autónoma.
7. Los planteamientos educativos más avanzados respecto a la Educación Secundaria se han articulado en el pasado decenio alrededor del principio de enseñanza comprensiva. Con esta expresión se designa una forma de enseñanza para todos los escolares de un determinado intervalo de edad, tan amplio como sea posible, con las características siguientes:
- proporciona una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula;
 - reúne de ordinario a chicos y chicas de una misma comunidad rural o urbana;
 - ofrece a todos ellos el mismo currículo básico;

- retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles.

Sobre estas bases, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico.

8. El reto que plantea en la actualidad la enseñanza comprensiva no es solamente el de ampliar la escolarización dentro de un currículo común. En el marco de una opción decidida por una enseñanza de carácter comprensivo, uno de los problemas más importantes que ha de resolver la Educación Secundaria Obligatoria es el de cómo proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes ciertamente heterogéneo, con necesidades de formación muy diversas e intereses personales muy diferentes, operando en un mismo centro escolar y con un currículo en gran parte común. Las dificultades para alcanzar un equilibrio entre comprensividad curricular y diversidad del alumnado aumentan a medida que avanza la Educación Secundaria y es mayor la heterogeneidad de necesidades educativas de los alumnos. En efecto, es un hecho fácilmente comprobable que las motivaciones, capacidades e intereses de los alumnos son progresivamente más variados y heterogéneos a partir de los 11-12 años en función de factores en gran parte ajenos a la propia dinámica escolar: ambiente social de procedencia, zona geográfica de residencia, ritmos de aprendizaje, aptitudes para el aprendizaje, etc.
9. El principio de enseñanza comprensiva debe, pues, complementarse con una oferta de enseñanza diversificada que proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los alumnos. Así pues, la pregunta central que se plantea es la siguiente: habida cuenta de la diversidad creciente de las necesidades educativas de los alumnos a partir de los 11-12 años, ¿cómo es posible atender adecuadamente a esta diversidad dentro de un planteamiento global de enseñanza comprensiva?

Existen varios procedimientos posibles para el tratamiento de la diversidad dentro de un sistema educativo que quiera garantizar, por otra parte, un planteamiento globalmente comprensivo. Es posible, por ejemplo, establecer diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo o curso, de tal manera que todos los alumnos cursen las mismas materias, pero en algunas de ellas (por ejemplo, en matemáticas) lo hagan con distintos niveles de exigencia o dificultad. Otra posibilidad, preferible sin duda por ser más igualitaria, aunque obviamente más compleja, consiste en adoptar organizaciones flexibles dentro del aula, según el nivel de los alumnos en cada materia, pero manteniendo siempre el principio de trabajar con grupos de alumnos heterogéneos. Es posible también introducir el principio de opcionalidad curricular, permitiendo que los alumnos configuren una parte del currículo escolar de acuerdo con sus necesidades educativas, manteniendo no obstante al mismo tiempo la presencia de un fuerte tronco común que asegure el planteamiento comprensivo. Estas dos últimas estrategias son las que han orientado principalmente el tratamiento de la diversidad en el presente documento.

10. De las consideraciones anteriores se infieren los criterios básicos que presiden la organización de la Educación Secundaria Obligatoria. Enunciados con brevedad, estos principios pueden resumirse como sigue:

- 10.1. La Educación Secundaria obligatoria asegura la adquisición de los saberes que configuran el bagaje necesario de todo ciudadano atendiendo, al mismo tiempo, a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas que la cursan. Trata asimismo de articular lo básico y común para todos los jóvenes con las particularidades de las Comunidades Autónomas, de las comunidades locales y de los propios centros educativos.
 - 10.2. En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria se establece una progresiva diferenciación de los contenidos curriculares con el fin de lograr un equilibrio adecuado entre, por una parte, el principio de comprensividad y, por otra, el principio de satisfacción adecuada de los distintos intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos, que empiezan a manifestarse con intensidad creciente a partir de los 11-12 años.
 - 10.3. De acuerdo con los dos principios anteriores, el alumno va realizando una serie de elecciones sucesivas a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Estas opciones se llevan a cabo de tal manera que se garantiza el acceso de todos los alumnos a la formación básica y que, al término de la etapa, éstos pueden acceder indistintamente a las distintas modalidades formativas de la Educación Secundaria Postobligatoria.
 - 10.4. La búsqueda de un equilibrio entre comprensividad y respeto a las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos, elemento crucial para un correcto planteamiento de la Educación Secundaria en su conjunto, exige la actuación eficaz de los Equipos Psicopedagógicos y de los Departamentos de Orientación. Estos servicios serán extendidos a todos los centros y verán reforzada su función. Igualmente es preciso poner de relieve la importancia de la colaboración entre los padres de los alumnos y los profesores para favorecer una acción educativa más eficaz y una orientación más completa y coordinada.
- 11.** Un tramo de Educación Secundaria concebido de este modo implica una complejidad de la oferta educativa mucho mayor de la que actualmente posee nuestro sistema escolar y exige una importante inversión en recursos materiales y humanos. Como quiera que, al mismo tiempo, es necesario atender a la demanda socialmente muy extensa de ampliar la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza, se hace necesario encontrar una respuesta equilibrada a ambos compromisos. Respuesta a la diversidad y extensión de la obligatoriedad no tienen por qué ser aspiraciones antitéticas o mutuamente excluyentes, y su satisfacción debe buscarse de modo conjunto, evitando que, en la práctica, una de ellas relegue a la otra a segundo término.
- 12.** Los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria trascienden el ámbito de lo estrictamente académico e incluyen como aspectos esenciales los relativos a la capacidad para el análisis y la resolución de problemas reales, el desarrollo y ejercicio de un espíritu crítico y creativo, la adquisición y práctica de hábitos de cooperación ciudadana, de solidaridad y de trabajo en equipo. Más concretamente, al finalizar la etapa, como resultado de los procesos de aprendizaje que han tenido lugar en el transcurso de la misma, los alumnos y alumnas habrán desarrollado las capacidades de:
- Comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección, propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma; reflexionar



sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y utilizarlo para comunicarse con sus semejantes y para organizar sus propios pensamientos.

- Comprender y producir mensajes orales y escritos con corrección y propiedad en, al menos, una lengua extranjera, atendiendo a las intenciones y contextos de comunicación más habituales.
- Interpretar y producir mensajes con diversas intenciones comunicativas, utilizando códigos verbales y no verbales, articulándolos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y respetando otras formas de expresión distintas a las habituales en su medio social.
- Utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, TV, revistas especializadas, enciclopedias, etc.) con el fin de planificar sus actividades (trabajo, ocio, consumo, etc.), confrontar informaciones obtenidas previamente y adquirir nuevas informaciones.
- Elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas en los principales campos del conocimiento mediante la utilización de unos hábitos de razonamiento objetivo, sistemático y riguroso y aplicarlas espontáneamente a situaciones de la vida cotidiana.
- Contribuir activamente y de forma autónoma al desarrollo y a la salud corporales valorando los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, de higiene y alimentación, así como las repercusiones negativas para la salud de determinadas prácticas sociales (tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, conducción irresponsable, alimentación desequilibrada, etc.), y actuar en consecuencia.
- Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismos, de sus características, posibilidades y limitaciones, habiendo desarrollado un nivel aceptable de autoestima que les permita encauzar de forma equilibrada su actividad (laboral, de ocio, relaciones afectivas, etc.) y contribuir a su propio bienestar.
- Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que viven, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y trabajadores, elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuando consecuentemente dentro de los grupos sociales a los que pertenecen.
- Obtener el conocimiento indispensable de las creencias, actitudes y valores propios del patrimonio cultural y de la tradición de nuestra sociedad, a fin de poder valorarlas críticamente y realizar aquellas opciones de valor o sentido que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que tienen sobre el mismo las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida de las personas.

- Interesarse por las aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico, buscar informaciones contrastadas respecto a su incidencia sobre el medio físico y social y valorar de acuerdo con una interpretación objetiva de las mismas sus efectos sobre la calidad de vida de las personas.
- Apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que viven (Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea, ...), velar por su conservación y mejora e interesarse por el patrimonio natural y cultural de otras comunidades manifestando actitudes de respeto hacia las mismas.
- Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a las características personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.).

Ciclos y áreas

- 13.** Los objetivos generales de la Educación Secundaria obligatoria enunciados en el apartado anterior se concretan, en cada una de las áreas curriculares, mediante los correspondientes objetivos generales de área y los correspondientes bloques de contenido. Las áreas que configuran el tronco común de este nivel educativo son las siguientes:

Ciencias de la Naturaleza

Educación Física

Expresión Plástica y Visual

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Lenguas Extranjeras

Lengua y Literatura

Matemáticas

Música

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

Tecnología

Esta distribución en áreas respetará en todo caso la organización de los seminarios que actualmente existen en el Bachillerato.

- 
- 14.** Estas áreas son el punto de referencia para el currículo común, para las actividades de profundización y de refuerzo y para la oferta de optatividad a los alumnos. La selección de los objetivos generales y de los bloques de contenido en cada una de ellas se lleva a cabo atendiendo a la doble función terminal y propedéutica de la Educación Secundaria obligatoria. Se trata, por una parte, de que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para acceder sin problemas a las diferentes modalidades de la Educación Secundaria postobligatoria y, por otra, de que se preparen como ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en el seno de una sociedad democrática. En cualquier caso, la selección de objetivos y contenidos tiene particularmente en cuenta los dos principios siguientes: favorecer la relación interdisciplinar entre diferentes áreas de conocimiento y de experiencia (por ejemplo, entre los contenidos de Ciencias de la Naturaleza y de Geografía, Historia y Ciencias Sociales; o de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza); y establecer una relación integradora entre los múltiples espacios de aprendizaje (aula, laboratorio, biblioteca, hogar, calle, visitas, actividades extraescolares, etc.).
 - 15.** Cada una de las áreas curriculares debe tener atribuido un mínimo de horas semanales con carácter obligatorio para todo el Estado, dejando un margen de horas lectivas para que las Comunidades Autónomas, y el propio M.E.C. en su ámbito de gestión directa, efectúen las ampliaciones horarias que estimen oportunas o introduzcan contenidos más específicos en estas mismas áreas, sin olvidar las horas de libre disposición que es aconsejable dejar a los centros. El horario lectivo semanal en la secundaria obligatoria podría ampliarse con respecto al horario actual de E.G.B., pasando a alrededor de 27 horas semanales en los cursos 1º y 2º, y a 30 horas semanales en los cursos posteriores. Teniendo en cuenta este planteamiento y el principio de opcionalidad progresiva a lo largo de la Educación Secundaria obligatoria, las áreas que configuran el tronco común, de carácter obligatorio para todos los alumnos, puede situarse en torno al 90% al inicio y disminuir progresivamente hasta alcanzar el 65-75 % al final.
 - 16.** El ciclo constituye la unidad de organización temporal del currículo. En la nueva estructuración del sistema educativo, los ciclos se extienden a lo largo de dos años. Como ya se ha mencionado, la Educación Secundaria Obligatoria comprende dos ciclos: el primero abarca los dos primeros años de la etapa, de los 12 a los 14 años del alumno, y el segundo los dos últimos, de los 14 a los 16 años. Las razones en favor de la división de la etapa en estos dos ciclos tienen que ver con la evolución y el desarrollo psicológico del adolescente, pero sobre todo con la organización pedagógica y curricular. Los rasgos característicos de la etapa -su carácter comprensivo, compatible con la atención a la diversidad de los alumnos, y la doble función terminal y propedéutica- implican diferencias en la estructura del currículo en uno y otro ciclo.
 - 17.** Durante el primer ciclo, el equilibrio entre comprensividad y tratamiento de la diversidad se inclina abiertamente a favor del primer elemento: en primer lugar, el tronco común predomina de forma muy manifiesta sobre el espacio de opcionalidad, que queda reducido a sólo un diez por ciento aproximadamente de la actividad escolar; en segundo lugar, la atención a las distintas capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos se aborda esencialmente en el seno de grupos-clase de alumnos heterogéneos. En el segundo ciclo, la estructura y organización del currículo se hace mucho más compleja. En el transcurso del mismo, el espacio de opcionalidad se va ampliando hasta alcanzar el 25-35 % aproximadamente del horario escolar.

El tratamiento educativo de la diversidad

- 18.** El reto que supone en esta etapa el intento de alcanzar un equilibrio entre una enseñanza comprensiva y un tratamiento adecuado de la diversidad exige un planteamiento global y un esfuerzo en diferentes frentes (diseño y desarrollo curricular, organización de centros, formación del profesorado, infraestructura, apoyos materiales, etc.). Desde una perspectiva estrictamente curricular, las vías para tratar la diversidad en la escuela son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. En primer lugar, la propia naturaleza del Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria obligatoria, tanto en lo que concierne a su estructura como a su contenido, traduce con nitidez la preocupación por atender adecuadamente a la diversidad sin renunciar a un planteamiento global de enseñanza comprensiva. En segundo lugar, se proponen unas vías específicas de tratamiento de la diversidad que van desde las adaptaciones curriculares hasta la creación de un espacio de opcionalidad para los alumnos, pasando por la posibilidad, en casos extremos, de introducir una diversificación curricular en el último curso de la etapa.
- 19.** La adopción de un planteamiento curricular abierto y flexible para la elaboración del Diseño Curricular Base proporciona un instrumento esencial para el tratamiento de la diversidad: las adaptaciones curriculares. En efecto, el Diseño Curricular Base prescribe las experiencias educativas, definidas en términos de objetivos generales de área y de grandes bloques de contenido para cada una de ellas, cuyo acceso debe garantizarse a todos los alumnos y alumnas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. Estas prescripciones, que habrán de ser desarrolladas por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, poseen, sin embargo, un amplio grado de apertura y flexibilidad y pueden y deben materializarse de diferentes maneras en los Proyectos Curriculares de Centro y, en último término, en las Programaciones de Actividades y Tareas que cada profesor lleva a cabo de forma más o menos formal y sistemática pensando en sus alumnos. Entre los diversos factores que es preciso tener en cuenta en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de Actividades y Tareas, las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas destinatarios de los mismos ocupan un lugar destacado.

Así, por ejemplo, según las circunstancias, se podrá adaptar el material didáctico utilizado, variar la metodología de la enseñanza, proponer actividades de aprendizaje diferenciadas, organizar grupos de trabajo flexibles, acelerar o desacelerar el ritmo de introducción de nuevos contenidos, organizarlos y secuenciarlos de forma diversificada, dar prioridad a unos bloques de contenido sobre otros, profundizar y ampliar unos en vez de otros, etc. Y todo ello en atención a la diversidad que presenten los alumnos.

Es conveniente, no obstante, subrayar que las adaptaciones curriculares mencionadas deben proceder, por así decirlo, “de abajo arriba”. En otros términos, es aconsejable comenzar realizando adaptaciones de material y de metodología didáctica; sólo en el caso de que no constituyan una respuesta adecuada a las características diferenciales de los alumnos, se introducirán las modificaciones relativas al ritmo de introducción de nuevos contenidos y a la organización y secuenciación de los mismos.

- 20.** Cabe esperar que en ocasiones excepcionales, sobre todo en el último tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente en el último curso de la misma, y en alumnos de más de dieciséis años, cuando los intereses, las motivaciones y eventualmente las capacidades de los alumnos están ya muy definidos, las adaptaciones curriculares hasta ahora mencionadas no basten para responder de una manera adecuada a la diversidad de necesidades educativas. Cuando esto suceda, puede ser necesario dar un último paso, con carácter de excepcionalidad, en el proceso de adaptación del currículo: la diversificación curricular. Por diversificación curricular hay que entender la posibilidad de que unos determinados alumnos y alumnas, en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y especialmente en el último curso de la misma, con el debido asesoramiento y orientación, puedan no cursar una o varias áreas completas de las que figuran en el Diseño Curricular Base. En su lugar, pueden dedicar una parte del horario escolar a cursar estudios alternativos en otros centros educativos de carácter más especializado. O también, pueden ocupar parte del horario, en cursar determinadas enseñanzas que faciliten su inserción en el mundo del trabajo.

La diversificación curricular, en cualquier caso, no supone la segregación de los alumnos afectados en una rama diferente de la Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, las posibles alternativas a dejar de cursar una o más áreas de las que figuran en el Diseño Curricular Base deben llevarse a cabo bajo la tutela del profesorado del Centro de Educación Secundaria y deben tener una vez más, como referente último, las capacidades enunciadas en los Objetivos Generales de Etapa. La diversificación curricular, por lo tanto, debe contemplarse y articularse en el seno de los Proyectos Curriculares de Centro.

El carácter extremo y excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes. En la medida en que la diversificación curricular no supone segregar a los alumnos en una rama compensatoria de la enseñanza, sino que constituye más bien un recurso extremo pero normalizado para la atención a la diversidad, no puede dar lugar por sí misma a una ausencia de titulación, al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

- 21.** Otra vía de atención a la diversidad consiste en establecer un espacio creciente de opcionalidad curricular que permita a los alumnos elegir, entre las varias alternativas de contenidos que se les ofertan, aquéllas que responden mejor a sus motivaciones, intereses y, en general, a sus necesidades educativas.

La opcionalidad curricular configura un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos en el marco establecido por los Objetivos Generales de la Etapa. La oferta de materias optativas tiene pues una limitación: la que imponen las intenciones educativas declaradas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta limitación permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la Educación Obligatoria y se introduzcan, de forma subrepticia, la cuña de la segregación de los alumnos en ramas de enseñanza diferenciadas. Mediante la optatividad curricular, por tanto, se ofrece a todos los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades siguiendo, en una parte de su currículo, caminos diferentes que permiten, en unos

casos, suscitar un mayor interés y motivación y, en otros, una mayor adecuación a sus necesidades educativas reales.

- 22.** El esfuerzo por hacer compatible un planteamiento de enseñanza comprensiva con la existencia de un espacio de opcionalidad exige ponderar cuidadosamente el peso relativo del currículo común y del currículo optativo en la Educación Secundaria Obligatoria, y ello sin perder de vista la exigencia irrenunciable de que este segundo componente sea totalmente reversible, es decir, que no condicione las opciones educativas futuras. Mediante la opcionalidad curricular, se trata de cumplir una serie de funciones que es imprescindible tener en cuenta para la articulación concreta de la misma. En particular, la existencia de un espacio de opcionalidad curricular en el último tramo de la Educación Obligatoria debe servir para:
- a) Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales. No debe ser, por tanto, “más de lo mismo”, sino más bien la posibilidad de hacer cosas distintas ofertando vías de acceso diferentes a los mismos Objetivos Generales a través de saberes más funcionales.
 - b) Facilitar la transición a la vida activa a través de la introducción de contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a actividades o experiencias preprofesionales.
 - c) Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella. La ampliación del abanico de actividades permite un mayor conocimiento de las diversas vías que se le abren a alumno, contribuyendo a su orientación para las decisiones posteriores.

Modelos de posible organización de la opcionalidad

- 23.** A título puramente ilustrativo, se sugieren a continuación algunos de los contenidos que podrían formar parte del espacio opcionalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En ningún caso debe interpretarse esta sugerencia como un catálogo cerrado. Se trata más bien de ofertar un ejemplo, dejando claramente establecido, por una parte, que la regulación última del espacio de opcionalidad compete a las Administraciones Educativas y, por otra, que todo catálogo de optatividad debería quedar suficientemente abierto para que los centros escolares puedan adaptarlo convenientemente a sus características y necesidades.

Este ejemplo se presenta estructurado en torno a cuatro ámbitos, que son los siguientes:

- *Científico*: Técnicas de Laboratorio, Alimentación, Agricultura, Huerto-Invernadero, Astronomía recreativa, Salud, Medio ambiente, Taller de Matemáticas, etc.
- *Sociolingüístico*: Cultura Clásica, Segundo Idioma extranjero, Consumo y Publicidad, Medios de Comunicación, Economía funcional, Prensa escolar, Archivo y biblioteca, etc.

- *Técnico*: Arqueología industrial, Taller de construcción de instrumentos científicos, Electricidad-electrónica, Imagen y sonido, Conformación de materiales (madera, metal, plástico, cerámica, cuero, textil), Administración y gestión, Reparación y mantenimiento, Operatoria de teclados, etc.
- *Artístico*: Dramatización, Taller de fotografía, Expresión corporal, Diseño, Matemáticas y Arte, etc.

Para que este catálogo, u otro de características similares, pueda responder satisfactoriamente a las funciones antes reseñadas, sería conveniente dirigir a los alumnos y alumnas, mediante las actuaciones oportunas de orientación y tutoría, hacia una elección equilibrada entre los diferentes ámbitos de opcionalidad.

En cualquier caso, el Ministerio de Educación y Ciencia asegurará que todos los centros escolares de su ámbito de gestión ofrezcan Cultura Clásica y una segunda Lengua Extranjera.

- 24.** El criterio de aumentar progresivamente el espacio de opcionalidad a lo largo de la etapa implica, necesariamente, la reducción del peso relativo de las diferentes áreas que configuran el tronco común, sobre todo en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En efecto, el riesgo de que, al adoptar un planteamiento resueltamente comprensivo, no se pueda atender de forma satisfactoria a la diversidad que presentan los alumnos y alumnas de la etapa es especialmente importante en el último curso de la misma, en un momento en que, por una parte, se acentúan las diferencias en capacidades, intereses y motivaciones y, por otra, se comprueba entre el alumnado un mayor deseo de orientarse hacia los caminos educativos y profesionales que se abren al finalizar la Educación Obligatoria.
- 25.** Estas consideraciones subrayan la importancia de que el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria tenga una estructura organizativa algo diferente de los anteriores, sin que esto altere la unidad de cada ciclo, de manera que el principio de atención a la diversidad sea un componente equilibrador de la comprensividad y pueda configurarse, por tanto, con un fuerte contenido orientador para las opciones que se le presentan al alumno al término de la misma. Esta organización más diversa, requisito imprescindible tanto para llevar a término la diversificación curricular e incrementar el espacio de opcionalidad, debe, sin embargo, garantizar que todos los alumnos, sean cuales sean las opciones que elijan, progresen en la dirección señalada por los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria y obtengan, si el progreso es satisfactorio, la titulación correspondiente.
- 26.** Técnicamente, la reducción del peso de las diferentes áreas en el último curso de la etapa admite diversas soluciones. El Ministerio de Educación y Ciencia considera que el acierto en una solución equilibrada, junto a la formación del profesorado y la mejora de las condiciones para el trabajo docente, es una condición necesaria para garantizar la consolidación de la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello quiere presentar, en lo que respecta al último curso de la etapa, dos propuestas alternativas de organización para favorecer la discusión de las mismas por parte de los distintos sectores sociales, y, especialmente, por parte de aquellos que conforman la comunidad educativa. La experiencia del debate del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza durante el curso 1987-88 ha sido muy enriquecedora y



aconseja proseguir este camino cuando los temas que se plantean son decisivos y admiten varias soluciones posibles. La propuesta de articulación del espacio de opcionalidad en los diferentes cursos de la Educación Secundaria obligatoria es como sigue:

Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Cursos Primero y Segundo

- Tronco común:

Ciencias de la Naturaleza

Educación Física

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Lengua y Literatura

Lengua Extranjera

Matemáticas

Música/Expresión Plástica y Visual

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

Tecnología

- Espacio de opcionalidad:

Sobre la base de un horario escolar de 27 horas semanales, el porcentaje de opcionalidad en los dos primeros cursos de la etapa se situará en torno al 10%.

Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tercer Curso

- Tronco común:

Ciencias de la Naturaleza

Educación Física

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Lengua y Literatura

Lengua Extranjera



Matemáticas

Música/Expresión Plástica y Visual

Tecnología

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

- Espacio de opcionalidad:

Sobre la base de un horario escolar de 30 horas semanales, el porcentaje de opcionalidad en el tercer curso de la etapa se situará en torno al 20%.

Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Cuarto Curso

ALTERNATIVA 1

Los elementos principales de esta propuesta se concretan en la existencia de dos opciones distintas de Matemáticas y en la posibilidad de que el alumno elija dos áreas entre tres.

- Tronco común:

Educación Física

Lengua y Literatura

Lengua Extranjera

Matemáticas (con dos opciones distintas)

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

- Elección de dos áreas entre las tres siguientes:

Ciencias de la Naturaleza (Física y Química)

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Tecnología

- Espacio de opcionalidad:

Sobre la base de un horario escolar de 30 horas semanales, el porcentaje de opcionalidad en el cuarto curso de la etapa se situaría entre el 30 y el 35%.

ALTERNATIVA 2

En este caso el alumno debería elegir entre dos bloques de áreas, existiendo a su vez dos posibilidades dentro de cada uno de los bloques.

- Tronco común:

Educación Física

Geografía, Historia y Ciencias Sociales

Lengua y Literatura

Lenguas Extranjeras

Religión (oferta obligada para los centros y voluntaria para los alumnos)

- Elección de un bloque de áreas entre los dos siguientes:

Matemáticas (opción A)

Ciencias de la Naturaleza (Física y Química)

Tecnología, o Música/Plástica

Matemáticas (opción B)

Música/Plástica

Tecnología o Ciencias de la Naturaleza

- Espacio de opcionalidad:

Sobre la base de un horario escolar de 30 horas semanales, el porcentaje de opcionalidad en el cuarto curso de la etapa se situaría entre el 25 y el 30 %.

- 27.** Hay que señalar que en las dos alternativas, las áreas troncales que no figuran en este último curso en el tronco común se incorporan como optativas para los alumnos que inicialmente no las han elegido. Igualmente, en los dos supuestos, la reducción de las áreas troncales supondría una redistribución de los contenidos esenciales de las mismas en los tres primeros cursos. Finalmente cabría también la posibilidad, de que todos los alumnos dedicaran algunas horas semanales a la Educación para la Convivencia, que sería responsabilidad, de acuerdo con los contenidos que se fijarán, bien de los profesores de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, bien de los de Filosofía o de ambos seminarios.

Ciertamente, ambas alternativas presentan ventajas y la elección de una u otra debe ser precedida de un análisis cuidadoso.

28. La primera es más coherente con las finalidades de este tramo educativo, al reforzar más claramente el carácter comprensivo de la etapa en su último año. Al mismo tiempo, refuerza el tratamiento unitario del segundo ciclo, al mantener para los dos últimos años una estructura curricular semejante. Por último, permite al alumno una elección más flexible, en tanto no se le dan las opciones organizadas como en la segunda alternativa, y más rica en posibilidades, al ser mayor el número de opciones posibles. Sin embargo, plantea mayores problemas en la organización de la oferta educativa en los centros escolares. El número de combinaciones posibles de las áreas troncales, junto con las materias optativas que se ofrecen al alumno, hace más compleja y difícil una organización del centro que garantice a cada uno la posibilidad real de elegir lo que desee.
29. La segunda alternativa presenta, como diferencia respecto de la primera, el que la oferta que se hace al alumno queda estructurada en dos bloques de áreas, lo que simplifica el número de opciones y facilita, por tanto, la organización de los centros. Por otra parte, las características de las áreas que componen estos bloques configuran opciones de orientación más definida, que enlazan más claramente con los posibles caminos que al término de la Educación Secundaria obligatoria se le presentan al alumno. Es, sin embargo, una alternativa menos comprensiva del último curso de esta etapa.

Este análisis lleva al Ministerio de Educación y Ciencia a considerar que, si bien es conveniente presentar las dos alternativas a debate, la primera de ellas podría ser la más adecuada para la organización de la Educación Secundaria Obligatoria.

Promoción de alumnos y actuaciones educativas complementarias

30. Durante la Educación Secundaria Obligatoria, y particularmente en el último curso de la misma, el alumno ha de disponer de tiempo y de oportunidades para orientar su futuro educativo y profesional. La orientación profesional se hace especialmente importante durante esta etapa. En ese momento particularmente crítico de la historia escolar de los jóvenes, el sistema educativo debe contar con la colaboración permanente y continuada de servicios de orientación que lleven a cabo, junto con los profesores implicados, las tareas de orientación escolar, académica y profesional. Será labor de esos servicios colaborar en las adaptaciones curriculares necesarias, orientar a los alumnos en el espacio de opcionalidad curricular y aconsejarles respecto a sus estudios futuros.
31. La promoción de los alumnos de un año al siguiente debe ser automática en la Educación Secundaria Obligatoria. Sólo al final del primer ciclo, o al final de la etapa, puede aceptarse la posibilidad, siempre excepcional, de la repetición durante un año, y aún en este caso deberá arbitrarse un procedimiento que ofrezca garantías suficientes de que es la única solución posible. El tratamiento habitual de la diversidad, excluido el recurso a las repeticiones, se asegurará mediante la agrupación flexible de los alumnos en el

mismo grupo, la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares ajustados a sus necesidades educativas, la utilización de recursos didácticos variados, las actividades de refuerzo y de profundización, el apoyo y la orientación psicopedagógica, la posibilidad de configurar una parte del currículo escolar gracias a la existencia de un espacio de opcionalidad y, excepcionalmente en el último curso de la etapa, la posibilidad de proceder a una diversificación curricular.

- 32.** El carácter obligatorio de esta etapa se aviene mal con la diversidad de titulaciones al final de la misma. Si se propone una Educación Secundaria Obligatoria, debe ser lógicamente asequible a la práctica totalidad de los alumnos que la cursen. Consecuentemente, se otorgará a todos los alumnos que finalicen esta etapa una misma titulación, imprescindible para el acceso tanto al Bachillerato como a la Formación Técnico Profesional específica. Esta titulación única deberá ir acompañada de una acreditación breve en la que constarán los estudios cursados por el alumno en las distintas áreas curriculares, así como de las orientaciones adecuadas respecto a los estudios posteriores. El Ministerio de Educación y Ciencia definirá mecanismos específicos para que los alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria (que puede prolongarse como máximo hasta los 18 años, si se producen dos repeticiones) el título que acredite el logro de los objetivos de esta etapa, puedan lograrlo mediante los mismos mecanismos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él. En este mismo sentido, se articularán programas de Garantía Social que tienen como objetivo conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.
- 33.** Es en el marco de la etapa obligatoria de la Educación Secundaria donde deben resolverse muchas de las situaciones que actualmente se afrontan desde la educación compensatoria y los programas de garantía social para los jóvenes. Dentro de estos programas, en realidad, se comprenden actuaciones educativas de carácter muy distinto, algunas de las cuales han de permanecer dentro del sistema educativo general, mientras otras revisten un carácter más extraordinario.
- 34.** Entre las actuaciones que han de permanecer dentro del sistema educativo general, formando parte de la oferta ordinaria de la Educación Obligatoria, está, desde luego, la posibilidad de que hasta los dieciocho años aquellos alumnos que no hayan terminado esta educación permanezcan en la escuela, con los oportunos refuerzos pedagógicos y adaptaciones curriculares. Igualmente, en el sistema educativo se debe permitir excepcionalmente la diversificación curricular en el último año de educación obligatoria y en alumnos con más de dieciséis años, para que puedan alcanzar los objetivos generales a través de contenidos e incluso de áreas diferentes de las del currículo.
- 35.** Otras actuaciones y programas educativos tienen un carácter más extraordinario. Se orientan a recuperar para la educación básica a aquellos jóvenes que, por cualesquiera circunstancias, y por encima de la edad propia de esta etapa, no han llegado a alcanzar los objetivos de la misma y previsiblemente no van a alcanzarlos, a menos que se arbitren tales programas. Muchos de estos jóvenes desearían, en efecto, alcanzar tales objetivos, sólo que es difícil que lo adquieran en el marco de la escuela ordinaria y con los recursos a disposición del profesor ordinario de Secundaria.
- 36.** Un grupo de este colectivo de jóvenes puede llegar a concluir con éxito la Educación Secundaria Obligatoria con los adecuados programas, que implican, por lo general, diversificación curricular, pero también

refuerzos y recursos educativos suplementarios. Estos pueden ser proporcionados, en ocasiones, por los propios centros de Educación Secundaria, pero en otras ocasiones requieren lugares más específicos. La finalidad de estos programas, para este grupo de jóvenes, es doble: la de proporcionar una formación general recuperadora de conocimientos y habilidades básicas; y la de proporcionar una formación profesional, y, en su caso, tecnológica de base, que habilite para el desempeño de profesiones de un primer nivel de cualificación. A través de tales programas, estos jóvenes pueden ser capaces de alcanzar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y progresar hacia ulteriores estudios de Bachillerato o de Formación Profesional específica en módulos de nivel 2.

Organización de esta etapa

- 37.** La organización curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en dos ciclos no supone, en ningún caso, la pérdida del carácter unitario que debe tener esta etapa; un carácter unitario que es consustancial con las finalidades de la misma. Por ello, conviene poner especial énfasis en subrayar que la organización curricular en dos ciclos es inseparable de un planteamiento educativo integrado que implica a un mismo equipo docente, trabajando en un mismo centro.
- 38.** Los estudios realizados por el Ministerio de Educación y Ciencia, recogidos en la parte cuarta de este Libro Blanco, dedicada a la planificación de la reforma, ponen de manifiesto que el centro más adecuado es aquel en el que se imparte toda la Educación Secundaria y que, en consecuencia, acoge a los alumnos y alumnas con edades medias comprendidas entre los 12 y los 18 años. Esta solución permite, en primer lugar, que la Educación Secundaria pueda ser impartida en su totalidad en un mismo centro, evitando nuevos cambios para los alumnos que cursen posteriormente la Educación Secundaria Postobligatoria. En segundo lugar, evita los problemas que pueden surgir como resultado de la convivencia de alumnos mayores con alumnos muy pequeños, como ocurriría por ejemplo en el caso de optar por centros que integren la Educación Primaria y la Educación Secundaria obligatoria, en cuyo caso convivirían alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. En tercer lugar, se posibilita al profesor de Secundaria la distribución de su docencia entre las dos etapas de la misma. Finalmente, permite que exista en el centro una plantilla de profesores numerosa y amplia en cuanto a especialidades, lo que enriquece la oferta educativa y facilita las estrategias de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.
- 39.** Esta propuesta de centros es también la más adecuada en las zonas rurales, por las mismas razones apuntadas. Estos centros no deben situarse en ningún caso a una distancia mayor de media hora de transporte escolar en relación con la residencia familiar de los alumnos.
- 40.** La solución de centros de Educación Secundaria (12-18 años), si bien es idónea en términos generales, no excluye que puedan considerarse soluciones alternativas cuando las características de la zona y de la población escolar lo aconsejen. Así, por ejemplo, el Centro de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ya sea vinculado a un Centro de Primaria, ya sea como centro independiente, puede ser una

solución aconsejable en determinadas zonas rurales, siendo sus ventajas mayores cuanto más elevado sea el número de alumnos, ya que ello posibilita una plantilla más amplia de profesores.

También en las zonas urbanas puede ser una solución útil el Centro de Educación Secundaria Obligatoria (12-16) cuando surja como transformación de algún Centro actual de Educación General Básica de gran tamaño que resulte innecesario para la escolarización en el tramo de Educación Primaria. Este centro deberá estar coordinado con otro en el que se imparta la Educación Secundaria Postobligatoria, configurándose como un centro completo de secundaria.

Todas estas consideraciones pueden referirse también a los centros privados, si bien deberán matizarse en función de sus características específicas.

- 41.** En el transcurso del debate del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el mes de junio de 1987, se ha comprobado una opinión mayoritaria respecto a la conveniencia de que la Educación Secundaria Obligatoria sea impartida en un mismo centro por un equipo cohesionado de profesores que formen parte del mismo. Por otra parte, el Consejo de Universidades ha presentado también recientemente a discusión la propuesta sobre la formación inicial del profesorado de la Educación Primaria y Secundaria. En relación con esto último, la ponencia de la Comisión académica del Consejo de Universidades y el grupo de expertos nombrado por la misma han coincidido en la necesidad de la titulación básica de licenciado para el acceso a la docencia en toda la Educación Secundaria.

Sin querer prefigurar el debate y, en el caso de aprobarse, la propuesta del Consejo de Universidades de que, en el futuro, los profesores de Educación Secundaria sean licenciados, el Ministerio de Educación y Ciencia, respetará en todo momento los derechos de los profesores de Educación General Básica que actualmente imparten la docencia en el Ciclo Superior de la E.G.B. El proceso de adaptación se resumirá en los puntos siguientes:

- Los profesores de EGB especialistas que imparten actualmente el Ciclo Superior de la Educación General Básica podrán seguir ejerciendo la docencia en las áreas correspondientes de especialización del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) indefinidamente. Para ello, no se exigirá ninguna titulación superior a la de Profesor de Educación General Básica. Seguirán perteneciendo, no obstante, a su actual Cuerpo, por lo que podrán seguir trasladándose a cualquiera de las plazas vacantes de dicho Cuerpo. Las plazas que queden libres por cualquier circunstancia, continuarán ofertándose en el correspondiente concurso de traslados a profesores de EGB especialistas hasta 1996.
- Hasta 1996, la oferta pública de empleo seguirá incluyendo para los profesores de EGB las vacantes existentes en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años), con el fin de permitir el acceso a estos puestos a los alumnos actuales de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

- 
- Durante estos años, se arbitrarán las medidas necesarias para facilitar el acceso al cuerpo de Profesores de Secundaria a los profesores de EGB que tengan la titulación de licenciado.
 - A partir de 1996, las plazas vacantes de maestros especialistas en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se ofertarán a Profesores de Educación Secundaria, bien en el concurso de traslados de Secundaria, bien en la oferta de empleo público para licenciados con la formación pedagógica requerida. En todo caso, se seguirá favoreciendo la vía de promoción permanente al cuerpo de Secundaria a los profesores de Educación Primaria y a los profesores del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria que sigan perteneciendo al cuerpo de profesores de EGB.



Capítulo VIII: EL BACHILLERATO

1. El Bachillerato ha sido concebido tradicionalmente como una etapa escolar de tránsito entre la enseñanza obligatoria y la superior. Debido a esta concepción, se ha configurado como una etapa educativa cuyo objetivo era ampliar y profundizar los conocimientos y destrezas adquiridos en la enseñanza obligatoria y preparar al alumno para superar con éxito unos estudios universitarios. Esa es precisamente la concepción que inspiró al Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.).

Ciertamente, la Ley General de Educación de 1970 también posibilitó el acceso a la Formación Profesional de segundo grado, tras el Bachillerato. No obstante, éste se ha convertido casi exclusivamente en una vía de acceso a la Universidad. Esta peculiar concepción ha condicionado sus fines y funciones, hipertrofiando aquellas que revisten un carácter más formativo. Con la implantación del Curso de Orientación Universitaria (COU), se intentó dotar a éste, incluso de manera nominal, de una mayor finalidad orientadora. Pero el COU ha terminado por convertirse en la práctica en un curso, cuya especial preocupación es la preparación de los alumnos para las Pruebas de Acceso a la Universidad.

2. En cuanto camino privilegiado hacia la enseñanza superior universitaria y, por tanto, hacia cotas superiores de cultura y de poder social, el Bachillerato ha sido siempre objeto de una fuerte demanda por parte de la sociedad. Ha sido la vía educativa obviamente elegida por los alumnos de las clases altas y anhelada también por las familias de las clases más desfavorecidas como salvoconducto para un futuro mejor para sus hijos. La demanda de Formación Profesional, creciente desde 1970, no ha aminorado el volumen de alumnado en Bachillerato. Antes bien, este volumen ha seguido creciendo, de manera que el Bachillerato ha superado siempre, y duplicado en algunos momentos, al total de alumnos de Formación Profesional, entre los 14 y los 18 años.
3. En contrapartida, y precisamente por el predominio casi exclusivo de la función propedéutica y preuniversitaria del Bachillerato, los bachilleres que no prosiguen estudios universitarios, al no haber

recibido una apropiada educación profesional de base, no quedan en buenas condiciones para lograr un empleo acorde con su capacidad.

Consecuentemente, los alumnos que concluyen el actual BUP y que, por diversas circunstancias, no acceden a los estudios universitarios o abandonan éstos en los primeros cursos, se encuentran con una formación y con un conjunto de conocimientos, más o menos amplio, pero que les equipan deficientemente para el tránsito al mundo laboral. A ello hay que añadir la práctica inexistencia de estudios profesionales alternativos a la Universidad.

4. La ubicación del Bachillerato dentro de la educación secundaria, como etapa educativa no obligatoria, exige la ampliación de sus fines y cometidos. Por decirlo con mayor precisión, la necesaria ampliación de las funciones requeridas del Bachillerato en nuestra sociedad aconseja ubicarlo en el marco más amplio de la Educación Secundaria. La incorporación a este marco permite, por otro lado, abreviar su duración. Parte de los contenidos actuales del Bachillerato son, más bien, propios de una educación secundaria obligatoria. El Bachillerato puede quedar acortado de tres a dos años, tanto más cuando su mayor diversidad interna en modalidades y opciones, permite desarrollar en ese tiempo las funciones propedéutica y orientadora hacia estudios posteriores concretos. En lo que respecta al Curso de Orientación Universitaria, la experiencia aconseja más bien incorporar la función orientadora que le es propia a toda la actividad educativa y, en particular, introducir estructuras y programas de orientación dentro de la Educación Secundaria.
5. En el documento de “Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate”, de junio de 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia propuso un Bachillerato de dos años, con tres modalidades básicas, apartándose, por tanto, de la estructura actual del BUP, pero también reduciendo el número de variedades del Bachillerato llamado experimental que han venido ensayando un amplio número de centros. El Bachillerato proyectado en el mencionado documento constaba de tres bloques de materias: las comunes, las de modalidad, y las de libre elección del alumno. En el debate posterior, se ha manifestado un amplio consenso sobre la conveniencia de diversificar internamente el Bachillerato, desarrollando diferentes modalidades y opciones; y ha habido, en cambio, un menor consenso sobre el modo de organizar esa diversidad, sin que, sin embargo, hayan llegado a proponerse y a obtener extenso apoyo alternativas globales a la inicial propuesta ministerial. Es este el motivo por el que aquella propuesta se mantiene con algunas modificaciones que el debate y la reflexión por él originada han aconsejado introducir.

Funciones y objetivos del Bachillerato

6. La ordenación del Bachillerato en modalidades y opciones, entre las que debe elegir el alumno, está presidida por un conjunto de principios reguladores que conviene hacer explícitos:

1º. Principio de *unidad*. El Bachillerato sigue siendo único y conduce a una única titulación. Aunque la modalidad elegida por el alumno y la prueba de madurez situada a la entrada de la Universidad

otorguen una prioridad en el orden de preferencia a ciertas carreras en algunos centros universitarios en que la demanda supera a la oferta de plazas, el Bachillerato constituye la educación requerida para la Universidad, sin distinción de carreras a las que cabe acceder, cualquiera que haya sido la modalidad de Bachillerato cursada. Igualmente, constituye la educación de base para cursar Módulos Profesionales de nivel 3, si bien en este caso, la naturaleza de transición del sistema educativo a la vida activa que revisten estas enseñanzas puede hacer preceptivo en cierta manera haber cursado una concreta modalidad, e incluso unas concretas materias optativas.

2º. Principio de *diversidad*. El Bachillerato corresponde a una etapa educativa que no está sujeta ya al principio de comprensividad propio todavía de toda la educación obligatoria, primaria y secundaria. Supone ya una previa opción diferenciada de los alumnos en una cierta dirección, opción que, a su vez, se relaciona con los diferentes intereses, preferencias y aptitudes de éstos.

3º. Principio de *transitabilidad*. Las opciones realizadas por el alumno han de resultar reversibles. Conviene que en el 2º curso exista un grado de opcionalidad mayor que en el 1º, que las materias propias de modalidad puedan ser elegidas como optativas desde otra y que, en general, el tránsito de unas modalidades y opciones a otras resulte cómodo. El Bachillerato ha de abrir posibilidades y orientar de modo positivo hacia líneas definidas de estudio posterior y de transición a la vida activa, pero no cerrar prematuramente ninguna posibilidad.

7. Como etapa educativa, el Bachillerato trata de cumplir ciertas funciones y alcanzar determinados fines. Trascendiendo e integrando la función tradicional de preparación para la Universidad, las funciones y finalidades del Bachillerato son, a un tiempo, formativas, propedéuticas y orientadoras. La adecuada combinación de todas ellas otorga al Bachillerato un valor verdaderamente terminal y no sólo de etapa de paso para otros estudios.
8. Debido a su función formativa, el Bachillerato debe procurar a los alumnos una mayor madurez intelectual y humana, una mayor capacidad para adquirir otros saberes y habilidades, a la vez que prepararles para desempeñar funciones de mayor complejidad y responsabilidad como individuos activos en la sociedad. Es también en este período cuando debe facilitarse al alumno un contacto más profundo con algunos componentes fundamentales del desarrollo actual de la civilización y, en particular, con los aspectos más relevantes del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenece: lengua, historia, pensamiento, etc. A su vez, debe iniciársele formalmente en la metodología y problemática científica de determinadas disciplinas, en el intento de explicar y participar en la construcción del mundo en el que vive.
9. El carácter propedéutico del Bachillerato deriva de su función de tránsito hacia ulteriores estudios, ya universitarios, ya de formación técnico-profesional, u otros. El inicio del Bachillerato coincide normalmente con un período de desarrollo del alumno en el que la maduración de su personalidad implica ya una diferenciación e identificación de gustos e intereses, a la vez que una mayor toma de conciencia de sus aptitudes. Parece aconsejable, pues, que esta finalidad propedéutica empiece a desarrollarse en relación con unas determinadas habilidades y áreas de conocimiento, con las que el alumno se sienta más

identificado. Ese grado de capacitación consistirá fundamentalmente en la adquisición de las técnicas de base y de las destrezas y estrategias cognitivas requeridas para poderse adaptar adecuadamente al inicio de estudios posteriores. Sin embargo, esa preparación no debe consistir en anticipar unos contenidos que al alumno le corresponde adquirir en ulteriores estudios y no antes.

- 10.** La función preparatoria se conjuga con un cierto carácter *orientador*. La orientación, ciertamente es consustancial a todo el proceso escolar, pero reviste especial entidad en determinados tramos, como en el Bachillerato. Entre los 16 y los 18 años los alumnos se hallan en un periodo evolutivo de adolescencia en el que se desarrollan importantes elementos de su personalidad. En esta edad, las aptitudes, los intereses y las motivaciones adquieren una relevancia especial. Son también de importancia las decisiones que se adoptan. Por todo ello, el adolescente debería encontrar en el Bachillerato la posibilidad de ir encauzando sus gustos e intereses dentro de un marco apropiado de referencia y con una adecuada orientación. El contenido orientador constituye así un elemento clave en la toma de decisiones de los alumnos sobre su futuro al término de la etapa. La *finalidad orientadora*, en suma, además de apoyarse en la existencia de unos efectivos servicios de orientación educativa y profesional en cada uno de los Centros, y en una mejora de la *acción tutorial* con los alumnos, debe contemplarse también en la propia estructura y currículo del Bachillerato que se propone.
- 11.** En la estructuración curricular del Bachillerato, las finalidades propedéutica, orientadora y formativa que aparecen fuertemente entrelazadas, pueden articularse sobre la base de dos componentes fundamentales: uno de ellos integrado por un conjunto definido de materias que deben asegurar una preparación y una orientación básica hacia grandes familias de profesiones; el otro, constituido por un conjunto de materias de libre elección que permitan al alumno definir progresivamente una orientación específica de estudio a través de la construcción, con el debido asesoramiento, de su propio currículo. Esta doble función, preparatoria y orientadora, debe tener como característica fundamental, en todo caso, la de instrumentarse sobre áreas del conocimiento y de capacidades prácticas que configuren una formación de base relevante.
- 12.** El carácter formativo del Bachillerato, con autonomía propia e independiencia de los estudios que posteriormente se cursen, confiere a este tramo educativo un valor intrínseco y también, en algún sentido, un valor propiamente terminal. El Bachillerato debe dejar de ser una mera etapa de paso a la Universidad, aunque, desde luego, prepare también para ella, y adquirir valores propios en una polivalencia más rica que la del actual BUP.
- 13.** Los objetivos generales del Bachillerato, en tanto que etapa educativa, remiten a las finalidades generales de la educación ya enunciadas y deben enlazar con los fines y objetivos de la etapa anterior. Tales objetivos generales derivan, por otra parte, de las finalidades y funciones atribuidas a esta etapa postobligatoria. Pueden enunciarse en relación a las capacidades que pretenden proporcionar a los alumnos que lo cursen. A partir de estos objetivos generales se hace posible determinar las áreas de conocimiento y las materias que mejor responden a ellos y formular los objetivos específicos de cada una de las materias.
- 14.** El Bachillerato tiene por objeto lograr que, con independiencia de la modalidad cursada en cada caso por el alumno, éste sea capaz de:

- Emplear formas de pensamiento lógico y crítico y utilizar los lenguajes formales para la resolución de problemas.
- Profundizar y afianzarse en los procedimientos básicos del método científico, utilizando las apropiadas estrategias teóricas y prácticas, a través de la exploración y de la experimentación.
- Disfrutar de la belleza, en sus distintas manifestaciones naturales y culturales, comportarse de acuerdo con unos principios éticos y tomar decisiones fundamentadas y libres.
- Participar activa y asociadamente en su entorno vital manteniendo una actitud reflexiva, crítica y cooperativa.
- Conocer y aceptar las propias posibilidades y limitaciones, para poder elegir más adecuadamente su futuro educativo o laboral.
- Conseguir un conjunto de saberes que le permitan conocer y comprender el mundo moderno y sus antecedentes culturales y científicos y que, a su vez, le faciliten el acceso a unos estudios posteriores o la incorporación al mundo laboral.
- Emplear de forma fluida y coherente la lengua oral y escrita.
- Dominar, al menos, un idioma extranjero.
- Dominar su cuerpo y servirse de las destrezas motóricas conseguidas.
- Realizar estudios o trabajos que impliquen integración, elaboración y asimilación de informaciones provenientes de diversas fuentes.
- Alcanzar un conjunto de capacidades y conocimientos tecnológicos básicos que sirvan de soporte a la polivalencia y permitan la adaptación a los cambios en las situaciones de trabajo.

La diversidad en modalidades y opciones

- 15.** Las finalidades y objetivos del Bachillerato aconsejan una estructura y ordenación en tres bloques curriculares: común, de modalidad y de opcionalidad. La conveniencia de esta ordenación aparece previa a la definición misma de las modalidades que adopte y a la especificación de las materias comunes y de modalidad. Las modalidades que lleguen a establecerse se definirán, desde luego, por las materias en cada caso propias, pero también por las líneas de estudios posteriores que abren, por las prioridades de acceso que otorgan hacia carreras universitarias y por la formación profesional de base que aseguran para fundamentar en ella enseñanzas profesionales específicas. Las modalidades han de conjugar la educación



de base, de orientación global, favorecedora de la madurez de los alumnos, con la especialización incipiente en determinadas líneas de conocimiento y de capacidad. Cada modalidad dará, en todo caso, acceso tanto a la Universidad, cuanto a Módulos Profesionales. Las opciones, por su lado, contribuyen a enriquecer y precisar la línea elegida.

- 16.** Desde el punto de vista del currículo, la materia o disciplina se constituye en la unidad del Bachillerato. El área conserva todavía pleno sentido en la Educación Secundaria Obligatoria, pero no ya en el Bachillerato. Las disciplinas constituyen parcelas netamente diferenciadas en el currículo escolar, con objetivos, contenidos, materiales didácticos, horario y profesores propios.

En el Plan de estudios de Bachillerato, la disciplina ha de constituir también la unidad de evaluación. Las disciplinas vienen definidas por su componente metodológico y epistemológico y guardan una estrecha relación con el estado de los conocimientos y de las técnicas en cada momento. Su delimitación ha de estar presidida, por consiguiente, por consideraciones tanto metodológicas y epistemológicas, como tecnológicas y de aplicación social de la ciencia. A través de estas disciplinas, los alumnos son introducidos en los métodos, en los procesos y en los sistemas formales de las ciencias y de las tecnologías.

- 17.** De acuerdo con la estructura general expuesta, las disciplinas del Bachillerato se agrupan en tres bloques; disciplinas comunes, de modalidad y de libre elección. La asignación de disciplinas a cada uno de estos tres bloques depende de consideraciones sobre el cometido general de esta etapa y sobre la función o funciones particulares que cada una de estas materias cubre en los currícula diversificados que el Bachillerato ha de hacer posibles.
- 18.** El bloque de las materias comunes contribuye, principalmente, a la función formativa del Bachillerato y refuerza su valor terminal. Tales disciplinas han de ser seleccionadas entre aquellas que más pueden aportar a la madurez general y a la formación de capacidades básicas en los alumnos. Esa función no está reñida con la función propedéutica, que a menudo la acompaña. Determinadas disciplinas instrumentales, como lengua y literatura, o idioma extranjero, cumplen, de modo inseparable, fines formativos y funciones propedéuticas muy generales para toda clase de estudios ulteriores.
- 19.** Las disciplinas específicas de modalidad sirven, en cambio, más bien, a fines propedéuticos y orientadores. Preparan para amplios campos de estudio y de profesionalidad. La agrupación de estas disciplinas ha de realizarse en atención a esos campos sumamente vastos. Los grandes conjuntos de familias de estudios universitarios y de Módulos Profesionales han de regir la configuración de las disciplinas que integran las modalidades. Sin embargo, estas materias deben poseer también una función formativa básica y, desde cada especialidad singular, han de cultivar las capacidades y la madurez generales de los alumnos.
- 20.** Las materias de libre elección definen itinerarios más delimitados dentro de cada modalidad. Su función es netamente propedéutica y orientadora. En ellas, incluso, encuentran su legítimo lugar las preferencias subjetivas de los alumnos en orden a la adquisición de saberes y destrezas para la participación en los bienes culturales y para el desarrollo de una cultura del ocio, sin que deba establecerse una subordinación directa a estudios posteriores o al ejercicio de una profesión.

- 
- 21.** La estructuración del nuevo Bachillerato en bloques de disciplinas comunes, de modalidad y de libre elección, constituye un rasgo esencial de este tramo. No puede predicarse lo mismo de las modalidades concretas que en cada momento se propongan y que se resentirán de una cierta coyunturalidad. Las modalidades propuestas, a su vez, tienen una mayor previsión de estabilidad que las asignaturas. Estas, razonablemente, están más sujetas a cambios. La ordenación proyectada por el Ministerio de Educación y Ciencia, que seguidamente se expone, debe ser desde esta perspectiva. La ordenación general del Bachillerato se concreta en ciertas modalidades específicamente definidas y las disciplinas precisan, a su vez, los contornos de estas modalidades. Esta propuesta, que deberá concretarse posteriormente, tiene que ser revisada necesariamente por las Comunidades Autónomas con transferencias educativas, a la luz del esquema competencial vigente.
 - 22.** En continuidad con la propuesta realizada en junio de 1987, aunque con significativas variaciones internas, fruto del debate que aquella misma propuesta originó, el Ministerio de Educación y Ciencia proyecta desarrollar el Bachillerato en tres modalidades básicas: de Humanidades y Ciencias Sociales, de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y de Tecnología. A diferencia de la propuesta de 1987, la variedad de un Bachillerato administrativo queda insertada dentro del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y no en el seno de la modalidad Tecnológica por tener mayor afinidad y materias en común con aquél. De acuerdo con los principios generales establecidos anteriormente, cada una de estas modalidades del Bachillerato ha de permitir para aquellos que deseen continuar estudios: a) el acceso a la Universidad; b) la prioridad en el acceso a determinadas carreras universitarias; c) el acceso a Módulos Profesionales de nivel 3.
 - 23.** Las modalidades se han tipificado de acuerdo con los tres grandes conjuntos correspondientes de estudios universitarios y profesionales a que encaminan. Las materias específicas de cada modalidad se presentan como un bloque cerrado; son materias obligadas para el alumno dentro de la modalidad elegida en cada caso.
 - 24.** Cada modalidad se acompaña de ciertas disciplinas de libre elección por el alumno, pero de obligada oferta en el Centro que imparte la modalidad. Cada Centro ofertará también aquellas materias optativas que se requieran como formación profesional de base para los Módulos Profesionales impartidos en el propio Centro. El alumno puede escoger además, como optativas, algunas de las materias propias de otra modalidad no elegida, pero impartida en el Centro. El espacio de opcionalidad es más amplio en el 2º curso. En el marco de la flexibilidad que ha de ser característica del currículo de Bachillerato, en el bloque de libre elección se debería facilitar que los alumnos cursaran materias de este bloque optativo en un centro educativo distinto al propio, cuando éste no las ofrezca.

Propuesta de materias

- 25.** Las asignaturas que comprenderán el tronco común serán, en principio, las siguientes: Lengua y Literatura Española y, en su caso, Lengua y Literatura de la Comunidad Autónoma, Idioma Extranjero, Mundo

Contemporáneo, Filosofía, Educación Física y Religión (voluntaria). Cada una de estas asignaturas podrá figurar en los dos cursos o solamente en uno de ellos.

26. Las asignaturas específicas en cada modalidad de Bachillerato serían, en principio, las siguientes:

- Bachillerato de Tecnología: Matemáticas, Física y Química, Tecnología, Filosofía (Teoría de la Ciencia), Dibujo Técnico, Introducción al Diseño.
- Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales: Historia y Geografía de España, Latín I, Latín II o Administración y Gestión, Historia del Arte, Sociología y Psicología, Filosofía.
- Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud: Matemáticas, Física, Química, Ciencias Naturales, Filosofía (Teoría de la Ciencia).

Como en el caso de las asignaturas comunes, cada una de estas asignaturas específicas podrán figurar en los dos cursos o sólo en uno de ellos, pudiendo variar sus contenidos de una a otra modalidad.

27. La siguiente lista de materias contiene las de libre elección del alumno. Son éstas de naturaleza muy distinta. Entre ellas, en primer lugar, aparecen las materias no vinculadas a una modalidad concreta y seguidamente las que sí tienen esta especial vinculación. Finalmente, se indica que el alumno puede asimismo elegir como optativas las materias ofrecidas por el Centro en otra modalidad o en relación con enseñanzas profesionales de Módulos de nivel 3.

Materias de libre elección

Optativas en todas las modalidades: Informática, Segundo Idioma Extranjero, Educación Física, Economía.

Optativas vinculadas a modalidades concretas:

- Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales: Griego, Lengua y Literatura Universal y Matemáticas.
- Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud: Biología, Geología
- Bachillerato de Tecnología: Automática, Tecnología II.

Optativas vinculadas a Módulos Profesionales posteriores al Bachillerato impartidos en el propio centro, o propias del mismo.

(La denominación y contenido de estas Optativas habrá de establecerse a partir de los Módulos, como educación profesional de base necesaria para cursarlos).

De libre elección por parte del alumno entre las materias obligadas de otra modalidad impartida en el Centro.

- 28.** La posible distribución horaria de las materias de libre elección por el alumno sería de dos materias el primer curso y tres el segundo curso, a razón de tres horas semanales cada una. Cuando la organización horaria del Centro lo permita, no debe excluirse la posibilidad de que los alumnos que lo deseen cursen una materia optativa más en cada curso, contando con el asesoramiento y la conformidad del profesor tutor.

Organización del Bachillerato

- 29.** El horario lectivo semanal del Bachillerato, en sus dos cursos, sería de 30 horas.
- 30.** Las tres modalidades de Bachillerato hasta aquí mencionadas se consideran modalidades básicas. Primeramente, porque serán las impartidas ordinariamente en los Centros de Educación Secundaria, pero también porque serán las cursadas por elevados flujos de alumnos que se encaminarán tanto hacia carreras universitarias como hacia Módulos Profesionales.
- 31.** Junto a estas tres, caben otras modalidades, y en particular el Bachillerato Musical y el Bachillerato Artístico, cuya impartición requerirá el concurso de Centros educativos específicos para estas enseñanzas, y cuya estructura y organización se desarrollan en otro capítulo del presente documento.
- 32.** No se descarta tampoco la posibilidad de combinar entre sí modalidades. En la práctica, un alumno puede hacer por sí mismo esa combinación, tomando entre las materias de libre elección las que son propias de una segunda modalidad. Pero no cabe excluir una ordenación que lo haga de forma institucionalizada. En particular, merece consideración una modalidad de Bachillerato Científico-Tecnológico, a partir de las dos modalidades antes diseñadas: de Tecnología, y de Ciencias de la Naturaleza y la Salud.
- 33.** El título de Bachillerato será único, aunque en él se expresará la modalidad cursada por el alumno. El título será expedido al final de los estudios de Bachillerato, cuando el alumno haya obtenido calificación positiva en todas sus disciplinas. El acceso a la Universidad, sin embargo, requerirá una prueba de madurez cuyos contenidos se exponen en otro lugar.

El título de Bachillerato dará acceso a cualquier carrera Universitaria.

- 34.** Cada una de las modalidades de Bachillerato dará preferencia a ciertas carreras universitarias en aquellos Centros Universitarios en los que la demanda supere a la oferta de plazas. Igualmente se definirán las condiciones de acceso a los Módulos Profesionales posteriores, con inclusión, en su caso, de la modalidad y materias optativas requeridas para cursarlos.
- 35.** El Bachillerato será impartido en Centros de Educación Secundaria que desarrollen todo este nivel educativo. Dichos centros ofertarán siempre Módulos Profesionales de nivel 3, en línea con las moda-



lidades de Bachillerato que en ellos se impartan. Como regla, en cada Centro se organizará siempre, al menos dos modalidades. Sin menoscabo de la diversidad de la oferta educativa característica de cada centro, se evitará que los Centros de Secundaria o de Bachillerato enclavados en zonas rurales resulten discriminados en los recursos personales y materiales necesarios para esa oferta y en las posibilidades de acceso a la Universidad de los alumnos que estudien en ellos.

- 36.** El Bachillerato será impartido por profesores de Secundaria, que deberán poseer titulación universitaria con grado de licenciado o equivalente, y una sólida formación de carácter didáctico. Las pruebas de acceso a dicha función docente seleccionarán a los candidatos en base a criterios objetivos mediante pruebas que versarán tanto sobre la capacidad científica, tecnológica o profesional, cuanto sobre la capacidad pedagógica.

Capítulo IX: LA EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

1. La Educación Técnico-Profesional es, desde el punto de vista personal, aquella preparación que capacita para el ejercicio y las responsabilidades de una profesión. Desde el punto de vista del sistema educativo, consiste en el conjunto de acciones dirigidas a proporcionar a las personas los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes necesarias para ocupar un grupo de empleos en una profesión determinada o un grupo de profesiones conexas. Ese conjunto incluye numerosos y destacados elementos de naturaleza propiamente educativa, sobre todo en lo tocante a las capacidades básicas que sustentan los citados conocimientos y habilidades, y a los procesos educativos ordenados a proporcionarla, lo que justifica sobradamente referirse a él como Educación Profesional.

El dominio de cualquier profesión requiere en la actualidad, por otra parte, el dominio de técnicas específicas, a menudo altamente cualificadas. Es apropiado, pues, hablar de Formación o Educación Técnico-Profesional; pero, por otra parte, esta denominación puede resultar redundante puesto que toda cualificación profesional implica, de alguna manera, una cualificación técnica. Así pues, cuando se habla de Formación Profesional, ha de entenderse que se está hablando de educación, y de una educación, además, de grado técnico, orientada a la vida activa en un campo profesional. Por ello en el presente capítulo se utilizarán ambos términos indistintamente.

2. En un sentido lato, la Formación Profesional engloba también a la formación universitaria. En nuestros días, la Universidad no forma única y exclusivamente a científicos o a investigadores, sino que, mayoritariamente, forma a profesionales con un nivel superior de cualificación. De la formación profesional universitaria, sin embargo, no va a tratarse en este lugar, donde únicamente se aborda la no universitaria.
3. Una delimitación igualmente amplia de la Formación Profesional incluye asimismo la Formación denominada Ocupacional, que prepara más directamente para ocupaciones concretas, y no para

profesiones, campos profesionales o conjuntos de ocupaciones. A menudo, se entiende por Formación Ocupacional aquella formación de nivel elemental, para puestos de trabajo que no requieren titulación superior o media y, en ocasiones, ni tan siquiera del título de Educación General Básica. Es verdad que gran parte de la oferta formativa de carácter ocupacional se dirige a potenciales alumnos sin estudios de Bachillerato o de Formación Profesional reglada, e incluso que no han completado los estudios de E.G.B. No obstante, cabe también hablar de Formación Ocupacional para aludir a cualquier formación dirigida a puestos concretos de trabajo. Formación Ocupacional serían, en tal acepción, las enseñanzas del tramo formativo terminal que permiten a titulados universitarios acceder a responsabilidades y puestos de trabajo en las empresas o en la Administración. Algunas de las enseñanzas de post-grado, sean impartidas en instituciones educativas o en centros de trabajo, constituyen, de hecho, formación para ocupaciones determinadas, y no formación para campos profesionales. En realidad, sin embargo, la oferta formativa institucional cada vez es menos “ocupacional” y más propiamente “profesional”.

4. El presente capítulo describe la reforma y futura configuración de la Formación Profesional en el sentido de formación ordenada a campos profesionales, es decir, orientada a la cualificación profesional, y no directamente a ocupaciones o puestos de trabajo. La distinción, sin embargo, entre Formación Profesional y Formación Ocupacional no debe ser llevada al extremo de organizarla de forma totalmente diferente. Buena parte de la actual Formación considerada Ocupacional constituye en realidad Formación Profesional o al menos, contiene elementos de Formación Profesional.
5. La diferente naturaleza de la Formación Profesional y de la Formación Ocupacional, así como la asignación de las competencias respectivas, en España y en muchos países de la C.E.E., sobre una y otra a distintos organismos de la Administración pública, no tiene por qué consagrar o ahondar una división en dos sistemas inconexos, con desarrollo independiente y carentes de lazos recíprocos. Esta división resultaría del todo disfuncional, tanto para los intereses educativos y de profesionalidad de los alumnos atendidos en uno y otro ámbito, cuanto desde la perspectiva de las demandas del mundo productivo, del desarrollo tecnológico y de los servicios. Igualmente sería equivocada y disfuncional una dicotomía entre la formación profesional inicial de los jóvenes y la formación profesional permanente de los trabajadores adultos. Un país moderno necesita una Formación Profesional que sea a la vez instrumento para la inserción de los jóvenes en la vida activa y para la cualificación y progresión técnico-profesional de los trabajadores adultos. Sin merma, pues, de las diferentes competencias administrativas, es preciso avanzar hacia un Programa Nacional de Formación Profesional integrado o, cuando menos, coordinado.

El sistema de Formación Profesional

6. La consecución de las metas educativas y sociales planteadas y la solución de los problemas que padece la Formación Profesional en nuestro país requiere considerar todos los elementos que intervienen en el sistema de Formación Profesional con una perspectiva global. Al analizar los diferentes aspectos del mismo, las tareas que suponen, la interrelación entre ellas y los instrumentos y estructuras que serían necesarios para acometerlas, se podrá, de una parte, avanzar hacia la articulación e integración de toda



la Formación Profesional en un Programa Nacional de Formación Profesional, y de otra, se habrá enmarcado el subsistema de F.P. del ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia dentro de una política formativa general, se podrán establecer sus misiones con más claridad y será posible delimitar su conexión e interdependencia con la de los otros agentes e instituciones que intervienen en el sistema.

El sistema de Formación Profesional se constituye a partir de los siguientes elementos:

1. La detección y evaluación de las necesidades de formación profesional y de cualificación de las personas, que demandan las necesidades sociales, el desarrollo regional y el desarrollo económico y tecnológico del país.
2. La definición, organización y ordenación de los contenidos formativos que respondan a las necesidades de formación y cualificación anteriores.
3. El sistema de evaluación y certificación de las formaciones y competencias adquiridas por los individuos.

Se analizan a continuación con mayor extensión los elementos reseñados.

7. La detección y evaluación de las necesidades de formación y cualificación profesional requieren combinar estudios del mercado de trabajo sobre evolución del empleo y la actividad con otros más estratégicos de prospectiva tecnológica y profesional que estudien la incidencia de las nuevas tecnologías y los nuevos procesos en la producción. Los estudios han de conjugar el ámbito de la provincia o comarca con el autonómico y/o estatal. El primero considera factores demográficos, de actividad y perspectivas de desarrollo regional, y el segundo considera indicadores sectoriales, la política general de desarrollo de los recursos humanos y el marco de referencia necesario de las titulaciones y cualificaciones.

Por todo ello, junto a los datos de evolución del empleo, de la actividad económica y las encuestas a empresas para conocer sus requerimientos de formación y cualificación, será preciso impulsar los observatorios permanentes de evolución de las cualificaciones profesionales.

El resultado de estos trabajos es la definición, primero, y permanente actualización después, de un repertorio de perfiles profesionales que expresen las necesidades de cualificación en nuestro país y que sirva de marco de referencia para la elaboración de los programas de formación profesional y para elaborar las pruebas profesionales de reconocimiento de las capacidades.

La necesidad de actualizar y sistematizar los perfiles profesionales necesarios en nuestro país conecta con los problemas que plantea la libre circulación efectiva de personas a escala comunitaria en la perspectiva del “mercado europeo del empleo”.

- 
- 8.** Respecto a los contenidos de la formación, hace falta un diseño de los mismos que responda a las necesidades específicas de los diversos colectivos (jóvenes escolares, jóvenes en paro sin cualificación, parados de larga duración, trabajadores en activo, etc.).

Estos contenidos deben constituir un todo coherente, donde sea posible la capitalización de las formaciones adquiridas en la actividad profesional y en cualquier proceso formativo realizado con las debidas garantías de evaluación. En estas condiciones el Ministerio de Educación y Ciencia promoverá la homologación de aquellas ofertas formativas que se vienen impartiendo por otros agentes de formación. La organización de los contenidos, además de responder a las demandas planteadas e inspirarse en el repertorio nacional de perfiles profesionales, debe constituir un auténtico sistema de formación profesional específica. Todo lo cual, a su vez, reclama la necesidad de la colaboración entre los agentes sociales y las Administraciones y, a su vez, de éstas entre sí.

- 9.** La oferta de Formación Profesional Específica debe ser plural, adaptada a la demanda e integrada en sus ámbitos socioeconómicos respectivos.

La creciente necesidad de actualización de las formaciones en una sociedad de cambio acelerado de los sistemas sociotécnicos, donde ya no tiene sentido dividir la vida del individuo en dos períodos, el de su formación inicial y el de su vida de trabajo, obliga a superar pasadas concepciones de formación profesional reglada como exclusiva dispensadora de formación inicial para escolares, y de formación profesional ocupacional de reducida oferta, dirigida a ocupaciones concretas y fundamentalmente destinada a la población laboral en activo.

La referida rápida evolución de las formaciones necesarias obliga asimismo a una corresponsabilización de las organizaciones empresariales y sindicales en la formación impartida. Conviene resaltar a este respecto la colaboración precisa en la formación de alumnos y profesores en aquellas técnicas y procesos de imposible reproducción en los centros educativos.

- 10.** Tomando como base el repertorio de perfiles profesionales anteriormente mencionado, el sistema de Formación Profesional debería estar en estrecha relación con las certificaciones profesionales. Junto a las normas de obtención de las mismas (tipos de prueba que es necesario superar, formación y experiencia profesional requeridas, etc.) es preciso clarificar las instituciones facultadas para su expedición. Es en esta dimensión del sistema de Formación Profesional donde aparece con más nitidez la necesidad de la corresponsabilización y consenso de todas las instituciones implicadas.
- 11.** Todas las tareas esbozadas en los puntos anteriores, al hilo de la caracterización de lo que debe incluir un sistema de Formación Profesional, deben estructurarse en un “Programa Nacional de Formación Profesional” que partiendo de un diagnóstico de los problemas pendientes establezca objetivos, delimite estrategias de acción para alcanzarlos, asigne responsabilidades y competencias, programe las acciones formativas de los diferentes agentes para los diversos colectivos y dedique los recursos necesarios para ello. Al señalar la necesidad de ese Programa Nacional de Formación Profesional, en el cual se integren los



distintos sistemas actualmente existentes, el Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de realizar una propuesta ambiciosa, que trata de responder a la magnitud de los problemas planteados y que pretende recuperar para la Formación Profesional el prestigio y el papel que se merece en la sociedad. Este Ministerio es consciente, asimismo, de la inconveniencia e imposibilidad de abordar con sus propios medios la reforma de todo el sistema de Formación Profesional. Por ello se destaca la necesidad de que todo el subsistema de la Formación Profesional Específica se desarrolle y articule en el marco de un Programa Nacional de Formación Profesional, en cuyo diseño y realización cooperen las Administraciones públicas y las organizaciones empresariales y sindicales. En esa tarea, sin duda, el Consejo General de Formación Profesional está llamado a desempeñar un papel importante por sí mismo y también como catalizador de debates y acuerdos entre los distintos sectores sociales implicados y en él representados.

12. Es un hecho comúnmente admitido que, de todos los tramos y modalidades del sistema educativo, ninguno se halla tan necesitado de una profunda reforma como la Formación Profesional. Incluso ha llegado a sostenerse que el acierto en la creación y desarrollo de una nueva Formación Profesional puede constituir la clave del éxito del conjunto de la reforma educativa. La necesidad y la urgencia de un profundo cambio en la Formación Profesional se derivan de diagnósticos como el realizado en el documento “Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional. Propuesta para Debate”, presentado, en febrero de 1988, por el Ministerio de Educación y Ciencia. Es un diagnóstico cuyo contenido no ha sido cuestionado, sino, más bien, confirmado a lo largo del debate que dicho proyecto suscitó. Allí se señalaban las más serias disfunciones e insuficiencias del actual sistema de Formación Profesional, algunas de ellas inherentes a su propia contextura, a la ordenación académica y a la concepción de estas enseñanzas derivadas de la Ley General de Educación. En particular, el carácter fuertemente académico, no siempre profesionalizador y a veces poco práctico, de las actuales enseñanzas de FP-I y FP-II demanda una modificación curricular y metodológica muy honda. Por otro lado, la organización de la Formación Profesional como una vía educativa distinta, paralela a la del Bachillerato, y con distintos requisitos de acceso en el nivel de FP-I, ha concurrido, junto con otras circunstancias, a configurarla como una modalidad educativa de segunda categoría, menos valorada socialmente que el Bachillerato.

Características de la Formación Profesional

13. La finalidad esencial de la reforma de esta modalidad educativa no es otra que el diseño de una Formación Profesional con capacidad profesionalizadora, práctica, auténtico nexo entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. O, lo que es lo mismo, de una Formación Profesional que no se conforme como vía paralela a otras modalidades de enseñanza ni, aún menos, como vía de rango inferior. Posiblemente no sea exagerado afirmar que la consecución de este objetivo constituye la clave de la reforma de la Enseñanza Secundaria.
14. Los cambios tecnológicos y sociales recomiendan la reforma de la Formación Profesional con más intensidad que la de cualquier otra modalidad de la enseñanza. La crisis del pleno empleo y la reestructuración del mercado de trabajo, el incremento y la creciente variedad de los servicios sociales,



la aparición de nuevos campos profesionales, el desarrollo tecnológico, la implantación y generalización de nuevas tecnologías y la rápida obsolescencia de los equipamientos y de las técnicas, la automatización creciente de los procesos productivos y las nuevas formas de organización y gestión administrativa y empresarial no influyen únicamente en la Educación Profesional, pero lo hacen en ella de un modo especialmente intenso. Son factores que exhortan a una revisión y a una redefinición de sus objetivos, sus características, sus contenidos y su metodología.

- 15.** Los cambios sociales mencionados reclaman un sistema de Formación Profesional que reúna ciertos requisitos fundamentales:
- a) Flexibilidad, para adaptarse a las necesidades y demandas del entorno productivo. Esta flexibilidad debe permitir que la Formación Profesional se incorpore a los planes de promoción del desarrollo regional y local. Su principal plasmación consiste en el ajuste entre la oferta de Formación Profesional y las necesidades y recursos del entorno productivo; en la planificación de esta Formación Profesional a lo largo de las líneas de desarrollo presentes o potenciales de cada región; y en la adaptación de los programas de Formación Profesional específica a las características del entorno productivo regional o local.
 - b) Agilidad y capacidad de respuesta a los desafíos del acelerado cambio tecnológico, así como al cambio en las demandas del mercado de trabajo. Si la flexibilidad ha de ser la característica de la Formación Profesional referida a las demandas espaciales, la agilidad debe ser su nota dominante frente a las demandas temporales, a los cambios en las figuras profesionales requeridas por el entorno productivo. Esta agilidad, así como también la flexibilidad, exigen una diferenciación, que luego se indicará, entre los componentes educativos más básicos de la Formación Profesional, válidos para distintos lugares y previsiblemente más estables, con vigencia relativamente duradera a través del tiempo, y aquellos otros componentes de formación específica, sujetos en mayor medida a modificaciones rápidas y profundas en función de los lugares y momentos.
 - c) Capacidad para la promoción de las personas, proporcionándoles unos fundamentos educativos de carácter polivalente que les permitan afrontar las distintas demandas del mercado de trabajo en diferentes lugares o tiempos a lo largo de su vida, así como ulteriores progresos en su formación y cualificación. Esta polivalencia se conseguirá mediante una enseñanza orientada a establecer habilidades y conocimientos básicos. Entre éstos destacan la capacidad general del alumno para continuar aprendiendo en el marco de un ámbito técnico y profesional determinado. Este requisito implica, además, la eliminación de aquellos elementos de ordenación académica que suponen elecciones tempranas e irreversibles y que dificultan la capitalización de habilidades y conocimientos adquiridos en niveles anteriores o en otras modalidades de aprendizaje. Muy al contrario, la ordenación de la Formación Profesional ha de facilitar la conexión entre distintas etapas, modalidades y opciones educativas.
 - d) Autorregulación mediante principios de ordenación, esquemas organizativos y mecanismos que aseguren su actualización y renovación permanente en objetivos, contenidos y métodos. El propio

marco de la ordenación de la Formación Profesional ha de ser, por ello, lo suficientemente flexible, como para no precisar de reformas periódicas globales en cuanto a estructura y ordenación.

- 16.** Entre los requisitos exigibles a un nuevo sistema de Formación Profesional destaca su necesaria vinculación con el sistema productivo. Esta dimensión social, de referencia al sistema productivo, es tan esencial como su referencia, más personalizada, de carácter educativo. Y debe plasmarse en respuestas a las determinaciones que la Formación Profesional recibe del sistema productivo y que se refieren principalmente a: a) la configuración de los campos profesionales para los que el sistema debe formar; b) el diseño de la Formación Profesional oportuna para esos campos; c) la planificación de la oferta de Formación Profesional en cada comarca o localidad; d) la conexión entre la Formación Profesional y la Ocupacional; e) la orientación educativa y profesional de los alumnos.
- 17.** La vinculación del sistema productivo con la Formación Profesional se concreta asimismo en relación a la participación de los agentes sociales del proceso productivo, empresarios y trabajadores, respectivamente representados por las confederaciones empresariales y por los sindicatos, y de otras instituciones que intervienen en los procesos de producción. Todos ellos están llamados a cooperar en el diseño, el desarrollo, la planificación y, si es el caso, también la gestión de la Formación Profesional.
- 18.** La complejidad y multiplicidad de las demandas a que ha de atender la Formación Profesional, y el doble nexo que mantiene con el sistema educativo y con el sistema productivo, hacen que los fines de su reforma sean también múltiples y complejos. Si bien es cierto que estos fines se incardinan en los generales a toda la reforma educativa, no lo es menos que se concretan en algunos objetivos o metas característicos, y que no corresponden de modo directo a otras modalidades educativas.

En particular, la reforma de la Formación Profesional se propone:

- a) Atender a las expectativas y necesidades formativas de las personas, proporcionándoles una mayor capacidad de iniciativa frente a los cambios tecnológicos y a los cambios en la demanda del mercado de trabajo, facilitando su tránsito a la vida activa.
- b) Responder a las demandas cambiantes del sistema productivo, en una época de rápidos cambios tecnológicos y sociales.
- c) Atender a las expectativas y necesidades formativas de las personas, proporcionándoles una mayor capacidad de iniciativa frente a los cambios tecnológicos y a los cambios en la demanda del mercado de trabajo, facilitando su tránsito a la vida activa.
- d) Favorecer la formación permanente de los trabajadores jóvenes y adultos y su promoción a cualificaciones de más alto nivel.
- e) Conseguir la participación activa de los distintos agentes sociales en el diseño, planificación, realización y aprovechamiento de la Formación Profesional.

- f) Contribuir al desarrollo económico nacional, regional y local, a través de programas formativos flexibles, ajustados a las necesidades y recursos existentes y, sobre todo, a las líneas de mayor desarrollo potencial.
- 19.** El modelo de Formación Profesional a que apunta el proceso de reforma, en cuanto a la ubicación de los componentes formativos que lo integran, se caracteriza por:
- a) Situar la formación general y la Formación Profesional de Base (formación de mayor vigencia, alcance y creciente importancia en la Formación Profesional) en un único sistema de formación, impartida en una red unificada de centros de Enseñanza Secundaria con el objetivo de preparar para estudios universitarios y para salidas profesionales más inmediatas.
 - b) Diferenciar la componente más terminal, la Formación Profesional Específica que por estar sometida a un ritmo de obsolescencia y cambio mucho más fuerte, y por presentar interacciones importantes con otras Administraciones y agentes sociales, exige su ubicación en un subsistema específico que sirva de puente entre el sistema formativo general y el mundo del trabajo.

Formación Profesional de base

- 20.** La Formación Profesional no se circunscribe a las enseñanzas específicamente orientadas a una profesión. Forma parte, de pleno derecho, de la Educación Secundaria. En sus componentes de Formación Profesional de Base, ha de impregnar profundamente el currículo de la Educación Secundaria, tanto obligatoria (12 a 16 años), cuanto del Bachillerato.
- 21.** Desde el punto de vista conceptual, curricular y organizativo, se hace preciso distinguir entre la Educación Profesional de Base y la Formación Específica para una determinada profesión. La cualificación profesional demandada en la sociedad actual, caracterizada por intensos cambios tecnológicos, presupone cada vez más una Formación Profesional de Base y polivalente que, convenientemente conectada con una Formación Profesional Específica y con la formación de puestos de trabajo, facilite la movilidad laboral de los trabajadores. La Formación Profesional de Base estará inscrita en la propia Educación Secundaria, en tanto que la Formación Profesional Específica representa una modalidad educativa, dentro de la Educación Secundaria Postobligatoria. Esta última no hace sino desarrollar los elementos profesionalizadores contenidos en la primera, para asegurar la cualificación para una determinada profesión. La penetración de elementos profesionalizadores, de Educación Profesional de Base, en la Enseñanza Secundaria ha de realizarse en todas las áreas o materias. Puede afirmarse, no obstante, que ciertas áreas en la Secundaria Obligatoria, o unas concretas materias en el Bachillerato, son las que soportan el peso principal de la formación básica requerida para cada campo profesional.
- 22.** Por Educación Profesional de Base se entenderá el conjunto de conocimientos, aptitudes y capacidades básicas que se relacionan con un conjunto amplísimo de profesiones. Al estar constituida por conociemien-

tos generales y habilidades comunes a una amplia gama de profesiones y de técnicas, constituye la garantía de una formación polivalente, abierta a distintas líneas de Formación Profesional Específica y facilitadora, por tanto, de la movilidad y, si fuera preciso, de la reconversión profesional de los ciudadanos.

23. La Formación Profesional de Base debe ser parte integrante del tronco educativo general en el nivel de Enseñanza Secundaria, tanto Obligatoria, cuanto de Bachillerato. Esta incorporación supone en ambos casos:

- a) Una dimensión práctica y profesionalizadora de las materias tradicionales, que ponga de relieve y aproveche el alcance y significación que las áreas y materias de la Educación Secundaria, incluidas las más típicamente escolares (Lengua, Matemáticas, Idioma Extranjero, Ciencias Naturales o Sociales, etc.), tienen para una futura profesionalización.
- b) El establecimiento de objetivos que favorezcan la transición a la vida activa, según aconsejan las orientaciones y programas correspondientes de la Comunidad Europea, que recomiendan un mayor contacto de la escuela con el mundo del trabajo, tomando a éste como objeto de estudio y también como recurso pedagógico en todas las materias.

24. Además de los elementos anteriores, la Educación Profesional de Base debe concretarse durante la etapa obligatoria de Enseñanza Secundaria (12 a 16 años) en:

- a) Una Educación Tecnológica general para todos los alumnos, como área específica que recoja no sólo la formación en las distintas técnicas, sino también el conocimiento del entorno social y productivo en que las técnicas se aplican.
- b) La introducción de contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a experiencias o actividades preprofesionales.

Sobre una etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria con tales características es posible sustentar la formación para un amplio número de profesiones que no requieren una alta cualificación. Esta preparación se concretará en Enseñanzas Profesionales Específicas que puedan comenzar al término de Educación Obligatoria.

25. En la Enseñanza Secundaria Postobligatoria, la introducción de la Educación Profesional de Base, además de aportar los elementos profesionalizadores y de transición a la vida activa antes señalados, debe conformar un Bachillerato diversificado.

Tal diversificación se proyecta en una doble dimensión:

- a) De una parte, habrán de existir varias modalidades de Bachillerato que permitan al alumno encaminarse hacia distintos campos del conocimiento y de la actividad productiva.

- b) De otra, se desarrollará dentro de cada modalidad un sistema flexible de materias optativas que ayude, principalmente en el último curso, a encaminarse con más claridad hacia determinadas carreras universitarias o enseñanzas profesionales que pueden iniciarse al término del Bachillerato. En esta perspectiva, las materias optativas del Bachillerato habrán de establecerse conjugando las demandas de los estudios universitarios con las de las familias profesionales. Los Centros educativos que impartan el Bachillerato habrán de asegurar aquellas materias optativas que se requieran como Formación Profesional de Base para las Enseñanzas Profesionales Específicas impartidas en el propio Centro o en el entorno inmediato.

Formación Profesional específica: Módulos Profesionales

- 26.** La Formación Profesional Específica se define como el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades necesarios para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines (campo profesional). Situada entre la Formación Profesional de Base y la formación en el puesto de trabajo, incorpora las características de programación, aprendizaje sistemático y crítico, seguimiento y evaluación propias del sistema educativo, al mismo tiempo que se define en relación directa con el sistema productivo.
- 27.** La Formación Profesional Específica debe ser el puente entre la escuela y la empresa o, en general, la actividad profesional. Así concebida, ha de incorporar las cualidades de flexibilidad y capacidad de adaptación anteriormente señaladas. Su marcada atención a las necesidades del sistema productivo debe trascender, empero, las necesidades actuales y anticiparse a las que previsiblemente hayan de surgir en relación con las actividades económicas de mayor desarrollo potencial. La conexión con el mundo productivo, esencial a esta formación, es inimaginable sin contar con la respuesta y la participación de las empresas. La Formación Profesional Específica no debe desarrollarse únicamente en el espacio de los centros escolares. Estos han de aportar el profesorado, la capacidad pedagógica, los medios didácticos (laboratorios, talleres, etc.) más permanentes, menos sujetos a la obsolescencia tecnológica. Las empresas han de facilitar a los alumnos el conocimiento directo de los problemas técnicos y laborales, aportando sus expertos, sus experiencias y sus medios materiales actualizados (máquinas, instalaciones, sistemas).
- 28.** Una estructura apropiada para la ordenación y organización de la Formación Profesional Específica es la de los Módulos Profesionales. Por Módulos Profesionales se entiende un bloque coherente de formación de ciclo breve y contenido profesional específico para la correspondiente profesión.

En general constituyen la formación inicial necesaria para una profesión, siendo sus contenidos los correspondientes al repertorio de conocimientos teóricos y tecnológicos aplicados y las competencias necesarias para ejercerla. Constituyen normalmente acciones formativas de duración significativamente mayor que las dirigidas a la actualización, al perfeccionamiento o readaptación, que permiten también el incremento del nivel de cualificación o reconversión profesional de la población laboral.

La competencia profesional adquirida al cursarlos permitirá desempeñar un abanico de puestos de trabajo trascendiendo, por tanto, de la formación para una ocupación concreta. La estructura de los Módulos

puede permitir que parte de sus contenidos puedan constituir créditos capitalizables que puedan también ser utilizados para la actualización profesional.

- 29.** Los Módulos Profesionales preparan para un campo profesional que agrupa a un conjunto de profesiones que contienen elementos formativos comunes.
- 30.** Los Módulos Profesionales se organizan horizontalmente en dos niveles de cualificación: los de nivel 2 y los de nivel 3. Esta organización se inspira en la estructura de los niveles de formación elaborada por la Comisión de la Comunidad Europea, y se caracteriza por los rasgos siguientes:
- La cualificación que proporcionan los Módulos Profesionales 2 debe permitir a las personas que superen sus enseñanzas adquirir los conocimientos y capacidades propios de un trabajador cualificado en una determinada profesión con gran formación de base, capacidad de comunicación y aptitud para el intercambio de flujos de información y el trabajo en equipo.
 - Los Módulos de nivel 2 han de proporcionar una cualificación completa y específica para el ejercicio de una profesión con capacidad para utilizar los instrumentos y técnicas relativas a la misma. Dicho ejercicio implica, por lo general, un trabajo de ejecución, aunque puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son propias y suele incorporar el recurso a procedimientos establecidos en manuales de información técnica de proceso.
 - La cualificación que proporcionan los Módulos Profesionales 3, debe permitir a las personas que superen sus estudios adquirir los conocimientos y capacidades propios de un técnico intermedio, con una formación polivalente y una visión de conjunto y coordinada del sistema mecánico, eléctrico, administrativo, técnico-sanitario etc., en el que opera apreciando la función y misión de los diferentes elementos que lo integran.
 - Los Módulos de nivel 3 han de proporcionar una cualificación completa para el ejercicio de responsabilidades de coordinación y/o programación. Proporcionan capacidades que permiten comprender los aspectos económicos y organizativos del trabajo y suponen, por lo general, que en el acceso a los mismos ya se dispone de los fundamentos tecnológicos y científicos que permiten adquirir la competencia profesional de este nivel.

Algunos de los perfiles profesionales que se organizarían en Módulo 2 serían: Auxiliar de Enfermería; Operador de Sonido; Albañil; Electricista Electrónico de Automoción; Jardinero productor de plantas; Operador de procesos en plantas químicas; Estética facial.

Asimismo serán ejemplos de Módulo 3 los siguientes perfiles profesionales: Salud ambiental; Actividades socio-culturales; Animador de hotel; Mantenimiento de máquinas y sistemas automáticos; Sistemas automáticos y programables; Ensayos de construcción y obras; Explotaciones forestales y conservación de la Naturaleza; Administración y gestión de empresas; Comercio exterior.

Ordenación de los Módulos

- 31.** La estructura de los Módulos comprende dos bloques formativos diferentes y complementarios. Uno se desarrolla en los centros educativos y otro en centros de trabajo a través de los necesarios acuerdos de colaboración con los agentes sociales. Los contenidos del primer bloque incluyen un Área de Formación y Orientación Laboral y diversas áreas de especialización técnica en un campo profesional determinado. La formación en centros de trabajo incorpora la realización de las prácticas programadas entre los centros educativos y los centros de trabajo y el estudio de la organización de los procesos productivos y de las relaciones laborales en la empresa o lugar de trabajo.
- 32.** El carácter modular (y los nuevos procedimientos de gestión que con él se corresponden) liberan a estas enseñanzas de la necesidad de ajustarse a la organización y calendarios típicos del sistema educativo en cursos o años académicos. En cuanto a duración, los Módulos se definen por un determinado número de horas de enseñanza teórica y práctica que pueden desarrollarse en un calendario variable distinto al académico.
- 33.** La duración de los Módulos dependerá de la naturaleza del perfil profesional al que deben responder. A partir de la experimentación de la Reforma en curso, puede afirmarse que por lo general se estima en torno a las 1.000-1.200 horas, sin descartar que algunos de ellos (sobre todo los que requieren una larga práctica imprescindible en ciertos oficios artesanales y artísticos) requieran una extensión mayor.

Esta organización de la Formación Profesional Específica en Módulos de duración relativamente breve sólo se justifica a partir de una Formación Profesional de Base suficientemente desarrollada de acuerdo con las especificaciones antes expuestas.

- 34.** En la ordenación del sistema educativo los Módulos entroncan en diferentes momentos de la Enseñanza Secundaria: al término de la etapa obligatoria y al término del Bachillerato. La Educación Secundaria Obligatoria ha de proporcionar Formación Profesional de Base para los Módulos 2 sin necesidad de requisitos especiales. Para el acceso a los Módulos 3, por lo general, se requerirá que el alumno haya cursado una concreta modalidad e incluso haya seguido una línea de optatividad dentro del Bachillerato.
- 35.** El llamado nivel 1 de preparación profesional no tiene por qué estructurarse en Módulos propiamente profesionales. La caracterización que de este nivel realiza la Comunidad Europea no supone una verdadera cualificación, sino que corresponde, en realidad, al nivel que se presume al término de los estudios obligatorios. Cabe, sin embargo, referirse al nivel 1 de preparación profesional en relación con programas educativos de carácter compensatorio y de garantía social.
- 36.** Es obvio que un esquema educativo como el descrito, mucho más complejo que el actual, con multiplicidad de modalidades educativas y de opciones, requiere una información y una orientación profesional generalizadas. Estas acciones habrán de realizarse principalmente, aunque no exclusivamente, en los

cursos terminales de las dos etapas de la Educación Secundaria, integrando en los programas escolares Módulos de orientación y recabando la cooperación de los agentes sociales y de las instituciones del entorno.

37. La aprobación de un Módulo Profesional, con validez académica, contendrá los siguientes elementos: a) denominación del Módulo; b) nivel de la titulación y certificación a la que conduce; c) descripción del campo profesional para el que cualifica; d) requisitos de entrada, ya educativos, ya relativos a la experiencia laboral, acreditada ésta mediante la correspondiente prueba; e) número mínimo de horas teóricas y prácticas correspondientes a las materias que integran el Módulo; f) contenidos esenciales de estas materias.
38. El desarrollo y programación de los Módulos corresponderá a las Administraciones educativas competentes y a los propios centros, de acuerdo con los principios generales de flexibilidad y apertura curricular. La programación habrá de ser periódicamente revisada a fin de actualizar los programas educativos y ajustarlos a las necesidades de cada momento y lugar.

La organización de la Formación Profesional

39. El acceso a los Módulos de nivel 2 desde el sistema educativo se localizará al término de la Educación Secundaria Obligatoria. El requisito académico de acceso a estos Módulos es el mismo que en el acceso al Bachillerato: haber terminado la educación obligatoria y haber obtenido el correspondiente título. Para acceder a los Módulos de nivel 3 se requiere haber superado todas las materias del correspondiente Bachillerato. Entre los requisitos de entrada para cada Módulo 3 podrá figurar, además, el haber cursado una modalidad concreta de Bachillerato y unas concretas materias optativas. Estas últimas, sin embargo, caso de no haber sido completadas en el momento del comienzo del Módulo, podrán también cursarse simultáneamente con éste.
40. No obstante, los Módulos Profesionales han de constituir también un instrumento de cualificación y de progreso en la capacitación profesional de los trabajadores. El acceso a ellos no debe, por tanto, circunscribirse a alumnos en posesión del título de Bachillerato o de Secundaria Obligatoria. En tanto que vía de posible cualificación y progreso profesional, los Módulos han de ser accesibles a los jóvenes y adultos que, a través de una prueba diseñada al efecto, demuestren su capacidad para cursarlos con provecho. Conviene que el acceso a Módulos 2 no tenga otros requisitos de entrada que los conocimientos y habilidades propios de la educación básica demostrados, a través de una prueba, por aquellos que no tengan el título de Educación Secundaria Obligatoria. El acceso a los Módulos 3 tendrá requisitos más exigentes de conocimientos y habilidades específicas. La prueba de acceso a estos Módulos contendrá dos partes, una de carácter general, que evalúe el grado de madurez del alumno, y otra específica, relacionada con capacidades relativas al campo profesional de que se trate. De esta parte específica quedarían exentos quienes acrediten experiencia laboral pertinente al Módulo. El acceso por este conducto a Módulos 3 estará reservado a personas mayores de 19 años.

- 
- 41.** Los Módulos de nivel 3 se diferencian de los Módulos de nivel 2 primeramente por la base de conocimientos, capacidades y habilidades precisos para cursarlos con fruto. Los Módulos 3 exigen, a diferencia de los Módulos 2, una Formación Profesional de base cualitativamente superior, que se corresponde con la del Bachillerato. Por otra parte, cada Módulo 3 no tiene por qué configurarse como un peldaño superior a un Módulo de nivel 2, con el que mantendría una continuidad. Ello impide establecer una regla general que rijan el paso, directo, o a través de un curso puente, desde los Módulos 2 a los Módulos 3. El establecimiento de un mecanismo regular de tránsito entre unos y otros, por otra parte, contribuiría a aislar de nuevo la Formación Profesional específica, configurándola como una segunda vía educativa, por contraposición a la del Bachillerato. Por ello, el tránsito de los Módulos 2 a los Módulos 3 debe hacerse a través del Bachillerato, mediante un adecuado sistema de convalidaciones y una correcta elección de las modalidades y materias útiles para el acceso a los Módulos 3 que se desean.
- 42.** A los Módulos Profesionales corresponderán titulaciones con validez académica. Las titulaciones serán de dos niveles, correspondientes a las cualificaciones 2 y 3 de la Comunidad Económica Europea. Las titulaciones académicas llevarán incorporadas las correspondientes certificaciones profesionales, cuya validez laboral dependerá del reconocimiento por parte de las Administraciones públicas y de las empresas. Tal reconocimiento se verá favorecido cuando los Módulos Profesionales reúnan las siguientes características:
- a) Su adaptación a la realidad laboral y productiva del país.
 - b) Su aceptación y respaldo entre los distintos agentes sociales.
 - c) Su prestigio como Formación Profesional específica de calidad.
- 43.** La titulación obtenida al término de los Módulos de nivel 3 posibilitará el acceso directo a ciertos estudios universitarios con los que se relacionen. A semejanza del sistema actualmente en vigor para el acceso desde la Formación Profesional de segundo grado hacia carreras universitarias concretas, se establecerán, caso por caso, las correlaciones precisas y las líneas de conexión y de progresión, desde las titulaciones de nivel 3 hacia estudios universitarios emparentados con ellas.
- 44.** La nueva configuración de la Formación Profesional comporta cambios profundos en todos los elementos que conforman esta modalidad educativa. Estos cambios se refieren, principalmente, al currículo y metodología didáctica, a la selección y cualificación del profesorado y a la estructura y organización de la red de centros educativos. Estos cambios afectan tanto a la Formación Profesional de base como a la específica. La Formación Profesional de base ha de reflejarse en la introducción de materias, hoy ausentes de los programas educativos, en la futura Enseñanza Secundaria. En la Formación Profesional específica se introducirán nuevas técnicas, como son robótica, teleproceso, técnicas de diagnóstico informatizadas, proyectos de administración y gestión, CAD/CAM, fotomecánica, etc.
- 45.** La metodología didáctica debe ser también revisada ampliamente. La Formación Profesional ha de desarrollarse como formación acerca de procesos complejos. Las unidades curriculares y metodológicas



serán definidas por el conocimiento y la capacidad relativa a sistemas y procesos, capacidad transferible a distintos entornos productivos. Catálogos, folletos manuales de uso de instrumentos y máquinas etc., deberán utilizarse como medio didáctico con mayor asiduidad. Finalmente, la formación específica práctica en las propias empresas y lugares de trabajo asumirá un papel determinante. En esta formación deberán tener el mayor relieve los aspectos funcionales de las máquinas, sistemas e instalaciones, procurando que los contactos de los alumnos con estas máquinas y sistemas no se limiten a meras operaciones repetitivas.

- 46.** La Formación Profesional requiere un profesorado competente, cualificado y, en muchos casos, con experiencia en el mundo laboral. Para la docencia en cualquiera de sus modalidades y niveles se precisará normalmente titulación universitaria, si bien, en función de las características singulares de algunos Módulos y materias, podrá no exigirse dicha titulación. Los actuales profesores funcionarios de Formación Profesional impartirán docencia tanto en los Módulos de esa modalidad educativa como en las áreas o materias de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato que oportunamente se establezcan. Los actuales maestros de taller desempeñarán su labor docente en la Formación Profesional de Base de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en los Módulos Profesionales de nivel 2 y, en los casos que se determinen, en los Módulos de nivel 3.
- 47.** El acceso a la función docente en Formación Profesional no debería realizarse sobre la exclusiva base de una prueba, que irremediablemente revestirá un fuerte carácter académico, sino que deberá tomar en cuenta, como importante criterio de selección, la experiencia profesional demostrada por los candidatos.
- 48.** La Formación Profesional, y de manera especial la impartida en los Módulos, requiere, además del profesorado funcionario, el concurso de profesionales experimentados, mediante fórmulas ágiles de contratación de profesorado a tiempo parcial y por tiempo limitado. A este respecto la figura de profesor contratado, que durante ciertos periodos de tiempo compatibiliza su trabajo profesional con la docencia, pueden ser particularmente fructíferas.
- 49.** Tanto el actual como el futuro profesorado de Formación Profesional necesitan no sólo una formación permanente, sino una actualización e incluso, a menudo, reconversión periódica en su cualificación, sobre todo en las materias más sujetas al cambio tecnológico. Entre las obligaciones inherentes al profesorado de Formación Profesional está, seguramente con mayor intensidad que en cualquier otro colectivo de profesorado, la de participar en programas de actualización y formación permanente. Estos programas no han de ser solamente teóricos o metodológicos. Han de tener un fuerte componente técnico y en gran medida han de desarrollarse en los centros de trabajo. La Administración Educativa establecerá los oportunos acuerdos con empresas y con instituciones de servicios, principalmente con las más innovadoras de cada sector, para realizar en ellas programas de Formación Permanente.
- 50.** La nueva Formación Profesional tiene como última condición una planificación y organización cuidadosas de la oferta educativa de acuerdo con las necesidades actuales y potenciales del entorno productivo



de cada comarca o región y con la participación de todos los agentes sociales. Es conveniente que se constituyan comisiones regionales, provinciales o comarcales, para el análisis de las necesidades formativas existentes en este campo y para la planificación de la oferta de Formación Profesional, tanto específica como de base, en el correspondiente ámbito territorial. La planificación tendrá en cuenta los recursos personales y materiales existentes no sólo en los centros educativos, sino también en las empresas, cuya colaboración resulta indispensable para asegurar la formación práctica. Fruto de la planificación ha de ser la constitución de una red de centros racionalmente programada, y no la mera yuxtaposición de unidades de oferta inconexas.

- 51.** Las modificaciones deben alcanzar también a la estructura y organización de los centros educativos. La introducción de la Educación Profesional de Base en los centros de Secundaria exige, según quedó expuesto, un espacio y equipamiento de aula/taller/laboratorio de uso versátil. Reclama también que los centros que impartan el Bachillerato, desarrollen Módulos Profesionales acordes con las modalidades que oferten, y dispongan de los convenientes medios para ello, ofreciendo aquellas materias optativas que se relacionan con los Módulos impartidos. Es precisa asimismo la definición de nuevas responsabilidades en el claustro de profesores en relación con la coordinación de los Módulos Profesionales y de las prácticas educativas que comportan fuera del centro.
- 52.** Los Módulos Profesionales no se impartirán de manera exclusiva en centros de Secundaria, sino también en otra clase de centros educativos: centros para Formación Profesional Específica, conservatorios de música, escuelas de artes, escuelas de idiomas, etc. Incluso podrán ser desarrollados en centros o instituciones que no son de naturaleza educativa, como empresas, que, de cumplir los requisitos oportunos, se constituirán en centros de Formación Profesional Específica para determinados Módulos.

Capítulo X: LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1. Tanto en la comunidad educativa, integrada por padres, profesores y administración, como en el conjunto de la sociedad española se ha ido extendiendo en los últimos años la comprensión de la limitación que determinadas condiciones de vida y de escolarización suponen para el desarrollo de las personas con algún tipo de minusvalía.

Al trasladarse al ámbito educativo, la normalización de servicios se traduce en el principio de integración escolar, que supone un auténtico cambio, tanto en las prácticas educativas habituales como en la concepción y diseño de los servicios educativos. Por un lado, la escuela ordinaria se halla ante el reto de atender alumnos y alumnas que demandan una respuesta diferencial, y que anteriormente eran encaminados hacia otro tipo de centros; por otro lado, la educación especial tradicional, se ve cuestionada y llamada a una profunda transformación.

El nuevo modelo de Educación Especial

2. La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las



necesidades educativas se contemplan conformando un “continuo” y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también como un “continuo” de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes.

3. La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas, y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada o permanente. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, de acuerdo con los recursos que puedan precisar, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes.
4. El modelo educativo que se deriva de esta concepción de la Educación Especial centrada en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo sitúa la mayor responsabilidad en la escuela: las necesidades educativas especiales de un alumno han de identificarse en relación al contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta. Dos dimensiones resultan entonces fundamentales en el concepto de necesidades educativas especiales: por un lado, su carácter interactivo y, por otro lado, su relatividad. La respuesta debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con un determinado contexto escolar (profesores, compañeros, estructura y organización).

Emerge, de esta manera, una visión de la escuela particularmente atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de escuela que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

5. La Educación Especial pasa, de acuerdo con esta nueva concepción, a contemplarse desde una doble coordenada. Por un lado, como la búsqueda del entorno menos restrictivo posible, invirtiendo el proceso actual en el que las diferencias han sido motivo de segregación. La necesidad de ayudas o servicios especiales no excluye de suyo el acceso a los recursos ordinarios. Precisamente, el objetivo fundamental es facilitar al máximo la participación del alumno en los recursos y en las situaciones educativas normalizadas. Por otro lado, como diversificación de la respuesta educativa -la oferta de la escuela- según las necesidades particulares de los alumnos. Ambas dimensiones son caras de una misma moneda a partir de las que debe ser analizada toda situación o demanda de educación especial.
6. Los servicios educativos, tanto los llamados ordinarios como los derivados de las necesidades especiales, encuentran su razón de ser en su vinculación a la propuesta curricular y, por lo tanto, en su inserción en el tejido escolar. La identificación de las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de arranque para la determinación de las actuaciones educativas que se concretan en el currículo escolar, así como de los recursos personales y materiales precisos para su proceso educativo; en definitiva, permite

la concreción del plan de provisión de servicios educativos. Debe abandonarse la práctica, hoy en día tan común, de establecer los servicios de forma casi automática, en función de la naturaleza del déficit.

7. La adecuada respuesta a las necesidades educativas, especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida. El proyecto de centro debe dar sentido a todas las actuaciones y servicios que puedan precisar los alumnos, tendiendo siempre a las situaciones menos restrictivas. Este objetivo es sólo alcanzable si el aula ordinaria se convierte en el referente básico y el tutor en el eje principal de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales. La responsabilidad no debe desplazarse del tutor a los distintos profesionales sino que, al contrario, éstos deben colaborar con aquél, de acuerdo con la propuesta curricular, en un auténtico trabajo interdisciplinario. Los recursos precisos para esta acción educativa, provistos en la cantidad suficiente y con la cualidad requerida en cada caso, son recursos de la escuela, la cual debe asegurar la atención singular a los alumnos que precisen de ellos.
8. La participación de los padres debe asegurarse tanto en el plano institucional, como parte de la Comunidad Educativa, a través del Consejo Escolar y por medio de la Asociación de Padres, como a nivel personal. Esa participación comienza en el mismo proceso de identificación y valoración de necesidades y debe prolongarse en el seguimiento de la acción educativa. Son suficientemente conocidos los efectos positivos que en el desarrollo educativo, y no meramente escolar, de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene la colaboración entre las familias y la escuela.

Las distintas etapas educativas

9. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe ser contemplada en todas las etapas educativas, de acuerdo con las características propias del desarrollo de los alumnos en cada una de ellas, y en el marco de los principios señalados.

El punto de partida esencial para la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales consiste en la atención temprana, a través de las actuaciones específicas que pudieran ser aconsejables, no sólo de quienes manifiestan necesidades educativas especiales, sino también de aquellos que encajen en supuestos de alto riesgo biológico y/o social. Las actuaciones se orientarán fundamentalmente a la Educación Infantil y, a través de ésta, a las familias. Deben promoverse, sobre todo en esta etapa, la colaboración y coordinación de otras instituciones que trabajan en este campo.

10. Durante los años de escolaridad obligatoria (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) los alumnos con necesidades educativas especiales, sean estas cuales fueren, han de disfrutar de las mismas oportunidades para el desarrollo y para el logro de los fines generales de la educación que existen para sus compañeros,

independientemente de que el proceso educativo se lleve a cabo en un centro ordinario o de Educación Especial.

La clave del disfrute de esas oportunidades radica, de un lado, en la existencia de una propuesta educativa, enraizada en el Diseño Curricular Base previsto para todos los alumnos, y acorde con la identificación y valoración de las necesidades especiales; de otro, en la provisión de las ayudas y servicios necesarios. Para este cometido se deberá contar con los medios personales y materiales adecuados y se deberán impulsar los cambios metodológicos y organizativos necesarios, tanto en el aula y en el ciclo, como en el centro en su conjunto. Como es de suponer, estas estrategias se modificarán significativamente con el paso de un ciclo a otro. Pero sin perder de vista, en la determinación de las posibles actuaciones educativas, una consideración doble: tales actuaciones han de ser ordinarias hasta donde sea posible y específicas únicamente en la medida en que sea necesario.

11. La integración en la etapa de educación secundaria va a suponer dificultades más importantes que estriban, en parte, en la menor accesibilidad al currículo y, en parte a la propia organización de la enseñanza secundaria (frecuente cambio de asignaturas, profesores). Por ello, pueden resultar adecuadas ciertas adaptaciones curriculares, respaldadas por los apoyos necesarios, así como determinados cambios organizativos y estructurales. Asimismo, la oferta educativa contemplará equipamientos específicos en el caso de adaptaciones curriculares altamente significativas, siempre con los mismos objetivos finales de desarrollo personal y preparación laboral. Para garantizar que la integración de los alumnos con necesidades educativas más permanentes sea satisfactorio, el Ministerio de Educación continuará el plan de integración durante los próximos seis años orientándolo principalmente a la etapa de educación secundaria. Los centros que voluntariamente deseen incorporarse a este proyecto, reducirán el número de alumnos por aula, tendrán más profesores y más recursos educativos, recibirán una atención preferente de los equipos psicopedagógicos y verán incrementadas sus posibilidades de formación permanente.

Con esta misma finalidad integradora y para posibilitar la preparación profesional y la formación laboral de los alumnos con deficiencias más graves, se realizarán las adaptaciones necesarias en los módulos profesionales, especialmente en los que se ofertan al finalizar la enseñanza obligatoria.

12. La educación de los adolescentes y adultos con necesidades especiales deberá contemplarse en los programas que se oferten en el marco de la Educación Permanente de Adultos, con las lógicas adaptaciones y particularidades. Cada día se hace más evidente la necesidad de esta oferta, con vistas a la plena integración social de estos ciudadanos; en definitiva, para la calidad de vida de las personas con algún tipo de minusvalía.

Evaluación de las necesidades especiales y organización escolar

13. En el marco de los principios de normalización y de sectorización, la planificación de servicios para los alumnos con necesidades educativas especiales ha de satisfacer distintas necesidades a lo largo de su vida.



La respuesta a dichas necesidades constituye una de las dimensiones más características de la planificación.

Aunque la mayoría de las actuaciones que se conocen como prevención primaria se ubican en la esfera de la salud, en general, existen otros niveles de prevención que tienen que ver con la identificación temprana de las necesidades y el asesoramiento familiar en materia educativa, inscritos en un enfoque interdisciplinar. La trascendencia, para el desarrollo posterior del niño, tanto del adecuado apoyo familiar como de la correcta identificación y evaluación interdisciplinar, bien de los problemas que aparecen en las etapas más tempranas, bien de aquellos otros que puedan derivarse de situaciones de alto riesgo, son, hoy en día, comúnmente aceptadas. Por ello, ambos aspectos constituyen en sí mismos objetivos a cubrir.

14. La valoración psicopedagógica, entendida como proceso y llevada a cabo por los Equipos Interdisciplinarios en colaboración con la escuela y la familia, debe permitir la identificación funcional de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas en las diferentes áreas de desarrollo. De esta manera, cabe determinar las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas, centrándose más en las posibilidades que en las limitaciones de los alumnos y alumnas. Así pues, la identificación de las necesidades educativas permite establecer las actuaciones educativas más adecuadas a las características de los alumnos y del grupo, a la vez que los recursos personales y materiales de los que aquéllos deben ser provistos en orden a favorecer su desarrollo personal. En el proceso de valoración es capital garantizar la participación de todos los que de una u otra manera están en contacto con el alumno en el seno de la escuela y, fundamentalmente, de los padres.
15. La valoración psicopedagógica constituye el referente básico para la toma de decisiones en materia curricular que tiene como obligado punto de referencia el currículo ordinario, aunque lógicamente con las adaptaciones aconsejables.

Toda adaptación individualizada del currículo supone siempre un énfasis distinto en algunos aspectos, de acuerdo con las características personales y competencias de los alumnos. Así pues, una adaptación individualizada del currículo puede significar:

- a) La priorización de áreas curriculares o de ciertos contenidos dentro del área en relación a los propuestos en el currículo escolar general para todos los alumnos.
- b) La inclusión de contenidos y objetivos complementarios y referidos a aspectos muy específicos.
- c) La modificación del tiempo previsto para alcanzar determinados objetivos curriculares.

En todo caso, la propuesta curricular deberá reunir, al menos, esta doble característica: funcionalidad y correspondencia con las situaciones reales de la vida del alumno.

Conviene señalar que la necesidad de introducir modificaciones de algún tipo en las propuestas curriculares no se limita a los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas constituyen un caso particular, pero no único, de un principio y de una práctica más generales. Un principio que remite a la necesidad de adaptar flexiblemente el currículo a las necesidades de todos los alumnos.

- 16.** La toma de decisiones en relación a los servicios y apoyos educativos que van a ofrecerse a un determinado alumno o grupo de alumnos, debe fundamentarse en la propuesta curricular y tender a que tales servicios y apoyos sean dispensados en el entorno menos restrictivo posible. La pertinencia o no de un determinado servicio no se establece en función de la bondad intrínseca del mismo, aisladamente considerado, sino de la efectiva necesidad de su concurso para el logro de los objetivos curriculares propuestos. Asimismo, los apoyos deben plantearse desde la perspectiva del proyecto global del centro, que les da su razón de ser, e implicados en su normal funcionamiento.
- 17.** La decisión sobre el Centro escolar al cual se orientará un determinado alumno debe adoptarse en base a la valoración psicopedagógica que determina la propuesta curricular, la cual, para su implementación, exige el concurso de unos determinados servicios y apoyos. En esta decisión deben influir también las características familiares y las posibilidades del medio. En todo caso, esta decisión procurará que, siempre que ello sea posible, dicho entorno escolar sea el centro ordinario.

El tipo de servicios y apoyos no deben variar ni en función del déficit, como ya se ha señalado, ni del tipo de centro, sea ordinario o de educación especial. El sistema educativo ha de contemplar tanto la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios como en centros de Educación Especial, y debe asumir, en cada caso, la flexibilidad y funcionalidad como características de su organización.

- 18.** Los centros específicos de educación especial, al igual que los restantes centros, deben llevar a cabo con los medios personales y materiales necesarios una función optimizadora del desarrollo, evitando que las menores expectativas representen un lastre o una limitación a dicho desarrollo. En este sentido, se caracterizarán por la adopción de sistemas organizativos no restrictivos, tanto en el orden interno como en relación al entorno y a la comunidad, y por la oferta de adaptaciones significativas del currículo para todas las etapas, en el marco de los principios anteriormente expuestos.

Los centros de Educación Especial deben ser considerados como un centro más dentro del sector educativo; y a título de tales pueden desempeñar un papel fundamental en la coordinación técnico-pedagógica de los centros del sector, al poner a su disposición la experiencia, los materiales y los recursos que han ido atesorando en la tarea de dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos.

- 19.** Dos aspectos merecen especial consideración: la atención a los alumnos con necesidades más graves y la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en zonas rurales. A los centros de Educación Especial acuden en la actualidad alumnos que en épocas anteriores eran atendidos por instituciones dependientes de otras Administraciones. La atención educativa a estos alumnos constituye

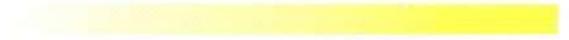


un reto para los centros y para la propia Administración Educativa, cuya respuesta debe plantearse tanto a nivel de ordenación técnica como de medios personales y materiales, lo que implica, en el sector público, una consideración especial del sistema de provisión de los puestos de trabajo.

Asimismo, la atención en zonas rurales exige soluciones que garanticen tanto la provisión de los servicios que pudiera necesitar el alumno, como su derecho a no verse desplazado de su entorno familiar y social.

- 20.** Otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque, lógicamente, con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la Secundaria Obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados.
- 21.** La importancia de la participación de los padres ha sido enfatizada con anterioridad. Con todo, conviene llamar la atención sobre las necesidades particulares de las familias con hijos con problemas en el desarrollo, y acerca de la importancia de su participación en la adquisición de determinados objetivos y habilidades por parte de los niños y niñas en su propio hogar. La escuela debe incorporar y desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre la familia y los profesionales que trabajan con su hijo.
- 22.** La amplitud y profundidad del cambio que para la escuela representa la integración escolar y el propio concepto de necesidades educativas especiales generan una serie de demandas a las que la Administración Educativa debe responder.

La Administración Educativa debe comprometerse con los profesores y demás profesionales, con la escuela en su conjunto y con los padres, en la tarea de responder mejor a las demandas de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro del marco escolar. A tal fin, y de modo complementario a otras iniciativas en relación al desarrollo curricular, a la formación de los distintos profesionales, a la difusión de nuevas tecnologías, etc., debe arbitrar medidas tendentes a la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos: la elaboración de orientaciones, instrumentos y modelos para la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales y para la diversificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con especial hincapié en las adaptaciones curriculares y en los modelos organizativos; el diseño de modelos y materiales de formación y el desarrollo de actividades en este campo; la promoción de la investigación educativa pertinente y la edición y difusión de los correspondientes materiales.



Capítulo XI: LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

1. Las enseñanzas artísticas constituyen en la actualidad una red diferenciada respecto a la educación ordinaria. Esta situación se debe al hecho de que estas enseñanzas han surgido y se han desarrollado en distintos momentos, en respuesta a una fuerte progresión en la demanda de las mismas, experimentando con ello una notable diversificación interna y una constante desvinculación del sistema educativo ordinario.
2. La reforma de la enseñanza debe contemplar la articulación de estas enseñanzas con los nuevos ciclos y tramos educativos proyectados y definir sobre bases nuevas su identidad, a fin de evitar la perpetuación de una separación que se manifiesta como estéril, tanto para las enseñanzas artísticas, como para las enseñanzas ordinarias.

De esta manera pueden resultar claramente beneficiadas, tanto las enseñanzas artísticas, al restablecer una conexión perdida con el sistema educativo ordinario, como las enseñanzas regladas ordinarias, al incorporar en sus distintos niveles (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato) contenidos que inicien a la población escolar en el lenguaje, la sensibilidad y la creación artística.

Principios de reforma de estas enseñanzas

3. Las enseñanzas artísticas forman un conjunto heterogéneo que incluye conocimientos, artes, capacidades y habilidades de muy diversa naturaleza y de alcance también diverso. Esta educación especializada se imparte, por otra parte, en centros de variada tipología, que acogen a un alumnado de edades e inquietudes distintas. Resulta, por todo ello, difícil establecer principios y preceptos generales, con validez para todas estas enseñanzas. Pueden, sin embargo, establecerse los siguientes principios generales:
 - A) Conviene diferenciar la triple dimensión que revisten las enseñanzas. La formación artística ha de ser, de una parte, un ingrediente más dentro del diseño curricular del sistema educativo general que siguen

todos los alumnos. De otra parte, deben entenderse como actividades que pueden ser impartidas a la población general por instituciones culturales, sin otra finalidad que la de proporcionar recreo y esparcimiento en el tiempo de ocio.

Por fin, las enseñanzas artísticas deben constituir una vía de cualificación específica, con miras, fundamentalmente, profesionales, que discurra a través de instituciones educativas también específicas, como los Conservatorios, las Escuelas de Artes Aplicadas y otros centros especializados.

- B)** La educación artística, entendida como formación artística básica, debe ser incorporada, con el alcance y profundidad que corresponda en cada caso, a los niveles de enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Ello tiene por finalidad proporcionar a todos los ciudadanos españoles una preparación integral, que incluya la educación de su sensibilidad artística y también facilitar el acceso, tanto al Bachillerato Artístico o al Musical, como posteriormente, a los estudios superiores vinculados a estas actividades.
 - C)** La mejora de las enseñanzas artísticas requerirá una mayor dotación de profesorado y de recursos materiales en los centros que las impartan, así como una generalización de una oferta que siga los ritmos adecuados.
 - D)** La ordenación de las enseñanzas artísticas debe acometerse de acuerdo con los principios que inspiran el conjunto de la Reforma de la Enseñanza y alcanzar la actualización, tanto de sus programas, como de su estructuración y metodología, sin menoscabo de la autonomía académica.
 - E)** La reforma de las enseñanzas artísticas exige una delimitación clara de la posición de esta formación en el marco del sistema educativo, de los itinerarios docentes por los que transiten quienes las cursen y de las titulaciones que a su conclusión se otorguen.
 - F)** Los centros docentes donde se impartan enseñanzas artísticas de índole profesional han de mantener canales regulares de comunicación e intercambio con las diversas entidades artísticas y culturales de su entorno.
 - G)** La promoción de la preparación artística, el fomento de las enseñanzas artísticas externas al sistema educativo y el cultivo de la afición a las artes plásticas, musicales y escénicas por parte de las diversas administraciones públicas locales, autonómicas o estatales, constituyen un buen sustrato para la mejora de dichas enseñanzas insertas en el sistema educativo.
- 4.** El principio de la autonomía académica de los centros específicos de enseñanzas artísticas aparece como una respuesta apropiada al carácter singular de cada una de estas enseñanzas. Es un principio de autonomía académica que para resultar operativo habrá de reposar, sin perjuicio de las competencias legales que corresponden a las administraciones educativas, en la correspondiente autonomía de gestión económica y de personal.

Nueva ordenación de las enseñanzas de música, danza, canto y arte dramático

5. Los principios enunciados anteriormente se concretan, en el ámbito de las enseñanzas de música, danza, canto y arte dramático, en un conjunto de directrices específicas:
 - 1) Compatibilidad y coordinación prácticas de los estudios ordinarios con los artísticos de música y de danza, de manera que ambas enseñanzas puedan ser cursadas de modo simultáneo.
 - 2) Permeabilización de los accesos a las enseñanzas musicales y de danza en sus niveles no iniciales, lo que supone el establecimiento de vías de ingreso, mediante pruebas que no requieran haber cursado previamente el ciclo, grado o nivel inmediatamente anterior.
 - 3) Configuración de los actuales niveles superiores de las enseñanzas de música y danza como estudios independientes y provistos de todas las prerrogativas de la enseñanza superior.
 - 4) Vinculación directa y efectiva de los centros docentes profesionales y superiores de música, canto, arte dramático y danza con las entidades y unidades artístico-culturales de carácter oficial, a las que deben proporcionar buena parte de sus efectivos, sirviendo de cantera de profesionales.
 - 5) Reconocimiento de los estudios de la Escuela Superior de Canto y de las enseñanzas teatrales de las actuales Escuelas Superiores de Arte Dramático y Danza, como enseñanza superior, a todos los efectos.
 - 6) Tratamiento particularizado de los estudios de danza, en razón de los especiales requerimientos de estas enseñanzas, relativos a la edad de inicio, la intensidad de la dedicación y los plazos de profesionalización.
 - 7) Revisión de la normativa reguladora del régimen del profesorado de estos centros, atendiendo a sus características singulares y abriendo vías para la colaboración e incorporación de profesionales de reconocido prestigio.
6. El Cuadro 1 recoge esquemáticamente la presente propuesta de ordenación de las enseñanzas musicales, de danza, canto y arte dramático, así como el esquema del sistema educativo general previsto en la reforma diseñada por el Ministerio de Educación y Ciencia, a fin de facilitar la comprensión de las correspondencias y articulaciones entre unas y otras enseñanzas.

CUADRO 1

PROPUESTA DE ORDENACION DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES, DE DANZA, CANTO Y ARTE DRAMATICO

		ENSEÑANZA UNIVERSITARIA		MUSICA	DANZA	CANTO	ARTE DRAMATICO
			↔	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo	2.º Ciclo
				1.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º Ciclo	1.º Ciclo
				ENSEÑANZA SUPERIOR	ENSEÑANZA SUPERIOR	ENSEÑANZA SUPERIOR	ENSEÑANZA SUPERIOR
				PRUEBA	PRUEBA	PRUEBA	PRUEBA

17/18	BACHILLERATO	EDUCACION SECUNDARIA	Postobligatoria	GRADO PROFESIONAL DE TERMINO (Bto. Artístico-Musical)	GRADO PROFESIONAL	GRADO PROFESIONAL DE TERMINO (Bto. Artístico-Musical)	NIVEL PROFESIONAL	
16/17				●				
15/16	2.º Ciclo		Obligatoria	GRADO PROFESIONAL MEDIO		GRADO PROFESIONAL MEDIO		
14/15								
13/14	1.º Ciclo			GRADO PROFESIONAL DE ENTRADA		GRADO PROFESIONAL DE ENTRADA		
12/13								
11/12	3.º Ciclo	EDUCACION PRIMARIA		PRUEBA		PRUEBA		
10/11								
9/10	2.º Ciclo			GRADO ELEMENTAL	GRADO ELEMENTAL			
8/9								
7/8	1.º Ciclo							
6/7								
Edades del alumnado	Ordenación Enseñanzas Generales			Ordenación Enseñanzas Especializadas				

● Prueba para aquellos alumnos que se incorporan al sistema y que no han cursado los grados anteriores.

La primera columna del cuadro remite al tronco principal del sistema educativo ordinario en sus niveles primario, secundario y superior, en los que se impartirán enseñanzas de índole artística, de acuerdo con las características propias de cada tramo educativo.

La segunda columna refleja la secuencia cronológica prevista para las enseñanzas específicas de música, danza, arte dramático y canto. Este diseño posibilita que el alumno del sistema educativo ordinario pueda seguir de manera simultánea ambas clases de enseñanza, a partir de ciertas edades y niveles.

7. Tres son las notas más características del esquema reflejado en el presente cuadro:
- A) La educación artística se impartirá con carácter general a lo largo de la enseñanza obligatoria. Asimismo, la Universidad podrá establecer, en ejercicio de su autonomía y en el marco de las directrices vigentes sobre titulaciones oficiales y planes de estudio universitarios, estudios de naturaleza musical.
 - B) La enseñanza profesional de la música y la danza, de una parte, y los estudios ordinarios de otra, podrán ser cursados de manera simultánea, en las condiciones que más adelante se describen. No obstante, las edades en que se cursen las enseñanzas artísticas de índole profesional no deben corresponderse necesariamente con las previstas para los tramos educativos ordinarios.
 - C) Los estudios de arte dramático y canto se configuran como estudios superiores posteriores al Bachillerato.

La educación artístico-musical en el sistema ordinario

8. Los rudimentos de la expresión corporal y la danza, la música y el canto no deben ser conocimientos reservados a un grupo minoritario de alumnos dotados de habilidades especiales. Por el contrario, la impartición de una formación artística básica a lo largo de toda la educación obligatoria ha de permitir, de un lado, que todos los alumnos desarrollen habilidades musicales y artísticas y, de otro, que un cierto número de ellos prosiga estudios artísticos de carácter profesional.

En la Educación Primaria (de los 6 a los 12 años), las enseñanzas plásticas y musicales se estructurarán en un área integrada: el área de expresión artística. Este aprendizaje globalizador es el que mejor se adapta a las formas de aprendizaje características del niño de esas edades. No obstante, en el último ciclo de la educación primaria (11-12 años), plástica y música pueden recibir un tratamiento más diferenciado. La importancia de la formación musical en estas edades hace recomendable la presencia de un profesor especialista en educación musical en los centros de primaria. A su vez, ello fuerza a que las Escuelas de Formación del Profesorado incorporen estas especialidades y contribuyan, de acuerdo con los Conservatorios, a la capacitación y recualificación de los profesores actuales.

- 
- 9.** Los objetivos más destacados que deben alcanzar los alumnos al terminar la Educación Primaria, en relación con su formación artística musical, son:
- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlos para transmitir ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de comunicación.
 - Utilizar la voz y el cuerpo como instrumentos de representación para cantar, danzar, interpretar ritmos y melodías musicales por medio del movimiento, crear personajes y escenas dramáticas.
 - Manifestar sensibilidad estética en las producciones personales y en la valoración de manifestaciones artísticas, como la asistencia a un concierto o una representación teatral y la contemplación de obras de arte.
- 10.** En la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años), existirán dos áreas diferenciadas: plástica y música, con objetivos y contenidos propios.

Al concluir la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos deberán haber alcanzado los siguientes objetivos dentro del área de música:

- Apreciar y comprender composiciones musicales, reconociendo los elementos organizativos y formales y captando su sentido musical.
- Conocer, apreciar y disfrutar el patrimonio musical español, relacionándolo con el de otros países.
- Expresar ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, los instrumentos de percusión y el movimiento, en situaciones de interpretación e improvisación.
- Utilizar la música como factor de bienestar corporal y medio de comunicación interpersonal.
- Asistir a actividades musicales escolares y extraescolares con actitud abierta e interesada y participar de forma autónoma y cooperativa en los conjuntos musicales.

Coordinación de estas enseñanzas con la educación ordinaria

- 11.** La ordenación de las enseñanzas ordinarias, tanto en el tramo primario como en el secundario, contemplados en este apartado, habrá de facilitar a aquellos alumnos que lo deseen la posibilidad de cursar de modo simultáneo sus estudios ordinarios con las enseñanzas artísticas que, en el caso ahora referido, serán los estudios de música y danza de nivel profesional.



Ello requiere una regulación de los siguientes aspectos:

A) Con respecto a los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria (alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años de edad):

1. Compatibilidad horaria y prioridad en la admisión en centros en razón de su localización geográfica, dentro de lo previsto en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, para los alumnos que cursen estudios en centros especializados de música y danza.
2. Adaptaciones curriculares de las materias incluidas en los programas generales que el alumno cursa en el centro especializado.
3. Consideración de la posibilidad de crear centros integrados en los que se impartan las enseñanzas del sistema educativo general y las artísticas especializadas, en sus correspondientes grados.
4. Inclusión de algunas de las materias cursadas en centros especializados como optativas, de acuerdo con lo previsto por el proyecto de reforma para la Educación Secundaria obligatoria.
5. Otras medidas suplementarias podrán adoptarse, en el caso de los estudios de danza, a fin de favorecer la compatibilidad práctica de la doble trayectoria educativa.

B) Con respecto al Bachillerato, además de los aspectos ya expuestos de carácter general, en la medida en que sean aplicables, se propugna la institución de un Bachillerato Artístico-Musical que integre las materias troncales que se establecen para todas las modalidades de Bachillerato e incorpore las correspondientes materias de especialidad, así como dos tipos de optativas. Unas, de naturaleza técnico-instrumental como, por ejemplo, música de cámara y violín; otras, humanístico-científicas, como sociología musical y principios de acústica física. Ambos tipos de materias servirán como preparación para el ingreso en centros superiores.

El Bachillerato Artístico-Musical aquí esbozado podrá cursarse simultaneando la asistencia a Conservatorios, que impartan las materias específicas y optativas, y a centros de Bachillerato que impartan las materias troncales. Esta fórmula requiere, como es lógico, una estrecha coordinación entre unos y otros centros a efectos de horarios y expedientes académicos.

El Bachillerato Artístico-Musical podrá cursarse también en centros integrados que impartan todas las materias correspondientes a esta modalidad de enseñanza secundaria post-obligatoria.

En el caso de los estudios de danza, se habilitarán medidas análogas para facilitar la compatibilidad de estos estudios con los de Bachillerato.

Las enseñanzas profesionales de Música

12. Bajo esta denominación se incluyen aquellas enseñanzas que tienen por objeto la formación de músicos profesionales, entendiendo como tales los instrumentistas, directores de orquesta y coros, compositores, teóricos, analistas y transcritores, así como profesores de las diferentes especialidades, materias comunes y complementarias.
13. Estas enseñanzas se estructuran en dos niveles: profesional y superior, con sus correspondientes ciclos y grados que se detallan en el Cuadro 1. Tal como se advirtió anteriormente, las edades que aparecen en dicho cuadro tienen valor ejemplificador y típico, sin otro objeto que facilitar la representación de la doble trayectoria educativa para los alumnos que así lo deseen.
14. Aunque el Grado Elemental no reviste en esta propuesta un carácter estrictamente profesional, sí se concibe como iniciación hacia una profesionalización futura. Sus destinatarios fundamentales serán los alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, por lo que corresponde con los ciclos medio y superior de la educación primaria del futuro sistema educativo ordinario surgido de la Reforma.
15. Al término de este grado, el alumno recibirá un certificado de Estudios Musicales Primarios, que no facultará para ejercicio profesional alguno ni constituirá un requisito para el acceso al grado siguiente.

Es razonable incluir entre las enseñanzas comunes de este grado, cuando menos, la teoría y práctica del solfeo, conjunto coral y cultura musical, aparte de la correspondiente especialidad musical elegida.

16. Para acceder a este grado, los aspirantes, sea cual sea su procedencia deberán superar una prueba cuya preparación habrá sido realizada normalmente en el Grado Elemental antes descrito, aunque no resulte necesario acreditar los estudios de dicho grado para concurrir a ella.

Este grado se desarrolla en paralelo a la Enseñanza Secundaria obligatoria y postobligatoria (alumnos de entre 12 y 18 años) y consta de tres ciclos: Grado Profesional de Entrada, Medio y de Término, realizable este último en la modalidad de Bachillerato Musical.

17. Quienes superen el primer ciclo tendrán acceso directo al segundo, sin necesidad de prueba alguna, que sí será en cambio precisa para quienes pretendan acceder a la enseñanza musical profesional en ese punto desde fuera de ella. La superación del segundo ciclo dará lugar a la titulación de Graduado en Música.

Además de aportar los conocimientos que servirán de base para la prueba de acceso al tercer ciclo (Grado Profesional de Término-Bachillerato Musical), el Grado Profesional Medio franquea una primera vía de profesionalización mediante los ciclos formativos de nivel 2 de cualificación.

18. El tercer ciclo, último del Nivel Profesional, podrá constituirse como formación de Bachillerato Musical para aquellos alumnos que opten por esta modalidad. Dentro de esta modalidad de Bachillerato existirán



dos opciones, una instrumental y otra teórica. A la conclusión de una u otra se obtendrá el título de Bachiller Musical, así como, en su caso, el diploma de Instrumentista. Este diploma será también otorgado a los alumnos que, sin haber realizado el Bachillerato Musical, sí hayan cursado las materias estrictamente profesionales.

- 19.** Los aspirantes a la docencia musical podrán cursar, una vez obtenido el título de Bachiller Musical, un Ciclo Formativo de contenidos didácticos y pedagógicos que habilitará como profesor de música elemental en la especialidad correspondiente (teórica o instrumental) para impartir clases en el Grado Elemental.

En este grado, además de la enseñanza correspondiente a la especialidad instrumental (o teórica en el caso del Tercer Ciclo / Bachillerato Musical) elegida por el alumno, habrán de incluirse, cuando menos, las siguientes enseñanzas comunes: teoría y práctica del solfeo, conjunto coral e instrumental, música de cámara, armonía, análisis musical, estética e historia de la música y repentización, transposición instrumental y acompañamiento.

- 20.** El Nivel Superior tendrá no solamente la denominación sino también la consideración de Superior a efectos académicos, de acuerdo con lo previsto en el artículo 5 de la Ley de Reforma Universitaria. Internamente, constará de dos ciclos y su duración total será de 4 ó 5 años. Para su ingreso se exigirá la superación de una prueba de acceso que será regulada con carácter general y evaluada por un tribunal designado por la administración educativa competente.

- 21.** La superación del primer ciclo del Nivel Superior comportará la posesión del título de profesor, homologado al de diplomado universitario, y le facultará para ejercer la enseñanza en el Nivel profesional.

- 22.** En el segundo ciclo podrán cursarse las especialidades instrumental y teórica, dividida esta última en tres opciones:

- Composición.
- Musicología (análisis y transcripción musicológica).
- Teoría.

Al término de este segundo ciclo se obtendrá el título de profesor superior, homologado al de licenciado universitario, que facultará para la docencia en el Nivel Superior.

- 23.** Parece aconsejable incluir en este nivel, además de la enseñanza propia de la especialidad elegida (tanto instrumental y teórica como didáctica) las siguientes enseñanzas comunes: estética e historia de la música, análisis musical, teoría superior de la música, educación superior del oído, elementos de acústica, pedagogía y didáctica musical.

- 
- 24.** Aquellos alumnos del primer y segundo ciclo que, sin haber aprobado las materias comunes, sí hayan superado las disciplinas de su especialidad instrumental obtendrán el diploma de solista y el diploma superior de solista, respectivamente. Estos diplomas no facultarán para la docencia, pero sí tendrán la virtualidad de reconocer que la formación de instrumentistas virtuosos a ciertos alumnos que, por razones de edad o por cualesquiera otros motivos, no puedan seguir el ritmo de los estudios musicales en su integridad.

Los estudios de Canto, Arte Dramático y Danza

- 25.** Los estudios de Canto, Arte Dramático y Danza serán objeto de una estructuración análoga a la de los estudios musicales, sin que ello implique la traslación mecánica de las fórmulas descritas anteriormente a ámbitos que tienen su especificidad propia.
- 26.** Los estudios de la Escuela Superior de Canto deben orientarse preferentemente a la formación de cantantes de ópera y zarzuela, lo que otorga a este centro un carácter eminentemente profesional en relación con el teatro lírico, en el que los contenidos del Arte Dramático y de la Música se funden en la figura del actor/cantante. Este es el sentido genuino de la Escuela Superior de Canto, que aparece claramente deslindado de la especialidad de canto de los Conservatorios Profesionales o Superiores.
- 27.** Las enseñanzas de la Escuela Superior de Canto se organizarán como enseñanzas de Nivel Superior, coincidiendo con las edades y los años que corresponden a los ciclos universitarios. El ingreso estará sujeto a una prueba.
- 28.** Cuando se haya accedido a los estudios superiores de Canto tras cursar el Bachillerato, la superación de los dos ciclos de dichos estudios dará lugar a la expedición del título superior correspondiente, homologado al de diplomado en el caso del primer ciclo y al de licenciado en el caso del segundo. Esta última titulación facultará para la enseñanza superior. Podrán habilitarse asimismo ciertas titulaciones de índole estrictamente profesional, con otros contenidos, para alumnos en diferentes condiciones, en particular, sin el grado de bachiller.

Es oportuno que los estudios de la Escuela Superior de Canto incluyan en su plan, además de la especialidad elegida, las enseñanzas comunes de repertorio vocal, idiomas aplicados al canto, análisis musical, estética e historia de la música, educación superior del oído, conjunto coral, piano aplicado y prácticas de escena.

- 29.** Los estudios de Arte Dramático se circunscriben ya en el presente al Nivel Superior y recibirán plena consideración de Estudios Superiores, cursándose en los años y para las edades que corresponden a los estudios universitarios. Los aspirantes a ingresar en estos centros deberán someterse a una prueba de acceso a la que podrán presentarse tras cursar el Bachillerato.

La conclusión de cada uno de los dos ciclos de los que constarán estos estudios dará lugar, en los alumnos con Bachillerato, a la expedición del diploma superior, homologado, el correspondiente al primer ciclo, al de diplomado universitario y el relativo al segundo, al de licenciado. Al igual que en el caso de las enseñanzas de canto, el título superior facultará para la enseñanza superior, mientras que, por otro lado, podrán arbitrarse titulaciones con fines meramente profesionales para alumnos sin el título de bachiller.

Los estudios de Arte Dramático incluirán, cuando menos, además de las materias propias de la especialidad seleccionada por el alumno, disciplinas como historia de la literatura dramática, ortofonía y dicción, expresión corporal y escena.

- 30.** Los estudios de Danza se estructurarán en dos niveles, Profesional y Superior. El Nivel Profesional constará de dos grados, el primero, elemental, se corresponderá con el segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria (niños de 9 a 12 años de edad). Su conclusión no proporcionará titulación alguna, sino una simple certificación de estudios. En este caso, al igual que en los estudios de música, las edades apuntadas tienen como única finalidad servir de referencia, ya que los estudios de danza podrán cursarse en otras edades.

Tras la preceptiva prueba, los alumnos ingresarán en el segundo grado, denominado Profesional, hayan cursado o no el grado elemental. Este se compondrá de tres ciclos: Profesional de Entrada, Profesional Medio -al final del cual se alcanzará un título análogo al de graduado en Música- y Profesional de Término, que conducirá al diploma profesional de Danza.

- 31.** Tal como también se expuso en el caso de los estudios de Música, se establecerán, tras el Grado Profesional Medio y de Término, sendos ciclos formativos de niveles 2 y 3 de cualificación. El primero dará acceso a la profesionalización en el sector y el segundo al título de profesor de Danza Elemental, autorizado para la docencia en ese tramo educativo en los Centros Profesionales de Danza.
- 32.** El Nivel Superior obtendrá la plena consideración de Enseñanza superior y constará de dos ciclos cuyas duraciones serán análogas a las de los correspondientes ciclos universitarios. El Nivel Superior estará orientado exclusivamente a la formación de solistas virtuosos, coreógrafos y profesores de danza y de las materias complementarias de la misma. El título de profesor de Danza expedido al término del primer ciclo superior, y para alumnos con el Bachillerato, estará equiparado al de diplomado universitario y facultará para la docencia en el Nivel Profesional de Danza, mientras que el título de profesor superior de Danza, expedido al término del segundo ciclo, estará homologado al de licenciado universitario y facultará para la docencia en el Nivel Superior de Danza. Con finalidades estrictamente profesionales, podrán establecerse en los estudios de danza otras titulaciones.
- 33.** Los estudios de Danza habrán de incluir en el Nivel Profesional, además de las materias correspondientes a la especialidad elegida (Clásico, Español o Contemporáneo), las enseñanzas comunes de teoría y práctica musical, estética e historia de la danza, anatomía aplicada a la danza y escena. En el Nivel Superior, entre las materias comunes, habrán de figurar la pedagogía y didáctica de la danza, estética e historia de la danza, además, claro está, de las propias de la especialidad de solista virtuoso (de clásico, español o contemporáneo), coreógrafo o docente.

- 34.** La amplísima dedicación horaria imprescindible en estos estudios en sus niveles Profesionales y Superior, así como la temprana edad de profesionalización de los bailarines hacen preciso establecer las necesarias adaptaciones de las enseñanzas de danza y de los estudios ordinarios mediante un amplio dispositivo de adaptaciones curriculares.

Centros de Música, Canto, Arte Dramático y Danza

- 35.** La enseñanza especializada de la música será impartida en el futuro por dos tipos de centros: los Conservatorios Profesionales y los Conservatorios Superiores. Los primeros asumirán el Nivel Profesional, en sus dos grados (elemental y profesional) y los segundos se concentrarán únicamente en el Nivel Superior.
- 36.** Los Conservatorios actuales habrán de adaptarse a la ordenación aquí propuesta a través de un esquema que podría ser el siguiente:
- A)** Los Conservatorios Elementales ampliarán paulatinamente su campo de actuación hasta cubrir, en las especialidades correspondientes, el Grado Profesional trazado en esta Propuesta, de manera que absorban la demanda de alumnado con edades medias comprendidas preferentemente entre los 8 y 18 años.
 - B)** Los Conservatorios Profesionales podrán optar entre cubrir exclusivamente el Nivel Profesional, renunciando a las materias y cursos que se integran en el Nivel Superior, o desdoblarse, constituyendo un Centro Profesional y otro Superior. Al optar por esa alternativa se valorará esencialmente los efectivos docentes, la disponibilidad de aulas, así como el número de especialidades que sean capaces de impartir.
 - C)** Los Conservatorios Superiores se desprenderán del Nivel Profesional. Excepcionalmente, un Centro Profesional y otro Superior, dependientes de un mismo titular, podrán asentarse en un mismo local e incluso, compartir ciertos profesores, lo cual no impedirá que ambos centros sean considerados académica y administrativamente independientes.
 - D)** Un reglamento establecerá los requisitos mínimos relativos a la cualificación docente, especialidades, relación numérica alumnos-profesor e instalaciones, que deben reunir los Conservatorios de Música.
 - E)** Así mismo, los Centros de Enseñanza Musical serán objeto de regulación reglamentaria que contemplará la clasificación en homologados, habilitados y libres, en función de sus características, y que recogerá el conjunto de requisitos y condiciones que en cada caso, y para cada supuesto, deban reunir.
- 37.** Los estudios específicos para la formación del cantante, dotados de todos los complementos precisos para su futura vida profesional, serán impartidos en las Escuelas Superiores de Canto, sin perjuicio de la especialidad de Canto que persistirá en los Conservatorios Superiores.

- 
- 38.** Los estudios de Arte Dramático serán impartidos en las Escuelas de Arte Dramático, que resultarán segregadas de las Secciones de Danza existentes en las actuales Escuelas de Arte Dramático y Danza. Ello no tiene por qué ser obstáculo para que un mismo edificio pueda albergar, dentro de ciertas condiciones previamente reguladas, una Escuela Superior de Arte Dramático y una Escuela Superior de Danza. También será posible que coexistan en un mismo lugar una Escuela Superior de Danza y un Conservatorio del mismo nivel. Aun entonces, cada uno de los centros mantendrá su plena independencia académica y administrativa.
- 39.** Los estudios profesionales y superiores de Danza se impartirán en las Escuelas Profesionales y Superiores de Danza, respectivamente. Ambos tipos de centro, hasta hoy unidos, quedarán desvinculados desde el punto de vista académico y administrativo, aunque en ciertas circunstancias ambos puedan servirse de un mismo edificio, si dependen de una misma entidad.

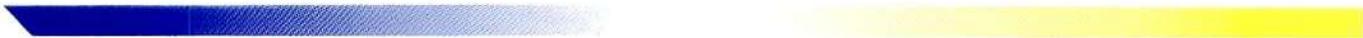
Enseñanzas de artes aplicadas y oficios artísticos

- 40.** Las enseñanzas artístico-plásticas constituyen un conjunto netamente diferenciado de las enseñanzas musicales, de canto, arte dramático y danza.

Bajo una denominación que resulta centenaria, “Artes y Oficios”, se han venido acogiendo tanto los oficios y manualidades artesanas, como los procesos creativos industriales en cuyo entorno toma cuerpo la formación estética y artística básica propia de estas enseñanzas.

La causa del persistente grado de indefinición de las enseñanzas propias de las Escuelas de Artes y de los títulos que se han venido obteniendo, tardíamente homologados, ha sido la notable desconexión con los restantes niveles educativos, fruto de la marginación de estas enseñanzas en el desarrollo de la Ley de Educación de 1970.

- 41.** Además de las líneas básicas para la propuesta expuesta en la introducción general, válida para el conjunto de las Enseñanzas Artísticas, en su concreción para las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Cerámica y Restauración, se han tomado en consideración las siguientes cuestiones específicas:
- 1)** Necesidad de una integración vertebrada de este tipo de enseñanzas en el nivel general de la Educación Secundaria y Superior, de acuerdo con los Grados y niveles en que se sitúen y con las especialidades concretas que imparten.
 - 2)** Clarificación de los niveles de complejidad y de los segmentos de ocupación del sistema educativo en el que han de desarrollar sus tareas, independientemente o en cooperación con otras clases de Centros docentes.
 - 3)** En conexión con los puntos anteriores, reconocimiento del Principio de autonomía académica en los casos y en los términos que así se establezca reglamentariamente.

- 
- 4) Homogeneización y elevación generalizada de los requisitos académicos de acceso a esta clase de enseñanzas.
 - 5) Establecimiento de conexiones y comunicación estables con el contexto ocupacional y con los aspectos formativos de los programas institucionales de promoción dirigidos a la generación de nuevos profesionales (Imagen, Diseño y Moda).
 - 6) Redefinición del ámbito y del alcance propios de los oficios artísticos en el contexto de la enseñanza a impartir por las actuales Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.
42. La propuesta de ordenación de las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Cerámica y Restauración las sitúan en paralelo con el esquema del sistema educativo general previsto en la reforma diseñada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el tronco principal del sistema educativo en sus niveles primario, secundario y superior, se impartirán las enseñanzas artísticas como área propia dentro del plan de estudios general.

Al término de la Enseñanza Secundaria obligatoria y del Bachillerato, se establece el ámbito de profesionalización en los niveles 2 y 3, respectivamente.

Conviene en todo caso señalar lo siguiente:

- El área artístico-plástica se impartirá en la Educación Primaria y Secundaria. Asimismo la Universidad podrá establecer, en ejercicio de su autonomía y en el marco de las directrices correspondientes, estudios de esa naturaleza.
- Determinados estudios impartidos en estos Centros se configuran como estudios superiores posteriores al Bachillerato. Para acceder a ellos se requerirá haber superado una prueba o, en su caso, haber cursado un periodo formativo de adaptación.

Las enseñanzas artístico-plásticas en el sistema educativo ordinario

43. Tal como se ha señalado anteriormente, la educación artística debe estar presente en toda la educación obligatoria y ha de permitir que todos los alumnos desarrollen también habilidades en este área. En la Educación Primaria las enseñanzas plásticas y musicales se estructurarán en el área de expresión artística, ya que una organización curricular más integrada se adapta mejor a las formas de aprendizaje de los alumnos de estas edades.

44. Los objetivos más significativos que los alumnos han de alcanzar al término de la Educación Primaria en la expresión plástica son:

- Conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas para coseguir fines expresivos y comunicativos.
- Explorar y manipular materiales diversos para desarrollar las capacidades creativas y expresivas.
- Adquirir una sensibilidad estética apropiada a las edades del alumno.

45. En la Educación Secundaria Obligatoria existirá un área de educación plástica. Al término de la misma los alumnos deberán haber alcanzado los siguientes objetivos:

- Considerar y apreciar el hecho artístico en sus componentes plásticos.
- Representar con objetividad formas elementales, utilizando los sistemas o procedimientos más adecuados en cada caso.
- Interpretar objetivamente formas elementales empleando el dibujo como instrumento de expresión.
- Ser capaz de utilizar los procedimientos y técnicas de expresión gráfico-plástica de uso más frecuente.

46. En la actualidad se accede a estas enseñanzas al término de la educación básica, a los 14 años. Conviene señalar, sin embargo, que en algunas especialidades hay alumnos de más edad y más alto nivel académico.

En todo caso, su situación actual y su estructuración interna tienen afinidades con las actuales Enseñanzas Medias, y con la que en el futuro será Educación Secundaria postobligatoria, acogiendo enseñanzas simplemente propedéuticas (cursos comunes) y enseñanzas terminales (cursos de especialidad).

47. A partir de 1984 se inicia un proceso de dinamización y reforma de estas enseñanzas que ha incorporado un notable ritmo de actualización científico-didáctica y de adaptación al medio ocupacional actual. De hecho, la temprana regulación (1984) de la experimentación educativa en este sector permite afrontar ahora con garantías su adaptación a la Reforma del Sistema Educativo.

Desde la Orden Ministerial de 21 de abril de 1988, los denominados cursos comunes de las Escuelas de Artes Aplicadas tienen iguales efectos académicos que la Formación Profesional de primer grado y, por su parte, los títulos de Graduado en Cerámica y en Artes Aplicadas se han declarado equivalentes a efectos académicos al título de Técnico Especialista correspondiente a la Formación Profesional de segundo grado.

- 
- 48.** En 1986 dio comienzo en las Escuelas de Artes la experimentación de la modalidad artística establecida para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Bachillerato Artístico), que se rige en todos sus extremos y condiciones por igual normativa que las demás modalidades de Bachillerato actualmente en experimentación.
- 49.** Estas enseñanzas deberán situarse en varios segmentos diferenciados del sistema educativo.

Siguiendo un orden cronológico en razón de las edades de los alumnos, los tramos previstos son los siguientes:

- A)** Último ciclo de la educación secundaria obligatoria, donde cabe prever en algunos casos la impartición por parte de las Escuelas de Artes de las materias que constituyan la optatividad de naturaleza artístico-plástica -mediante una adecuada coordinación-, y eventualmente, la impartición integrada del ciclo, con la aportación del profesorado que pudiera resultar preciso.
- B)** Bachillerato artístico-plástico. Esta modalidad, que cuenta ya con tres cursos de experimentación y cuyas enseñanzas se imparten en un conjunto de Escuelas de Artes, constituye otro de los segmentos característicos de actuación de estas enseñanzas.

Podría en el futuro impartirse de forma integrada, como viene sucediendo hasta la fecha, o conjuntamente con un Centro ordinario de secundaria -coordinados ambos a efectos de horarios y de expedientes académicos-, ocupándose este último de las materias troncales o comunes y las Escuelas de Artes de las materias de especialidad.

- C)** Ciclos formativos para la profesionalización en artes Aplicadas y Oficios Artísticos correspondientes a los niveles 2 y 3 en la escala comunitaria de titulaciones.

En una secuencia equivalente con la de los módulos Profesionales en los restantes sectores de ocupación, estos Ciclos Formativos se situarán a continuación, respectivamente, de la enseñanza secundaria obligatoria y del bachillerato.

En cualquier caso, y por sus propias características los ciclos formativos de nivel 2 y 3 ajustarán su duración a sus necesidades específicas con las cargas horarias precisas.

- D)** Enseñanzas Artísticas de Nivel Superior, de acuerdo con la Disposición Adicional 5 de la L.R.U.

Se articulan en esta zona del sistema educativo -por la vía de la homologación a todos los efectos- especialidades con contenidos de alta proyección aplicada y dilatados periodos de prácticas profesionales integrados en el currículo académico. Sin excluir otras posibilidades, debería situarse en esta zona los estudios de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, en todas sus facetas.

- 
- 50.** Ciertos oficios artísticos, con manualidad artística de alto nivel, y que actualmente cuentan con escasos especialistas de alta cualificación, necesitan también de importantes contenidos culturales y de capacidades creativas. En todo caso, los requerimientos formativos deberán atender a sus propias peculiaridades, exigiendo, a menudo, tiempos más largos de aprendizaje, de duración media o larga.

Otros oficios artísticos, que no reclaman formación estética y cultural tan intensa, y que, sin embargo, pueden requerir aprendizajes notablemente largos, pueden encontrar su lugar en las enseñanzas profesionales específicas.

- 51.** Resulta preocupante la extrema escasez y, a veces, la práctica desaparición de ciertos tipos de artesanos. Oficios artísticos vinculados al vidrio, a la forja o a la talla carecen en estos momentos ya de especialidad formativa reglada y, lo que es más grave aún, de protección específica fuera del ámbito propiamente educativo.

A la vista tanto del grave deterioro del patrimonio cultural que esa eventual desaparición comportaría, como de la efectiva rareza y valor económico de su presencia en el mercado, conviene plantearse la necesidad y urgencia de un tratamiento interdepartamental, por parte de distintas instituciones educativas y culturales, de estas familias profesionales de oficios artísticos.

- 52.** La nueva ordenación que se establece en la presente propuesta incluye una importante clarificación de los diferentes perfiles profesionales en las diversas especialidades profesionales agrupadas en este sector.

Los trabajos realizados y la información recogida muestran unos escenarios ocupacionales dinámicos con una fuerte presión de la demanda y con una generación rápida de profesionalizaciones artísticas bien situadas en el mercado del trabajo, pero con una notable falta de acoplamiento a la realidad educativa.

- 53.** Las Enseñanzas de Artes Aplicadas deberán organizarse en torno al Diseño como proceso de determinación formal de los productos, del entorno y de la comunicación. La identidad de estos estudios viene dada fundamentalmente por el alcance de la tarea para la cual se forma: concepción, dirección y gestión.

Se establecerán, pues, pirámides profesionales, que agruparán niveles 2 y 3 de cualificación, ordenadas de acuerdo con los requisitos exigibles, la duración, la propia especificidad y la mayor o menor versatilidad de los estudios, cuyo hilo conductor vendrá dado por los correspondientes estudios de diseño: industrial, gráfico y de interiores.

- 54.** Las enseñanzas artístico-plásticas orientadas a la profesionalización, se impartirán en las Escuelas de Artes Aplicadas, Cerámica y Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Las Escuelas de Artes Aplicadas constituyen un conjunto escasamente homogéneo en relación con los segmentos y niveles de su propio sector que están en disposición de asumir. De otra parte se concentran en determinadas zonas geográficas. Parece preciso, por consiguiente, que las distintas Administraciones



Educativas completen un mapa escolar artístico que contribuya a dotar equitativamente con esta clase de enseñanzas al conjunto del territorio, al tiempo que se elaboran propuestas específicas de atribución de líneas de formación a las diferentes Escuelas de Artes.

- 55.** Los Centros no oficiales de Enseñanzas Artísticas serán objeto de regulación reglamentaria que contemple su clasificación en homologados, habilitados y libres, en función de sus características, y que recoja el conjunto de requisitos y condiciones que, en cada caso, deben reunir.

Capítulo XII: LA EDUCACION DE LAS PERSONAS ADULTAS

1. El análisis de las actuales transformaciones tecnológicas, organizativas, culturales y políticas esbozado en los primeros capítulos, así como el diagnóstico sobre la inadecuación del sistema educativo para enfrentarlos, constituyen un argumento evidente para justificar la reforma en profundidad también de la educación de adultos. El Libro Blanco que, con el título **La Educación de Adultos, un libro abierto**, publicó el Ministerio en 1986, abunda en estos argumentos, desarrollando ampliamente aspectos específicos, a partir del análisis pormenorizado de la situación educativa de los adultos españoles y de los jóvenes que abandonan cada año los centros educativos con insuficiente formación y sin cualificaciones reconocidas.
2. La educación de adultos está vinculada a situaciones individuales y a procesos sociales de muy diversa índole. Intervienen, por ello, instituciones y entidades diversas en el multiforme abanico de programas y actividades formativas frecuentadas por personas adultas. No parece, por lo tanto, adecuado dar a la educación de adultos el mismo tratamiento que al resto del sistema educativo. No se pueden concretar aquí los contenidos, duración y modalidad organizativa de las diferentes actividades. Sólo es posible definir y enmarcar el campo de la educación de adultos y sus diferentes contextos sociales e institucionales, sus objetivos, áreas y públicos prioritarios. A partir de este marco, cabe describir los diferentes centros y programas que sirven como instrumentos de la educación de adultos, así como las estructuras organizativas que parecen más adecuadas para el desarrollo de la misma.

La educación permanente como marco

3. El punto de partida de una propuesta realista es analizar las necesidades actuales y futuras de las personas adultas, es decir, de quienes ya han salido del circuito educativo normal. ¿Cuáles son las necesidades de los adultos que la educación puede ayudar a satisfacer? Es imposible responder de manera simple a esta pregunta, pues existen muchos tipos de personas adultas y, por lo mismo, problemas y necesidades muy



diversas. Con carácter general, sin embargo, parece evidente que nadie puede hoy vivir de las rentas educativas acumuladas en la adolescencia y en la juventud y que todos debemos aprender cosas nuevas, de forma más o menos sistemática, con mayor o menor extensión y amplitud. Esta necesidad de formación recurrente no se refiere sólo al desarrollo de conocimientos y destrezas para el trabajo, sino que alcanza a la propia convivencia social, a la actualización cultural, al diálogo entre generaciones y, por lo mismo, al propio desarrollo personal. El principio de la educación permanente ha pasado a ser un axioma que necesita, sin embargo, plasmarse en posibilidades concretas de aprender lo que la evolución personal y social nos va exigiendo.

4. Aunque en el lenguaje coloquial y administrativo sigue confundándose educación permanente y educación de adultos, conviene recordar una vez más que la educación permanente es un principio inspirador de todo el sistema educativo y no de una sola parte del mismo. Cualquier sistema educativo actual debe hacer frente a dos desafíos inéditos, hasta hoy, al menos en sus dimensiones, en la historia de la educación formal: ha de cambiar, cada vez con mayor frecuencia, los programas educativos y los métodos, a causa del ritmo de obsolescencia de los conocimientos; y, por la misma razón, ha de atender a personas que, en otras épocas, ya no debían preocuparse de aprender, pues lo habían hecho a la edad apropiada.
5. En consecuencia, el desafío más inmediato para los sistemas educativos es enseñar a niños y jóvenes aquellos conocimientos o procesos que faciliten aprendizajes posteriores, mucho más que la acumulación y actualización de todos los contenidos de todos los segmentos del sistema. De ahí que la educación permanente deba traducirse, en primer lugar, en una nueva política curricular, en la actualización y reconversión funcional del profesorado como instrumento de su revalorización profesional y social y en otras políticas que, bajo el lema de la calidad, converjan en el mismo objetivo: que los jóvenes salgan de los distintos niveles y modalidades del sistema con una buena formación general y profesional de base que, junto con prepararlos para la vida, los predisponga y prepare para seguir aprendiendo. Este es el objetivo más evidente del proyecto de reforma.
6. Todo sistema educativo que se propone este objetivo de manera explícita debe asumir su inmediata consecuencia: para que las personas puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida, exige oportunidades, programas y servicios concretos donde hacerlo. Este es el campo de la educación de adultos, que sólo aparece en su función estratégica cuando se la ve en el marco de la educación permanente, es decir, dentro de la única concepción hoy posible del sistema educativo en general. Tan importante es garantizar una formación general lo más amplia posible para el mayor número de ciudadanos durante un tiempo más prolongado, como asegurar a estos ciudadanos que, más tarde, podrán recurrir esporádicamente, por periodos variables, a programas formativos para actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes. Además de prever las estructuras y servicios en que se plasmen las oportunidades de los diversos aprendizajes adultos, el conjunto del sistema educativo ha de estar dotado de válvulas de acceso y de tránsito que posibiliten obtener certificados, diplomas y reconocimientos de los aprendizajes realizados por cualquier medio.
7. En ese marco tiene sentido la Educación de Adultos, que, según la conocida definición acuñada por la XIX Conferencia General de la UNESCO, de 1967, “designa la totalidad de los procesos organizados de

educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, ya en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente. La Educación de Adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente”.

8. La concreción de esta idea en cada sistema educativo es necesariamente diferente, así como la forma que irá adoptando, dentro de un mismo sistema, a lo largo del tiempo. Durante los próximos años el sistema educativo español estará en proceso de transformación. En ese contexto, uno de sus principales desafíos es “cómo y en qué medida se organiza todo el sistema como oferta abierta, integral y continua de aprendizaje, atenuando fronteras y distinciones legales, administrativas e institucionales entre la educación y formación inicial y continua, así como entre la educación general y profesional y entre conocimientos teóricos y prácticos” (OCDE, 10 317, febrero 88).
9. Como señala el Informe Faure, **Aprender a ser**: “Hoy día ya no es posible abordar reformas educativas en forma fragmentaria sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Para saber cómo modificar los fragmentos es preciso conocer el conjunto del campo. Lo mismo si se trata de reformas parciales que de reformas más generales, hoy día ya no se puede dejar de concebir unas y otras en relación con la totalidad presente y contemplar sus consecuencias en la perspectiva del mañana”. Se sigue de ahí la necesidad de que los sistemas educativos se organicen teniendo en cuenta una tendencia clave en todas las sociedades occidentales: la redistribución de los mecanismos organizados de aprendizaje globalmente considerados, en favor de los públicos adultos. Si los sistemas educativos formales no tienen en cuenta esta tendencia y esta necesidad, las estructuras de aprendizaje se organizan fuera del sistema, creándose un conjunto de disfunciones graves en la política global de educación y formación, en cuanto a programación, financiación y resultados finales.

El caso español

10. La necesidad de desarrollar los mecanismos dedicados a la formación de los adultos será, para cada país, tanto más apremiante y perentoria cuanto mayor es el número de personas con escasa formación sistemática y cuanto menor sea el desarrollo de las estructuras y servicios de formación accesibles a públicos adultos. Ambas condiciones se conjugan en el caso español. Por un lado, el Libro Blanco de la Educación de Adultos puso de manifiesto, y estudios regionales posteriores han confirmado, que un número ingente de españoles tiene carencias importantes de formación básica. Una proyección de los datos y tendencias actuales permite prever que en el año 2000 habrá todavía más de un 25% de los españoles mayores de 16 años que no habrán completado los 10 años de escolaridad que, a partir de la

Reforma aquí propuesta, serán obligatorios. Este elevado número de personas estará compuesto por los pocos analfabetos totales que aún existirán, los muchos escasamente escolarizados, que serán, en gran parte, mayores de 35 años y por un número no desdeñable de adultos jóvenes, que son los diversos tipos de actuales “fracasados” escolares. No es necesario argumentar que la sociedad española no debe ni puede desarrollarse adecuadamente, en el proceso de integración europea, sin prestar una debida atención a este colectivo tan numeroso.

11. Por otro lado, la educación de adultos ha sido y es uno de los sectores menos desarrollados del sistema educativo español, que sigue manteniéndolo como apéndice marginal, contrariamente a lo que sucede en otros países europeos, lo que, obviamente no constituye ni una coincidencia ni una paradoja. Existen múltiples correlaciones e interacciones entre el fenómeno de la baja instrucción de la población y la escasa dotación de servicios para remediarla, así como, en otros países, entre el nivel relativamente alto de instrucción y la amplia oferta de servicios educativos que la alimentan.
12. Dada esta doble situación, es necesario que la sociedad española haga un esfuerzo sostenido, durante los próximos años, para reorganizar, coordinar y desarrollar de forma general las estructuras y servicios que posibilitan la diversidad de aprendizajes que los actuales y futuros adultos deben emprender.
13. Por otra parte el diseño legal, el marco institucional y, sobre todo, la aplicación práctica de la reforma del sistema educativo en su vertiente más formal, ha de tener en cuenta la perspectiva de la educación permanente. Más concretamente, los distintos niveles y modalidades educativas han de prever los mecanismos de coordinación con todas las formas y estructuras del aprendizaje extraescolar.

Formación integral y áreas específicas

14. Todas las sociedades precisan de unos recursos humanos con nuevos valores, conocimientos y aptitudes. Para estar a la altura de las circunstancias, las personas adultas necesitan, en mayor o menor medida, aprender de manera sistemática cosas, procesos y métodos nuevos, al mismo tiempo que cambiar actitudes y revisar valores.
15. Ese es el sentido de las cuatro áreas esenciales de la Educación de Adultos, áreas que han concitado un notable consenso, y que se formulan en términos semejantes a como fueron expuestas en el Libro Blanco:
 - a) Formación orientada al trabajo (iniciación, actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
 - b) Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social).
 - c) Formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural).

d) Como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base, que, cada vez con mayor nivel y amplitud, va exigiendo a las personas adultas la actual evolución de la sociedad.

16. La formación integral de una persona requiere, al menos, estas cuatro áreas, que implícitamente contienen, además, dimensiones que se consideran actualmente esenciales en la sociedad democrática: la superación de los valores y conductas sexistas y racistas, la promoción positiva de la salud, la conservación y mejora del medio ambiente, la promoción de los valores ligados a la paz y a la convivencia pacífica, el uso del tiempo libre y la preparación para envejecer.
17. Esto no significa que toda persona deba seguir cursos académicos para adquirir esta formación integral. La amplitud del campo de la educación de adultos indica solamente que habrá que evitar la disociación de la oferta formativa, sobre todo, en algunos supuestos, muy frecuentes en la actualidad. La formación básica, por ejemplo, suele ser normalmente demandada por las personas adultas como soporte de otra dimensión formativa de la Formación Profesional específica, que, como se explica en el capítulo pertinente, necesita bases diferentes de formación general. Por lo tanto, la perspectiva de la formación integral exige que los servicios y programas dedicados al aprendizaje adulto, aunque tengan su propia fisonomía y especialización, estén atentos a todas las necesidades formativas de su clientela adulta, con el fin de orientar a cada persona hacia la institución o programa más apropiado.

Los contextos sociales de la Educación de las personas adultas

18. Tradicionalmente los aprendizajes adultos han estado identificados con las diferentes facetas de la vida. Eran los aprendizajes informales, que aún hoy siguen siendo los más importantes para la mayoría de las personas. Pero cuanto más complejas se hacen las tareas y funciones de la vida laboral, familiar y social, más necesario se torna acudir a procesos organizados de aprendizaje para poder procesar todas las "enseñanzas" y mensajes de la vida cotidiana. El más importante instrumento de información y formación permanente en la actualidad es, sin duda, la televisión, que, junto a los otros medios, contribuye a hacer más necesaria que nunca la estructuración y organización de los aprendizajes. A continuación se exponen los contextos o marcos del aprendizaje adulto actual.

El marco educativo

19. El marco educativo en sentido estricto ha sido y es el ámbito de aprendizaje más convencional. En nuestro país la educación de adultos se identifica todavía con cursos regulares, muy similares a los que se realizan en los centros escolares de niños y jóvenes. Toda la educación de adultos tiende a imitar esa pauta o modelo escolar, aún cuando el marco sea otro. Tal es el caso de la mayor parte de los programas de formación ocupacional, que, desligados, a menudo, de toda conexión real con los entornos productivos, reproducen el modelo escolar de enseñanza-aprendizaje en cuanto a organización y métodos, relaciones profesor-alumno, marco físico, etc.

- 
- 20.** El marco estrictamente escolar continuará siendo un lugar de aprendizaje adulto. De él se habla con mayor extensión más adelante en este mismo capítulo. Deberán seguir existiendo aulas para personas adultas, y por tanto, centros de formación específica y posibilidades de acceso y de uso de centros ordinarios, como son las Universidades y los Institutos. Pero, metodológicamente hablando, debería invertirse la situación actual: el modelo escolar de aprendizaje debería dejarse influenciar por sistemas organizativos extraescolares, como los propios de los entornos empresariales y sociales, o en la educación a distancia a través de las nuevas tecnologías. Sería más positivo ese esfuerzo renovador que el actual constreñimiento de todo tipo de formación a las regulaciones espacio-temporales propias del marco escolar, que miden la calidad de la formación por el número de horas que un grupo de personas han estado dentro de un aula.

El marco de la empresa

- 21.** Una de las ideas-fuerza de los teóricos de la educación permanente fue, desde el principio, la ampliación de los lugares donde aprender. Las empresas lo han sido desde siempre en algunos países, como los de cultura alemana y, en alguna medida, anglosajona. Dentro del proceso de reestructuración económica y social, estos países han desarrollado, en los últimos años, fórmulas cada vez más complejas de implicación y cooperación entre la educación y el mundo económico. El prometedor comienzo de este proceso en España, a través de las prácticas en empresas de varios miles de alumnos, exige su profundización y ampliación a más situaciones educativas, a más personas y a través de diversos mecanismos. La educación de los trabajadores adultos, en activo o en paro, debería ser uno de los campos en que la asociación educación-mundo económico debería manifestarse.
- 22.** Las grandes empresas del mundo han comprendido desde hace tiempo que la formación no forma parte del departamento de bienestar social, sino que es una inversión estratégica. Este fenómeno, sin embargo, poco tiene que ver con el panorama general del mundo empresarial, al menos en España. La implicación real de las empresas en la formación de sus trabajadores es todavía bastante limitada en términos cuantitativos y cualitativos.
- 23.** La primera limitación es la dificultad de la inmensa mayoría de las pequeñas y medianas empresas españolas para organizar los procesos de formación que necesitarían. Carecen asimismo de la suficiente motivación como para asociarse entre ellas con el fin de organizar conjuntamente dispositivos y programas de formación, para lo que podrían recabar apoyo técnico y financiero de las administraciones competentes. La inversión formativa empresarial se concentra, por lo tanto, en las grandes empresas, y, aunque no abunda la información al respecto, parece que esta tendencia no está cambiando, a pesar de las inyecciones financieras nacionales y comunitarias destinadas a la formación.
- 24.** Otra limitación de la actividad formativa de las empresas consiste en que no suele dirigirse a los trabajadores menos cualificados, sino a los cuadros medios y altos.

Una última limitación, por fin, de tipo cualitativo es el carácter excesivamente pragmático y adaptativo de la formación empresarial, en un momento en que las propias empresas demandan polivalencia y



capacidad de iniciativa a sus trabajadores. En efecto, las formaciones empresariales convencionales tienden a irse al extremo opuesto del academicismo escolar, fijándose unos objetivos y unos métodos referidos al uso de instrumentos, máquinas y procedimientos específicos de la empresa. La transferibilidad de los conocimientos adquiridos en tales condiciones no está asegurada. A pesar de todas estas limitaciones, sin embargo, las empresas están siendo, y van a serlo mucho más, entornos cruciales del aprendizaje adulto, sobre todo en algunos aspectos del mismo.

- 25.** La transformación de los procesos productivos implica que el contenido de los trabajos se distancia de la materia o producto concreto, produciéndose de hecho una aproximación entre oficios y profesiones que, si no hace mucho exigían conocimientos y destrezas muy específicos, tienden a requerir hoy una base cada vez más común, que, además, están cada día más próximos de los objetivos de la educación general. La lógica del desarrollo empresarial tiende a confluir en un punto intermedio del mismo camino, que, en sentido inverso, recorren las políticas educativas. La investigación y el desarrollo, dimensiones permanentes de la empresa, necesitan unos recursos humanos con aptitudes mentales, organizativas y sociales en permanente actualización. La formación de los recursos humanos es el punto de confluencia entre las instituciones educativas y el mundo empresarial.

En esa perspectiva, puede ser muy útil la colaboración con las empresas por parte de centros o programas formativos externos, organizados para adultos y jóvenes adultos en el marco de las políticas de empleo y de los procesos de renovación tecnológica, organizativa y productiva.

- 26.** Esta colaboración, conveniente para todas las empresas, se hace indispensable en el caso de las pequeñas y medianas. Un centro de formación al servicio de todas las empresas de una zona concreta puede ser el instrumento que éstas necesitan para su proyección económica y social, a través de la detección de necesidades de cualificación, la elaboración de programas formativos y de su aplicación concreta. La organización de tales centros territoriales al servicio de las empresas podría ser un campo privilegiado de cooperación entre las Administraciones públicas responsables de la educación, el empleo y el desarrollo industrial, por un lado, y las agrupaciones, federaciones y confederaciones empresariales por otro.

El marco local

- 27.** Si la vinculación educativa con las empresas se está desarrollando en España, sobre todo, en los centros escolares ordinarios, el enfoque territorial está adquiriendo auge en el ámbito de la Educación de Adultos. Hace unos años se trataba de unas cuantas iniciativas de Educación de Adultos en y para el desarrollo de las pequeñas localidades rurales. Hoy, además de seguir extendiéndose estos programas, diversas administraciones locales, urbanas y rurales, grandes y pequeñas, están utilizando los programas formativos como una palanca para la creación de empleo, como un instrumento de generación de actividad económica y social, de transformación del destino o especialización económica de un territorio. La formación de los recursos humanos ha dejado de tener como finalidad la inserción o promoción individual, para convertirse en una clave de la capacidad de iniciativa y de la competencia técnica de una comunidad



local. Las consecuencias de este enfoque sobre los contenidos, los métodos y la organización de los programas de formación son grandes. El enfoque territorial y el desarrollo integral son las ideas motrices de la reforma de los fondos estructurales de la C.E. Su progresiva plasmación en normas más flexibles debería permitir la financiación de programas de formación que respondan a los requerimientos totales de un territorio y no a demandas sectoriales fragmentadas.

- 28.** En algunos países la educación de adultos ha estado en la base de todo el desarrollo de la trama asociativa, desde los sindicatos y los partidos políticos hasta los clubs de coleccionistas. No en vano se ha dicho que la Educación de Adultos ha sido en esos países la fragua permanente de la democracia. En países donde se carece de esa tradición, no se puede rehacer la historia. Sin copiar, por tanto, estructuras de otros países, hay que considerar que los grupos y los movimientos sociales deben jugar un papel importante en el desarrollo de la Educación de Adultos, contribuyendo, de esa manera, a la profundización y ampliación de la vida social, de una sociedad intrínsecamente democrática.

Los grupos y movimientos sociales

- 29.** Están en primer término, los sindicatos. Además de la participación que legalmente les corresponde en la programación y control social de la formación profesional, los sindicatos pueden ser, en todos sus niveles, un ámbito natural de la Educación de Adultos en todas sus formas. La Carta Internacional de la de la Educación de los Trabajadores, adoptada en 1980 por la Federación Internacional de Asociaciones para la Educación de los Trabajadores, contiene un conjunto de principios y orientaciones plenamente coincidentes con los que aquí se desarrollan. Puesto que la educación de los trabajadores adultos debe ser un objetivo de todas las instituciones, los sindicatos pueden ser agentes formativos no sólo de sus afiliados, sino de todos los trabajadores y ciudadanos en general. Su participación en los planes territoriales de formación sería un factor muy positivo para el desarrollo de la dimensión ocupacional y de inserción laboral de estos programas, en el marco de proyectos de reactivación económica local. Otras formas de participación sindical en la formación han sido aludidas al hablar de la formación en el marco de la empresa y no puede olvidarse el papel de la formación como instrumento de renovación de las propias estructuras sindicales.
- 30.** Los distintos movimientos o asociaciones ciudadanas están siendo ya en España un ámbito de la Educación de Adultos. La defensa o educación de los consumidores, la información y la formación para la salud y, dentro de este campo, la lucha contra las drogodependencias, la defensa del medio ambiente, la educación para promover la real igualdad de oportunidad de las mujeres en la sociedad, la defensa o protección de los excluidos y marginados, la cooperación con otros pueblos y países, son ejes que aúnan voluntades cívicas y que, por lo mismo, constituyen el caldo de cultivo de procesos formativos muy variados.
- 31.** Por último, los propios movimientos o agrupaciones cuya razón de ser es la educación y promoción cultural de las personas adultas forman otro ámbito claro para el desarrollo de este sector educativo. Estos movimientos pueden ser locales, regionales o nacionales, siendo muy diferente, por lo mismo, su forma



de participar en los distintos niveles y aspectos de la educación de las personas adultas. Su vocación más clara no es generar programas separados, sino ser partícipes y mediadores de programas conjuntos con otros movimientos sociales y con la administración local, autónoma y central.

- 32.** Las infraestructuras culturales de un país son, en la práctica, el instrumento informativo-formativo más estructurado de que disponen la mayoría de los ciudadanos adultos. Se incluye bajo este nombre todo el conjunto heterogéneo formado por la industria cultural y de comunicaciones, junto a los equipamientos culturales convencionales. Aunque de índole muy diversa, cabe decir respecto a todos ellos que su mejor servicio a la educación de las personas adultas estriba en la calidad intrínseca de cada uno. Hacer bien su tarea es mucho más importante que la organización de cualquier servicio o programa paralelo con fines didácticos. Pero existen marcadas diferencias entre las diversas infraestructuras culturales.

Los medios de difusión

- 33.** La televisión, la radio, la prensa, las editoriales, etc. cumplen su función formativa de la ciudadanía si son vistas, oídas y leídas críticamente por los ciudadanos. Es cierto que la prensa escrita, por ejemplo, debería mostrar un particular interés por la mejora de la instrucción de las personas adultas, que debería redundar en el aumento del número de lectores españoles. En general, los medios de comunicación pueden crear un clima favorable o desfavorable al aprendizaje adulto. Podrían, además, integrarse en futuros programas de educación a distancia, y pueden servir, en “segunda lectura”, como material didáctico de acciones formativas estructuradas, como viene haciendo el Programa “Prensa Escuela” del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 34.** Las bibliotecas, archivos, museos, parques arqueológicos, parques naturales, los centros de documentación y los bancos de datos, las casas de la juventud, los centros cívicos y las casas de cultura, constituyen la red territorial de servicios culturales de un país, junto a la red de centros educativos de todos los niveles. Es cierto que cada uno de estos servicios tiene su finalidad específica, pero no lo es menos que su coordinación horizontal en cada ámbito territorial redundaría en una mayor utilidad social y en un mayor uso educativo por parte de los ciudadanos. Así como todo afán pedagógico probablemente es contraproducente en un periódico, una biblioteca o un museo que no tenga preocupación educativa alguna puede convertirse en mero depósito de libros o pinturas. La importancia de nuestro patrimonio artístico cultural, disperso por todos los rincones de nuestro país, hace que la coordinación horizontal entre instituciones y servicios culturales locales, por un lado, y los programas educativos para personas adultas por otro, puedan repercutir en una importante revitalización de nuestro tejido cultural y, con frecuencia, en importantes ahorros en equipamientos públicos.

La formación no contextualizada

- 35.** Existe actualmente en España, en multitud de centros privados que ofrecen enseñanzas de la más variada naturaleza, una oferta libre de formación que evoluciona y se transforma según la demanda de cada



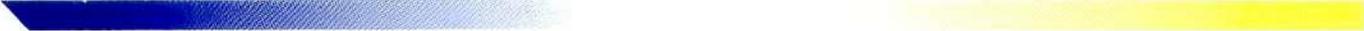
momento. Esta demanda, a su vez, está condicionada por las políticas de financiación pública de distintos programas formativos, muy especialmente los relacionados con el Fondo Social Europeo, en el marco de las políticas de empleo.

- 36.** Esta oferta crecerá o disminuirá en proporción inversa al desarrollo que alcancen las estructuras y programas enmarcados en el sistema educativo, en contextos empresariales, en el desarrollo territorial y en los movimientos sociales. Si el desarrollo de estos entornos es satisfactorio, los centros privados dedicados a la formación deberán adaptarse a las nuevas reglas del juego, conociendo el éxito los que presten servicios de calidad y tenderían a desaparecer los que sólo existen por falta de verdadera competencia.

Objetivos, sectores y programas prioritarios

- 37.** Las consideraciones anteriores muestran a las claras que el primer objetivo inexcusable del Estado y de la sociedad en este campo es posibilitar el desarrollo de todas las dimensiones de la Educación de Adultos. Alcanzar la “plena educación” para un país puede ser tan importante como alcanzar el “pleno empleo”. Como los recursos son limitados, deberán fijarse prioridades políticas y presupuestarias, por parte de los poderes públicos, en cuanto a las áreas y niveles de formación, en cuanto a los sectores destinatarios y en cuanto a los tipos de programas.
- 38.** La cualificación, en sentido amplio, de los recursos humanos para hacer frente a los requerimientos de la europeización de toda la economía, será la primera prioridad. La formación profesional es su traducción más concreta. En cualquier caso, dados los niveles de instrucción del conjunto de nuestra población activa, la elevación de la formación general es un requisito previo esencial y un factor clave de la mejora del nivel educativo-formativo del país. No se podrá desconocer, en casi ningún programa de formación profesional, el componente de formación básica, tanto general como tecnológica.
- 39.** En cuanto a sectores sociales, los recursos públicos deberán dar prioridad a quienes más apoyo necesitan para su inserción laboral y social, que suelen coincidir con quienes tienen carencias en su formación básica. Es cierto que incluso los titulados superiores deben actualizarse permanentemente. Pero los propios interesados y las empresas generan mecanismos de formación, cosa que no sucede con los más débiles desde la perspectiva educativa y económica. Para el desarrollo educativo de los sectores más desfavorecidos, habrá que invertir en la formación de formadores, es decir, de todas aquellas personas que deberán intervenir en las diferentes fases y aspectos de los procesos organizados de aprendizaje de las personas adultas.
- 40.** En cuanto al tipo de programas, los recursos públicos deberían dar prioridad a programas territoriales ligados a la reactivación económica, a la creación de empleo y al desarrollo de la vida social y cultural; a la organización de programas de formación en las empresas, empezando por las administraciones y empresas públicas, y a la confinación de programas formativos de los principales movimientos sociales.

- 41.** -Las Administraciones Educativas, dentro de ese marco general de prioridades tienen una capacidad de intervención compartida con otras Administraciones, que deberían utilizar siguiendo una doble estrategia. Por un lado, deberían aumentar en términos absolutos y relativos los fondos destinados a la Educación de Adultos, teniendo en cuenta el crecimiento esperado de los presupuestos educativos en los próximos años. Pero, por otro lado, estos nuevos recursos no pueden pretender hacer todo, sino servir como palanca movilizadora y eje vertebrador de todas las políticas y programas de Educación de Adultos. Así pues, las Administraciones Educativas deberían concentrar sus esfuerzos en cuatro aspectos estratégicos:
- A.** Velar para que todas las políticas formativas, sea cual sea su marco organizativo o sus objetivos específicos, tengan también como referente el objetivo general de elevar el nivel educativo de los ciudadanos. A tal fin, el Ministerio de Educación y Ciencia con carácter general, y cada Administración Autónoma en su territorio, deberán, enmarcar, ordenar y coordinar todos los programas de formación, sin menoscabo de las competencias de otras Administraciones y de la necesaria autonomía y libertad de funcionamiento de la iniciativa social y privada.
 - B.** Procurar que la formación básica se incorpore a todos los programas de formación dirigidos a los adultos. Los servicios o programas propios de las administraciones educativas ofrecerán primordialmente formación básica, asociándose con otras instituciones o agentes sociales para ofrecer otro tipo de programas.
 - C.** Desarrollar e impulsar la educación a distancia, utilizando todos los soportes técnicos actuales y la organización más adecuada para prestar servicios a los individuos, empresas y centros de formación. Para este propósito es esencial la concertación con los medios de difusión de las editoriales y los bancos de datos.
 - D.** Facilitar, con la adecuada organización al efecto, el acceso a los títulos, diplomas y certificados de todas las personas adultas que tengan los conocimientos y destrezas correspondientes a los mismos, a través de pruebas homologadas u otros mecanismos cuya objetividad se garantice.
- 42.** El concepto de formación básica o educación de base es una idea recurrente de todo el discurso educativo actual. En el sistema educativo español la educación básica ha sido hasta ahora la educación general que se da a los niños hasta que obtienen el primer título o certificado del sistema. Dado que la Educación de Adultos ha estado referida, hasta hace unos años, casi exclusivamente a otorgar idénticos títulos a quienes no los obtuvieron en la edad escolar, la formación básica connota todavía el conjunto de asignaturas o programas que compendian los rudimientos o contenidos atemporales que son la base de todo otro conocimiento.
- 43.** Cuando en este Libro Blanco se habla de formación básica se está aludiendo a un concepto dinámico. La formación de base es el conjunto de ideas, valores, datos y destrezas sobre el que pueden seguir injertándose los conocimientos que cada persona va a ir necesitando a lo largo de la vida, para cumplir con sus diversas funciones o papeles personales y sociales.



La formación de base no es, por tanto, estática, inmutable y uniforme para todas las situaciones y personas. Cada persona ha de tener la posibilidad de ir actualizando y ampliando su base educativa en función de sus necesidades de sus aspiraciones de cualificación y de recualificación profesional y social.

- 44.** Existen, con todo, unos cuantos elementos o aspectos que, con distinta profundidad y amplitud, convergen en la formación básica de las personas adultas. Con estos elementos podrían construirse programas equivalentes a los 10 años de escolaridad ordinaria:
- El desarrollo de la capacidad de comunicación. Como fundamentos indispensables, leer, escribir, hablar y escuchar bien en la propia lengua son las llaves de todos los demás aprendizajes. Las personas adultas podrían, también, tomar como punto de partida su cultura oral y, tal vez, su cultura audiovisual receptiva, para mejorar sus destrezas en la lectura y escritura.
 - Contar y calcular son expresiones elementales de otro elemento indispensable de toda formación: no sólo el mundo de las ciencias naturales, de la técnica y de la economía, sino también de los intercambios sociales de la vida diaria.
 - El conocimiento del cuerpo humano y del espacio físico y social, vinculado a valores básicos de nuestra época: la conservación de la propia salud y del medio ambiente, la comprensión del contexto social y económico y, ahora mismo, del proceso de integración europea.
 - Elementos básicos de la historia para saber a situar los acontecimientos del pasado y los fenómenos del presente.
 - Conocimientos que permitan familiarizarse con el mundo del arte, de la tecnología, de los entornos productivos, de los medios de comunicación, en su cambiante fisonomía actual, con el fin de que las personas adultas puedan insertarse como tales en esos contextos.
 - Y, por último, los conocimientos relativos a los distintos roles personales y a las distintas formas de intervención y participación social y política.
- 45.** No es fácil ni deseable construir programas educativos uniformes con estos elementos. Será muy útil, sin embargo, la elaboración de proyectos abiertos que, con diversos contenidos permitan alcanzar los objetivos de los distintos niveles de educación general, muy especialmente de la llamada educación obligatoria. Las distintas programaciones de formación básica deben facilitar la obtención de algunos títulos del sistema educativo a través de pruebas externas, sin tener que reproducir mecánicamente los programas escolares pensados para niños y adolescentes.

Servicios y centros de formación para las personas adultas en el marco del Sistema Educativo

- 46.** Los centros de formación han de ser instituciones de apoyo al aprendizaje adulto, que consistirá mucho más en un proceso de autoformación asistida que de heteroformación, a la manera escolar. Esta idea es capital para entender la concepción contemporánea de la Educación de Adultos.



En cada uno de los contextos institucionales antes mencionados seguirán apareciendo diversas formas de organización que no sería razonable intentar condicionar ni regular. Las propuestas que siguen se limitan a las formas organizativas propias de las Administraciones educativas o de aquellas a las que éstas pudieran vincularse.

- 47.** Será conveniente que cada distrito urbano y cada comarca rural cuente con un centro de formación de adultos, que, adoptando los oportunos nombres y estructuras, deberá cumplir todas o algunas de las siguientes funciones en colaboración con otras instituciones y entidades del territorio:
- detección permanente de necesidades y demandas de formación, así como de todos los recursos humanos y materiales dedicados a la formación en la zona;
 - impulsar y apoyar las iniciativas de los diversos agentes;
 - coordinarse con los diferentes proyectos formativos, de tal manera que se pueda ofrecer a los ciudadanos una información coherente de toda la oferta existente, en cuanto a contenidos, destinatarios, calendarios, horarios, locales, profesorado, etc.;
 - establecer vínculos con los centros educativos ordinarios, con el centro de profesores y otros servicios de la zona, en orden a recabar colaboraciones para la educación de las personas adultas;
 - servir como centro de documentación y de recursos para todos los programas y proyectos de formación de la zona;
 - realizar una oferta propia de cursos y actividades, sobre todo de formación básica general. Estos programas podrán ser de muy distintos niveles, desde alfabetización hasta cursos de nivel postsecundario; deberán organizarse de maneras distintas según las necesidades de los alumnos en cuanto a ritmo, calendario y horario, y podrán formar parte de un programa formativo coordinado con otros proyectos o centros locales, o constituir un programa autónomo. Esta oferta, que no será la única del centro, debe ser, sin embargo, un instrumento regulador importante de la oferta global de formación en cada ámbito territorial.
- 48.** Este centro puede ser la institución territorial de intervención de las Administraciones Educativas en la educación y formación de las personas adultas, y podrá organizarse en diversas formas institucionales. Sería deseable que estos centros fuesen estructuras compartidas de varias Administraciones, entre las que deberían estar siempre las Administraciones Locales. De acuerdo con el espíritu de la LODE, la gestión y funcionamiento del centro debería ser una función compartida por diferentes entidades y agentes, empezando por los representantes de las personas adultas que desean seguir aprendiendo.
- 49.** Los centros educativos ordinarios pueden intervenir de muy diversas maneras en el desarrollo de la educación de adultos en colaboración con el respectivo centro territorial: informando y estimulando a los



padres de los alumnos, compartiendo recursos didácticos e instalaciones, organizando actividades específicamente orientadas a personas adultas y, por último, abriendo algunos de sus cursos ordinarios también para esas personas, según se expone a continuación.

- 50.** En otro capítulo se han definido los requisitos de acceso a la formación profesional específica estructurada en forma de módulos. Esta vía de acceso al sistema escolar ordinario es una de las medidas claramente inspiradas en los principios de la educación permanente.

Los futuros centros de educación secundaria en los que se impartan módulos profesionales deberán también intentar organizarlos teniendo en cuenta las demandas de formación de los adultos. La flexibilidad que caracteriza a los módulos profesionales es un instrumento importante para favorecer la educación de las personas adultas.

- 51.** La Universidad ha de jugar un papel mucho más importante que hasta ahora en este campo. Resumiendo, éstas podrían ser las funciones de la Universidad:

- colaborar en la investigación de necesidades de cualificación, en el estudio de la oferta formativa y en la experimentación metodológica en este campo;
- incluir en sus planes de estudio la formación de educadores de adultos en sus diversas variantes. En la planificación y desarrollo de estas carreras, las Universidades deben coordinarse con los organismos responsables de los diferentes programas de formación de adultos;
- por la vía de las carreras cortas o según otras modalidades, crear una oferta de educación superior que posibilite la recualificación de muchas personas que han adquirido a lo largo de su vida los conocimientos y métodos de trabajo que les permitirían seguir formándose, aún cuando carezcan de los títulos pertinentes.

- 52.** En todos los documentos y debates en torno a la reforma de la Educación de Adultos se ha puesto de relieve la conveniencia de considerar el aprendizaje de idiomas como un campo importante en la Educación de Adultos. Las Escuelas Oficiales de Idiomas, que en los últimos años han experimentado un significativo incremento, han de vincularse al desarrollo de las estructuras y programas apropiados para los adultos, por la importancia que revisten en orden al desarrollo económico y a la cualificación profesional y no sólo como instrumentos para el desarrollo cultural.

- 53.** Las necesidades formativas de los adultos son muy variadas, aunque se engloban, sobre todo, en cuatro áreas principales. Las distintas instituciones y asociaciones deberán ir creando centros estables donde se puedan adquirir conocimientos y destrezas en campos muy concretos. Mientras sólo existan programas y cursos efímeros e inconexos, sujetos a financiaciones coyunturales y siempre inseguras, no habrá la red de servicios formativos que un país moderno necesita, o mejor dicho, sólo existirá una red para un sector social privilegiado que ya utilizó ampliamente los servicios educativos.

- 
54. Los movimientos sociales, las empresas en general y las empresas de formación en particular, los Ayuntamientos y los colectivos dedicados a la formación y al desarrollo sociocultural están llamados a crear un conjunto de centros de formación que respondan a las necesidades de las personas, de los sectores económicos y de las diversas regiones y localidades, más que a las posibilidades de una fácil financiación. Los poderes públicos podrían utilizar los importantes recursos aplicados a este fin como elemento regulador e impulsor de centros de calidad, en que la iniciativa privada o los agentes sociales asuman su cuota de riesgo. No se puede hablar de mercado de la formación cuando las empresas que la realizan están financiadas enteramente con fondos públicos. El apoyo financiero del Estado debería estar orientado a proteger los intereses de los usuarios, lo que, a medio plazo, redundaría en la creación de una verdadera red de empresas dedicadas a prestar servicios formativos.
55. La iniciativa municipal en el campo de la educación de adultos ha cristalizado, a nivel nacional, en la red de Universidades Populares, que si bien están ausentes de importantes regiones españolas y todavía no se consolidan plenamente, constituyen un patrimonio que sería imprudente menospreciar. Gran parte de sus problemas deriva de la ausencia de un marco jurídico-institucional adecuado y, por consiguiente, de un panorama presupuestario despejado. La presente reforma del sistema educativo constituye una oportunidad para plantear la necesidad de abordar el asunto en toda su amplitud en el marco competencial adecuado.
56. En todos los países de nuestro entorno un conjunto de grandes asociaciones de ámbito nacional o regional, de reconocido mérito y prestigio, se han convertido en mediadores esenciales entre el Estado y la sociedad en el campo de la educación de adultos. Con diversas posibilidades en cuanto a los equilibrios concretos entre los diferentes tipos de oferta formativa, una estrategia de futuro sería que cada Administración Educativa estableciese convenios-marco, de carácter plurianual, con especificación anual de programas, con una o varias entidades de su ámbito territorial y competencial.

Educación a Distancia

57. La Educación a Distancia ha venido desarrollándose históricamente en unas condiciones que la han situado en una posición de oferta marginal. Esta marginalidad se ha justificado, desde diferentes perspectivas y variados análisis, con argumentos tales como el ser una modalidad del sistema ordinario que imparte enseñanzas regladas para alumnos con imposibilidad de asistencia presencial; marginalidad, también, frente a una oferta educativa a distancia de formación continua, que desde iniciativas diversas cuenta con alto grado de diversificación y presencia y, por último, marginalidad con respecto a sus posibilidades de desarrollo real.
58. La educación a distancia ha demostrado ser eficaz no sólo en relación con población de difícil escolarización sino, más aún, con todos los ciudadanos que en un momento u otro de su vida activa necesitan requerimientos formativos diferentes. En esta línea argumental son especialmente esclarecedores los crecimientos cuantitativos del alumnado y la diversificación de ofertas educativas que se han

producido, en los últimos años, en países como Canadá, USA, Australia y Japón. Esta expansión, desarrollo y mejora cualitativa va ligada, tanto desde análisis comparativos como metodológicos, a una transformación de esta enseñanza que ha de suponer:

- Configurar esta oferta educativa y su implantación bajo una estructura jurídico-administrativa actualizada y a través de una red de centros públicos, centros colaboradores y acciones estratégicas comunes con instituciones públicas y empresas privadas.
 - Relacionar directamente la transformación de la educación a distancia con la incorporación y aplicación de nuevas tecnologías didácticas, en especial las de imagen, comunicación e información.
 - Servir de vínculo a todos los programas europeos relacionados con el desarrollo de nuevos sistemas, equipos y entornos de aprendizaje. La entidad y amplitud de estos programas es enorme y lo será más en el futuro.
 - Ser centro productor de programas “multimedia” y servir de centro impulsor y coordinador de todas las iniciativas institucionales o empresariales en este campo, pues la escasez de programas constituye uno de los frenos más importantes para el uso educativo de las N. T. I.
 - Organizar un sistema complejo de comunicaciones entre los diferentes usuarios de las redes de aprendizaje y entre los centros de producción de programas, tanto de España como de otros países.
 - Ser capaz de interconectar las redes a distancia con los centros presenciales a través de los diferentes medios posibles: teléfono, mensajería electrónica, televisión, envío de paquetes multimedia por correo, etcétera.
- 59.** Es necesario extender esta enseñanza a campos que no sean solo los de la formación inicial -como ocurre en la actualidad- sino, a otros que, con carácter general, se puedan producir en nuestra sociedad.

Algunos de estos tienen una importancia estratégica:

- Contribuir a garantizar la formación como elemento fundamental para el desarrollo personal, social, empresarial.
- Entre otras políticas educativas específicas que puedan ser valoradas como prioritarias enumeramos las siguientes:
 - La cualificación y recualificación de población en desempleo. Esta es una situación estructural en toda la Europa Comunitaria.

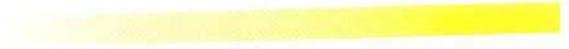
- El aprendizaje de idiomas extranjeros.
- La oferta de paquetes formativos complementarios y de apoyo para toda la población que cursen enseñanzas en cualquier nivel o modalidad. La educación a distancia puede ser especialmente eficaz, económica y ágil en este sentido.
- La adquisición de formaciones amplias y plurales, conducentes o no a titulaciones, utilizando como soportes, bien los habituales, bien todos aquellos que permitan la generalización del uso de las nuevas tecnologías.
- La actualización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio puede encontrar en la educación a distancia un medio eficaz.

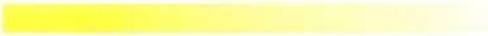
En este campo el abanico de posibilidades de formación permanente es prácticamente ilimitado.

- La mejora de la gestión, tanto administrativa como de orientación psicopedagógica del alumnado. Hay que transformar la estructura actual, consistente en una sede central y extensiones en provincias, en una red territorializada con suficiente apoyo informático ágil y eficaz.

60. Estas nuevas orientaciones no tienen por qué suponer un incremento sustancial de recursos materiales. Es necesario, antes de nada, proceder a una reorganización y mejor uso de los actuales.

Hasta ahora miles de ciudadanos han seguido la educación básica, el bachillerato o el Curso de Orientación Universitaria a través de esta modalidad educativa. Ciudadanos que por su residencia fuera de España, en régimen de privación de libertad, deportistas o artistas, enfermos, demandantes de empleo y sin cualificación, funcionarios con alta movilidad, fuerzas armadas, etc., han sido sus usuarios habituales. Como ya se ha apuntado, su versatilidad y adecuación a múltiples tipos de situaciones y necesidades le hacen instrumento idóneo como oferta de formación, con carácter amplio, en una reforma del sistema educativo para una sociedad más moderna.





Parte III

Factores y procesos del sistema educativo

- XIII. El Profesorado y su formación.
- XIV. Inspección educativa.
- XV. Orientación educativa.
- XVI. Investigación educativa
- XVII. Evaluación del sistema y de sus procesos educativos.
- XVIII. Innovación y experimentación.
- XIX. El proceso de cambio en el sistema educativo.





Capítulo XIII: EL PROFESORADO Y SU FORMACION

1. Una escuela renovada precisa de un profesorado igualmente renovado. Cualquier reforma educativa que aspire a verse coronada por el éxito requiere una transformación de algunas de las pautas por las que se rige la actuación profesional del profesorado en la etapa precedente. No en vano éste se constituye, junto con los alumnos, en el protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reforma de la ordenación, la renovación curricular, la dotación de mejores recursos didácticos y materiales para las escuelas, las medidas, en general, de mejora del sistema educativo, pasan a través del profesorado, como mediador esencial de la acción educativa.

El proyecto educativo que en este documento se traza está reñido con las actitudes de abandono y de rutina. La Administración deberá conseguir, por todos los medios, mantener altos niveles de motivación y competencia docente de los profesores mediante la adecuada remuneración y reconocimiento social, así como a través de la oferta de programas de formación que aseguren su cualificación.

2. La reforma educativa precisa un determinado perfil de profesor, que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas. El papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. La tarea docente se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo, y entre éstos y el profesor correspondiente. Este ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.
3. El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

4. El perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación.
5. Algunos rasgos del perfil convienen a todo profesor, en cualesquiera de las etapas y modalidades educativas. Otros rasgos caracterizan de modo diferenciado al profesor de una determinada etapa, o con unas funciones educativas específicas. Estos rasgos distintivos dimanán, en todo caso, de las finalidades de cada etapa o modalidad, o de las funciones respectivamente asumidas por estos profesores.
6. La necesidad de actualización, así como de formación inicial y selección de nuevo profesorado, es igualmente patente en áreas educativas que hasta ahora se han visto desatendidas en cuanto a profesorado específicamente cualificado, como son, la educación musical y plástica, la educación física, la tecnología o el idioma moderno. El nuevo lugar que estas áreas vienen a ocupar en el currículo de la educación obligatoria básica, y su necesaria aportación a los objetivos generales de las etapas de primaria y secundaria, reclaman una preparación del profesorado acorde con el papel educativo que estas áreas están llamadas a cumplir.
7. La introducción o ampliación de figuras docentes en el sistema educativo, como el profesor de apoyo para la educación especial integrada, los profesores orientadores, los asesores de formación y desarrollo curricular, o los profesionales de los equipos interdisciplinarios de apoyo, exige igualmente el desarrollo de programas formativos que cualifiquen a todas estas personas para el desempeño de sus funciones específicas.

Cualificación y formación permanente del profesorado

8. La necesidad de cualificación y formación permanente, sin embargo, no se limita a aquellos profesores que ejercen en el presente o ejercerán en el futuro en determinadas etapas, áreas o funciones especializadas. La formación continua constituye una responsabilidad de todo profesor: un deber, a la vez que un derecho, dentro de una profesión, como es la docente, particularmente necesitada, por su naturaleza misma, de permanente formación. Esta necesidad deriva, principalmente, de la movilidad de los conocimientos que la escuela ha de transmitir, de las demandas sociales acerca del papel de la escuela, y de los métodos educativos mismos, en incesante renovación. La escuela y el profesorado han de hacerse eco del progreso científico y tecnológico, de la modificación de nuestras representaciones de la realidad social y natural generadas por la investigación científica y el desarrollo tecnológico. Han de atender también las cambiantes demandas sociales acerca de los objetivos de la educación en una sociedad en rápido cambio. Y, en fin, no pueden ser ajenos a las innovaciones didácticas y de metodología educativa que las ciencias, la teoría y la tecnología de la educación aportan de continuo.

- 
9. Para cada uno de los niveles y modalidades de la educación se requerirá estar en posesión de la titulación universitaria que en cada caso se establezca. En los casos en que esta titulación no capacite, por sí sola, para el ejercicio de la actividad docente, será preciso completarla con la formación inicial de carácter didáctico y pedagógico apropiada. Las pruebas de acceso a la función docente tratarán de evaluar no sólo los conocimientos científicos y técnicos de los candidatos, sino también su capacidad didáctica.
 10. Puesto que la actividad docente queda confiada en exclusiva a titulados universitarios, de nivel medio o superior, la universidad asume una función exclusiva en el suministro de la formación inicial y adquiere una gran responsabilidad en la formación permanente. Los centros y los departamentos universitarios que tienen particulares responsabilidades en la formación inicial del futuro profesorado deberán tomar en cuenta las nuevas necesidades de un sistema educativo reformado, para adecuar a ellas los estudios universitarios de los futuros profesores. Están llamados igualmente a colaborar con las administraciones educativas en la formación permanente de los mismos. La universidad, sin embargo, no es la única instancia que provee la formación permanente del profesorado. De esta formación son responsables, ante todo, las correspondientes administraciones educativas, a través de su propia red de centros o institutos constituidos al efecto, de la colaboración con la universidad y/o de impulso y financiación de actividades formativas de otras instituciones o grupos, incluidas las propias empresas en lo tocante a la formación de profesores de educación profesional.
 11. La formación permanente constituye un derecho y un deber de los profesores. En cuanto derecho, las administraciones educativas favorecerán la participación del profesorado en seminarios, cursos y programas de formación, así como las licencias por estudios. La propia formación, en todo caso, no debe significar para los profesores una sobrecarga horaria de trabajo o un sacrificio económico. Bajo estas condiciones, la formación constituirá no sólo una oferta a disposición de los profesores, sino un deber exigible de ellos. Este deber puede concretarse en la obligación de seguir determinados programas formativos al comienzo de la práctica docente o de la incorporación a determinadas funciones educativas y, en las condiciones que se establezcan, en determinados momentos de su práctica profesional.
 12. La promoción profesional de los profesores es también un estímulo importante en la realización de su tarea educativa. Es, al mismo tiempo, una responsabilidad de la Administración educativa, quien debe abrir las vías para que esta promoción sea una realidad. Con este fin el Ministerio de Educación impulsará las siguientes actuaciones:
 - Ampliar las licencias por estudios y las ayudas a la formación para que los profesores con título de diplomatura puedan realizar la licenciatura y aquellos que ya la hayan obtenido puedan proseguir estudios de doctorado o de especialización.
 - Posibilitar el acceso al cuerpo de Secundaria a los actuales profesores de EGB que tengan la licenciatura.
 - Posibilitar el acceso al cuerpo de profesores numerarios de Formación Profesional a los maestros de taller que posean la titulación correspondiente.

- Favorecer la incorporación de los profesores de secundaria en calidad de asociados a los departamentos universitarios que van a ser responsables de la nueva formación de los profesores de Secundaria.

13. Los objetivos de la formación permanente, o en servicio, del profesorado pueden agruparse a lo largo de algunas líneas preferentes:

a) Actualización permanente en las prácticas educativas;

- Promover en los profesores un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica.
- Ampliar y actualizar la formación inicial de los diversos colectivos de docentes.
- Fomentar la comunicación entre los docentes con el fin de rentabilizar las experiencias ya existentes y difundir aquellos materiales que puedan facilitar nuevos trabajos de aula.
- Impulsar la elaboración de materiales educativos.
- Facilitar la formación cultural permanente del profesorado en campos del conocimiento que no constituyen áreas ni materias “formales” del currículo.

b) Capacitación para adaptar un modelo de currículo abierto y flexible:

- Familiarizar a los profesores con dicho modelo de currículo.
- Capacitarles para la realización de proyectos educativos y curriculares de centro, y para el desarrollo de la programación curricular con su propio grupo de alumnos.
- Instruirles en el uso de materiales curriculares y en la elaboración de materiales propios.

c) Cualificación en etapas y modalidades nuevas:

- Ampliar y adecuar la formación del profesorado encargado de impartir las nuevas áreas o materias incorporadas al currículo.
- Impulsar la reflexión y práctica de los profesores encargados de la educación secundaria obligatoria respecto a la doble exigencia de comprensividad y diversificación.
- Actualizar al actual profesorado de Formación Profesional en orden a la futura educación profesional, tanto de base como específica.

Un modelo de formación permanente

14. El presente proyecto preconiza un modelo de formación permanente que tiene como notas más sobresalientes:

a) Estar basado en la práctica profesional.

La experiencia del profesorado en el aula da lugar a una serie de problemas que generan, por un lado, una búsqueda de soluciones técnicas creativas que se van incorporando a la práctica cotidiana; y, por otro, una reflexión sobre la propia práctica, a la que aportan luz los conocimientos científicos, disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos, que se han configurado en paradigmas diversos a lo largo de la historia, y que permiten construir progresivamente una teoría propia de la educación con la que estructurar las actividades y facilitar la toma de decisiones.

La formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias, para iniciar, de este modo, un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional. Así concebida, la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción.

La forma más consecuente de ligar los programas de formación permanente con los problemas reales de la práctica consiste en concebirlos como procesos de investigación y experimentación del currículo, en los que el profesorado, al diseñar proyectos curriculares concretos y reflexionar sobre su desarrollo en un contexto singular, no puede obviar el análisis y la reflexión sobre su forma de intervenir en el aula.

b) Estar centrado en la escuela.

La formación permanente del profesorado debe surgir, principalmente, a partir de la reflexión sobre su práctica docente. La adopción, por parte de la Administración educativa, de un currículo abierto, favorece la autonomía de los docentes para elaborar proyectos curriculares.

La experimentación curricular constituye, pues, una ocasión privilegiada para fomentar un trabajo cooperativo. El Ministerio de Educación favorecerá la comunicación de cualquier experiencia educativa singular y valiosa y dará preferencia a programas y actuaciones promovidas por equipos de trabajo que conciben la formación permanente como una parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa.

A esta experimentación curricular, contribuirán también aquellos profesionales que trabajan en distintos equipos o servicios, en colaboración con los Centros educativos (psicólogos, sociólogos, asistentes sociales), cuya labor servirá de apoyo tanto a la elaboración de desarrollos curriculares, como a la de Proyectos Educativos globales de Centro. El Ministerio de Educación favorecerá la formación de estos equipos y su relación estable con los centros educativos, públicos y concertados.

c) Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.

Una formación permanente que se propone obtener una profesionalización cada vez mayor de colectivos de docentes heterogéneos, precisa de fórmulas diferenciadas de actuación para alcanzar fines variados.

Las características de este género de formación hacen imprescindible una previsión de estrategias diversificadas, en las que habrá que contar con todo tipo de instituciones, públicas y privadas, desde la Universidad hasta las empresas.

A lo largo de las dos últimas décadas, se han desarrollado distintas iniciativas en el campo de la formación permanente del profesorado: por parte de grupos de profesores que, de forma más o menos planificada, han llevado a cabo una autoformación como respuesta a necesidades derivadas de una docencia innovadora; desde instituciones específicamente orientadas a la formación (Departamentos Universitarios, Institutos de Ciencias de la Educación, Centros de Profesores, Fundaciones...), y a partir de colectivos o asociaciones profesionales (Colegios de Licenciados, Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano). Todas ellas pueden constituir, junto con los esfuerzos realizados por la propia Administración, puntos de partida extremadamente valiosos para que la oferta de formación sea variada y permita que cada profesor inicie su andadura y configure el avance de su formación del modo que considere más adecuado.

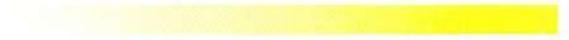
Las instituciones encargadas de planificar e impartir la formación permanente serán, por consiguiente, plurales. El Ministerio de Educación dará preferencia a los programas que supongan una participación activa del profesorado en la planificación de su propia formación y promoverá estructuras que den cabida a propuestas plurales y abiertas. Es éste uno de los puntos clave de la filosofía que impregna la creación de la red propia de formación permanente del Ministerio de Educación y Ciencia formalizada en el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, de creación de los Centros de Profesores. Estos Centros tienen como objetivo aproximar la formación permanente al lugar de trabajo del profesorado y se organizan para permitir una planificación ascendente, negociada y acorde con las necesidades concretas de cada colectivo.

d) Su carácter descentralizado.

Múltiples consideraciones aconsejan un modelo descentralizado de formación permanente. Las que siguen son algunas de las de mayor relevancia:

- La diversidad del punto de partida en el que se encuentran los docentes: distintos conocimientos, especialización diversa, diferentes grados de motivación.
- El distinto nivel de implicación previa en actividades o procesos de formación permanente y de actualización disciplinar y didáctica.
- La diversidad de funciones que puede desarrollar el profesorado dentro del Centro Educativo: según etapas, áreas, modalidades, funciones de organización y apoyo psicopedagógico.
- El carácter específico de la demanda de profesorado cualificado en cada región o comarca, a partir de la ampliación y reordenación de la educación. Circunstancia esta de especial trascendencia en la enseñanza secundaria.
- La diversidad de experiencias y de tradiciones en formación permanente de cada zona.

- 
- 15.** En consecuencia con las características citadas, la formación del profesorado debe ser planificada con el propósito de crear un continuo coherente, cuyo arranque se encuentre en la formación inicial y que se prolongue indefinidamente en el tiempo, al considerarse la formación permanente como parte inherente de la actividad profesional de los docentes.
 - 16.** El Ministerio de Educación presenta, junto con este Libro Blanco un Plan de formación del profesorado para los próximos años en el que se especifican las líneas de actuación prioritarias, los mecanismos de evaluación y los programas específicos que se van a impulsar, así como el desarrollo de cada uno de ellos a lo largo de los seis años siguientes.





Capítulo XIV: LA INSPECCION EDUCATIVA

1. El concepto de inspección educativa debe enmarcarse en el más amplio de supervisión educativa, noción que constituye en todo momento el referente común de las escasas formulaciones teóricas que ha conocido este término moderno y también de la tarea a la que remite.
2. La supervisión escolar constituye un mecanismo de control externo que a lo largo de la historia no siempre ha sido desarrollado por agentes vinculados a los propios sistemas. Sin embargo, desde que los procesos educativos se institucionalizan, aparecen descritos los procedimientos de supervisión que, en general, son confiados a funcionarios prestigiosos o especializados a los que la tradición europea denomina inspectores. El concepto de supervisión, en efecto, se ha plasmado en el de inspección, dando por hecho, con alguna excepción, que la actuación directa de los inspectores en los centros escolares era suficiente para lograr el diagnóstico del estado del sistema y para contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje. Esta situación se encuentra en la actualidad sujeta a revisión y se procura definir la inspección en el marco más amplio de la supervisión, entendida como una actividad capaz de evaluar el sistema en su conjunto.
3. Un estudio comparado de los modelos de administración educativa establecidos en los países avanzados permite concluir que el progreso, su institucionalización socio-política y el desarrollo de mecanismos eficaces de evaluación y control de los sistemas escolares marchan a la par. La razón última de esta correlación no es otra que la necesidad de garantizar a los ciudadanos el rendimiento social de la educación y la rentabilidad de los recursos públicos cada vez mayores que a ella se destinan. Este suele ser el origen de la aparición de los servicios de inspección educativa, cuya creación apenas si ha exigido en los distintos países mayores justificaciones.
4. Si la creación de los Servicios de inspección en los países con sistemas escolares avanzados ha constituido una consecuencia natural de la institución del servicio público de la educación, no ha ocurrido lo mismo con la definición del papel que a estos servicios debe encomendarse. De ahí la gran heterogeneidad que registra su regulación legal aun en países de un mismo entorno geográfico, económico y cultural.

5. La mejora de la calidad de la enseñanza requiere múltiples esfuerzos por parte de la Administración educativa. Estos esfuerzos se plasman en normas legales de muy diverso rango, en disposiciones y actos que afectan tanto a los aspectos administrativos y económicos del sistema, como a los pedagógicos, didácticos y curriculares.

La competencia profesional de los Servicios de Inspección, su eficacia, fruto de una adecuada formación de sus miembros, su sujeción al espíritu de las normas y disposiciones legales emanadas de los poderes democráticos, su capacidad de apoyo y asesoramiento a la comunidad escolar y a sus integrantes, su disposición a mediar en sus eventuales conflictos de modo constructivo, su facultad de trascender una concepción burocrática de su función y de actuar como dinamizadores escolares, constituyen factores determinantes para la mejora del rendimiento de los sistemas educativos. Esas mismas cualidades son la principal fuente de legitimación de su labor por parte de los agentes educativos que pueden hallar en los Servicios de Inspección un respaldo eficiente en la resolución de sus dificultades ordinarias o extraordinarias y un elemento de verificación de sus progresos.

Las funciones de la Inspección y sus atribuciones

6. Por ello, la figura del inspector escolar resulta imprescindible en todo sistema educativo que aspire a la superación; no es menor la conveniencia de una definición nítida de las funciones que los servicios de inspección y sus componentes tienen que desarrollar. Dando por hecho que los mismos deben constituir un colectivo particularmente bien formado técnica y humanamente, la experiencia y también las formulaciones teóricas que existen al respecto indican la conveniencia de concretar el contenido de las funciones que a estos profesionales se les confía.
7. Dichas funciones deben abarcar, en una secuencia integral, las tareas de control/asesoramiento y de evaluación/orientación, referidas a la comunidad escolar y sus componentes, y la de información a los responsables de la política educativa sobre las parcelas de la realidad educativa con las que mantiene contacto. Asimismo, deben incluirse las tareas de colaboración en cuantos impulsos renovadores e innovadores se generen dentro del sistema y también en su difusión y generalización.
8. En una sociedad democrática, las normas y disposiciones educativas no son el producto de la arbitrariedad o del capricho individual, sino fruto de decisiones legítimas. El control del cumplimiento de tales normas reviste por ello el carácter de garantía democrática, para el conjunto del cuerpo social que tiene derecho a exigir a las instituciones la salvaguarda de la legalidad. Naturalmente, este control institucional debe articularse con el control social directo, encarnado en los Consejos Escolares, y debe proyectarse tanto sobre los aspectos más administrativos de la organización escolar -registro, confección y custodia de documentación, procesos contables, etc.- como en las facetas más pedagógicas de la misma -ordenación académica, aspectos curriculares, métodos de enseñanza, organización del centro, etc.
9. La democratización interna del Sistema determina que el colectivo de inspectores de educación de los países de nuestro entorno ponga el máximo acento en someter el ejercicio de su autoridad a los principios



democráticos generales. Este talante democrático, junto con una sólida preparación profesional, ha permitido que en determinados países europeos la inspección educativa alcance los máximos niveles de respeto y reconocimiento social.

- 10.** La función de evaluación del rendimiento educativo del sistema es la más reciente de cuantas se les han confiado a los servicios de inspección escolar. El establecimiento de métodos de evaluación y diagnóstico permanente del sistema educativo proporciona un conocimiento preciso de los cambios cualitativos y cuantitativos que se producen en el proceso de enseñanza, brinda unos fundamentos firmes a la toma de decisiones por las autoridades educativas e informa a los centros y profesores sobre su propio funcionamiento, contribuyendo así a mejorar su práctica educativa. Esta evaluación, que se expone detenidamente en el capítulo XVII del presente Libro Blanco, debe constituir una de las funciones principales de los servicios de inspección.
- 11.** La delimitación del concepto de evaluación y la forma en que la misma debe ser proyectada sobre los sistemas escolares conforman uno de los núcleos fundamentales de los debates que genera la revisión de los sistemas educativos europeos. La evaluación y estudio de dimensiones parciales del sistema educativo, por amplias que resulten, no aportan conclusiones sobre el sistema en su globalidad, si antes no se han definido los componentes del mismo, sus relaciones jerarquizadas y el modo científico de abordar el análisis.
- 12.** El papel que, a instancias de los responsables educativos, la inspección puede desempeñar, es el de aportar los datos y contribuir al análisis del grado de cumplimiento de los objetivos generales que para la misma han sido establecidos por la sociedad. Esta tarea puede realizarse evaluando la eficacia de las decisiones de política educativa y la forma de desarrollarlas, analizando, al mismo tiempo, la relación que entre ambas actividades se establecen.
- 13.** Este concepto de evaluación externa y global del rendimiento del sistema, entendiendo como parte integrante del mismo a la propia Administración educativa, no constituye todavía una práctica habitual de los Servicios de inspección. Una de las razones de esta situación son las dificultades que conlleva el armonizar el concepto de “evaluación externa global del sistema” y el de “evaluación interna” de los propios centros escolares.
- 14.** En este amplio debate se perfila, sin embargo, con nitidez, la posibilidad y la conveniencia de evaluar el rendimiento de los centros escolares a través del análisis de su organización, funcionamiento y resultados. En el caso de abordar estudios específicos sobre el comportamiento global de algunas parcelas de la educación particularmente significativas, desde el conocimiento de estos resultados, resulta conveniente combinar este método externo con los procesos de evaluación interna que generen las propias instituciones escolares.
- 15.** En la práctica totalidad de nuestro entorno, las tareas de análisis externo del rendimiento educativo de los centros escolares las realiza exclusivamente la inspección, y el análisis del rendimiento global del sistema

se confía con frecuencia a profesionales que proceden de distintos ámbitos científicos, e incluso, en algunos casos, a organismos especializados ajenos o no al sistema educativo.

- 16.** La función de apoyo y asesoramiento a los centros escolares y a sus componentes constituye la más significativa de las actuaciones de la inspección y ocupa la mayor parte de la actividad diaria de los inspectores de todos los países. Cuantas definiciones se conocen del concepto de inspección coinciden en la referencia explícita a la condición de asesor, de guía, de apoyo, de ayuda, que debe caracterizar la actuación de los inspectores con el fin de contribuir a la mejora de la educación como servicio público.
- 17.** Tradicionalmente, la inspección ha ejercido la función de asesoramiento pedagógico de los profesores y su proyección en el aula. Modernamente se entiende, puesto que, si los servicios de inspección deben constituir uno de los instrumentos fundamentales para el diagnóstico de la situación educativa global de un centro o del sistema, las tareas de asesoramiento y apoyo, que constituyen la consecuencia lógica de las funciones de control y de evaluación, deben dirigirse a todos los componentes activos de la comunidad escolar, ampliando su actuación a los ámbitos organizativos, administrativos y de gestión. Para ello es necesaria, además, una amplia preparación didáctica y curricular, una sólida formación de los inspectores en Organización Escolar y otras materias afines.
- 18.** Esta formación constituye en algunos países un requerimiento específico previo, mientras que en otros se ha entendido que la experiencia dilatada y las capacidades demostradas en el ejercicio de la docencia pueden suplir dicha formación específica; son países en los que el ejercicio de la función inspectora constituye el estadio superior de una sólida trayectoria docente, que incluye, en casi todos los casos, la experiencia directiva. La mayoría de los modelos que optan por esta segunda forma de acceso desarrollan paralelamente mecanismos de especialización administrativa para los inspectores, y de formación y actualización permanentes.

La Inspección educativa en España

- 19.** Antes de abordar, dentro del marco de la Reforma, el diseño de Inspección educativa que se propugna, es preciso referirse a la singularidad que presenta el sistema educativo español, gestionado por distintas Administraciones en razón de la configuración autonómica del Estado Español.
- 20.** Según lo dispuesto en el artículo 27.8 de la Constitución incumbe a los poderes públicos la inspección del sistema educativo. De aquí se sigue que la facultad inspectora corresponde a cada uno de los poderes públicos que cuentan con competencias plenas en materia de enseñanza.

Al Estado le corresponde la competencia normativa para dictar las disposiciones básicas de desarrollo del citado precepto constitucional (art. 149.1.18 y 30 C.E.), así como la competencia ejecutiva para llevar a cabo la Alta Inspección que en los propios Estatutos de Autonomía le está reconocida. A las Comunidades Autónomas les corresponde, en los términos previstos por sus correspondientes Estatutos,

el desarrollo normativo de las bases en esta materia, el ejercicio de la inspección en sus respectivos ámbitos, así como la organización y funcionamiento de los correspondientes servicios.

- 21.** De acuerdo con la anterior distribución de competencias, mediante los correspondientes Reales Decretos de traspaso, han sido transferidos los servicios, funciones y personal de Inspección a las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia.

En virtud de lo dispuesto en la Disposición Adicional décimoquinta de la Ley 30/1984, los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Inspectores existentes hasta la entrada en vigor de la citada Ley, quedaron integrados en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE). Esta misma disposición básica establece que la función inspectora educativa será ejercida por funcionarios docentes seleccionados mediante concurso de méritos y por los referidos inspectores, integrados en el CISAE.

- 22.** Entre las normas básicas que en esta materia corresponde dictar al Estado han sido ya establecidas las que expresamente se recogen en la Disposición Adicional décimoquinta de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la Reforma de la Función Pública (texto fijado mediante Leyes 23/1988, de 28 de julio, y 37/1988, de 28 de diciembre), relativos al régimen estatutario de los funcionarios a quienes se encomienda la función inspectora, sin perjuicio de las posteriores normas, asimismo básicas, previstas en el apartado 10 de la antes citada Disposición Adicional.
- 23.** En lo que se refiere a la facultad estatal de Alta Inspección educativa, sus funciones y actividades fueron reguladas mediante el Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, y el Real Decreto 1982/1983, de 23 de mayo. Para el ejercicio de estas funciones de Alta Inspección cuenta el Estado con los correspondientes Servicios centrales del Ministerio de Educación y Ciencia y con los territoriales, creados mediante Real Decreto 1950/1985, de 11 de septiembre.
- 24.** Establecida la singularidad derivada de la configuración autonómica del Estado, es conveniente referirse a los precedentes inmediatos que han caracterizado la evolución de la Inspección Educativa hasta el momento actual. La Ley General de Educación de 1970 aportaba ya una concepción técnicamente avanzada de la organización y de las funciones encomendadas al Servicio de Inspección Técnica, en relación con la posibilidad de que éste se constituyera en uno de los instrumentos para el control y la evaluación del funcionamiento educativo del sistema escolar, globalmente considerado.
- 25.** En los artículos 142 y 143 de la Ley General se establecía, por vez primera, un servicio único de inspección, constituido por inspectores procedentes de los distintos niveles. La relación entre sus componentes, impuesta por una nueva organización interna, posibilitaba teóricamente una conexión entre los niveles tradicionales, hasta entonces prácticamente inexistente, al tiempo que permitía que los inspectores operaran en el ámbito general del sistema, sin perjuicio de su dedicación a tareas especializadas cuando las necesidades escolares así lo exigieran. De la intención inequívoca de los legisladores dan idea las consideraciones que aparecen en el preámbulo del Decreto 664/73, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de 10 de abril de 1973: “A este fin, se establece una síntesis de las competencias del

nuevo Servicio de Inspección Técnica, compatible, no obstante, con las matizaciones propias de cada nivel o modalidad de enseñanza...” En la disposición transtoria primera del mismo Decreto, se alude a una nueva organización del Servicio que nunca llegó a desarrollarse y que, se supone, estaría en consonancia con la decisión de organizar la inspección educativa como un servicio único.

- 26.** La Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública ha permitido al Ministerio de Educación y Ciencia no sólo modificar en sucesivos textos legales la ubicación y la dependencia de los Servicios de Inspección dentro del organigrama ministerial, sino desarrollar un modelo de funcionamiento de estos servicios que pretende aprovechar los conocimientos específicos de cada inspector y su experiencia profesional, tanto para las tareas concretas que requieran el ejercicio de dichas capacidades, como para impulsar el análisis y las actuaciones desde la perspectiva global que la modernización de nuestro sistema educativo exige.
- 27.** Las novedades que ha aportado la Ley 30/1984, modificada por la Ley 23/1988, además de la creación del modelo integrado anteriormente aludido, consisten en encomendar las funciones de inspección educativa a docentes seleccionados mediante un concurso de méritos y un curso de especialización, así como en establecer los mecanismos para la permanencia de estos docentes en dicha función inspectora. El procedimiento establecido en este marco legal prevé el ejercicio de la función inspectora durante tres años susceptibles de renovación por otros tres. El cumplimiento de los seis años en esta tarea puede dar lugar, superado el proceso correspondiente, a la permanencia en la función por tiempo indefinido. Todo ello reproduce, en parte, alguno de los modelos europeos con la ventaja, en nuestro caso, de que aporta una fórmula más flexible tanto para la Administración como para el docente. Se considera que este período garantiza suficientemente los aspectos formativos y conduce, si se opta por la continuidad, a la necesaria profesionalización.
- 28.** Las funciones a desarrollar por la inspección educativa en España son las que con carácter general se han expuesto anteriormente, con algunas peculiaridades que exige el profundo cambio educativo que ha supuesto el desarrollo de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). En particular, son funciones de la inspección educativa velar por el cumplimiento de los propósitos esenciales de esta Ley y de las normas que la desarrollan: participación social, pluralismo e igualdad de oportunidades.
- 29.** La puesta en marcha de los consejos escolares, el desarrollo de los conciertos educativos, la mayor autonomía en la gestión de los centros públicos, la regulación de los derechos y deberes de los alumnos, el incremento del asociacionismo en los distintos sectores, los diversos modelos de formación del profesorado y la ordenación de modalidades distintas de la enseñanza reglada, configuran un nuevo marco de actuación de los Servicios de Inspección.
- 30.** A lo anteriormente descrito debemos añadir los cambios que conlleva el Proyecto de Reforma, tales como la existencia de una etapa de Educación Infantil hasta los seis años, la ordenación de la Educación Primaria en tres ciclos, la extensión de la enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años, el nuevo diseño del Bachillerato y la Formación Profesional, el fortalecimiento de la optatividad, el debate sobre el diseño curricular base y las propias adaptaciones curriculares. Todo ello requiere un modelo de inspección particularmente adaptado a la nueva realidad y unos inspectores sensibilizados y capacitados para contribuir a la materialización de dicho Proyecto.

- 31.** La insuficiencia de efectivos, la extensión territorial, la dispersión de la población en las zonas rurales, la acumulación de la misma en las grandes ciudades, en áreas suburbanas, que soportan graves déficits de planificación y servicios, junto con el aumento de la escolarización en los últimos años, han dificultado la frecuencia de las visitas de inspección, y por ende la eficacia de sus tareas fundamentales. Mientras en Europa, la ratio media de profesores por inspector se sitúa alrededor de los 350, en España, contando con los efectivos de las Comunidades Autónomas, se encuentra en este momento en unos 550 aproximadamente.
- 32.** Para que la Inspección educativa pueda cumplir las tareas de asesoramiento, apoyo, mediación y prevención de situaciones de conflicto, y las de colaboración en las actividades de formación del profesorado y en los procesos de planificación escolar, es imprescindible que conozca en profundidad los distintos elementos del sistema educativo y los proyectos de reforma y renovación que impulsen los correspondientes poderes públicos.
- 33.** El Ministerio de Educación, en el marco de la Reforma, ha puesto en marcha ya medidas significativas en relación con su Servicio de Inspección Técnica, entre las que destaca la configuración de las bases para el nuevo modelo de Inspección Educativa así como un notable incremento del número de inspectores, con el fin de acercarse al modelo deseable, equiparado con el de los países de nuestro entorno.
- 34.** Conviene citar también que, para lograr una Inspección, cuyos miembros se familiaricen con la vida diaria de los centros, y útil en la transmisión bidireccional de información entre la Administración educativa y las comunidades escolares, los Servicios de Inspección deben formar parte de las unidades territoriales de la Administración educativa. Los inspectores deben desarrollar su tarea en equipos integrados que atiendan todas las necesidades educativas relacionadas con su función en una demarcación territorial determinada.
- 35.** Esta vinculación a las unidades territoriales no debe impedir la necesaria homogeneidad en las actuaciones del Servicio de Inspección. Para ello es preciso que, sin perjuicio de las acciones habituales que deben desarrollarse en cada provincia, el Servicio como tal opere en el marco de un Plan General de Actuación.
- 36.** En razón de esta misma homogeneidad, debe establecerse un Plan de Actualización y Perfeccionamiento, que garantice en todo momento la identidad de criterios y la eficacia de los Inspectores que componen el Servicio.
- 37.** Para el diagnóstico eficaz del funcionamiento de los servicios de inspección y a fin de poder realizar un seguimiento del grado de cumplimiento de los distintos Planes, debe elaborarse la oportuna evaluación que se plasme en una Memoria Anual.
- 38.** Teniendo en cuenta las singularidades que concurren en la gestión de la Educación española, y sin perjuicio de la existencia en cada una de las administraciones educativas de sus propios servicios de inspección, resulta imprescindible establecer, en coordinación con dichas administraciones, los mecanismos apropiados que permitan la contribución de los distintos servicios de Inspección en la evaluación del rendimiento del Sistema educativo entendido en su conjunto, especialmente para verificar la adecuación de la ordenación académica vigente a las necesidades del país.



Capítulo XV: ORIENTACION EDUCATIVA

1. La orientación escolar es, desde el punto de vista del alumno, un derecho que ha de concretarse y garantizarse en un conjunto de servicios y actividades que el sistema educativo debe ofrecer. Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial y, en el nivel de secundaria, su contenido educativo ha de verse complementado con el de orientación profesional.

La orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. Por ello, la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial, que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza.

Función tutorial

2. La actividad orientadora se realiza, ante todo, en vinculación estrecha e indisoluble con la práctica docente: en el cumplimiento de la función tutorial. La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos.
3. Todo profesor, en su actividad docente, ha de ejercer tareas de guía y de orientación. Sin embargo, la función tutorial de cada grupo de alumnos puede y debe ser asignada a algún profesor determinado.

4. Es preciso potenciar la figura y las funciones del profesor tutor en todas las etapas y modalidades de la enseñanza. Se desarrollarán programas de orientación y formación de los profesores tutores, así como instrumentos didácticos que les resulten de utilidad en su acción tutorial. Los programas de formación inicial y de perfeccionamiento del profesorado deben incluir contenidos que preparen y cualifiquen a los profesores para el desempeño de la función tutorial.
5. Las actividades de ejercicio de la función tutorial, como parte que son de la función docente, están incluidas entre las obligaciones del profesor. Tanto aquellas que tienen lugar en horas lectivas, cuanto las desarrolladas fuera de éstas, se realizan dentro del horario de obligada dedicación de los profesores, como parte de su trabajo docente. Es tarea de las Administraciones educativas dotar a los centros y a los profesores de los medios necesarios para llevar a cabo la función tutorial.
6. Los profesores tutores se esforzarán por conocer las aptitudes e intereses de los alumnos con objeto de orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje. Contribuirán al establecimiento de relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el alumno y la institución escolar, principalmente, en lo que respecta a la evaluación de sus aprendizajes y al paso de un ciclo a otro. Les corresponde también la correcta identificación de las dificultades que encuentran los alumnos, ayudándoles a superarlas y recabando los oportunos asesoramientos técnicos del departamento de orientación y del equipo interdisciplinar de sector. Asimismo, coordinarán la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de docencia. Es función suya, sobre todo, favorecer un clima de respeto mutuo, de comunicación y de cooperación dentro del aula y del centro escolar, que propicie la adquisición de hábitos básicos de convivencia y cooperación, de esfuerzo individual y colectivo, de tolerancia y de aprendizaje.
7. El ejercicio de la función tutorial entronca con la individualización de la enseñanza y también, en su caso, con las adaptaciones curriculares y los programas de desarrollo individual. Sin embargo, no todas las actividades de la función tutorial se ejercen con los alumnos individualmente; muchas de ellas se realizan con grupos. El desempeño de las tareas tutoriales se lleva a cabo, en gran parte, dentro de la propia aula, aunque puede, y suele, requerir una atención, individualizada o en grupo, a los alumnos fuera de las horas propiamente lectivas, en momentos específicamente destinados a ello.
8. La acción tutorial y el proceso orientador en educación debe reunir las características de:
 - a) Ser continuo y ofertarse al alumno a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolarización.
 - b) Implicar de manera coordinada a las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, escuela, familia, medio social.
 - c) Atender a las peculiares características de cada alumno.
 - d) Capacitar a los individuos para su propia autoorientación y crear en ellos de manera progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su propio futuro, primero, en la escuela, ante las distintas opciones educativas, y luego, ante las distintas alternativas de vida social y profesional.

9. La orientación educativa permite que sea la escuela la que se adapte a los educandos y no a la inversa. En los niveles de enseñanza básica, la evaluación continua y la promoción de alumnos no pueden desarrollarse al margen de los procesos de orientación continua.
10. La tutoría y orientación adquiere matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. En el comienzo de la educación infantil y primaria, las funciones más importantes se refieren a la inserción del niño en el grupo de compañeros, la adaptación escolar inicial, la prevención de dificultades de aprendizaje y la vinculación de la escuela con la familia. En el nivel de secundaria, pasan a prevalecer los aspectos de orientación relativos a la elección entre distintas vías y opciones educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio. Al término de la educación secundaria obligatoria, y a lo largo de la posobligatoria, cobra especial importancia la orientación hacia estudios posteriores y la orientación para la transición a la vida activa. La orientación profesional presupone información profesional, pero no consiste sólo en ella. Además, ha de tomar en cuenta las aptitudes, inclinaciones e intereses personales de cada individuo.
11. La función orientadora se hace tanto más importante cuanto mayor es la diversidad de la propia oferta educativa. En la medida en que la nueva configuración del sistema educativo contempla una mayor diversidad y opcionalidad en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria, la orientación constituye un elemento indispensable y, en rigor, esencial, para el correcto funcionamiento de una ordenación altamente diferenciada y con amplios márgenes de optatividad.
12. En la Educación Secundaria, la orientación educativa ha de completarse con la orientación profesional. Esta tiene, por un lado, una vertiente individual: son los individuos los que han de recibir la adecuada orientación acerca de los itinerarios profesionales que se ajustan mejor a sus capacidades, motivaciones e intereses. Pero, por otro lado, y no en segundo lugar de importancia, tiene una vertiente social, estrechamente vinculada a las necesidades y demandas del sistema productivo, donde, en un momento dado, se abren determinados campos profesionales, o determinadas especialidades dentro de ellos, con mejores perspectivas de futuro y desarrollo. Bajo esta consideración, la orientación profesional ha de contribuir a reorientar la demanda de educación profesional por parte de los alumnos, que han de ser convenientemente informados y orientados acerca de la situación y las perspectivas previsibles en las distintas profesiones.
13. La orientación profesional, en ese sentido, desempeña un papel crucial mediador entre las demandas educativas de los alumnos y las demandas del sistema productivo. En relación con ella es preciso planificar la Formación Profesional Específica, que no puede ya por más tiempo obedecer simplemente a las peticiones coyunturales de determinados grupos de alumnos o de profesores en los centros que la imparten. Estas demandas han de ser reorientadas, salvando siempre el derecho de los alumnos a buscar la formación que desean allí donde ésta se les oferte. La especial relación que la Formación Profesional Específica tiene con el mundo productivo hace que, en su caso, el componente social sea, al menos, tan importante como el componente personal, que, en cambio, ha de permanecer prioritario en la Formación Profesional de Base. En esta última, sin duda, y sin olvidar el referente social también en ella presente, ha de prevalecer la elección y la libre demanda de los alumnos, convenientemente orientados.

Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación

- 14.** El Ministerio de Educación y Ciencia considera que el desempeño de las funciones tutoriales y orientadoras, que debe realizar todo profesor, especialmente el profesor-tutor, requiere del apoyo técnico de servicios, departamentos o equipos específicamente cualificados para ello.
- 15.** No es posible exigir de todo profesor el conjunto de las competencias técnicas para la tutoría, orientación, y, eventualmente, apoyo o refuerzo educativo que necesitan muchos de los escolares. Incluso en su labor diaria ante los problemas comunes de los educandos y de su orientación, el profesor tutor necesita ser asistido y equipado con los medios necesarios para el adecuado desarrollo de esa labor. Parece, pues, aconsejable que en todo centro escolar se establezca, a partir de cierto número de unidades, un departamento de orientación, integrado por profesores y coordinado por un director o responsable del mismo, integrado en la plantilla de profesorado del centro y de ser posible con titulación universitaria superior en Psicología o en Pedagogía. También parece aconsejable que los profesores responsables de estos Departamentos de Orientación sean relevados de un amplio número y aún de la totalidad de las horas lectivas, sin que, por otro lado pierdan el contacto con la actividad docente. Así instituido, el departamento de orientación constituye, dentro de cada centro, la plasmación organizativa y la garantía práctica del principio según el cual, la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa. En él se coordina, asesora y apoya la labor tutorial de los profesores. Por otro lado, en centros de primaria de zonas rurales, con reducido número de alumnos, habrá que asegurar la asistencia de profesores orientadores itinerantes que atiendan a los centros de una comarca.
- 16.** Los departamentos de orientación coordinarán la acción orientadora y tutorial de los profesores tutores y de los profesores de apoyo de cada escuela, asegurando el enlace entre ellos y el equipo interdisciplinar de sector. Colaborarán, así mismo, en la elaboración de criterios de evaluación de los alumnos y en la correspondiente orientación de éstos, así como en el diseño de las posibles adaptaciones curriculares que precisen. De ellos depende, en gran medida, que la escuela no opere de manera discriminatoria al excluir, marginar y condenar al fracaso o al abandono a muchos alumnos que, por diferentes motivos, tienen dificultad para seguir el ritmo de la mayoría o, incluso, el currículo establecido con carácter general.
- 17.** En particular, los departamentos de orientación promoverán actividades informativas y de asesoramiento de los alumnos para facilitarles que alcancen un criterio propio cuando tengan que elegir entre distintas opciones: ante diferentes materias optativas, diversas modalidades de bachillerato y enseñanzas profesionales, o, finalmente, distintas salidas laborales. Asimismo, prestarán particular atención a los escolares que presentan necesidades educativas especiales y demandas de apoyo específico.
- 18.** En toda clase de centros son funciones del Departamento de Orientación:
 1. Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material, y, en general, apoyo a los profesores tutores.

2. Contribuir al proyecto de centro en sus diferentes aspectos: proyecto curricular, programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas, etc.
 3. Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos.
 4. Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación: adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc.
 5. Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, de un grupo a otro, en el tránsito a otro centro educativo.
 6. Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos ante cualquier opción que deban tomar frente a distintas posibilidades educativas o profesionales.
 7. Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos, principalmente en lo relativo a promoción de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.
 8. Detectar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superarlos mediante los oportunos modos de intervención: desde técnicas psicopedagógicas de instauración de capacidades básicas, hasta procedimientos de enseñar a pensar o de iniciación y afianzamiento de las técnicas de estudio.
- 19.** Todas las funciones citadas han de ser realizadas en estrecha conexión tanto con el profesorado, cuanto con otros servicios del sistema educativo, principalmente, con los equipos interdisciplinares. Algunas de ellas necesitan, además, de conexión con otros centros educativos y otras instituciones del entorno.
- 20.** La orientación en sentido estricto adquiere especial importancia en el período de transición del primero al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, cuando los alumnos han de empezar a tomar decisiones sobre su propia vida, en la escuela y más allá de ella. Por ello, es necesario que los estudiantes, al concluir el primer ciclo, reciban de modo individual una orientación razonada sobre las opciones educativas más recomendables para ellos, las que mejor se adaptan a sus intereses y posibilidades. Esta información orientadora ha de ser expresión de la colaboración pedagógica entre equipos de profesores que trabajan en los distintos ciclos y, si fuera el caso, en distintos centros.
- 21.** Al término de la enseñanza secundaria obligatoria, la orientación educativa ha de prolongarse y complementarse con la orientación profesional. En estos años, esa doble orientación puede requerir un horario propio, dentro del lectivo, consagrado a la información y orientación del alumnado. En lo que toca a la información sobre salidas profesionales, es importante que alumnos y alumnas tengan ocasión de conocer de cerca las oportunidades laborales de la zona y de escuchar el parecer de personas procedentes de campos profesionales diversos, ajenas a la escuela. Importa mucho, además, que esta orientación no

quede sesgada por razón del sexo, de modo que las alumnas sean conscientes de la amplitud de sus posibilidades de elección, no más restringidas, ni distintas de las de sus compañeros de sexo masculino, y que sean positivamente animadas y apoyadas en orden a elegir y explorar vías profesionales en toda esa amplitud.

Equipos de Orientación y Apoyo

- 22.** Los servicios o departamentos de orientación constituídos dentro de los centros pueden precisar, a su vez, de apoyo técnico externo para determinadas actuaciones especializadas en la intervención con alumnos en situaciones o con necesidades educativas especiales, y en relación también con toda clase de transiciones de los alumnos: de un centro a otro, de una etapa a otra, del mundo educativo al mundo del trabajo. Por este motivo, en estrecha coordinación con la tutoría y con el departamento de orientación de los centros, para impulsar, coordinar y dotar a la orientación escolar de un alto grado de competencia técnica, hay que contar con una red sectorizada de equipos o servicios interdisciplinarios de orientación y apoyo, con profesionales expertos en diversos campos, entre los que necesariamente deberá haber docentes de los distintos niveles educativos. Estos equipos, además de la dimensión psicológica y pedagógica, atenderán los aspectos sociales y familiares que tienen incidencia en el ámbito escolar.
- 23.** El Ministerio de Educación y Ciencia considera conveniente que la red de equipos o servicios interdisciplinarios se estructure en sectores escolares. La sectorización parece necesaria para alcanzar una visión amplia de los recursos disponibles y de las necesidades que plantean los alumnos, así como para proceder a la escolarización de éstos en las condiciones más favorables. Por otro lado, asegura la continuidad de la orientación que éstos reciben a lo largo de las diversas etapas y modalidades de su escolarización.
- 24.** El sector escolar atendido por cada equipo o servicio tendrá una configuración y extensión definidas por criterios demográficos y geográficos, así como por las características y necesidades de la zona, sin que en ningún caso queden descuidadas las comarcas rurales, las de población diseminada o las de difícil acceso. El sector abarcará centros escolares de todo tipo y nivel: desde Escuelas infantiles o centros de Preescolar hasta los centros de Secundaria, tanto públicos como concertados.
- 25.** Cualesquiera que sean el nivel escolar y la demarcación geográfica de su actuación, son funciones generales de los equipos:
 - a) Prestar apoyo y asesoramiento técnico al profesorado en relación con la tutoría, la orientación educativa, las adaptaciones curriculares, los programas de desarrollo individual y, en general, la intervención educativa sobre los alumnos con necesidades o en situaciones educativas especiales.
 - b) Asesorar y asistir a los profesores en su función orientadora y tutorial, proporcionándoles información, documentación, material y consejo técnicos.
 - c) Asumir las competencias que las disposiciones oportunas les asignen respecto a evaluación interdisciplinar, identificación de necesidades educativas, escolarización, seguimiento del proceso educativo y promoción académica de alumnos con necesidades o en situaciones educativas especiales.

- d) Favorecer y apoyar, en los Centros, actividades y programas de orientación educativa y profesional, así como aquellas que se encaminan a mejorar la metodología educativa, la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, y las técnicas de estudio y de trabajo apropiadas al nivel evolutivo de los alumnos.
 - e) Prestar su colaboración y apoyo, en coordinación con los Centros de Profesores, en la elaboración y desarrollo tanto del Proyecto Educativo del Centro, cuanto de posibles proyectos curriculares en distintos ámbitos de innovación: de integración, de nuevas tecnologías, de talleres educativos, y otros; e igualmente prestar su colaboración y apoyo a los departamentos de Orientación establecidos en los centros educativos de su sector.
 - f) Participar con la Administración educativa en el análisis y estudio del sistema escolar para la toma de decisiones y propuestas de desarrollo de los servicios de apoyo a los centros.
 - g) Impulsar la cooperación de los centros educativos con las familias y con las instituciones y organizaciones sociales del entorno, y colaborar en actividades de desarrollo de esa cooperación.
 - h) Contribuir al desarrollo curricular, a la investigación educativa y al intercambio de experiencias dentro del sector de su responsabilidad.
 - i) Colaborar con los Centros de Profesores, en la formación permanente y apoyo didáctico al profesorado del sector, así como en la elaboración y discusión conjunta de proyectos pedagógicos, innovaciones didácticas, desarrollo y adaptaciones curriculares, acción tutorial y criterios de evaluación de los estudiantes.
 - j) Colaborar en la organización de actividades de orientación de los escolares y de información acerca de opciones educativas y/o profesionales.
- 26.** Las anteriores funciones han de cumplirse en diferentes modalidades de actuación: a) anticipadora y preventiva de problemas escolares y de desarrollo personal, tales como inadaptación, adicciones, abandono y fracaso escolares, y otros problemas a cuya aparición es necesario anticiparse; b) compensadora de las desigualdades sociales; y c) favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes de los alumnos.
- 27.** Para el adecuado desarrollo de sus funciones, los equipos interdisciplinarios han de poseer un conocimiento profundo de la demarcación escolar a su cargo: necesidades, recursos escolares y extraescolares, personales y materiales, perspectivas de futuro desarrollo. La Administración educativa colaborará en la obtención de esa información.
- 28.** Las actuaciones de los equipos de sector se modularán, principalmente, de acuerdo con la etapa educativa sobre la que se proyecte su intervención.
- 29.** El Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de gestión directa, tenderá a configurar una red con los distintos servicios y equipos que en la actualidad dependen de él: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Equipos Multiprofesionales, Equipos de Atención Temprana, Educación Compensatoria,

etcétera. Sin perjuicio de la diferente situación laboral de sus actuales integrantes y con pleno respeto de sus derechos adquiridos, se racionalizará el funcionamiento de estos servicios, evitando la duplicidad de funciones que se produce en la actualidad.

De igual manera, el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá, a través de convenios con otras instituciones públicas, como Comunidades Autónomas y Ayuntamientos, que han constituido servicios o equipos interdisciplinarios análogos, los oportunos cauces de cooperación con objeto de optimizar el aprovechamiento de los diversos servicios de orientación actualmente existentes.

La profesionalización de los orientadores

- 30.** El desempeño de las funciones en los distintos servicios de orientación educativa, sean departamentos en los centros o equipos interdisciplinarios de sector, requiere de profesionales especializados y altamente cualificados, con sólida formación de base y con la debida titulación universitaria superior. Por esta razón, el Ministerio de Educación y Ciencia impulsará la creación de un Servicio Técnico de profesionales de cualificación psicopedagógica para dicho desempeño. En él se integrarán los actuales profesores de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, así como los Equipos Multiprofesionales. En todo caso, se tenderá a que las condiciones económicas y laborales sean equiparables para todos los miembros de dicho servicio.
- 31.** Los profesores que coordinen los departamentos de orientación en los centros habrán de ser licenciados en Psicología o en Pedagogía. No obstante, en centros de Secundaria podrán otros profesores asumir tareas de coordinación de tutorías y de orientación profesional.

Los profesores coordinadores de orientación en los centros formarán parte del claustro de profesores de los mismos. Su función, aún siendo especializada, permanece muy cercana a la docencia. Es la razón por la que para acceder a esta responsabilidad conviene que posean previa experiencia docente. En los centros públicos, dicha función quedará encomendada a funcionarios docentes con las titulaciones antes mencionadas y podrá ser compatibilizada con docencia directa o con apoyo a la docencia del profesorado ordinario. Los centros concertados, con el oportuno número de unidades, recibirán el correspondiente módulo económico para contratar a un profesional debidamente titulado.



Capítulo XVI: INVESTIGACION EDUCATIVA

1. Los profundos procesos de renovación educativa de la segunda mitad de nuestro siglo han contribuido al desarrollo de la investigación educativa en la que han buscado, y a menudo hallado, fundamentos empíricos y científicos tanto de decisiones políticas que han afectado a millones de personas como de alternativas pedagógicas que han modificado notablemente las actitudes de los docentes y la actividad educativa real. De los ámbitos de investigación se derivan, con frecuencia, modelos acerca de los fenómenos educativos que luego se traducen en prácticas innovadoras. A su vez, estas prácticas contribuyen a modificar las perspectivas que emplean los investigadores para analizar, explicar y comprender los procesos y las estructuras educativas.

La incidencia de la investigación en el sistema

2. La relación entre investigación e innovación es, por ello, de carácter recíproco: una y otra se potencian mutuamente. Por otra parte, no siempre es nítida la frontera que separa la innovación de la investigación educativa, como demuestra la importancia creciente de modelos de investigación-acción y de metodologías de investigación cualitativa que, sin negar el valor de la investigación más distanciada que emplea los métodos analíticos clásicos, funden a veces en un sólo concepto la actividad innovadora que se realiza en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación.
3. Si bien es cierto que en los procesos de decisión que conducen a la renovación del sistema educativo intervienen de forma determinante valores sociales cuyo alcance está más allá de los datos de investigación, también lo es que la investigación tiene una influencia profunda en esas decisiones. Ello es así porque la investigación cumple un conjunto de funciones que inducen al cambio y a la búsqueda de una mayor calidad y eficacia de las estructuras y actividades educativas. Entre esas funciones, pueden destacarse las siguientes:

- 
- a. La investigación presupone e induce una actitud crítica en relación a los procesos educativos y a la estructura y eficacia del sistema educativo. Esa actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de tales actividades y estructuras.
 - b. En ella reside el fundamento de los análisis sobre las limitaciones y deficiencias contrastadas del sistema educativo, que sirven de motor al propio proceso de renovación.
 - c. Probablemente su función fundamental consiste en el desarrollo de conceptos, enfoques y esquemas que refinan cada vez más la percepción sobre los fenómenos educativos, haciendo así una aportación indirecta pero decisiva al desarrollo de una enseñanza de más calidad.
 - d. De una forma más directa, la investigación permite el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos y enfoques curriculares que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza.
 - e. Permite, además, evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones superficiales en el conocimiento de las estructuras y las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos.
 - f. Proporciona datos que facilitan la toma de decisiones en los distintos ámbitos de administración y gestión de la educación, desde las aulas y las actividades docentes específicas, hasta las instancias que definen los aspectos más generales de la política educativa.
 - g. Desarrolla un conocimiento más profundo de los factores históricos y culturales, psicológicos, sociales y económicos que condicionan y dan sentido a los fenómenos educativos.
 - h. Contribuye a la selección de métodos y materiales didácticos eficaces y a la depuración de los que no lo son.
 - i. Finalmente -y no es ésta su aportación de menor importancia- la investigación contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa de los propios investigadores, y ésta es una de las razones por las que se reclama crecientemente la realización de investigaciones por los profesores, vinculando la investigación a la acción educativa cotidiana.
4. Por todo ello, el compromiso de la Administración pública y del mundo educativo en relación a la reorganización del sistema educativo y a la innovación de los procesos que se dan en él presupone el compromiso de garantizar los recursos necesarios para fomentar la investigación educativa. Este compromiso no se circunscribe a una u otra metodología específica, tal o cual enfoque concreto o este o aquel modelo de investigación educativa, no teniendo otro límite que la calidad, la relevancia y el rigor de la propia investigación más que el modelo o la disciplina que la orienta.
 5. Por la propia naturaleza de los fenómenos educativos, la investigación que sobre ellos se proyecta tiene un marcado carácter interdisciplinar. Los fenómenos educativos son procesos psicológicos e interacciones psicosociales, que se definen en estructuras y procesos sociales. Dependen de condiciones económicas



a las cuales, a su vez, condicionan. Implican el empleo de métodos y materiales didácticos. Son determinados por marcos históricos y culturales. Hacen referencia a constelaciones de valores y concepciones filosóficas. Remiten al pensamiento pedagógico. Su complejidad sólo es parcialmente abarcable por el esfuerzo coordinado de diversas disciplinas, y a través de la cooperación estrecha de investigadores con formaciones distintas y enfoques mutuamente enriquecedores.

6. Es posible contemplar los fenómenos educativos, en sus condiciones y relaciones, desde la perspectiva clásica de las ciencias empíricas, aplicando los procedimientos analíticos clásicos en estas ciencias. Pero es igualmente posible aproximarse a ellos con un enfoque más cualitativo, desde categorías de interpretación más comprensivas que explicativas. Así, junto a su carácter interdisciplinar, la investigación educativa tiene -y debe tener- una naturaleza intermetodológica. Con frecuencia es en los puntos de intersección entre métodos y disciplinas donde se hallan las relaciones más reveladoras, los significados más profundos de los fenómenos educativos.
7. Por ello, el compromiso de la política o la administración educativa con un determinado enfoque sería contraproducente y estéril. El estímulo de la investigación requiere la misma actitud abierta que es necesaria para investigar e innovar en educación. No debe limitarse a la investigación más directamente aplicada sino abarcar también a la de carácter básico. Tampoco puede restringirse a un determinado tipo de investigadores (por ejemplo, los profesores universitarios o los de enseñanza primaria o secundaria), aunque debe fomentar, en cualquier caso, la actividad investigadora de los propios profesores, a partir de la consideración de la investigación como recurso innovador.
8. La estrecha relación entre investigación e innovación se refleja en la proliferación de centros nacionales de investigación educativa que tuvo lugar en los años cincuenta y sesenta en todo el mundo y en la relación de estos centros con los cambios en los sistemas educativos que se dieron con posterioridad a la segunda guerra mundial. Hasta la segunda mitad de siglo, la investigación educativa tendía a ser una actividad aislada y revestía con frecuencia un carácter especulativo. Las exigencias políticas y sociales de transformación de las estructuras educativas de muchos países dieron lugar a una consideración más institucional de la investigación y aumentaron la demanda de datos empíricos sobre los sistemas educativos. Además, en relación con esos procesos, se hizo más urgente la necesidad de que los investigadores desarrollaran esquemas educativos, y métodos o materiales didácticos más eficaces, y proporcionaran conocimientos pertinentes para tomar decisiones sobre la educación.

Instituciones de investigación educativa

9. Este mismo fenómeno tuvo lugar en nuestro país en relación con la reforma del sistema a que dió lugar la Ley General de Educación de 1970. En 1969, al iniciarse los trabajos de planificación de la reforma educativa, se creyó necesario instituir un mecanismo que permitiese un desarrollo sistemático de la investigación educativa. Tal mecanismo se configuró como una red, con un Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (C.E.N.I.D.E.) como unidad coordinadora de un conjunto de Institutos de

Ciencias de la Educación (I.C.E.) en las Universidades, concebidos como centros de investigación, innovación y formación del profesorado. En 1974, el C.E.N.I.D.E. fué sustituido por un organismo autónomo, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I.N.C.I.E.), con funciones de coordinación de los Institutos de Ciencias de la Educación, y de investigación y evaluación del sistema educativo, formación del profesorado y asesoramiento al Ministerio de Educación.

- 10.** Aunque contribuyó decisivamente al fomento y desarrollo de la investigación educativa, la red I.N.C.I.E.-I.C.E.s no llegó a cumplir completamente las expectativas primeras. Para las Universidades de los años setenta el problema prioritario era la necesidad de responder a una fuerte demanda de puestos de estudio, con lo que no estaban en las mejores condiciones para constituirse en motores de la calidad de los niveles previos del sistema a través de la red de I.C.E.s, como pretendía la L.G.E. Además, el modelo de investigación y desarrollo de los años sesenta tendía a concebir la formación del profesorado y la innovación como un efecto directo e inmediato de la investigación educativa, lo que se reveló inadecuado en todo el mundo. La influencia de ésta es, frecuentemente, más mediata e indirecta -pero quizá más profunda- de lo que supone ese modelo teórico. La investigación configura actitudes, desarrolla perspectivas nuevas, elabora conceptos, pero no suele traducirse de forma inmediata y mecánica a la formación de profesores y la innovación. Es imprescindible para una y para otra, pero ni la innovación ni la formación son sólo puros reflejos de la investigación educativa.
- 11.** Por estas y otras razones (como la improvisación, falta de recursos y escasa incardinación en el mundo universitario de los profesores de otros niveles de algunos de los cursos de aptitud pedagógica), el I.N.C.I.E. no llegó a alcanzar la eficacia deseada en el cumplimiento de sus fines, y fué suprimido en 1980. Sus funciones de fomento y desarrollo de la investigación fueron asignadas a una Subdirección General de Investigación Educativa, creada al efecto, y posteriormente sustituida -en 1983- por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) que actualmente es la entidad encargada del fomento de la investigación, la realización de evaluaciones globales sobre diferentes aspectos del sistema educativo y la gestión de los servicios de Bibliotecas y Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia. Por otra parte, los Centros de Profesores han asumido, en este periodo, gran parte de las funciones de formación permanente del profesorado que anteriormente tenían los Institutos de Ciencias de la Educación, desde un ámbito más cercano a los profesores que reciben esta formación.
- 12.** A los procesos anteriores hay que añadir los de descentralización de la Administración educativa y autonomía universitaria, definida por la Ley de Reforma Universitaria, para configurar una situación mucho más compleja que la nacida en 1970 y que aún debe experimentar modificaciones parciales para lograr una mayor eficacia en el fomento de la investigación educativa. Si el modelo lineal e inmediato de relación entre investigación y formación se demostró ingenuo, la actual separación entre ambas funciones es poco deseable. Actualmente, los Institutos de Ciencias de la Educación cumplen aún una función importante en el desarrollo de la investigación educativa, y gestionan en parte las convocatorias de ayudas a la investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, aunque no se mantiene la red formal de relación del modelo de 1969. Por su parte, los Centros de Profesores, dedicados principalmente a la formación permanente, no cuentan con recursos de investigación. En esta situación, tiende a producirse una distancia

excesiva entre la investigación educativa y los procesos de innovación y formación del profesorado. Además, se acentúa la disociación entre quienes investigan, que son mayoritariamente profesores universitarios, y quienes educan en los otros niveles del sistema educativo.

13. La función investigadora de la Universidad es fundamental y, en el campo de la educación el apoyo decidido a la investigación por parte de profesores y equipos docentes de otros niveles no debe redundar, en ningún caso, en una disminución o estancamiento de los recursos dedicados a la investigación universitaria sobre educación. En concreto, la disminución del compromiso investigador de los Institutos de Ciencias de la Educación y Departamentos Universitarios tendría efectos muy negativos para el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la investigación educativa.
14. Sin embargo, la tendencia existente al acaparamiento de la investigación educativa, con muy escasas excepciones, por los profesores universitarios, y al relegamiento de los profesores de los restantes niveles al papel de consumidores pasivos de esa investigación, no es sostenible ni resulta funcional para la renovación del sistema educativo y la mejora cualitativa de la enseñanza. Es preciso promover la formación de equipos investigadores entre profesores de distintos niveles, una relación más estrecha entre los Centros de Profesores y los Departamentos e Institutos Universitarios, así como vías de investigación para profesores que estén interesados y preparados en la investigación educativa.

El impulso a la investigación

15. Las medidas encaminadas a la promoción de equipos internivelares pueden contribuir a encontrar puntos de equilibrio entre dos aspiraciones que, demasiado frecuentemente, son difíciles de compatibilizar en investigación educativa: la aspiración de que ésta resulte relevante y la de que sea rigurosa. Muchas investigaciones son rigurosas pero ajenas a los contextos educativos reales, y difícilmente aplicables a ellos. Algunas son relevantes, pero no ofrecen garantías de que sus datos sean extrapolables, significativas las diferencias que señalan, precisos los métodos que emplean, justificables las conclusiones que obtienen. El acercamiento de los profesores universitarios a contextos educativos distintos de aquellos en que realizan su docencia, y de los profesores de otros niveles a los procedimientos específicos de la investigación educativa, pueden ayudar a la realización de investigaciones que sean, al tiempo, rigurosas y relevantes.
16. La promoción de la investigación educativa desde los Centros de Profesores, sin disminuir por ello los recursos que se destinan al mismo fin en las universidades, exige lógicamente un incremento de los recursos globales destinados a su fomento. Tales recursos se han mantenido constantes en los últimos años, aunque ha crecido la producción de investigaciones en educación financiadas con cargo a fondos públicos: la producción media anual de investigaciones financiadas a través del C.I.D.E. es aproximadamente un 35% mayor que la del periodo anterior, aunque los recursos son aproximadamente equivalentes. Por otra parte, existe un consenso generalizado en la idea de que se ha producido un aumento constante de la calidad, el rigor y la relevancia de la investigación educativa desde 1970 hasta hoy.

- 
- 17.** El fomento de la investigación educativa, por parte de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, puede contribuir al desarrollo de una investigación más cercana a los ámbitos educativos reales; requiere, por otra parte, el desarrollo de mecanismos de coordinación e intercambio que eviten el aislamiento de los equipos de investigadores y la imposibilidad de realizar estudios e investigaciones de amplio alcance, pertinentes para el sistema educativo considerado en su globalidad. Es creciente, por ejemplo, la necesidad de estudios que relacionen al sistema educativo de nuestro país con los de otros países de nuestro entorno. Esos estudios sólo pueden realizarse a través de la cooperación entre las administraciones educativas. Resulta poco eficaz la exigencia de un convenio concreto para cada estudio, por lo que el Ministerio de Educación y Ciencia promoverá la creación de un Instituto de Investigación y Evaluación Educativa en el que, a través de la cooperación entre las Comunidades Autónomas y la Administración central, se definan las líneas prioritarias de los estudios generales sobre el sistema educativo, de las investigaciones internacionales y de las evaluaciones del sistema en su totalidad.
 - 18.** Estos estudios e investigaciones han adquirido una relevancia creciente en los últimos años, al producirse simultáneamente una descentralización de competencias en educación y una presencia más activa de nuestro país en el contexto internacional. Ese doble proceso tiene implicaciones para todo el sistema educativo y, en el caso específico de la investigación, hace preciso el desarrollo de mecanismos estables de coordinación y cooperación. En el contexto internacional, esos mecanismos están establecidos a través de redes de investigación educativa de la U.N.E.S.C.O., en diferentes programas de las Comunidades Europeas, por la vía del Consejo de Europa y a través de la colaboración entre países en el Comité de Educación de la O.C.D.E. y del C.E.R.I., organismo de investigación dependiente de esta institución. Existen, además, organizaciones no gubernamentales, que realizan estudios comparativos de evaluación de diferentes aspectos de los sistemas educativos y los logros educativos en países de todo el mundo. La demanda que esas instituciones internacionales hacen a nuestro país de estudios e investigaciones sobre el sistema educativo es cada vez mayor, y la respuesta a esa demanda puede redundar en beneficio del sistema educativo español. Pero, al mismo tiempo exige una acción coordinada de las distintas administraciones públicas con competencias en educación e investigación educativa.
 - 19.** No es esa, sin embargo, la única razón para la cooperación. En algunos casos concretos, el proceso de descentralización ha dado lugar a una dificultad transitoria para contar con datos estadísticos, estudios o evaluaciones del conjunto del sistema educativo español. En la medida en que aumenta el grado de descentralización de un sistema educativo, la necesidad de esos estudios, datos y evaluaciones se hace mayor, no menor. A la larga, la calidad de las estructuras de un sistema educativo dependerá, en buena medida, de la apertura de ese sistema a otros, de los recursos con que cuenta para intercambiar información, de la misma forma que la calidad de un centro escolar depende en parte de su apertura al contexto cultural o social, al medio que la circunda. Frente al modelo muy homogéneo, hermético, y con escaso intercambio de información del sistema educativo más tradicional, se configura un sistema más heterogéneo y abierto, que requiere para funcionar una información rica y contrastable. Un sistema en que el intercambio de información tiene una importancia decisiva. En estas nuevas condiciones, es conveniente establecer sistemas estables para el intercambio y la cooperación entre las administraciones competentes en la investigación y evaluación del sistema educativo.

- 20.** El incremento de los recursos destinados a la investigación educativa, la apertura de ésta a los profesores de los niveles no universitarios, la coordinación entre administraciones y la cooperación con organismos internacionales serían medidas de una eficacia limitada si no estuvieran acompañadas de un esfuerzo sistemático encaminado a la formación de investigadores en educación. Anualmente, en las convocatorias específicas de fomento de la investigación educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, participa aproximadamente un centenar de investigadores. A pesar del constante aumento de la calidad, la relevancia y el rigor de la investigación educativa en los últimos años, es unánime la impresión de que aún no se ha sobrepasado un cierto umbral crítico en que el incremento cuantitativo de los productos de investigación produce cambios cualitativos decisivos. Aunque hay muchos signos alentadores, que se ofrecen en indicadores como el número de artículos o de tesis doctorales en educación, la incorporación de nuevos investigadores al ámbito de los estudios sobre educación se produce a un ritmo que es insuficiente en un contexto de renovación profunda del sistema educativo. Por ello, se considera conveniente la realización de actividades de formación del profesorado dedicadas específicamente al conocimiento de distintos ámbitos de la investigación educativa.
- 21.** Las medidas encaminadas a la difusión de los resultados y enfoques de la investigación educativa son también necesarias para fomentar la investigación e incrementar su influencia en el mundo educativo. En la medida en que se incremente la formación inicial de los profesores en los aspectos psicopedagógicos, didácticos y de sociología de la educación, aumentará consecuentemente su interés por la investigación educativa. También en este caso se dan ya síntomas alentadores de un aumento importante del interés social en relación a los temas educativos y de la progresiva generalización de una concepción de la profesión docente en que el conocimiento de los resultados y problemas de la investigación educativa juega un papel destacado. Frente a una concepción simplificadora que tendía a ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como una transmisión inmediata de conocimientos, valores y habilidades, se generaliza cada vez más un enfoque que considera ese proceso como una interacción compleja, cuyos resultados están mediatizados por la propia naturaleza de la interacción, los condicionamientos sociales y psicológicos con que se produce, los conocimientos, valores y habilidades previos de los alumnos, los procedimientos didácticos que se emplean, etc. A medida que los profesores, como agentes básicos de esa interacción, se hacen más conscientes de sus matices y complejidades, aumenta su demanda de resultados y enfoques de investigación que les permitan una comprensión más profunda de su actividad y les proporcionen recursos para desarrollarla eficazmente.
- 22.** El aumento de la demanda hacia la investigación debe corresponderse con un esfuerzo de difusión por parte de los centros de investigación y de publicaciones de la administración pública y por otras instituciones. Las fórmulas tradicionales de difusión de la investigación, tales como los libros, artículos y memorias de investigación deben completarse con otros mecanismos de difusión, a través de debates, seminarios y cursos de formación, documentos de distribución amplia entre los profesores, y publicaciones que sintetizen resultados y perspectivas de diferentes áreas de la investigación educativa relacionadas de forma estrecha y práctica con las actividades cotidianas de los docentes.
- 23.** La influencia de la investigación educativa es difícil de medir a través de indicadores concretos. En cualquier caso, esa influencia depende, en gran parte, de la aceptación por los docentes de sus procedimientos, sus

resultados y, sobre todo sus premisas de reflexión crítica y racional. Para lograr este objetivo es importante estimular la investigación educativa en los centros de formación inicial del profesorado y extenderla a las instituciones que participan en su formación permanente.

- 24.** En relación con el proceso de renovación del sistema educativo, el Ministerio de Educación y Ciencia propone un Plan Nacional de Investigación educativa, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica y Técnica y que se articula alrededor de los ejes que se han perfilado en las consideraciones anteriores. En síntesis, y en función de esas consideraciones, son éstas las líneas principales del Plan propuesto.
- a. Aumento progresivo de los recursos destinados al fomento de la investigación educativa, sin sobrepasar lo que sería prudente en función de sus dimensiones actuales en nuestro país, de los equipos de investigación activos y de las previsiones razonables de crecimiento en los próximos años.
 - b. Compromiso de la administración educativa con la investigación educativa en general y no con enfoques o métodos específicos, tratando de estimular los equipos e investigaciones interdisciplinarios.
 - c. Apoyo a la labor de investigación desarrollada en los Institutos de Ciencias de la Educación y Departamentos Universitarios y fomento de su relación con los Centros de Profesores.
 - d. Provisión de recursos para la inclusión de investigación educativa en los Centros de Profesores.
 - e. Estímulo a la investigación educativa realizada por equipos de profesores de diferentes niveles de enseñanza y a la progresiva implicación de profesores de otros niveles, aparte del universitario, en tareas de investigación educativa.
 - f. Creación de mecanismos institucionales de cooperación de las administraciones públicas en investigaciones, evaluaciones y estudios sobre el sistema educativo.
 - g. Incremento de la cooperación con otros países y organismos internacionales en investigación educativa.
 - h. Organización de actividades y cursos encaminados a la formación de profesores en diferentes facetas de la investigación educativa, en el contexto de la formación permanente.
 - i. Estímulo a la investigación educativa en los ámbitos de formación inicial del profesorado.
 - j. Aumento de los recursos de difusión de la investigación educativa.
- 25.** El ámbito de la investigación educativa es muy amplio y sus límites con la innovación frecuentemente difusos. Su estímulo requiere, al mismo tiempo, un respeto realista hacia las condiciones y recursos ya existentes, y un compromiso tenaz con un proceso de renovación que también debe afectar a la investigación sobre educación.



Capítulo XVII: LA EVALUACION DEL SISTEMA Y DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

1. Las actividades de enseñanza y aprendizaje requieren procesos de evaluación para poder realizarse. La acción educativa no es una acción sin propósito, tiene un carácter finalista. Se acompaña siempre de procesos en los que se toma una conciencia más o menos clara de la distancia y diferencia que existe entre una situación a la que se ha llegado y unos objetivos o criterios educativos determinados. Esos procesos de toma de conciencia de la diferencia se dan ya en los niños más pequeños cuando comparan, por ejemplo, los resultados de su actividad práctica con un modelo propuesto. Cada vez que se establecen diferencias entre los resultados provisionales de una actividad de solución de problemas y las incógnitas planteadas, o entre la comprensión de un texto y lo que éste significa, se están realizando procesos de evaluación. Para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma en función de la diferencias observadas entre el propósito que la guía y los puntos sucesivos alcanzados en los itinerarios que acercan o alejan de ese propósito. Como toda actividad propositiva, la educación tiene un carácter autorregulatorio, y la evaluación es parte constitutiva, por derecho propio, de su sistema de autorregulación. En este sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son posibles sin evaluación.

Características de la evaluación

2. En esta perspectiva amplia, la evaluación no se circunscribe a un solo punto, a un solo acto, sino que se extiende a lo largo de todo proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación continua adquieren sentido las pruebas evaluadoras concretas. La evaluación no implica exclusivamente al estudiante como sujeto, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa. El sistema escolar como un todo también tiene unos objetivos generales y requiere, para su funcionamiento, una evaluación del logro de sus finalidades, que permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de su trayectoria en relación a los fines que la sociedad

establece para él. Al hablar de evaluación, por tanto, se hace referencia tanto a los procedimientos que permiten verificar los procesos de enseñanza y aprendizaje al servicio de unos fines educativos precisos, como a los que permiten verificar el funcionamiento del sistema educativo al servicio de fines educativos generales.

3. Estos dos niveles de evaluación -el que se refiere al sistema educativo y el que lo hace a los procesos educativos- no deben confundirse, pero están claramente interrelacionados. La evaluación del funcionamiento del sistema educativo es competencia y obligación de las Administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de esos procesos. Cuando existen garantías suficientes del buen funcionamiento de los centros escolares, se hace menos necesario el recurso a evaluaciones externas de los alumnos, por parte de las Administraciones educativas.
4. La consolidación de un sistema con una organización descentralizada, en el que las Administraciones autonómicas y los propios centros escolares intervienen decisivamente en la concreción de los proyectos curriculares, tiene que acompañarse de una propuesta de evaluación de ese sistema que sea, al mismo tiempo, respetuosa con las competencias de los centros y de las Administraciones educativas, y eficaz para regular el funcionamiento del sistema como un todo. Además, esa regulación debe realizarse sin multiplicar los exámenes externos, que podrían desnaturalizar las propuestas educativas.
5. En la educación, la relación entre procesos propiamente educativos y procesos de evaluación es inevitablemente de carácter recíproco. Por una parte, los sistemas de evaluación están determinados por los objetivos y procedimientos educativos. Por otra, influyen en los procesos y metas de la educación y contribuyen a su concreción, consolidación y rectificación, aunque también, en ocasiones, puedan deformarlos y desnaturalizarlos hasta hacerlos irreconocibles. El extremo de esta deformación se produce cuando la “evaluación para la educación” se ve sustituida por una “educación para la evaluación”. La posibilidad de que ello suceda es mayor cuando se acentúa el carácter concreto, exclusivamente académico, externo y selectivo de las pruebas de evaluación así como la sobrecarga de los currícula. También tiende a producirse esa deformación cuando la evaluación se centra exclusivamente en los alumnos y, aún más, en un solo aspecto o valor de ellos y no en el amplio conjunto de aspectos valorables inherentes a las actividades educativas.
6. En suma, la evaluación educativa, en general, debe cumplir en nuestro sistema educativo los siguientes requisitos fundamentales:
 - 1) Ser consecuente con los objetivos y finalidades de los distintos niveles y ciclos educativos y del sistema educativo globalmente considerado.
 - 2) Extenderse al sistema y a los alumnos y no sólo a éstos.
 - 3) Realizarse de forma continua y no de modo circunstancial.
 - 4) Acoger la pluralidad de valores que aportan los distintos agentes a la comunidad educativa.

- 
- 5) Cumplir funciones de regulación activa del sistema y de los procesos educativos y no solamente de apreciación pasiva o selección de alumnos.
 - 6) Proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, como para permitir que la regulación de los procesos y del sistema se realice de forma eficiente y también continua.
 - 7) Ser realizada, en cada uno de sus planos, también por los propios agentes y sistemas sobre los que esa evaluación se ejerce y no sólo por agentes o sistemas externos. Así, los alumnos deben aprender a evaluar por sí mismos sus procesos de aprendizaje, los profesores y centros deben ser agentes que apoyen la evaluación de sus propias actividades, y las administraciones educativas han de desarrollar los sistemas adecuados para evaluar su propio funcionamiento.

Ambitos, actividades y agentes de evaluación

7. Como se intuye en las consideraciones anteriores, la evaluación consiste, en realidad, en un conjunto complejo de actividades que sólo tienen en común su objetivo de regular el funcionamiento de los procesos y del sistema educativo a través de la apreciación de la distancia existente entre ese funcionamiento y determinadas normas, criterios y valores. Por lo demás, esas actividades de evaluación pueden ser extraordinariamente diversas en cuanto a los ámbitos evaluados, los agentes que las realizan, las formas que revisten, las funciones que tratan de cumplir, los contenidos a que remiten y los marcos de referencia que emplean.
8. En lo que se refiere a los ámbitos o sujetos sometidos a evaluación, habría que establecer una distinción matizada entre la evaluación de los procesos educativos de los alumnos y la de los propios alumnos. No siempre se establece esta diferencia fundamental en las actividades educativas concretas. Y, sin embargo, conviene recordar que, en un sentido lato, evaluar es emitir un juicio de valor y, por consiguiente, remitir a un marco de valores. Valores que toman ciertas normas o criterios pero también, en un sentido más profundo, valores sociales que son interiorizados por los alumnos. Esa es la razón de que éstos pongan en juego su autoestima en los procesos de evaluación y de que la evaluación de los procesos educativos sea vivida fácilmente como una valoración del alumno que participa en ellos. Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferenciación matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos.
9. Pero el ámbito de la evaluación no se limita a los estudiantes y los procesos educativos individuales. Para conocer y regular el funcionamiento del sistema educativo, resulta esencial la evaluación de los centros educativos en toda su complejidad: de sus proyectos y logros, sus estructuras y recursos, su dinámica de relaciones y actividades. En esa evaluación tienen un papel decisivo los propios centros. A la vez,

constituye una de las funciones fundamentales de la inspección educativa. También los programas educativos específicos, los proyectos curriculares y la gestión y administración de la educación constituyen ámbitos necesarios de la evaluación educativa.

- 10.** Los agentes de evaluación también son diversos. Dado el significado propiamente educativo que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el empleo y dominio de pautas de evaluación de su actividad por los propios alumnos constituye, en sí mismo, un objetivo educativo de gran importancia. Pero resulta evidente que las actividades de los alumnos también tienen que ser evaluadas por los profesores, como parte de su labor de mediación y regulación del proceso educativo. Del mismo modo, es esencial para el propio funcionamiento de los centros escolares que éstos cuenten con recursos y procedimientos para evaluarse a sí mismos -y ésta es una de las funciones que cumplen los Consejos Escolares-, pero también que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación; es decir, por agentes externos que puedan establecer valoraciones útiles para reconducir, cuando es preciso, determinados aspectos del funcionamiento de los centros, valorar su situación y condiciones en un marco educativo más amplio que el circunscrito al ámbito de cada centro en particular, etc. En suma, los procesos de autoevaluación deben ser complementados, en cada plano en que la evaluación se realiza, por otros procesos de evaluación externa. Sólo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesaria para que la evaluación sea eficaz.
- 11.** Del mismo modo que debe existir una pluralidad de ámbitos y agentes de evaluación, también son diversas las funciones que la evaluación puede cumplir. En virtud de los objetivos de cada nivel o ciclo educativo, puede tener una función predominantemente terminal, encaminada a acreditar la finalización de un nivel y el logro de sus objetivos, o más bien transferencial -como la que tienen las pruebas de acceso a la Universidad, al final de la enseñanza secundaria- destinada a garantizar las posibilidades de acceso a un nivel o ciclo posterior al evaluado. Asimismo, la evaluación puede tener una meta esencialmente orientadora o fundamentalmente selectiva, ser o no prescriptiva en sus conclusiones, y servir a la regulación del sistema y los procesos educativos o exclusivamente a su observación y control. Esas funciones no tienen por qué ser necesariamente contrapuestas, aunque a veces sean difíciles de cumplir simultáneamente. Por otra parte, las funciones que se asignan a una evaluación condicionan la forma que ésta reviste y, por esta vía, las estructuras y procesos sobre los que se realiza. Así, las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control suelen ser externas y puntuales, más que internas y continuas, y tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello, la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es inocua, sino que termina por marcar, positiva o negativamente, los objetivos reales de la actividad educativa del nivel evaluado.
- 12.** Por otra parte, y en estrecha conexión con su función, las actividades de evaluación son enormemente variables en sus formas y contenidos. En cuanto a la forma, es clásica la diferenciación entre evaluaciones cuantitativas y cualitativas, continuas y puntuales, uniformes (es decir, iguales para todos los miembros de una población de alumnos o instituciones educativas) o pluriformes (diferentes en función de opciones educativas, niveles de dificultad, etc.). En lo que se refiere a los contenidos, es decir, a aquello que se evalúa, también suelen establecerse diferencias entre la valoración de datos o de instrumentos, de contenidos de conocimiento o de procesos (estrategias, formas de solucionar problemas, etc.). Tanto las formas como



los contenidos de evaluación predominantes en los procesos educativos condicionan la naturaleza de estos procesos. Por ejemplo, las evaluaciones que se limitan a valorar la adquisición de contenidos de conocimientos no elaborados tienden a favorecer procesos educativos restringidos a la acumulación de contenidos de esa misma naturaleza.

- 13.** Finalmente, toda evaluación remite a un marco de referencia implícito o explícito, que corresponde a los criterios de adquisición de los objetivos educativos o de las normas que definen a la población que se evalúa. La preocupación por la calidad de la enseñanza implica una individualización de los procesos educativos. En el campo de la evaluación, el principio de individualización tiene una traducción específica: el marco de referencia de aquella no debe limitarse a las normas generales de la población, ni siquiera a los objetivos y criterios del sistema educativo, sino que debe abarcar también las normas individuales que definen al propio alumno o centro y sus procesos de cambio. Para que la enseñanza sea individualizada, es preciso que el alumno se convierta en marco de referencia de sí mismo y que el profesor sepa valorar sus adquisiciones por sí mismas y con cierta independencia del marco normativo de referencia que define a la población a que pertenece.
- 14.** Por otra parte, pasando de lo más particular a lo más general y del ámbito individual a la esfera colectiva, el marco de referencia al que remite la evaluación del sistema educativo es cada vez más amplio y universal. A medida que se acentúa la interdependencia de los ámbitos económicos y políticos, se hace mayor la necesidad de interrelación y apertura de los sistemas educativos. Consecuentemente, las organizaciones internacionales de carácter educativo insisten cada vez más en la importancia de la evaluación comparada de los sistemas educativos de los países que las componen. Es creciente, por ejemplo, la importancia e influencia de los estudios de evaluación comparada del rendimiento educativo de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (I.E.A.) y el interés de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.) y el Centro de Investigación e Innovación Educativa (C.E.R.I.) por desarrollar mecanismos de evaluación de distintos aspectos de la calidad de la enseñanza en los países miembros. La supresión de fronteras económicas y laborales entre los países de la C.E.E. hará aún más urgente la necesidad de interrelación y evaluación comparada de los sistemas educativos de los Estados miembros. Por consiguiente, la exigencia de una evaluación determinada y precisa del sistema educativo no proviene sólo de la demanda social de una educación de más calidad existente en nuestro país, sino también de la tendencia internacional a aumentar la interrelación entre los sistemas educativos, garantizar la validez de las acreditaciones en distintos países, y configurar ámbitos económicos cada vez más amplios y competitivos.
- 15.** El sistema educativo necesita la evaluación en todos esos ámbitos y modalidades. Cualquier reforma de la ordenación educativa, cualquier propuesta pedagógicamente innovadora de renovación de la organización escolar y de los procesos educativos, ha de ir acompañada de un diseño concreto (que dibuja el recorrido del proceso educativo en los alumnos), de la determinación de sus agentes, y de sus contenidos o marcos de referencia, con exclusión de otros. Sin embargo, la complejidad del sistema educativo hace que éste precise, en sus distintos niveles y formas de organización, de diferentes tipos de evaluación capaces de relacionarse entre sí. De forma semejante, la complejidad de los procesos educativos desaconseja limitarse a un solo modo y a unos agentes únicos para realizar la evaluación. Por esta razón,



la evaluación reviste formas y funciones diferenciadas en los diferentes niveles del sistema educativo, en función de los objetivos y fines establecidos para esos niveles, de su relación con los restantes tramos y del momento evolutivo de los alumnos.

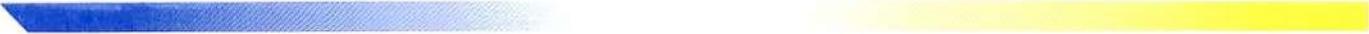
Educación Infantil

- 16.** En educación infantil, la evaluación debe formar parte del propio proceso educativo e integrarse en la dinámica continua de éste. La educación infantil es el nivel educativo en que se acentúa más la exigencia de individualización. Por consiguiente, la función primordial de la evaluación consiste en ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño y determinar hasta qué punto se consiguen o son apropiadas las intenciones educativas que sirven de guía a la intervención pedagógica. Ello requiere una evaluación interna continua, de carácter principalmente cualitativo, del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe formar parte de este proceso, guiándolo y reconduciéndolo, de modo que sea posible determinar cuáles son, en cada momento, las situaciones, materiales y recursos adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso.
- 17.** Por la importancia que tiene el desarrollo evolutivo de los niños en las edades que corresponden a la educación infantil, en este nivel se acentúa más que en ningún otro la importancia de proporcionar a los niños una visión positiva de sí mismos, de dotarles de una confianza básica en sus posibilidades. Es importante que los niños aprendan progresivamente a diferenciar el afecto básico de los adultos de su papel en la regulación específica de sus actividades y aprendizajes, que puede requerir correcciones constructivas que no implican un cuestionamiento de ese afecto y confianza básica. A lo largo de la actividad educativa, la evaluación debe relacionarse de forma estrecha y continuada con la actividad práctica del niño y abrirse, más aún que en los otros niveles, en dirección a valores plurales, enseñando a los niños a respetar y valorar positivamente la diversidad entre las personas y los aspectos positivos de los demás y de sus actividades.
- 18.** El desarrollo de recursos básicos de auto-evaluación es un objetivo importante en educación infantil. Este objetivo se traduce en la necesidad de proponer al niño objetivos concretos, cercanos y provistos de significado para él, en la conveniencia de brindarles señales claras de los resultados de su actividad, y en el interés de proporcionarle recursos que le permitan irse acercando a una apreciación de la diferencia existente entre logros y objetivos. En los momentos evolutivos que corresponden a la educación infantil, la toma de conciencia de la existencia de una discrepancia moderada entre éstos y aquéllos constituye un factor que activa poderosamente el desarrollo del niño. Por ello, la actividad desarticulada o exenta de metas claras para el niño no constituye un modelo de educación infantil. Incluso en las adquisiciones básicas, los adultos que educan al niño contribuyen, y deben hacerlo, a llenar de significado y propósito sus actividades, proponiendo intenciones concretas a sus acciones y desarrollando sus capacidades de proponérselas por sí mismo.

- 
19. Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño que llega por primera vez a la escuela. Esta evaluación inicial difiere en educación infantil con respecto a la que se produce en otros niveles educativos, ya que no existe la posibilidad de orientarse por informaciones sistematizadas del proceso de aprendizaje recogidas en etapas anteriores de la historia educativa del niño. Cuando el niño ingresa en la escuela infantil, el profesor se servirá de forma principal de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información debe recoger, con claridad y precisión, tanto aspectos de la historia personal y características más relevantes de la evolución del niño, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, costumbres, relaciones, aficiones, dificultades más notables, etc. La información recogida en la entrevista inicial debe completarse con la observación directa, por parte de los educadores, del proceso de adaptación del niño a su nuevo contexto de vida: relación con los adultos y con otros niños, con los nuevos espacios y objetos, comportamientos ante nuevas situaciones y estrategias ante los problemas, etc.
 20. Más allá de ese momento inicial, la evaluación formativa es parte indispensable del proceso educativo; permite reajustar continuamente las actividades, estrategias, ayudas y objetivos que se emplean en la educación infantil. Para ella, puede emplearse la observación del niño en situaciones cotidianas (juegos, comida, etc.), en la realización de determinadas tareas, en las interacciones personales de carácter educativo, o en tareas diseñadas especialmente para la obtención de información sobre aspectos de su conducta.
 21. El dinamismo y la plasticidad del desarrollo en el momento evolutivo que corresponde a la educación infantil debe corresponderse con una actitud evaluadora que evite la fijación prematura o excesiva de conceptos sobre los niños y de expectativas sobre sus posibilidades. El empleo de etiquetas, notas o valoraciones de nivel puede resultar perjudicial, sobre todo si conduce a una percepción estática que acaba por determinar la imagen que los propios niños tienen de sí mismos. Las categorías de evaluación deben implicar un análisis cualitativo de la individualidad del niño, obtenido esencialmente de una observación continuada.
 22. Los padres tienen un papel fundamental en el proceso de evaluación que se realiza en la educación infantil. Este no sólo sirve para reconducir continuamente la acción educativa que se realiza en la propia escuela, sino que debe orientar la actividad educativa de la familia. Además, la evaluación no se concibe como un resultado exclusivo de las actividades de observación y análisis de los profesores, sino más bien como producto de un diálogo continuado entre éstos y los padres. La complementación de las observaciones realizadas por los profesores en la escuela con las efectuadas en la casa permite formular estrategias educativas coherentes y eficaces, intercambiar experiencias y propuestas educativas, favorecer las relaciones entre la familia y la escuela, y obtener una visión más objetiva y completa del niño.

Educación Primaria

23. Con el fin de facilitar una transición suave y adaptada a este nivel desde la educación infantil, parece conveniente la elaboración de un informe detallado sobre las características más sobresalientes de



comportamiento, hábitos, formas de interacción, motivaciones y pautas adquiridas de los niños que pasan de la educación infantil a la primaria. Ese informe no debe limitarse a los niños que puedan tener necesidades educativas especiales sino que debe orientar en las necesidades educativas específicas de cada niño que realiza esa transición, sin predeterminedar las evaluaciones que luego realicen los profesores de educación primaria, basadas en su práctica educativa concreta.

- 24.** Del mismo modo que debe existir una continuidad sin fisuras entre los objetivos y procedimientos educativos del nivel infantil y los del primer ciclo de enseñanza primaria, también debe darse esa continuidad en las pautas de evaluación. A lo largo de toda la enseñanza primaria, y muy especialmente en su primer ciclo, la evaluación debe formar parte de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, y en ningún caso confinarse en situaciones aisladas. El carácter interno, continuo y esencialmente cualitativo de la evaluación debe mantenerse a lo largo de todo el nivel primario, y también debe preservarse su función fundamental de regulación y orientación de la actividad educativa. Por otra parte, la necesidad de enseñar a los niños a valorarse mutuamente, respetando las diferencias, y a auto-evaluar sus realizaciones y comportamientos se hace progresivamente más explícita en la enseñanza primaria.
- 25.** Los distintos tipos de contenidos recogidos en el currículo de primaria exigen distintas formas de evaluación. En este nivel es especialmente importante la evaluación adecuada y cuidadosa de la adquisición, por parte del niño, de los instrumentos básicos de representación y operación lingüística y lógico-matemática (lectura, escritura y operaciones matemáticas elementales, así como de las nociones básicas para la comprensión del mundo social y natural). Pero, en un sentido más general y a lo largo de toda la educación primaria, es preciso emplear diversas formas de evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados en lo referente a hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes, valores y normas.
- 26.** El intercambio frecuente de información con el niño y sus padres sobre sus actividades de aprendizaje, pautas de comportamiento, actitudes y valores, motivaciones e intereses, forma parte integrante del proceso de evaluación en la educación primaria. Este intercambio no debe concebirse sólo en términos de transmisión de información sobre los "resultados" de la evaluación, sino en un sentido más amplio, como recurso necesario para la propia evaluación y la regulación de la actividad educativa y de la comprensión profunda de esas pautas, valores, actitudes y motivaciones.
- 27.** Como consecuencia lógica, la evaluación del proceso educativo no se limita al registro concreto, sumario y codificado que se realiza en una hoja de calificaciones, sino que es más bien un proceso dinámico y cualitativo de observación, análisis, comprensión, regulación e intercambio de información. Este concepto de evaluación implica dos requisitos: por una parte, la necesidad de dedicar un tiempo suficiente a las actividades evaluadoras; por otra, la conveniencia de que los agentes educativos mantengan una actitud abierta a la observación, el reconocimiento y la valoración de los cambios en cada niño y alejada de la tendencia a realizar clasificaciones prematuras, especialmente cuando éstas limitan las expectativas sobre las posibilidades de los alumnos.
- 28.** La recogida sistemática de datos de diversa índole es necesaria para una evaluación continua y esencialmente cualitativa. La observación sistemática (fichas de seguimiento, registro de datos, carpeta-

registro personal del alumno, etcétera), el análisis de los trabajos de los alumnos y de su modo de hacerlos, las pruebas (orales, escritas, gráficas, individuales y colectivas) y entrevistas, y la observación de las conductas de los niños en situaciones menos formales (debates, juegos, salidas, etc.) son fuentes de información importantes.

- 29.** La participación activa de las alumnas y alumnos en las fases de los procesos de aprendizaje que tienen una significación evaluativa más clara, valorando conjuntamente con los profesores sus progresos y dificultades, no sólo favorece una evaluación cualitativamente más matizada y comprensiva, sino que constituye, por derecho propio, un objetivo educativo importante de la educación primaria. El alumno no debe entenderse como un sujeto pasivo del proceso de evaluación; hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto, por parte de profesor y alumno, del trabajo realizado.
- 30.** Como el de educación infantil, el profesor de enseñanza primaria debe procurar diferenciar cuidadosamente la evaluación de los aprendizajes y procesos educativos, de la valoración global del alumno como tal. En la medida en que los alumnos de enseñanza primaria son más conscientes de las diferencias entre sus realizaciones y sus metas y han interiorizado más que los niños menores los valores sociales asignados al rendimiento académico, son también más conscientes de los cambios en la autoestima que pueden producirse en relación a procesos educativos que cada vez demandan más atención, mayor elaboración intelectual y un esfuerzo más deliberado. La valoración de las diferencias positivas, de los valores que tiene cada alumno en particular, de valores más amplios que los limitados al rendimiento académico, se convierte así en una exigencia fundamental de la educación primaria, porque la disminución de confianza de los alumnos en sus propias posibilidades puede llevar a una limitación de esas mismas posibilidades.
- 31.** La necesidad de situar las actividades de evaluación en contextos de confianza, y de acentuar los valores positivos de todos los alumnos, no debe confundirse con el empleo de pautas de evaluación subjetivistas, acrílicas o ciegamente aquiescentes. Por el contrario, la valoración objetiva de las realizaciones, conductas y actitudes del niño constituye una premisa necesaria para que éste regule sus aprendizajes, se proponga metas concretas y realistas, y elabore los recursos necesarios para enfrentarse a sus dificultades. Pero éstas no deberían constituirse en núcleos y criterios únicos de los procesos de evaluación y autoapreciación.
- 32.** Al final de cada ciclo de enseñanza primaria, y como resultado de los procesos continuados de evaluación, se establecerá una valoración de los logros educativos de cada alumno y de sus pautas de conducta, actitudes, hábitos de trabajo, formas de interacción e integración escolar. En particular, es preciso valorar las adquisiciones del alumno respecto a los contenidos del currículo: capacidades relativas a conocimiento de los hechos y de los principios, capacidades relativas a procedimientos, y actitudes respecto a normas y valores. Aparte de los códigos que oportunamente se establezcan para resumir esa información, la valoración debe acompañarse de comentarios y observaciones que ayuden a regular la actividad educativa posterior al ciclo terminado.
- 33.** Dado el carácter obligatorio y comprensivo de la enseñanza primaria, la evaluación tiene que ser en este nivel continua y orientativa, más que prescriptiva y selectiva, y ha de ser realizada por los propios



profesores. En el nivel primario la responsabilidad educativa de cada grupo de alumnos tiende a recaer en un sólo profesor -especialmente en el primer ciclo- o un equipo muy reducido de docentes. Ello facilita la interrelación entre la función docente y las labores de tutoría, y, consiguientemente, la realización de evaluaciones muy individualizadas y que presuponen un conocimiento profundo de los alumnos. Ese conocimiento debe traducirse en evaluaciones de carácter global, que, sin perder su carácter integrado, se diferenciarán progresivamente en áreas en el segundo y tercer ciclo.

34. La evaluación, sobre todo en lo referente al grado de adquisición por los alumnos de los objetivos de cada ciclo, se relaciona con orientaciones y decisiones sobre promoción de un ciclo a otro. Las Administraciones educativas elaborarán criterios para esa promoción y modelos de evaluación, ateniéndose al principio de que la repetición o permanencia de un alumno por un año más en un ciclo cursado debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos y soluciones para los niños con bajo rendimiento escolar, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición al final de un ciclo obligatorio de enseñanza (es decir, en un ciclo de los niveles de primaria o secundaria obligatoria), no parece conveniente que puedan producirse más de dos repeticiones de ciclo en el conjunto de esos dos niveles.
35. En los niveles obligatorios de enseñanza, la repetición sólo es aconsejable cuando el ritmo madurativo y de desarrollo de los estudiantes haga previsible la necesidad de un período temporal más prolongado para lograr los objetivos educativos propuestos. En otros muchos casos, el incumplimiento de esos objetivos puede hacer aconsejables otras fórmulas, de adaptación curricular o refuerzo, pero no la repetición. En todo caso, la evaluación de los alumnos en la etapa educativa primaria tiene como referente no tanto la promoción o la repetición, cuanto la orientación, el refuerzo de los conocimientos o habilidades insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular individual.
36. Los centros de enseñanza primaria acreditarán el logro, por parte de los alumnos, de los objetivos propios de esa etapa, para poder proceder a su promoción a la Enseñanza Secundaria. Esta acreditación irá acompañada de una valoración precisa y completa del nivel de superación de los objetivos del nivel primario, así como de las orientaciones que sean precisas para facilitar la transición a la educación secundaria obligatoria y para ayudar al trabajo de los profesores de este nivel. Esa valoración, que tiene fundamentalmente una función orientadora, no puede limitarse a un conjunto de calificaciones, sino que implica una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas más fundamentales. Dado el carácter obligatorio de la enseñanza secundaria, no se hace necesaria una titulación de primaria, y se considera suficiente la certificación de la conclusión de ésta para garantizar el paso al nivel posterior.

Educación Secundaria obligatoria.

37. El carácter comprensivo y obligatorio de la primera etapa de la enseñanza secundaria también determina las funciones y formas de la evaluación en ella. Las funciones de identificación, diagnóstico, orientación

y motivación siguen siendo predominantes. Es particularmente importante en esta etapa la función orientadora que debe extenderse a lo largo de la misma. Por ello, aunque la función básica de evaluación corresponde -como en otras etapas- a los profesores, se hace precisa una estrecha colaboración entre éstos y los departamentos de orientación.

- 38.** La evaluación de la enseñanza secundaria debe revestir carácter continuo y ser realizada con la perspectiva de regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificar -cuando sea necesario- las estrategias de actuación diseñadas por los profesores, introducir mecanismos específicos de corrección en los procesos educativos, programar planes concretos de refuerzo de alumnos o grupos que los requieran, determinar acciones tutoriales, diseñar formas de colaboración con los padres, orientar a los alumnos en sus actitudes, pautas de trabajo y conducta, decisiones sobre elecciones curriculares, etc. Para cumplir estas funciones, la evaluación no puede ni debe limitarse a la corrección de pruebas realizadas en ciertas situaciones, sino que exige una labor sistemática de revisión de la labor docente y de los procesos educativos, de diálogo con los alumnos y de reflexión sobre los conflictos y dificultades.
- 39.** La evaluación del estudiante de enseñanza secundaria obligatoria debe ser integrada y producto de la reflexión conjunta de los profesores en los claustros o equipos, con los tutores y departamentos de orientación. Ese carácter integrado de la evaluación no impide que ésta sea también específica y diferenciada por áreas de conocimiento o habilidades. En todo caso, la presencia de varios profesores trabajando con un mismo grupo de alumnos confiere gran importancia al establecimiento de sesiones de evaluación en enseñanza secundaria. Estas sesiones serán suficientemente frecuentes como para permitir que la evaluación cumpla realmente su función orientadora. En ellas, los profesores aportan la información que han elaborado previamente, produciéndose un intercambio de puntos de vista.
- 40.** Para que la evaluación cumpla su función orientadora y sea un mecanismo positivo en la regulación de los aprendizajes es necesario que los alumnos de enseñanza secundaria participen activamente en ella, haciéndose progresivamente capaces de autoevaluar y coevaluar objetivamente sus actividades y actitudes. En algunos casos, puede ser conveniente arbitrar procedimientos para su participación activa en sesiones conjuntas de evaluación de los aprendizajes, pautas de conducta, actitudes, valores y normas, etc. Por otra parte, la función orientadora de la evaluación también debe determinar la forma de transmitir a los alumnos la información sobre los resultados de su actividad escolar. Es fundamental que estas informaciones no se limiten a calificaciones, ni se centren exclusivamente sobre los resultados de las tareas realizadas por los alumnos. Deben incluir comentarios sobre los procesos mediante los cuales se realizan las actividades educativas, sobre los fallos en las tareas y la manera de superarlos, sobre los hábitos y actitudes de los estudiantes.
- 41.** En los momentos evolutivos que corresponderán normalmente a la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria (12-16), la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos adquiere un papel decisivo en la definición de su personalidad y pautas de comportamiento. Esta percepción sigue dependiendo mucho de la información que reciben del medio social acerca de su propia persona. En consecuencia, se acentúa también la responsabilidad que tienen los profesores, tutores y orientadores en cuanto al modo de transmitir informaciones potencialmente relacionadas con la autoestima.

42. En términos generales, es importante que los alumnos de esta edad sean valorados no sólo con referencia a las normas de la población de su edad y curso, sino también, y sobre todo, con relación a sus propias normas, es decir, a sus procesos de cambio, avances y logros. Todo el modelo didáctico y de objetivos de la enseñanza secundaria obligatoria y comprensiva se basan en el supuesto del valor de la diversidad y de la posibilidad de atender a motivaciones, aptitudes y actitudes cada vez más diversas en un mismo ámbito educativo.
43. Al final de la enseñanza secundaria obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos educativos de esta etapa, en sus distintas áreas, obtendrán un título que permite acceder al bachillerato y los módulos de nivel 2 de educación técnico-profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia, en estrecha cooperación con el conjunto de Administraciones educativas, definirá mecanismos específicos para facilitar a los alumnos que no alcanzan al final de su escolaridad obligatoria (que puede prolongarse como máximo hasta los 18 años, si se producen las dos repeticiones posibles) el título que acredite el logro de los objetivos de este nivel, puedan alcanzar ese título mediante procedimientos análogos a los que permitirán a los adultos, en general, acceder a él. En cualquier caso, la educación secundaria obligatoria debe compatibilizar su función transferencial con la terminal. Es decir, además de preparar para estudios posteriores, debe preparar a todos los jóvenes para conocer las formas de encontrar un puesto de trabajo y dominar las destrezas generales que requieren numerosas ocupaciones de nivel 1 de cualificación.
44. Sin embargo, no es posible desconocer que puede haber jóvenes que no obtengan la titulación correspondiente al final de la enseñanza secundaria obligatoria, ni alcancen a poseer los conocimientos básicos propios de ese primer nivel de cualificación. El diseño de programas educativos específicos para estos jóvenes, especialmente expuestos a la marginación y el desempleo, debe ser en todo momento un objetivo prioritario de las administraciones educativas. En muchos casos, los programas de formación profesional ocupacional y otras vías de formación no reglada pueden ofrecer posibilidades de integración de estos alumnos en el mundo laboral e incluso de desarrollo de una madurez suficiente como para obtener el título de enseñanza secundaria obligatoria. Las personas que tienen mayores dificultades para mantenerse en el sistema escolar hasta alcanzar los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria precisan de programas que constituyen el primer campo de aplicación de la llamada Garantía Social, que la Comunidad Económica Europea considera necesaria en todos los Estados miembros y que tiene el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.
45. Al finalizar la educación secundaria obligatoria, todos los alumnos recibirán un certificado en el que constará los estudios cursados, así como las orientaciones más adecuadas para continuar, su proceso educativo. El certificado no será entregado únicamente a los estudiantes que obtengan el título, sino también a aquellos otros que, al no haber alcanzado los objetivos de la enseñanza obligatoria, no puedan obtenerlo a pesar de las repeticiones. En el certificado de estos alumnos debe especificarse el número de años cursados, los niveles de aprendizaje alcanzados y las orientaciones más adecuadas para el futuro, con especial énfasis en aquellas que le faciliten la obtención del título de Educación Secundaria obligatoria.

Necesidades Educativas Especiales.

46. En las etapas de educación primaria y secundaria que definen la enseñanza obligatoria, merecen especial atención los procesos de evaluación de los alumnos con necesidades especiales que están integrados en el sistema ordinario. El carácter individualizado, continuo, orientador y formativo que debe tener la evaluación a lo largo de toda la enseñanza obligatoria resulta necesario para los procesos educativos de todos los alumnos, pero lo es aún más para aquellos que requieren adaptaciones curriculares más profundas. La evaluación de estos alumnos sólo adquiere significado en un marco evaluador basado en el respeto a las diferencias y en contextos de valoración más amplios que los que remiten exclusivamente a las destrezas académicas y las competencias intelectuales.
47. La evaluación debe proporcionar información apropiada para adaptar progresivamente las ayudas pedagógicas a las características de estos alumnos, y para determinar hasta qué punto se cumplen las intenciones educativas por las que se guían esas ayudas. Para cumplir esas funciones, la evaluación debe referirse tanto a las características de los alumnos (y especialmente a los aprendizajes y conocimientos que poseen al iniciarse procesos nuevos de aprendizaje), como a los procesos educativos, de naturaleza dinámica, que van modificando esas características iniciales. En el caso de los alumnos con necesidades especiales, la valoración de las características propias de los alumnos debe evitar también especialmente la fijación de estereotipos que limiten inadecuadamente las expectativas y la acción educativa.
48. Por ello, la determinación realista y objetiva de las limitaciones físicas o mentales que puedan condicionar los aprendizajes, debe acompañarse de una definición también objetiva de aquellos aspectos del alumno o del entorno que pueden aprovecharse para compensar, al menos parcialmente, esas limitaciones: por ejemplo, una capacidad intelectual limitada puede compensarse en cierta medida por un esfuerzo superior del alumno, una ayuda mayor por el profesor o los compañeros, más tiempo de aprendizaje, la definición de pasos más pormemorizados en la misma edad o ciclo que puedan emplearse como término de comparación. Los criterios de promoción deben ceñirse a las posibilidades educativas de cada alumno con necesidades especiales y a las adaptaciones curriculares realizadas para él, evitando propuestas normativas y cerradas, que impedirían la opción de un currículo comprensivo pero abierto a la diversidad.
49. La adaptación de los criterios de evaluación y promoción a las posibilidades educativas de los alumnos con necesidades especiales debe guiarse por el principio siguiente: los contenidos y objetivos de carácter más general sólo deberán modificarse una vez agotado el recurso de adaptar los procedimientos, estrategias educativas y criterios de carácter más específico y concreto. Es decir, no deben cambiarse los objetivos generales de área y ciclo (ni las áreas mismas), en tanto no se tenga la certeza de que la respuesta a las necesidades especiales no pueda abordarse con cambios menores de metodología didáctica, bloques de contenido y objetivos o criterios terminales más puntuales.
50. A lo largo de toda la enseñanza obligatoria, es preciso asegurar que sólo se recurre a la permanencia por un año más de los alumnos con necesidades especiales dentro de un ciclo, cuando ello puede redundar en beneficio de su proceso educativo ulterior. Al mismo tiempo, debe tomarse en consideración el riesgo

que entraña el cambio de compañeros que lleva aparejada la repetición, y que puede ser perjudicial para los objetivos de carácter social (y no sólo académico) que tiene la integración. Si bien pueden darse casos en que el dinamismo del proceso madurativo del alumno puede aconsejar la repetición de un ciclo, este recurso debe considerarse completamente excepcional en estos alumnos.

51. La mayoría de ellos demandan criterios de evaluación más centrados en la función terminal de esta enseñanza que en los de carácter transferencial o propedéutico. Este cambio en el acento relativo de las funciones terminales y transferenciales de la enseñanza obligatoria tiene que reflejarse en los criterios y, en su caso, en las pautas de evaluación que se aplican a los procesos educativos de los alumnos integrados.
52. La evaluación de los alumnos con necesidades especiales requiere la acción concertada de los profesores con los profesores de apoyo, tutores, especialistas, departamentos de orientación y, en su caso, equipos multiprofesionales y familias. En virtud de tales colaboraciones los profesores podrán obtener las informaciones y datos necesarios para realizar una evaluación como la que demandan los procesos educativos de estos alumnos; una evaluación que acentúa las funciones orientadoras y formativas que, para todos los alumnos, tiene la evaluación educativa a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Formación Profesional específica.

53. Aunque el carácter orientador, continuo y formativo de la evaluación es inherente a todas las enseñanzas post-obligatorias, tanto en la educación técnico-profesional como en el Bachillerato se acentúa la exigencia de acreditación, por los alumnos, de los conocimientos, habilidades y técnicas necesarias para capacitarse, bien para una incorporación inmediata al mundo del trabajo, bien para el acceso a la universidad.
54. La educación técnico profesional específica posee una naturaleza claramente terminal. Cursarla con éxito acredita al estudiante para la obtención de un título que le permitirá ejercer una profesión. El título no podrá concederse más que a estudiantes que se hayan mostrado realmente competentes y capaces para el ejercicio profesional. Cualquiera que sea el modo de evaluación de las habilidades requeridas para ejercer la profesión, los procesos de verificación se han de centrar, no tanto en conocimientos académicos, cuanto en el dominio de las técnicas y los saberes necesarios para ser acreditado en cada caso con un título profesional.
55. La conexión entre el sistema de educación técnico-profesional y el mundo del trabajo requiere el desarrollo de un sistema de certificaciones profesionales que vincule las habilidades profesionales adquiridas con las demandadas por el sistema productivo. Ello exige una reordenación de la educación técnico-profesional, y su organización en módulos más flexibles y adaptados al mundo laboral que las ramas de la anterior formación profesional, así como el desarrollo de modelos de evaluación y sistemas de certificación más cercanos a las actividades profesionales específicas que se realizan en el mundo laboral.

Debido a la naturaleza principalmente profesional de los módulos y a su papel en la cualificación profesional de los trabajadores, en el contexto de una política de formación de adultos, se hace necesaria



la existencia de condiciones de acceso diferentes a las académicas y no vinculadas estrictamente a los niveles y logros alcanzados en el sistema educativo. Los requisitos de entrada, alternativos a los académicos, se establecerán oportunamente para cada módulo e incluirán una prueba que no habrá de versar sobre contenidos previamente acreditados académicamente.

- 56.** La prueba deberá garantizar un nivel determinado de educación general (especialmente en términos de competencias lingüísticas, de razonamiento y, cuando sea necesario, de cálculo) y un nivel de educación profesional de base suficiente para acometer con éxito la formación específica del módulo para el que la prueba está destinada. Cada módulo profesional especificará la relación de conocimientos, aptitudes y destrezas que deben recogerse en la prueba de acceso.
- 57.** A lo largo de la educación técnico-profesional, los procedimientos de evaluación deberán ser coherentes con el modelo profesionalizador que se propone para esta modalidad educativa. En este modelo, los elementos educativos esenciales se sitúan en el ámbito de la educación general, en sus niveles obligatorios o post-obligatorios, mientras que la cualificación profesional se reserva sobre todo para módulos de ciclo corto y carácter muy específico. Esto no quiere decir que en la educación general no se incluyan elementos terminales y de acercamiento al mundo profesional, ni que la E.T.P. no abarque también contenidos de educación general. Pero el acento se sitúa claramente en los aspectos profesionalizadores de la E.T.P. Los módulos profesionales, así concebidos, son puentes de transición desde el sistema educativo a la vida activa y deben entenderse desde una perspectiva principalmente profesionalizadora. Consecuentemente, los procedimientos de evaluación continua deben tener como objetivo fundamental el de revelar y regular la posesión de habilidades, técnicas, conocimientos y aptitudes que resultan directamente relevantes para el ejercicio profesional.

Bachillerato

- 58.** La evaluación de las diferentes modalidades de Bachillerato tiene que atender, al mismo tiempo, a una doble función que se corresponde también con la doble función que el Bachillerato cumple: formativa y terminal, por una parte, pero también preparatoria o propedéutica para la Universidad y para los módulos profesionales. Es conveniente establecer una diferencia neta entre las pautas de evaluación que permiten realizar una y otra función y separar también los sistemas de acreditación correspondientes. Es decir, el Bachillerato debe evaluarse de forma continua, interna y formativa por los profesores de este nivel, y el título de Bachillerato debe o no concederse en función de esas evaluaciones. Pero también existe un amplio acuerdo en la necesidad de regular el acceso a la universidad a través de una prueba externa, a la que podrán presentarse los alumnos que previamente hayan obtenido el título de Bachillerato.
- 59.** La definición de un sistema adecuado para la evaluación de los alumnos y la certificación de su rendimiento escolar en el Bachillerato es, actualmente, una preocupación importante de las administraciones educativas de los principales países desarrollados. En la mayoría de estos países, al universalizarse los niveles educativos previos y disminuir su función selectiva, ésta se transfiere al Bachillerato como filtro

académico para el acceso a la Universidad. Al mismo tiempo, se hace cada vez más evidente que el Bachillerato no debe cumplir sólo esa función transferencial y, en cierto modo, selectiva, sino también una función más directa de preparación para la vida activa y el mundo profesional. El mismo proceso que ha llevado a la universalización de la enseñanza y la ampliación de los periodos de educación obligatoria para toda la población ha dado lugar a la exigencia creciente del título de Bachillerato para muchos trabajos cualificados y, por consiguiente, a la necesidad de que la ordenación curricular del Bachillerato y su evaluación tengan también en cuenta esa función terminal.

60. El carácter formativo y continuo que se propugnaba para la evaluación en los niveles anteriores, ha de hacerse extensivo al Bachillerato, de manera que permita regular y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje y se articule en el marco de valores más plurales que los exclusivamente académicos. Pese a la acentuación de los objetivos de carácter intelectual y académico, en el Bachillerato no disminuye la necesidad de valorar además la adquisición de actitudes, hábitos y valores propios de este nivel educativo. El carácter integrado y coherente de las evaluaciones en las diferentes disciplinas debe ser un reflejo del diálogo y el intercambio de información en los seminarios y equipos de profesores, en los claustros, y en la relación entre aquellos y los departamentos de orientación.
61. La titulación de bachiller comporta el desarrollo de los objetivos mínimos establecidos para el Bachillerato en su conjunto y en la modalidad que el alumno haya cursado. En el título se hará constar esta modalidad, que permitirá acceder a un determinado conjunto de módulos de nivel 3 de Educación Técnico-profesional y a la Universidad.

Acceso a la Universidad

62. La pertinencia de algún tipo de evaluación externa, con el fin de regular académicamente el acceso a la Universidad, se justifica por varias razones:
 1. La prueba homologada de acceso parece necesaria para garantizar el nivel de formación que requiere la realización, con garantías de éxito, de los estudios universitarios.
 2. Además, la prueba externa, general y homologada, puede proporcionar un mecanismo de corrección de diferencias en las pautas de evaluación que necesariamente se producen entre los centros escolares, y que pueden restar equidad a las oportunidades de acceso a la universidad de los alumnos.
 3. Finalmente, porque ésta constituirá la única prueba homologada, externa y general de todo el sistema educativo, tras una serie de niveles y ciclos educativos con una duración mínima de doce años. Contar con una prueba de esta naturaleza resulta conveniente para evaluar el sistema educativo en su conjunto, y no sólo para la evaluación de los alumnos. Ese mecanismo de evaluación con una estructura común se hace aún más necesario en un sistema educativo más descentralizado que el actual, en que la iniciativa curricular estará repartida entre las administraciones educativas y los propios centros escolares.

- 
- 63.** Establecida la conveniencia de una evaluación externa y homologada para el acceso a la Universidad, es preciso plantearse qué objetivos se plantean a esta prueba. Su finalidad fundamental es la de determinar la madurez que poseen los titulados en Bachillerato. Por consiguiente, las pruebas de acceso a la Universidad deben cumplir las siguientes condiciones: 1) valorar la madurez académica de los estudiantes, entendida específicamente en términos de su capacidad para organizar, integrar, analizar y sintetizar información, para resolver problemas aplicando a ámbitos nuevos destrezas y saberes adquiridos, y para elaborar conocimientos a partir de un empleo eficaz de esquemas y nociones de pensamiento. En suma, las pruebas deben requerir el empleo de estrategias de elaboración y pensamiento más que el recuerdo de conocimientos memorísticos o inarticulados; 2) al mismo tiempo, las pruebas deben valorar también habilidades y conocimientos que están relativamente emparentados con la gama de estudios universitarios a los que el estudiante desea acceder posteriormente.
- 64.** La opción de centrarse en la evaluación de estrategias de resolución de problemas, y en la capacidad de elaboración, análisis y pensamiento sobre materiales nuevos, frente a la de evaluar el recuerdo menos elaborado de conocimientos adquiridos, no debe entenderse como desinterés por los conocimientos alcanzados por los estudiantes a lo largo del Bachillerato. De hecho, las estrategias de análisis, elaboración y solución de problemas sólo se producen y tienen significado por relación a unos determinados conocimientos y contenidos, que deben ser, en este caso, los obtenidos a lo largo del Bachillerato.

Esta opción tiene además la ventaja de no determinar negativa sino positivamente el ritmo y las estrategias didácticas empleadas en el Bachillerato, siempre que se realice de forma técnicamente adecuada. El recorrido superficial y apresurado por un programa puede resultar desventajoso para la preparación de pruebas que exigen conocimientos elaborados y la capacidad de pensar y resolver problemas relacionados con las disciplinas de las diferentes modalidades del Bachillerato.

- 65.** La prueba de acceso no debe pretender revalidar los conocimientos que los alumnos han alcanzado en todas las asignaturas cursadas durante el Bachillerato, ya que ello orientaría este nivel educativo exclusivamente hacia la Universidad. La oferta plural y flexible del Bachillerato debe permitir que los alumnos que deseen continuar la formación en los módulos profesionales puedan organizar sus estudios con esta orientación sin que estén mediatizados por la posterior prueba de acceso a la Universidad.
- 66.** Las pruebas de acceso a la Universidad deben tener una estructura común, evitando las diferencias de oportunidades que podrían producirse si dependieran exclusivamente de los criterios y pautas de evaluación propias de cada una. Con arreglo a los dos objetivos básicos de las pruebas de acceso a la Universidad -valoración de la madurez y de habilidades específicamente relacionadas con los estudios universitarios posteriores-, éstas se organizarán en dos partes diferenciadas:
1. Valoración de la madurez académica de los alumnos en función de los criterios de referencia siguientes:
 - a) Conocimiento básico de las asignaturas troncales y comunes de Bachillerato, principalmente de aquellas que tienen carácter instrumental y general.



- b) Capacidad de analizar y elaborar los contenidos fundamentales de estas materias.
- c) Capacidad general de abstracción, organización y síntesis de esos contenidos.
- d) Adquisición de habilidades básicas de aprendizaje autónomo y de dominio de los rudimentos del método científico en las disciplinas del currículo.
- e) Capacidad de identificación y de resolución de problemas diversos, de síntesis de informaciones procedentes de fuentes diversas y, en general, de elaboración de la información.

2. Valoración de actividades y conocimientos desarrollados en la educación secundaria y más vinculados con los estudios universitarios que el alumno desee elegir. Ello obliga a que esta valoración se organice por grupos de estudios universitarios, y en función de las diferentes modalidades de Bachillerato.

67. La calificación total de acceso a la Universidad se obtendrá promediando el resultado de la prueba descrita con el de la evaluación continua e interna realizada por los propios centros de Bachillerato.

Una calificación final positiva en la prueba otorga al estudiante prioridad en la elección de las carreras universitarias incluidas en el grupo correspondiente, al tiempo que le habilita para seguir cualquiera de las incluidas en los otros grupos.

68. Con el fin de asegurar, al mismo tiempo, la adecuación de las pruebas de acceso a la universidad a los estudios universitarios, y la coherencia de estas pruebas con los estudios de Bachillerato, las comisiones de evaluación del acceso a la Universidad estarán compuestas por profesores de ambos niveles.

Mecanismos de evaluación del sistema.

69. Aunque las pruebas de acceso a la Universidad constituyan un recurso valioso para la evaluación del sistema educativo, tienen sólo un valor complementario en esta evaluación. La evaluación de alumnos mediante pruebas externas o internas es importante para la valoración del sistema educativo como un todo, pero no es, ni mucho menos, el único recurso de que puede y debe disponer el sistema para autorregularse y determinar el grado de cumplimiento de sus fines y objetivos.

70. Son numerosas las razones que aconsejan establecer mecanismos adecuados y estables de evaluación del sistema educativo: las administraciones educativas requieren un conocimiento preciso de las condiciones del sistema en cada momento para tomar decisiones adecuadas sobre su ordenación y gestión; deben además velar por el cumplimiento de los objetivos de cada nivel y ciclo educativo. La planificación de la educación sólo puede basarse en un conocimiento detallado de la situación educativa en las diferentes zonas y sectores. Los centros necesitan la evaluación de su propio funcionamiento para regularse adecuadamente, y es también un derecho de las familias y un deber de las Administraciones educativas conocer el funcionamiento de los centros. Al mismo tiempo, el conocimiento del funcionamiento global



del sistema educativo y de las Administraciones educativas constituye un derecho social. A medida que se incrementa el grado de descentralización de la gestión educativa y se consolida la autonomía de las Administraciones autonómicas, de los centros y de los agentes educativos, se hace más perentoria la necesidad de contar con un sistema de evaluación, capaz de proporcionar información precisa, permanente y continuada.

- 71.** La evaluación del sistema educativo debe referirse, en primer lugar, a la propia administración educativa. También a los centros, servicios y programas educativos. Por último, a los agentes educativos, es decir, a los profesores y alumnos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, esta evaluación debe ser, en lo posible, integrada, y no limitarse sólo a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino también a los recursos con los que éstos se realizan, los contextos en que se sitúan, los significados y objetivos que tienen y, en su caso, las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y de esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables.
- 72.** La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, al desarrollar el artículo 27 de la Constitución, ya ha establecido mecanismos para la evaluación global del sistema educativo y del cumplimiento de sus fines, así como para la valoración del funcionamiento y la eficacia de las administraciones educativas. El Consejo Escolar del Estado y los Consejos respectivos de las Comunidades Autónomas con competencias educativas transferidas tienen, entre otras, esas funciones de evaluación. A ellas se unen otras de asesoramiento que permiten una regulación mejor del funcionamiento del sistema y proporcionan mecanismos de corrección, de importancia decisiva, de las posibles disfunciones de las administraciones educativas.
- 73.** La progresiva descentralización de la educación en nuestro país, derivada del mandato constitucional y de las pautas de innovación y reforma que se establecen en la nueva ordenación del sistema educativo, refuerza la capacidad de las Comunidades Autónomas y de los centros escolares para la definición de los currícula. Este proceso es imprescindible para asegurar la cercanía entre la administración y los centros que viene requerida por la mejora cualitativa de la enseñanza. A la vez, garantiza el grado de autonomía, que como responsables y protagonistas de la acción educativa, necesitan los profesores y centros para proporcionar una educación de calidad; además, permite adaptar mejor los procesos educativos a las motivaciones, los contextos y las necesidades de los alumnos. Sin duda, el sistema resultante de la nueva ordenación será más diverso, más rico en alternativas, más adaptable a las diferentes condiciones sociales y culturales, que el sistema actual. Es importante, con todo, que el sistema conserve un grado de coherencia suficiente como para garantizar el derecho a elegir centro escolar, la posibilidad de que los alumnos se trasladen de centros o Comunidades Autónomas sin un deterioro importante de sus posibilidades educativas, y el cumplimiento de los objetivos mínimos establecidos para el conjunto del sistema educativo.
- 74.** En estas condiciones, la necesidad de establecer mecanismos eficaces de intercambio de información sobre el sistema educativo y de evaluación de su funcionamiento adquiere una importancia capital. Tales mecanismos deben permitir regular el funcionamiento global del sistema, respetando al mismo tiempo las competencias propias de las Comunidades Autónomas. La exigencia conjunta de coherencia y descen-

tralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación mucho más efectiva, informativa y profunda del propio sistema que la existente en la actualidad.

- 75.** Con el fin de alcanzar este objetivo, se considera necesaria la constitución de un Instituto de Investigación y Evaluación Educativa con la participación de las Comunidades Autónomas, y que contaría con el asesoramiento de los servicios de inspección, de especialistas en el campo de la evaluación del Sistema Educativo y de profesores de los diferentes niveles de éste, con el fin de desarrollar las siguientes funciones en este ámbito:
1. Proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a los diferentes niveles, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
 2. Asesorar a las administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
 3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
 4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo, a requerimiento de las administraciones educativas.

El Instituto de Investigación y Evaluación Educativa tendrá un carácter consultivo, y sus competencias se limitarán a proponer estudios y modelos de evaluación, realizar evaluaciones solicitadas por las administraciones, asesorar a éstas en coherencia con los resultados de las evaluaciones realizadas y proporcionar a los centros y profesores recursos eficaces y técnicamente correctos de evaluación.

- 76.** La evaluación del sistema educativo, y más específicamente de los centros escolares, no sería posible sin la implicación activa de la inspección técnica de educación. La función evaluadora de la inspección, que se expone en otro capítulo, tiene características propias: implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de los centros escolares. Exige una observación relativamente frecuente y detenida de los centros, y el ejercicio de funciones de asesoramiento para la regulación de su funcionamiento. No constituye, por consiguiente, una evaluación externa en sentido estricto, sino que requiere una relación sostenida de los inspectores con los centros educativos, un conocimiento detallado de las situaciones en que éstos se desenvuelven. Independientemente de que esta función pueda proporcionar datos cuantitativos de gran importancia, su fundamento se sitúa en el empleo de metodologías de observación y elaboración cualitativa. El desarrollo de esta función fundamental de la inspección técnica exige un incremento importante de los recursos humanos, pues sólo es posible que los inspectores conozcan con cierta profundidad los centros a los que atienden cuando el número de estos no desborda sus posibilidades.
- 77.** Los propios centros escolares deben emplear mecanismos de evaluación de su funcionamiento con el fin de regularse adecuadamente. El Instituto de Investigación y Evaluación Educativa tendrá, también, el cometido de desarrollar procedimientos e instrumentos de auto-evaluación de los centros, que puedan servir de modelos para completar las evaluaciones realizadas por la inspección o por agentes externos a ellos. El Ministerio de Educación y Ciencia estimulará la creación y desarrollo de tales instrumentos.
- 78.** La evaluación de los centros escolares debe aspirar al mismo carácter continuo, autorregulador y formativo que debe tener, por regla general, la evaluación de los procesos educativos. Esta evaluación debe basarse



en observaciones sistematizadas sobre el censo escolar, las plantillas de profesorado, el funcionamiento de los equipos pedagógicos y de los órganos de gobierno, la coherencia y precisión de los proyectos educativos, el grado de participación de los sectores implicados en la comunidad escolar, la posesión y empleo de recursos materiales y medios didácticos, el funcionamiento real de las actividades docentes o complementarias, el grado de formación y adecuación docente de los profesores, el grado de consecución de los objetivos educativos, etc. Este amplio conjunto de valoraciones está relacionado con los “rendimientos” de los alumnos, pero la evaluación de los centros no puede reducirse a este solo aspecto.

- 79.** Aparte de la evaluación más interna, autorreguladora y continua de los centros escolares, el conocimiento del funcionamiento del sistema educativo requiere una valoración más externa y sumativa de su funcionamiento. Hasta la generalización de una valoración efectiva de este tipo, el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión, convocará a los centros para que participen voluntariamente en procesos de evaluación, garantizando el beneficio y la utilidad de estos procesos para los centros participantes.
- 80.** La evaluación de la calidad del sistema educativo requiere la realización de estudios sobre muestras representativas de alumnos, profesores y centros, que actualmente son realizados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa. La creación del Instituto de Investigación y Evaluación Educativa, permitirá aumentar el grado de coordinación y los recursos que requieren estos estudios. Este Instituto asumirá también la tarea de evaluar todo el proceso de desarrollo de la reforma educativa.



Capítulo XVIII: INNOVACION Y EXPERIMENTACION

1. El cambio preconizado por el presente proyecto de reforma sólo se entiende si queda enmarcado en las reformas experimentales e innovaciones educativas que le han precedido y le dotan de sentido. No es, por otro lado, un cambio para el establecimiento de un sistema inmutable, fijo a perpetuidad, sino abierto a procesos futuros de innovación y experimentación. La historia y el proceso del cambio educativo no comienza, ni tampoco termina, en la reforma ahora propuesta y emprendida. Precisamente esta reforma resulta realizable y realista en la medida en que se inserta en la realidad educativa del país, de su tradición escolar, del profesorado, de las escuelas, pero también, y sobre todo, en la realidad de los procesos de renovación que se dan en el ámbito escolar, tratando de extraer de los recursos existentes, personales y materiales, lo mejor que todos ellos puedan dar de sí.
2. Basada en las reformas experimentales precedentes y en los procesos de renovación pedagógica ya en curso, la reforma proyectada no aspira a constituir una situación inmóvil del sistema educativo, sino por el contrario, a multiplicar su potencial innovador. La nueva ordenación y configuración del sistema, lejos de ser rígida, tiene que favorecer el desarrollo curricular, la mejora de la calidad educativa e incluso las futuras modificaciones de esa misma ordenación. Todo ello sin necesidad de recurrir a reformas generales periódicas o a breve plazo. La aplicación de la reforma en los próximos años, sin duda alguna, introducirá una velocidad acelerada en el movimiento de cambio. Pero con otro ritmo, en otro régimen de aceleración, ese movimiento ha de proseguir después de que se considere instaurada la reforma.

Se analizan a continuación algunas de las condiciones y de las implicaciones que, tanto en el periodo de implantación progresiva de la reforma, cuanto en el periodo posterior, se requieren para una innovación efectiva y acertada. En particular, se examinan algunos procesos que concurren a la innovación y se hacen explícitos algunos de los compromisos que las Administraciones educativas han de asumir para que la reforma sea una realidad, y una realidad, además, abierta a su propia mejora. La experimentación educativa, que la nueva ordenación del sistema no debe cerrar, sino relanzar en un nivel diferente, es considerada en el contexto de los procesos de innovación.

Procesos que contribuyen al cambio

3. La experiencia y la investigación educativas han mostrado la enorme complejidad de los procesos de cambio en la escuela. Ni los meros cambios estructurales, o de ordenación escolar, ni el voluntarismo de la Administración, expresado en forma de normativa oficial, ni tampoco el voluntarismo y el esfuerzo de los profesores, bastan por sí solos, para llegar a efectuar verdaderos procesos de cambio en las actividades educativas. Las recetas fáciles, en las que dos decenios atrás se confiaba, como la reducción de la “ratio” profesor/alumnos, las reformas curriculares o el incremento en la dotación de medios didácticos a las escuelas, aunque ciertamente necesarias, se han mostrado incapaces, por sí solas, de alcanzar los objetivos deseados. Las propuestas de renovación educativa únicamente alcanzarán sus fines si aciertan a conjugar los distintos factores capaces de producir el cambio en los procesos reales de enseñanza y aprendizaje.
4. El cambio educativo ha sido proyectado en otros países y también en el nuestro bajo distintos lemas, como son el de la calidad de la enseñanza, o el de su mejora, o la innovación educativa. Estos lemas, quizá precisamente por su carácter general, suelen suscitar un amplio acuerdo en la comunidad educativa, incluso entre grupos o sectores de la misma, que, por lo demás, discrepan en el modo de entenderlos concretamente. Es preciso, por ello, clarificar qué se entiende por innovación, por calidad y por mejora de la enseñanza, a fin de que las metas propuestas en cada momento de la historia del sistema educativo puedan ser discutidas, especificándose, en todo caso, los acuerdos y los desacuerdos respecto a ellas. También es preciso hacer explícito en qué procesos se confía en orden al logro de tales metas.
5. El contenido de lo que se entiende por calidad de la enseñanza ha quedado explícito en un capítulo anterior. La mejora y la innovación en la enseñanza consistirá, por tanto, en procesos conducentes al logro de más altos niveles de calidad. Los principales factores que contribuyen a estos procesos están expuestos y desarrollados a lo largo de esta misma parte. Son factores de selección y formación del profesorado, inspección técnica, orientación educativa y apoyo psicopedagógico, evaluación e investigación. En relación con todos ellos, las Administraciones educativas tienen un papel ineludible que cumplir, papel que ha sido señalado, en cada ocasión, en el capítulo correspondiente. Conviene ahora, sin embargo, realizar una reflexión de carácter más general acerca del modo en que tales factores interactúan en orden a la mejora de la enseñanza, y también acerca de cómo las Administraciones educativas intervienen en esa interacción.
6. La innovación educativa suele considerarse, en sí misma, un hecho positivo. Esta no es una consideración ingenua, derivada de la admiración incondicional hacia lo nuevo, por el hecho sólo de serlo. Proviene, fundamentalmente, del conocimiento del carácter cambiante de la sociedad humana y del ritmo acelerado con que ese cambio se produce en nuestra época. La necesidad del cambio educativo viene determinada sobre todo, por el intenso cambio social. Ahora bien, la necesidad de innovación educativa no justifica cualquier innovación; no implica que cualquier práctica innovadora sea acertada. Las innovaciones han de ser introducidas en el sistema educativo con enorme prudencia, obedeciendo a procedimientos de ensayo y experimentación, para someter a prueba su valor funcional o disfuncional respecto a las necesidades sociales.

- 
7. El debate sobre la reforma educativa, principalmente a lo largo de la fase abierta por la publicación, en junio de 1987, del “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza”, del Ministerio de Educación y Ciencia, ha contribuido seguramente a establecer algunas líneas de amplio consenso, cuando no de unanimidad, acerca de las innovaciones y mejoras deseables en nuestro sistema educativo. En el citado Proyecto, el Ministerio de Educación y Ciencia hizo explícitas sus principales opciones acerca de la reforma educativa, opciones que, en consecuencia, han podido ser discutidas antes de ser efectivamente emprendidas. Para el futuro es conveniente también que la Administración educativa manifieste sus intenciones y sus propuestas de ulterior renovación e innovación. Es así como el debate sobre el documento de Diseño Curricular Base, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia, contribuirá a la innovación y al desarrollo curricular, y, es de esperar, a la formación de un amplio consenso sobre el marco curricular y sobre el currículo básico.

Las reformas educativas, tanto más profundas, se producen en ritmos pausados. Desde el punto de vista de la voluntad política capaz de llevarlas a cabo, requieren de un amplio consenso y de un esfuerzo continuado dentro de la comunidad educativa y dentro de la sociedad, un consenso que trasciende la coyuntura ocasional de una determinada mayoría parlamentaria y del correspondiente poder ejecutivo a lo largo de una legislatura. Igualmente, la corresponsabilidad de distintas Administraciones, como son el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas con competencias para ello, obliga a la adopción de puntos de vista amplios y generosos, no partidistas, sino basados en el acuerdo de lo que para la escuela desea la gran mayoría de los ciudadanos.

8. Sin obstaculizar con ello la toma de decisiones necesarias en los momentos oportunos, es preciso mantener abierto el diálogo y la discusión social acerca de las metas y objetivos de la reforma educativa y de la renovación curricular, y acerca de las innovaciones deseables en cada momento. Los distintos documentos que el Ministerio de Educación y Ciencia ha presentado y está presentando a la comunidad educativa y a la opinión pública, principalmente este mismo Libro Blanco de la educación y el Diseño curricular base, constituyen instrumentos para la consideración de estos objetivos, y, en consecuencia, para la respuesta a ciertas preguntas cruciales tales como: ¿para qué educar?, ¿qué tipo de ciudadano se propone crear la educación básica?, ¿cómo va a reflejar el sistema educativo el pluralismo ideológico y axiológico de nuestra sociedad?; y también: ¿cómo educar?, ¿mediante qué procedimientos, técnicas, métodos?, ¿cómo pueden mejorarse los procesos de enseñanza y, por tanto, cómo mejorar nuestras escuelas?.
9. Los procesos a través de los cuales se logran los objetivos de calidad y de mejora de la enseñanza son complejos. En las pasadas décadas se ha creído, con excesiva ingenuidad, en la propagación lineal de las innovaciones, confiando en que la diseminación de los resultados de investigaciones y la generalización de medidas de desarrollo curricular, emprendidas por alguna institución superior y central, podían ser fácilmente difundidas a las bases y periferia del sistema educativo por un mecanismo de mera aplicación. Esta representación tan simple de la difusión de las innovaciones educativas ha de ser descartada. Seguramente algunos procesos sí obedecen a ese esquema de mera difusión de experiencias ejemplarizadoras, o de aplicación de la investigación básica en la práctica escolar. Pero la mayor parte de las innovaciones educativas, de las prácticas que efectivamente contribuyen a la mejora y a la calidad de la

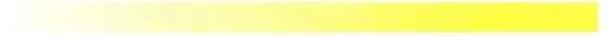
enseñanza, no obedecen a un esquema tan simple. Más bien, resultan de procesos interactivos complejos entre investigación y práctica, entre medidas adoptadas por la Administración y prácticas educativas reales de los enseñantes, entre experiencias ejemplares, pero minoritarias, y pragmatismo realista de las escuelas donde llega a establecerse la innovación educativa.

Recursos para la innovación

- 10.** Algunos elementos de la reforma educativa pueden responder a esquemas unidireccionales de difusión e implantación, que van de la Administración a los centros: es el caso de los elementos de ordenación y estructura, de los contenidos curriculares y de los criterios de pruebas de evaluación. Sin embargo, para la apropiada difusión y realización de las intenciones educativas y valores inherentes al currículo, son precisos procesos más complejos, a menudo multidireccionales, y que se relacionan con: a) la apropiada transmisión de información a todos los docentes acerca de las intenciones educativas, de los contenidos curriculares, de la metodología didáctica, etc.; b) la ejemplificación curricular concreta, a través de ejemplos diferentes que ilustren modos varios, para distintas circunstancias escolares, de realizar de hecho el currículo; c) la generación de procedimientos que permitan a los profesores comprender y poner en práctica la aplicación de conocimientos en su quehacer diario; d) la contrastación del diseño y de los proyectos curriculares en esta misma práctica educativa.
- 11.** Las innovaciones educativas no se abren paso por sí solas. Son promovidas y llevadas a término por grupos concretos de personas. Estos grupos han de hallarse activamente interesados y comprometidos en la innovación. Los profesores no pueden ser meros receptores o aplicadores de innovaciones elaboradas por otras instituciones, sea por la Administración educativa, sea por expertos. Nadie puede arrogarse, por consiguiente, el exclusivo protagonismo de la innovación educativa: ni la Administración pública, ni los expertos curriculares, ni los movimientos de renovación pedagógica. Entre éstos y el profesorado deben establecerse unas relaciones interactivas complejas, que constituyen el verdadero motor de la innovación. Esta no llegará a producirse por la mera promulgación de disposiciones oficiales, ni el puro esfuerzo abnegado y voluntarista del profesorado. La Administración ha de permitir, alentar, ilustrar, financiar, y recompensar las innovaciones educativas donde quiera que éstas surjan, favoreciendo, además, una apropiada interacción entre los investigadores y los profesionales de la educación, entre los grupos de renovación y la generalidad del profesorado, entre las fuentes de producción de conocimiento básico y de materiales didácticos y los usuarios, no pasivos, de estos conocimientos y materiales.
- 12.** La experimentación en materia educativa no es tarea sencilla. Tiene dificultades de orden metodológico y de orden práctico. Aún bajo las más favorables condiciones no es seguro que sea posible una experimentación en la acepción estricta de este término en la investigación científica. En todo caso, experimentar en educación consiste en efectuar intervenciones educativas, en alternativa y variación respecto al sistema general prevaleciente. Intervenciones en las que exista una clara conciencia y un riguroso control de las condiciones en que se efectúa la variación. Las experimentaciones o experiencias educativas han de ser emprendidas con criterios no sólo de innovación, sino también de investigación y

de evaluación. Constituyen modos de investigar o explorar las posibilidades educativas en distintos ámbitos: curricular, didáctico, metodológico, organizativo, etc; y sus resultados y procesos han de ser evaluados por los oportunos procedimientos científicos.

- 13.** Desde las Administraciones educativas es posible y necesario favorecer las condiciones de una innovación y experimentación educativa permanente. Las principales formas de lograrlo son las siguientes:
- a) Impulsar, dentro de la ordenación del sistema vigente, todos los procesos que contribuyen a la mejora de su calidad: desarrollo curricular, tutoría y orientación, investigación educativa, evaluación, formación del profesorado, producción de libros y medios didácticos.
 - b) Proporcionar ayuda económica e incentivos de todo tipo, a los proyectos y programas innovadores y experimentales que surjan dentro de la comunidad educativa, impulsando ciertas líneas prioritarias señaladas por la Administración, pero también otras diferentes, incluso basadas en métodos y proyectos curriculares distintos de los oficiales en la escuela, bajo la sola condición de darse las garantías suficientes de calidad.
 - c) Promover determinados programas educativos, que habrán de llegar a estar plenamente incorporados al sistema, pero que en la actualidad necesitan todavía de particular apoyo, como son los de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, de orientación educativa y profesional, de igualdad de oportunidades educativas de las mujeres, de nuevas tecnologías en la educación, etc.
 - d) Autorizar, bajo las condiciones oportunas, la experimentación en ordenación educativa, sobre todo, en determinados tramos o modalidades: diversidad y optatividad en secundaria obligatoria, modalidades de bachillerato y módulos profesionales.
 - e) Favorecer la formación del profesorado en innovación, contribuyendo a la diseminación de los saberes curriculares y pedagógicos, en general, difundiendo conocimientos, técnicas y medios didácticos generados en España y en otros países.
- 14.** La innovación educativa permanente, las experiencias didácticas innovadoras, y la investigación y experimentación en la escuela, son esenciales para evitar el anquilosamiento del sistema educativo. Las experiencias, por otro lado, deben ser evaluadas con rigor, al objeto de contrastar su relevancia para los fines educativos, y juzgar sobre la conveniencia de su generalización. Innovación, investigación y evaluación son actividades estrechamente relacionadas que pueden contribuir, de manera conjunta, a una enseñanza mejor.
- 15.** La apertura, la flexibilidad, la sensibilidad hacia las nuevas demandas sociales, habrán de ser cualidades que perduren en la nueva ordenación del sistema educativo. No se trata de realizar una reforma educativa perpetua, de una vez para todas, sino una reforma propicia en sí misma a la innovación permanente. Esta apertura ha de estar reconocida en el propio marco de ordenación del sistema, configurándose éste como un sistema no estático, sino con posibilidad de cambio, dotado de mecanismos de su autocorrección y autotransformación.



4

5

6

7



Capítulo XIX: EL PROCESO DEL CAMBIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1. La reforma educativa no es un hecho instantáneo, un acto súbito que produce el cambio en el sistema educativo. Muy al contrario, el Ministerio de Educación y Ciencia considera que la reforma es un proceso gradual, sostenido y sistemático, en el que se van adoptando un conjunto de medidas que preparan y orientan el cambio en la dirección propuesta. Por ello no se puede afirmar que la reforma comienza con la publicación de este documento, ni siquiera con la futura aprobación de una norma legislativa que la desarrolle.
2. La reforma educativa inició su gestación con los primeros centros experimentales de Enseñanzas Medias en 1983 y continuó después con los centros experimentales de EGB y de Educación Infantil. Los cambios en estos centros, la participación de profesores, padres y alumnos, la elaboración de nuevos materiales, la introducción de nuevos métodos docentes, etc. deben considerarse, en justicia, como elementos dinamizadores que han permitido avanzar en la aplicación de la reforma educativa.
3. El documento presentado por el Ministerio de Educación en Junio de 1987, **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza**, fue un paso importante, ya que se formuló por vez primera el modelo global del nuevo sistema educativo y se señalaron de forma concreta las estrategias de transformación. Al mismo tiempo, el debate sobre el documento durante el curso 1987-88 supuso un mayor conocimiento de las propuestas básicas del modelo de reforma por parte de todos los sectores educativos y un enriquecimiento del mismo por las innumerables opiniones y aportaciones que se recibieron, que han venido a plasmarse en el proyecto de este Libro Blanco.

Medidas ya adoptadas

4. A comienzos del curso 1987-88, y con más intensidad y generalidad en el curso 1988-89, se adoptaron un conjunto de medidas para mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el proceso de reforma. Todas

ellas estaban ya incluidas en el último capítulo del “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza”, de Junio de 1987, en el que se abordaba el proceso de cambio. Las medidas más significativas que se llevaron a la práctica fueron las siguientes:

- Aumento de los recursos humanos y materiales en la etapa de Educación Infantil, para mejorar la oferta educativa y ampliarla también a los niños de tres años (Orden de 8 de Septiembre de 1988 sobre continuación y extensión del Plan Experimental de Educación Infantil. (B.O.E. de 19 de Septiembre).
- Fomento de la Educación Física y la práctica deportiva en los centros escolares, dotándoles gradualmente de profesores especialistas, de infraestructura y equipamiento, por medio del Plan de Extensión de la Educación Física aprobado en Consejo de Ministros.
- Mejora de los apoyos psicopedagógicos y de orientación para la escuela, mediante de la dotación de profesores de apoyo a los centros, de departamentos psicopedagógicos y de orientación tanto a los centros de EGB como de EE.MM. y de un mayor número de equipos multiprofesionales en cada uno de los sectores educativos: Orden de 25 de Febrero de 1988 por la que se prosigue en el curso 1988-89 la experimentación de proyectos de orientación educativa en centros públicos docentes de Enseñanzas Medias (B.O.E. de 3 de Marzo); Orden de 25 de Febrero de 1988 por la que se convoca, para el curso 1988-89, con carácter experimental, Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica (B.O.E. de 3 de Marzo); Orden de 28 de marzo de 1989, por la que se convocan para el curso 1989-90 con carácter experimental proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación Básica (B.O.E. de 7 de abril) y Orden de 28 de marzo de 1989 por la que se prosigue en el curso 1989-90 el Programa de Orientación Educativa en Centros Públicos Docentes de Enseñanzas Medias (B.O.E. de 7 de abril).
- Extensión de las prácticas en empresas a los alumnos de FP.II.
- Incremento de los cursos y seminarios de perfeccionamiento científico y didáctico para el profesorado, facilitándose que esta formación se realice por medio de proyectos presentados por equipos de profesores: Orden de 3 de Agosto de 1987, por la que se convocan cursos de Formación de Formadores en Didáctica de la Expresión Artística y Didáctica del Ciclo Medio (B.O.E. de 18 de Agosto); Orden de 16 de Septiembre de 1987, por la que se convocan cursos de actualización científica y didáctica para el profesorado numerario de Enseñanzas Medias (B.O.E. de 30 de Septiembre); Orden de 15 de Junio de 1988 por la que se convocan cursos de actualización científica y didáctica para el profesorado numerario de EGB y Enseñanzas Medias (B.O.E. de 17 de Junio); Orden de 30 de Junio de 1988 por la que se convocan Cursos de Formación de Formadores en Didáctica del Inglés y del Francés (B.O.E. de 2 de Julio); Orden de 28 de Octubre de 1988 por la que se convocan cursos de actualización científica y didáctica para el profesorado numerario de Educación General Básica y de Enseñanzas Medias (B.O.E. de 17 de Noviembre); Orden de 28 de Octubre de 1988 por la que se convoca un curso de Formación de Formadores en Didáctica de la Educación

Técnico Profesional (B.O.E. de 17 de Noviembre); Orden de 3 de Febrero de 1989 por la que se convoca concurso de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros (B.O.E. de 15 de Febrero).

- Ampliación de las licencias por estudios para la mayor cualificación de los profesores Resolución de 8 de Marzo de 1988 por la que se convocan licencias por estudios para el curso 1988-89 destinadas a profesores de Enseñanzas Medias, Artísticas, Idiomas, EGB y Preescolar. (B.O.E de 12 de Marzo).

Resolución del 15 de marzo de 1989 por la se convocan licencias por estudios para el curso 1989-90 destinadas a Profesores de Enseñanzas Medias, Artísticas, Idiomas, Educación General Básica y Preescolar (B.O.E. de 27 de marzo).

- Apoyo a los proyectos de innovación educativa Orden de 24 de Febrero de 1988 por la que se convocan ayudas para la realización y desarrollo de proyectos de innovación pedagógica por los centros y equipos de Profesores de Educación Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias. (BOE 17 de Marzo).
- Reducción del horario lectivo en el Bachillerato Orden de 19 de Mayo de 1.988 por la que modifican la de 22 de Marzo de 1.975 y 11 de Septiembre de 1.976 sobre el plan de estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente. (B.O.E. 25 de Mayo)
- Cambios en las pruebas de acceso a la Universidad y en Curso de Orientación Universitaria: Orden de 3 de Septiembre de 1.987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios universitarios (B.O.E. 7 de Septiembre); Orden de 3 de septiembre de 1989 por la que se modifica el Curso de Orientación Universitaria (B.O.E. de 14 de septiembre).

5. Este carácter gradual del proyecto no es obstáculo para que sea también necesario presentar un horizonte temporal de aplicación de las nuevas etapas educativas que permita a todos los sectores implicados concentrar sus esfuerzos en los objetivos prioritarios y que otorgue una mayor coherencia a las medidas concretas que es necesario llevar a la práctica.

Calendario de renovación y de reforma

6. Durante los curso curso 1989-90 y 1990-91 se adoptarán las medidas necesaria para llevar a cabo el cambio de ordenación del sistema educativo que se establece en el presente Libro Blanco. Asimismo, durante estos dos años, se intensificarán los esfuerzos para mejorar el sistema educativo, dotándole de los recursos necesarios en el marco de este proyecto de reforma. Con este fin, el Ministerio de Educación y Ciencia adoptará, entre otras, las siguientes medidas:
 - 1) Promulgación, a lo largo del curso 1989-90, de una Ley que establezca la nueva ordenación del sistema educativo. En este mismo curso se realizará el debate sobre el Diseño Curricular Base que, simultáneamente a este Libro Blanco, presenta el Ministerio de Educación y Ciencia para su discusión por todos los sectores sociales.

- 2) Desarrollo, durante el curso 1990-91, de la Ley anteriormente citada y determinación de los contenidos curriculares referidos a las nuevas etapas educativas.
- 3) Publicación y puesta en marcha de un Plan específico para la Reforma de la Formación Profesional en el que se concreten las acciones derivadas del presente Libro Blanco, en particular en lo que se refiere al diseño de nuevos módulos profesionales, de nivel 2 y 3.
- 4) Implantación y desarrollo de un Programa de mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- 5) Comienzo del Plan de Formación del Profesorado para posibilitar la actuación científica y didáctica de todos los profesores.
- 6) Inicio del Plan de Investigación Educativa para mejorar la información y el conocimiento sobre los procesos educativos y favorecer la creación de equipos de investigación en los que participen profesores de distintos niveles educativos.
- 7) Aumento de las inversiones en obras y equipamientos para adecuar la red de centros a las nuevas necesidades exigidas por la Reforma.
- 8) Continuación del Plan de Extensión de la Educación Física, dotando a los centros de instalaciones y de profesores especialistas.
- 9) Incorporación progresiva en los actuales centros de EGB de profesores especialistas de Educación Musical.
- 10) Ampliación de los profesores de apoyo, y de los departamentos de orientación y apoyo psicopedagógico en todos los centros educativos.
- 11) Extensión de las licencias por estudio y de las ayudas a los proyectos de innovación educativa.
- 12) Progresiva incorporación del aula de tecnología en los centros de Secundaria.
- 13) Desarrollo del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información.
- 14) Ampliación y fortalecimiento del Servicio Técnico de Inspección con el fin de garantizar una mejor evaluación del sistema educativo.
- 15) Reforzamiento del papel de los equipos directivos de los centros, dotándoles de una mayor capacidad de gestión.
- 16) Impulso a los proyectos educativos de equipos de profesores que quieran iniciar la impartición de las nuevas etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.

- 17) Desarrollo de las medidas recogidas en el capítulo de Educación de Adultos.
 - 18) Implantación progresiva de la garantía social para jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin una titulación básica o profesional suficiente.
 - 19) Apoyo a los Profesores de EGB y a los maestros de taller para que puedan avanzar en su formación universitaria.
 - 20) Apertura de vías de promoción a niveles educativos superiores para los actuales profesores.
- 7.** A partir del curso 1991-92, se iniciará la implantación de las nuevas etapas del sistema educativo comenzando en 1º de Primaria y 6º de Primaria y continuando en el curso 1992-93 en 2º de Primaria y en los dos primeros cursos de Educación Secundaria. La razón principal para comenzar en 6º de Primaria reside en la mayor facilidad para organizar la enseñanza durante la transición al nuevo sistema. Durante el curso 1.991-92 pueden mantenerse en los Centros actuales de EGB tanto el 6º curso de Primaria como los cursos 7º y 8º de EGB. De otra forma, si se comenzara en 1º de Secundaria, este curso debería organizarse en un centro de Secundaria con maestros especialistas, quienes al mismo tiempo tendrían que impartir la docencia en 6º y 8º de EGB del sistema antiguo. En esta hipótesis, el curso 6º de EGB exigiría durante varios años la presencia de maestros especialistas, que también deberían responsabilizarse de la enseñanza en el primer ciclo de Secundaria. En la propuesta elegida, y durante el segundo año de implantación de la reforma (1.992-93), se continuaría por los cursos 1º y 2º de Secundaria con el fin de facilitar la organización de la docencia en un nuevo Centro. A partir del curso 1.993-94, la reforma se iría extendiendo curso a curso en la Educación Primaria y Secundaria simultáneamente. En el cuadro XIX.1 se presenta el calendario de implantación de la reforma.
- 8.** Este calendario de extensión gradual de la reforma educativa en todos los centros debe ir acompañado de una implantación más acelerada de alguna de sus etapas y modalidades con el fin de conocer los resultados de su realización y preparar su extensión en los años sucesivos. A partir del curso 1989-90
1. Se extenderá la oferta de unidades escolares para los niños de tres años, configurándose el preescolar como el segundo ciclo de la Educación Infantil de tres años de duración. Con este fin se realizarán las adaptaciones y se dotarán los equipamientos necesarios en los centros.
 2. Se ampliará la oferta de módulos profesionales, facilitándose al mismo tiempo la progresiva sustitución de la Formación Profesional de primer grado por el segundo ciclo de la etapa de Educación Secundaria obligatoria. De esta forma, los centros de Formación Profesional irán transformándose en centros de Educación Secundaria y Profesional.
 3. Se impulsará, especialmente en los actuales centros en los que actualmente se imparte la Reforma experimental, la organización de la etapa de Educación Secundaria, tratando de que se imparta en un mismo centro y por un equipo cohesionado de profesores.

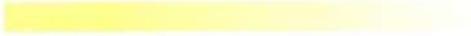
9. Todas estas medidas ponen de manifiesto que la efectividad de la reforma educativa requiere una preparación cuidadosa a lo largo del tiempo y una implantación gradual. Ahora bien, si importante es la prudencia y un diseño correcto del proceso de implantación para asegurar la eficacia de la reforma, más importante aún es la colaboración y participación en el mismo de todos los sectores sociales, especialmente de los profesores.

Por ello el Ministerio de Educación y Ciencia otorga una especial relevancia a la colaboración de las Administraciones Educativas, de las Administraciones Locales y de todos los sectores educativos para el desarrollo de este proyecto; consciente de la necesidad de un compromiso compartido y estable a lo largo del tiempo, el Ministerio de Educación y Ciencia se esforzará para impulsar el diálogo y la participación, a fin de que todo el proceso de reforma se desenvuelva en un clima de máximo acuerdo entre todos los sectores políticos y sociales.

CUADRO XIX.1
CALENDARIO DE IMPLANTACION DE LA REFORMA EDUCATIVA

	PRIMARIA						SECUNDARIA OBLIGATORIA				MODULO 2.º	SECUNDARIA POS / BACHILLERATO		MODULO P. 3.º
	1.º 6	2.º 7	3.º 8	4.º 9	5.º 10	6.º 11	1.º 12	2.º 13	3.º 14	4.º 15		1.º 16	2.º 17	
1989-90	Promulgación de la Ley; Debate curricular; Puesta en práctica de medidas específicas de mejora del sistema educativo													
1990-91	Desarrollo de la Ley; Definición de los contenidos curriculares; Puesta en práctica de medidas específicas de mejora del sistema educativo													
1991-92	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x
1992-93	x	x	-	-	-	x	x	x	-	-	x	-	-	x
1993-94	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	-	-	x
1994-95	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	-	x
1995-96	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x
1996-97	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
1997-98	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

NOTA: Los módulos se irán poniendo en marcha a lo largo del proceso de reforma. El curso 1997-98 se ampliará la oferta de módulos 3 para los alumnos que terminaron el nuevo Bachillerato.



Parte IV

Planificación de la reforma educativa

- XX.** Los objetivos de la reforma y la planificación de la nueva oferta educativa.
- XXI.** Factores a considerar en el proceso de planificación.
- XXII.** Características de los nuevos centros y necesidades de profesorado.
- XXIII.** Metodología.
 - Anexos



Capítulo XX: LOS OBJETIVOS DE LA REFORMA Y LA PLANIFICACION DE LA NUEVA OFERTA EDUCATIVA

Los objetivos de la Reforma educativa que se han expuesto a lo largo de las páginas anteriores deben orientar la planificación de la red de centros en dónde se van a impartir las nuevas etapas y el estudio de los recursos educativos necesarios para ello. Es preciso por otra parte, conocer en detalle la situación del profesorado, el estado actual de la red de centros escolares, los cambios demográficos de los próximos años en todas las localidades y la previsible demanda educativa, para proceder a modificaciones graduales que permitan adecuar la organización de la enseñanza a la reforma planteada.

La extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años y el previsible aumento de la demanda en el nivel de Educación Infantil y en la etapa de Educación Secundaria Post-obligatoria van a exigir una ampliación de la oferta de puestos escolares. Por otra parte, la aproximación de la oferta educativa de Educación Secundaria a poblaciones que tradicionalmente no han contado con ella debe hacerse sin olvidar los requisitos exigidos para una etapa de Educación Secundaria de calidad: profesores, instalaciones, etc. Esta ampliación de la educación obligatoria no debe suponer, pues, una simple búsqueda de aulas para escolarizar alumnos de 14 a 16 años. Por el contrario, es la concepción de una nueva etapa de Educación Secundaria desde los 12 a los 16 años la que debe orientar la planificación de la reforma.

En esta perspectiva hay que tener siempre presente el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Las medidas de planificación que se adopten deben ser valoradas también en relación con la situación del profesorado, la cohesión de los equipos docentes, la vinculación del centro con su entorno, las necesidades pedagógicas de los centros, los recursos didácticos, etc.

Se resumen a continuación los objetivos de la reforma más relevantes para llevar a cabo la planificación de la nueva oferta educativa:

1. Cubrir el 100% de la demanda de puestos escolares para los alumnos de 3 a 6 años.

- 
2. Mejorar la enseñanza de la educación física, la educación musical y la lengua extranjera en el nivel de Educación Primaria, incorporando profesores especialistas en cada una de estas áreas.
 3. Organizar una etapa de Educación Secundaria Obligatoria de cuatro años (12-16), de acuerdo con los criterios de comprensividad, autonomía de los centros y optatividad progresiva.
 4. Ampliar las modalidades de Bachillerato, con la inclusión en cada una de ellas de un mayor número de materias optativas, garantizando que todos los institutos incluyan la oferta necesaria para que los alumnos puedan acceder a cualquier estudio universitario.
 5. Incorporar la Formación Profesional de base en la Educación Secundaria; organizar una amplia oferta de módulos profesionales para impartir una Formación Profesional específica a los alumnos que accedan a ellos. Estos módulos profesionales deberán ser diseñados en colaboración con los agentes sociales, se adaptarán a las necesidades productivas del entorno en el que se oferten, y a ellos podrán acceder también trabajadores en busca de una nueva cualificación profesional.
 6. Garantizar una adecuada orientación educativa y profesional a los alumnos de Educación Secundaria a través de la generalización de los departamentos psicopedagógicos y de la orientación en los correspondientes centros, así como de la ampliación de los equipos multiprofesionales de cada distrito educativo.
 7. Mejorar la gestión de los recursos educativos, que no está reñida con la necesaria coordinación del sistema, mediante una organización en donde las necesidades y los servicios se planifiquen en el marco de un distrito educativo y dotando a los centros de una mayor autonomía.

Capítulo XXI: FACTORES A CONSIDERAR EN EL PROCESO DE PLANIFICACION

Los cambios que se han señalado obligan a una cuidadosa planificación para transformar la actual red de centros y dotarla de los recursos humanos y materiales que hagan posible alcanzar los objetivos propuestos.

Previamente es necesario realizar una serie de estudios y tomar algunas decisiones que se desprenden generalmente de los objetivos planteados para la reforma educativa. Entre ellos cabe destacar: el estudio de los cambios demográficos en la población escolar y la decisión sobre las tasas de escolarización que se desean alcanzar; el análisis de la oferta de los centros públicos, concertados y privados; el establecimiento del calendario de implantación de la reforma; el análisis de los centros más adecuados para impartir las etapas educativas que se diseñan en la reforma, y, en relación con el mismo, el estudio de la situación de la actual red de centros y sus posibilidades de transformación.

La planificación realizada afecta al territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia. Las Comunidades Autónomas con transferencias educativas deberán llevarla a cabo con estos u otros criterios y metodología en su propio ámbito territorial, teniendo en cuenta, en todo caso, los objetivos básicos de la reforma.

1. Cambios demográficos en la población escolar y tasas de escolarización

Para conocer la demanda educativa en cada una de las poblaciones es preciso tener en cuenta dos variables: la evolución demográfica de la población de 3 a 18 años y la tasa de escolarización deseable en cada uno de los niveles, etapas o modalidades del sistema educativo.

En relación con los cambios demográficos, se ha llevado a cabo un estudio de todos los núcleos de población, realizándose proyecciones por grupos de edad a partir de la población del censo de 1981 con los horizontes 1986-91-96, que fueron revisadas teniendo en cuenta los datos del Padrón de 1986.

En los cuadros 1, 2, 3 y 4 se incluyen las previsiones de la población para las cohortes de 3-5 años (segundo ciclo de Educación Infantil), de 6-11 años (Educación Primaria), de 12-15 años (Educación Secundaria Obligatoria), de 16-18 años (Educación Post-obligatoria), por Comunidades Autónomas y Provincias.

CUADRO 1

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 3-5 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Huesca	6.494	5.663	6.133	6.385	6.933
Teruel	5.323	5.343	5.608	5.746	6.032
Zaragoza	27.320	25.548	27.329	28.268	30.253
Aragón	39.137	36.554	39.070	40.399	43.218
Asturias	42.430	40.394	43.252	44.828	48.310
Baleares	27.789	27.106	25.801	25.181	24.003
Cantabria	19.620	18.133	18.486	18.666	19.032
Avila	5.939	5.470	5.893	6.118	6.599
Burgos	11.155	10.410	11.627	12.297	13.774
León	18.164	16.931	17.342	17.552	17.983
Palencia	6.294	5.682	6.234	6.533	7.177
Salamanca	12.181	12.292	13.149	13.600	14.549
Segovia	5.164	5.125	5.585	5.830	6.353
Soria	3.097	2.868	3.108	3.236	3.511
Valladolid	17.821	16.012	16.400	16.598	17.003
Zamora	6.770	6.248	6.412	6.496	6.668
Castilla-León	86.585	81.038	85.750	88.260	93.617
Albacete	13.295	12.075	12.965	13.437	14.439

CUADRO 1 (continuación)

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 3-5 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Ciudad Real	18.760	17.349	18.134	18.541	19.385
Cuenca	6.911	6.186	6.710	6.992	7.598
Guadalajara	5.253	4.188	4.271	4.313	4.402
Toledo	18.284	14.273	15.459	16.101	17.492
Castilla-La Mancha	62.503	54.071	57.539	59.384	63.316
Badajoz	29.074	25.786	27.884	29.001	31.381
Cáceres	16.208	13.941	14.842	15.321	16.341
Extremadura	45.282	39.727	42.726	44.322	47.722
Madrid	187.836	165.740	173.583	177.647	186.059
Murcia	47.339	42.383	44.808	46.092	48.818
Navarra	16.756	15.449	16.551	17.136	18.379
Rioja, La	8.764	7.896	7.880	7.873	7.863
Ceuta	3.235	2.815	2.936	2.998	3.128
Melilla	2.762	2.193	2.327	2.400	2.555
Total	590.038	533.499	560.709	575.186	606.020

Fuente: M. E. C.

CUADRO 2

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 6-11 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Huesca	15.883	14.616	14.039	13.774	13.289
Teruel	10.846	10.801	10.870	10.907	10.987
Zaragoza	69.176	60.139	59.078	58.597	57.726
Aragón	95.905	85.556	83.987	83.278	82.002
Asturias	98.785	90.207	86.860	85.400	82.881
Baleares	63.724	61.240	59.460	58.600	56.928
Cantabria	49.670	46.363	45.324	44.821	43.842
Avila	14.232	13.090	12.967	12.913	12.826
Burgos	28.829	25.790	25.534	25.451	25.377
León	42.428	38.985	38.047	37.593	36.715
Palencia	15.832	14.917	14.521	14.349	14.056
Salamanca	28.260	25.446	26.018	26.321	26.956
Segovia	12.164	10.802	10.672	10.619	10.537
Soria	6.237	6.017	6.002	5.997	5.992
Valladolid	49.393	44.033	42.068	41.127	39.326
Zamora	16.229	15.370	14.979	14.791	14.426

CUADRO 2 (continuación)

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 6-11 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Castilla-León	213.604	194.450	190.806	189.161	186.211
Albacete	31.789	29.849	28.440	27.788	26.583
Ciudad Real	41.999	39.231	38.341	37.918	37.111
Cuenca	15.989	14.474	13.998	13.779	13.382
Guadalajara	13.051	12.775	11.672	11.165	10.229
Toledo	42.590	38.597	35.436	34.025	31.503
Castilla-La Mancha	145.418	134.926	127.887	124.675	118.808
Badajoz	64.525	59.381	57.363	56.438	54.752
Cáceres	36.412	34.175	32.161	31.243	29.574
Extremadura	100.937	93.556	89.524	87.681	84.326
Madrid	471.245	393.793	379.297	372.501	359.755
Murcia	110.782	104.186	100.201	98.353	94.925
Navarra	50.480	43.979	43.235	42.888	42.244
Rioja, La	22.902	21.138	20.042	19.515	18.507
Ceuta	7.237	6.844	6.486	6.318	6.001
Melilla	4.924	5.489	5.080	4.896	4.561
Total	1.435.613	1.281.727	1.238.189	1.218.087	1.180.991

Fuente: M. E. C.

CUADRO 3

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 12-15 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Huesca	11.190	11.328	10.862	10.638	10.206
Teruel	7.214	7.027	7.029	7.031	7.034
Zaragoza	50.033	47.182	43.649	41.985	38.848
Aragón	68.437	65.537	61.540	59.654	56.088
Asturias	67.485	70.339	65.937	63.845	59.865
Baleares	44.772	42.433	41.223	40.635	39.476
Cantabria	33.242	34.069	32.767	32.135	30.907
Avila	10.052	9.450	8.992	8.772	8.350
Burgos	21.886	20.822	19.364	18.675	17.368
León	30.065	28.680	27.571	27.032	25.986
Palencia	10.487	10.067	9.767	9.652	9.388
Salamanca	21.311	18.200	17.277	16.835	15.993
Segovia	8.548	7.678	6.999	6.683	6.097
Soria	5.099	5.042	4.709	4.551	4.252
Valladolid	34.733	34.596	32.375	31.320	29.309
Zamora	11.993	11.332	10.958	10.777	10.424

CUADRO 3 (continuación)

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 12-15 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Castilla-León	154.174	145.867	138.012	134.297	127.167
Albacete	23.467	22.034	20.962	20.450	19.473
Ciudad Real	30.229	28.591	27.814	27.434	26.694
Cuenca	11.830	10.819	10.420	10.228	9.859
Guadalajara	9.037	9.386	9.366	9.350	9.356
Toledo	30.382	30.200	28.887	28.264	27.082
Castilla-Mancha	104.965	101.030	97.449	95.726	92.464
Badajoz	44.383	41.172	39.905	39.294	38.106
Cáceres	26.169	24.105	23.548	23.281	22.766
Extremadura	70.552	65.277	63.453	62.575	60.872
Madrid	333.022	313.774	284.628	271.096	245.950
Murcia	75.040	76.111	73.354	72.020	69.435
Navarra	37.218	36.696	34.119	32.901	30.595
Rioja, La	15.768	16.652	15.852	15.469	14.726
Ceuta	4.836	4.824	4.707	4.651	4.540
Melilla	3.926	4.545	4.483	4.455	4.402
Total	1.013.437	977.154	917.524	889.459	886.487

Fuente: M. E. C.

CUADRO 4

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 16-18 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Huesca	8.233	8.079	8.070	8.067	8.064
Teruel	6.015	5.577	5.498	5.459	5.382
Zaragoza	38.732	40.244	37.419	36.089	33.583
Aragón	52.980	53.900	50.987	49.615	47.029
Asturias	51.495	53.611	52.452	51.886	50.781
Baleares	32.462	33.433	31.973	31.268	29.904
Cantabria	24.165	24.490	24.235	24.111	23.874
Avila	7.640	6.889	6.709	6.623	6.458
Burgos	16.758	15.858	15.091	14.720	14.019
León	24.218	22.559	22.000	21.726	21.189
Palencia	8.124	7.228	7.296	7.330	7.402
Salamanca	18.131	16.040	14.660	14.017	12.816
Segovia	7.031	6.346	5.793	5.535	5.057
Soria	3.807	3.220	3.147	3.111	3.044
Valladolid	25.796	26.137	25.485	25.170	24.557
Zamora	10.486	9.121	8.828	8.691	6.433

CUADRO 4 (Continuación)

COMUNIDADES PROVINCIAS	PREVISIONES DE LA POBLACION DE 16-18 AÑOS				
	1987	1991	1993	1994	1996
Castilla-León	121.991	113.398	109.009	106.923	102.975
Albacete	17.863	17.242	16.604	16.296	15.700
Ciudad Real	23.803	23.821	23.181	22.869	22.256
Cuenca	9.542	8.335	8.044	7.904	7.636
Guadalajara	6.999	6.568	6.827	6.960	7.239
Toledo	23.797	22.527	22.493	22.478	22.451
Castilla-La Mancha	82.004	78.493	77.149	76.507	75.282
Badajoz	35.098	33.059	32.056	31.568	30.620
Cáceres	20.952	18.713	18.219	17.980	17.516
Extremadura	56.050	51.772	50.275	49.548	48.136
Madrid	249.899	261.757	246.892	239.794	226.236
Murcia	55.897	57.031	56.847	56.755	56.573
Navarra	27.896	27.800	26.398	25.725	24.531
Rioja, La	11.439	11.534	11.456	11.419	11.347
Ceuta	3.541	3.771	3.751	3.741	3.721
Melilla	3.157	2.773	2.841	2.876	2.947
Total	772.976	773.763	744.265	730.168	703.336

Fuente: M. E. C.



Los objetivos a alcanzar al finalizar el proceso de implantación de la reforma en relación con las tasas de escolarización en cada uno de los niveles o etapas educativas son los siguientes:

- Educación Infantil (3-5 años): 100%
- Educación Primaria (6-11 años): 100%
- Educación Secundaria Obligatoria (12-15 años): 100%
- Bachillerato (16-17 años): 80%

Estas tasas reflejan la “foto fija” del sistema educativo al final del proceso de Reforma. Los porcentajes están referidos a la totalidad de jóvenes que integran los correspondientes grupos de edades en ese momento. Lógicamente, los números aquí recogidos reflejan una realidad dinámica muy compleja, ya que en cada curso hay que tener presente la incidencia de los alumnos repetidores, así como la posible incorporación de alumnos procedentes del mundo del trabajo.

En el caso de los módulos profesionales se han considerado unas tasas de escolarización del 25% de los alumnos que acaban la Educación Secundaria Obligatoria para los módulos 2 y de un 30% de los alumnos que terminan el Bachillerato para los módulos 3.

La expresión de las tasas de escolarización se plantea en estos términos por su mayor simplicidad, una vez estudiada a fondo la realidad dinámica a la que anteriormente se ha hecho referencia.

En cualquier caso el estudio de la oferta de plazas en los tramos obligatorios se ha hecho con el suficiente margen para escolarizar tasas superiores al 100% en razón de posibles repeticiones.

A partir de los datos demográficos y de las tasas de escolarización en cada una de las etapas educativas, es posible conocer la población que debe ser escolarizada a lo largo del proceso de implantación de la reforma. Para ello es preciso, lógicamente, determinar previamente su calendario de implantación.

En la propuesta realizada en el mes de Junio de 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia planteó llevar a cabo el proceso de implantación de la reforma a lo largo de seis cursos empezando simultáneamente en 1º de Primaria y 1º de Secundaria. De no comenzar en dos cursos al tiempo, la duración del proceso (doce años) sería demasiado prolongada.

El debate realizado ha permitido comprobar la mayoritaria aceptación de esta propuesta de cambio. No obstante, los estudios de planificación que se han llevado a cabo han conducido a presentar un modelo de implantación algo modificado.

La hipótesis que se formula ahora supone comenzar la reforma en el curso 1991-92 en 1º de Primaria y 6º de Primaria, continuando en 1992-93 en 2º de Primaria y en los dos primeros cursos de Educación

Secundaria. La razón principal para comenzar en 6º de Primaria reside en la mayor facilidad para organizar la enseñanza durante la transición al nuevo sistema. Durante el curso 1991-92 pueden mantenerse en los Centros actuales de EGB tanto el curso 6º de Primaria como los cursos 7º y 8º de EGB. De otra forma, si se comenzara en 1º de Secundaria, este curso debería organizarse en un Centro de Secundaria con maestros especialistas, quienes al mismo tiempo tendrían que impartir la docencia en 6º y 8º de EGB del sistema antiguo. En esta hipótesis, el curso 6º de EGB exigiría durante varios años la presencia de maestros especialistas, que también deberían responsabilizarse de la enseñanza en el primer ciclo de Secundaria. En la propuesta elegida, durante el segundo año de implantación de la reforma (1992-93) ésta se extendería a los cursos 1º y 2º de Secundaria con el fin de facilitar la organización de la docencia en un nuevo centro. A partir del curso 1993-94 la reforma se iría aplicando curso a curso en la Educación Primaria y Secundaria simultáneamente. En el cuadro 5 se presenta el calendario de implantación de la reforma.

CUADRO 5
CALENDARIO DE IMPLANTACION DE LA REFORMA EDUCATIVA

	PRIMARIA						SECUNDARIA OBLIGATORIA				MODULO 2	SECUNDARIA POS / BACHILLERATO		MODULO 3
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º		1.º	2.º	
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		16	17	
1989-90	Promulgación de la Ley; Debate curricular; Puesta en práctica de medidas específicas de mejora del sistema educativo													
1990-91	Desarrollo de la Ley; Definición de los contenidos curriculares; Puesta en práctica de medidas específicas de mejora del sistema educativo													
1991-92	x	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	-	x
1992-93	x	x	-	-	-	x	x	x	-	-	x	-	-	x
1993-94	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	-	-	x
1994-95	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	-	x
1995-96	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x
1996-97	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x
1997-98	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

NOTA: Los módulos se irán poniendo en marcha a lo largo del proceso de reforma. El curso 1997-98 se ampliará la oferta de módulos 3 para los alumnos que terminaron el nuevo Bachillerato.

Conocidos los datos demográficos, los flujos de alumnos y el calendario de implantación, se puede calcular con precisión los alumnos que deben ser escolarizados en todo el proceso de reforma como puede apreciarse en el cuadro 6.

CUADRO 6

**ALUMNOS A ESCOLARIZAR DURANTE LOS AÑOS DE IMPLANTACION DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO
PROVINCIAS GESTIONADAS POR EL M. E. C.**

CURSOS	E. G. B.	EE. MM.	TOTAL PLAN A EXTINGUIR	ED. INFANT. (3-5 años)	PRIMARIA (6-11 años)	SECUNDARIA OBLIGATORIA		MODULO PROFESION 2	BACHILLER.	MODULO PROFESION 3	TOTAL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO	TOTAL A ESCOLARIZAR AMBOS PLANES
						12-13 años	14-15 años					
1991-92	1.341.835	872.445	2.214.280	533.491	423.909	—	—	—	—	—	957.400	3.171.680
92-93	624.240	862.746	1.486.986	547.189	618.613	459.089	—	—	—	—	1.624.891	3.111.877
93-94	411.302	605.264	1.016.566	561.277	820.551	443.652	236.114	—	—	—	2.061.594	3.078.160
94-95	207.895	382.562	590.457	575.770	1.015.929	428.737	461.365	—	—	—	2.481.801	3.072.258
95-96	—	203.905	203.905	590.679	1.199.480	414.323	448.547	46.502	185.683	—	2.885.214	3.089.119
96-97	—	30.716	30.716	606.020	1.180.991	400.397	436.090	45.345	369.425	—	3.038.268	3.068.984
97-98	—	—	—	592.545	1.196.508	390.574	418.400	44.217	358.105	48.228	3.048.577	3.048.577

La concreción de estos datos globales en cada núcleo de población permite la nueva red de centros necesaria para ofrecer una respuesta satisfactoria a la demanda educativa surgida de la reforma.

2. La nueva red de centros

La planificación de los nuevos centros escolares se ha realizado teniendo en cuenta simultáneamente los tres criterios siguientes:

1. Garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos mediante la aproximación de la oferta educativa a todos los núcleos de población, especialmente en las zonas rurales.
2. Programar los nuevos centros con unas dimensiones apropiadas para utilizar adecuadamente los recursos disponibles, asegurar un buen funcionamiento educativo y desarrollar una enseñanza de mayor calidad.
3. Aprovechar los actuales centros y utilizar lo más eficientemente posible los recursos humanos y materiales existentes.



La nueva ordenación del sistema educativo va a suponer una tipología de centros que será bastante diferente a la actual. Frente a la clara diferenciación que ahora se produce, especialmente en centros públicos, entre centros de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, los centros que existan en el marco de la nueva reforma deberán perder su especificidad respecto a un nivel educativo concreto. Así existirán centros de Educación Infantil, de Educación Infantil y Educación Primaria, de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Secundaria Obligatoria, de Educación Primaria y Secundaria, de Formación Profesional específica, etcétera.

Junto con esta lógica diversidad, fruto de la confluencia de las nuevas demandas educativas y de la estructura actualmente existente, una utilización rigurosa de los criterios anteriormente expuestos apunta a la existencia de dos tipos de centros como más representativos: los centros de Educación Infantil y Primaria y los centros de Educación Secundaria y Profesional.

En el caso de la Educación Infantil y Primaria parece razonable que exista una coordinación entre ambas etapas educativas. Por ello es aconsejable que los centros actuales de Preescolar y de EGB se conviertan en centros de Educación Infantil y Primaria (3-11 años). Ello no es obstáculo para considerar también la posibilidad de que algunos centros de EGB, especialmente los de gran tamaño, puedan transformarse en centros de Educación Secundaria o que existan centros independientes de Educación Infantil.

En el caso de la Educación Secundaria lo más conveniente desde el punto de vista académico es la existencia de centros en los que se imparta todo este nivel educativo. Son varias las razones que aconsejan esta opción. En primer lugar, porque al garantizar la impartición del nivel completo en un solo centro, otorgan una mayor coherencia a este tramo educativo y evitan el cambio de centro a aquellos alumnos que quieran continuar la Educación Secundaria Post-obligatoria. En segundo término, porque evita, como sucedería en los centros de Primaria y Secundaria Obligatoria, (6-16 años), la convivencia de alumnos mayores con alumnos muy pequeños. En tercer lugar, porque se posibilita al profesor de secundaria la distribución de su docencia en ambas etapas, la obligatoria y la post-obligatoria. Finalmente porque el desarrollo de toda la Educación Secundaria en un único centro permite que exista una plantilla de profesores más numerosa, lo que garantiza una más variada oferta educativa y una mayor flexibilidad y eficiencia de los recursos humanos y materiales.

Obviamente en las zonas rurales este tipo de centro es el más adecuado por los mismos criterios, si bien por razones geográficas y demográficas no siempre serán posibles. En cualquier caso, la distancia máxima de estos centros debe situarse en torno a media hora en transporte escolar en relación con los pueblos de su radio de escolarización.

A pesar de los argumentos hasta aquí presentados en apoyo de algunos tipos de centros, cabe también considerar, como se apuntaba anteriormente, la existencia de otros tipos distintos cuya utilidad, en algunas localidades de difícil acceso o que estén situadas a gran distancia de un Centro de Educación Secundaria completa, puede ser grande. Así, los Centros de Educación Secundaria Obligatoria, bien unidos a centros de Educación Primaria, bien independientes, pueden ser una opción necesaria en determinadas zonas rurales.



En zonas urbanas también puede ser conveniente la existencia de este tipo de centros de Educación Secundaria Obligatoria producto de la transformación de alguno de los actuales centros de EGB de gran tamaño, que resulten innecesarios para la escolarización en el tramo de Educación Primaria. A él podrían acceder alumnos de Primaria de centros próximos y se configuraría, junto con otro centro de Educación Secundaria cercano, como un centro completo de Secundaria.

Finalmente, aunque en todos los centros de Secundaria deberá haber una oferta de módulos profesionales, también podrán existir centros en los que se impartan exclusivamente estos módulos. Esta opción deberá adoptarse teniendo en cuenta la oferta de Educación Obligatoria y Post-obligatoria existente en la zona de influencia en el centro.

3. Los centros concertados

En el momento de realizar la planificación, no es sencillo adelantar cual va a ser la incidencia de la enseñanza concertada en el nuevo tramo educativo obligatorio (14-16), ya que la inclusión de un centro en el régimen de conciertos depende inicialmente de la decisión del titular. Cabe apuntar, sin embargo, que se van a extender los conciertos hasta los 16 años. Es voluntad del Ministerio de Educación que tanto los actuales centros de EGB como los de Bachillerato y Formación Profesional puedan acceder al concierto educativo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en las condiciones establecidas en la legislación sobre conciertos educativos.

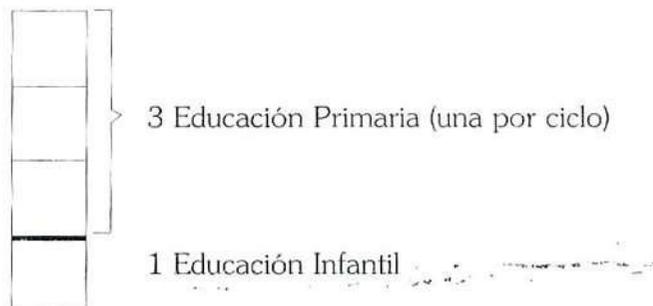
Por ello, y dada la necesidad de realizar la planificación de la oferta de la red pública, se ha optado por partir de la hipótesis de que la relación pública-concertada-privada en el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16) será la mismo que existe actualmente en EGB, manteniéndose en el resto de las etapas educativas los porcentajes actuales.

Capítulo XXII: CARACTERÍSTICAS DE LOS NUEVOS CENTROS Y NECESIDADES DE PROFESORADO

De acuerdo con lo apuntado en el epígrafe anterior en relación con los Centros educativos, se ha procedido a diseñar una tipología de nuevos centros, tanto para las zonas rurales como para las urbanas, con el fin de dar una adecuada respuesta a las demandas educativas generadas por el proyecto de reforma. Todos estos centros-tipo que puedan ser de nueva construcción o proceder de la transformación de los actualmente existentes, y cuya relación no agota todos los posibles modelos de centros, se especifican en el ANEXO 1. A continuación se presentan un número reducido de ellos por cada nivel educativo (con diferenciación de su emplazamiento en zona rural y urbana), seleccionados por reunir mejores condiciones desde el punto de vista pedagógico y del aprovechamiento de los recursos. A estos efectos se consideran como zona urbana las poblaciones de más de 10.000 habitantes y zona rural el resto.

1. Zona rural

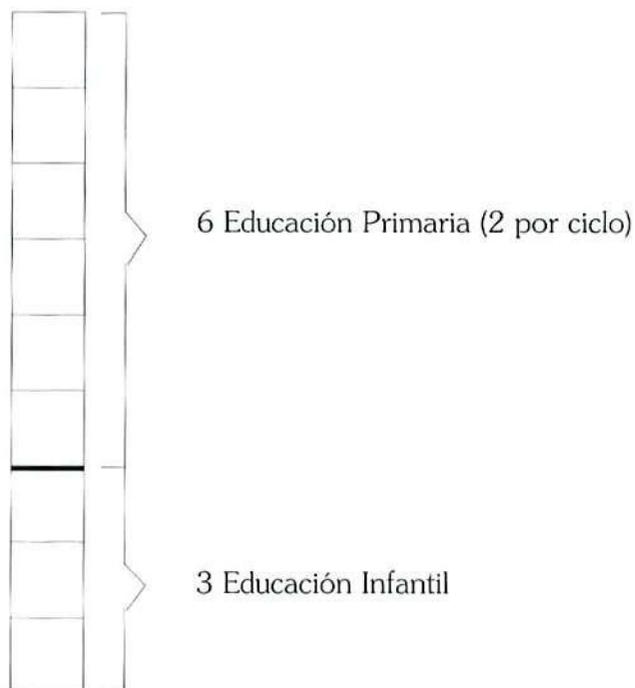
1.1. Centro de Educación Infantil y Primaria (3-12 años)



Esta estructura de ciclos es adecuada cuando el número de alumnos es reducido. Sin embargo, el tamaño y composición de los centros en la zona rural deberá establecerse de acuerdo con el número de alumnos existentes.

1.2. *Centro completo de Educación Infantil y Primaria (3-12 años) de nueve unidades*

Este centro, al tener todas las unidades, es el más recomendable siempre que haya un número mínimo de alumnos por aula.



- 1.3. Centro comarcal de Educación Secundaria (12-18 años) de doce unidades con módulos profesionales. Dos grupos por curso.

				Módulo Nivel 3	18-19
Secundaria Postobligatoria	6.º			17-18	
	5.º			16-17	Módulo Nivel 2
Secundaria Obligatoria	4.º			15-16	
	3.º			14-15	
	2.º			13-14	
	1.º			12-13	

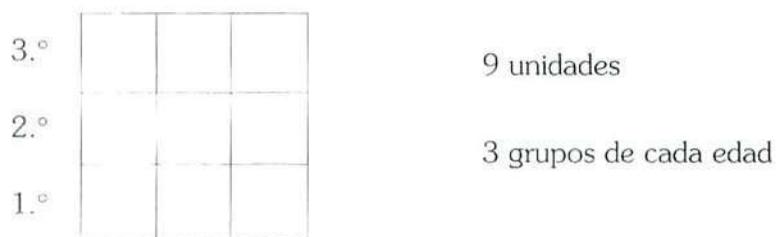
- 1.4. Centro comarcal de Educación Secundaria (16-18 años) de dieciseis unidades, con módulos profesionales. Tres grupos por curso en Secundaria Obligatoria y dos grupos por curso en Bachillerato.

					Módulo Nivel 3	18-19
Secundaria Postobligatoria	6.º				17-18	
	5.º				16-17	Módulo Nivel 2
Secundaria Obligatoria	4.º				15-16	
	3.º				14-15	
	2.º				13-14	
	1.º				12-13	

2. Zona urbana

2.1. Centro de Educación Infantil

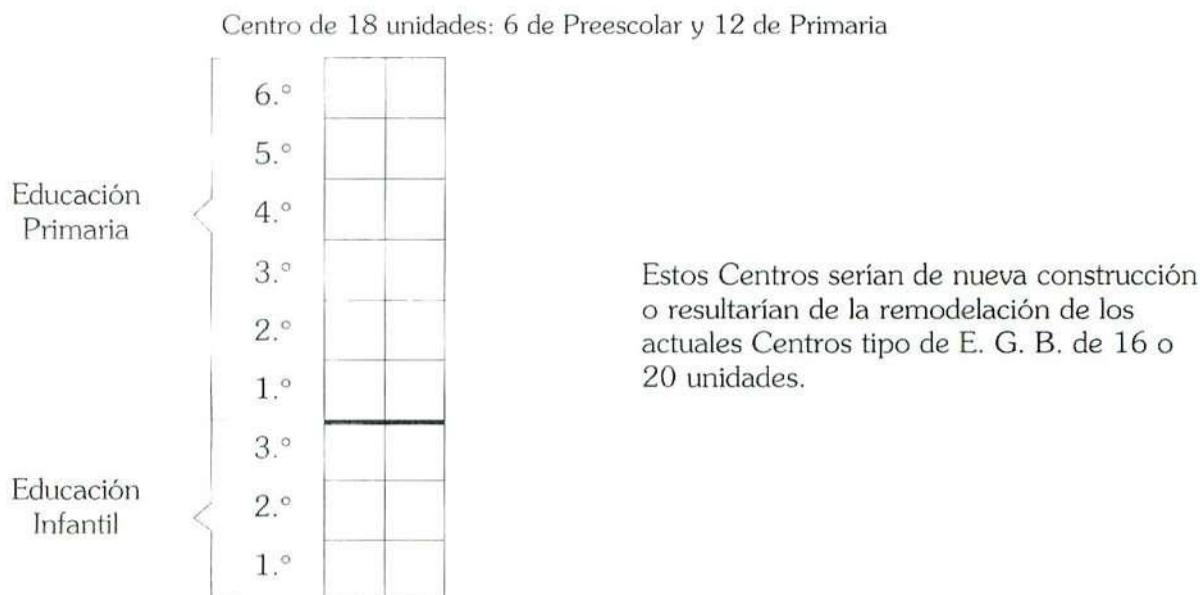
El Centro de Educación Infantil más adecuado por el número de alumnos y de profesores y por el aprovechamiento de las instalaciones es el que cuenta con nueve unidades para los tres niveles de edad. Este Centro deberá estar coordinado con un Centro cercano de Educación Primaria.



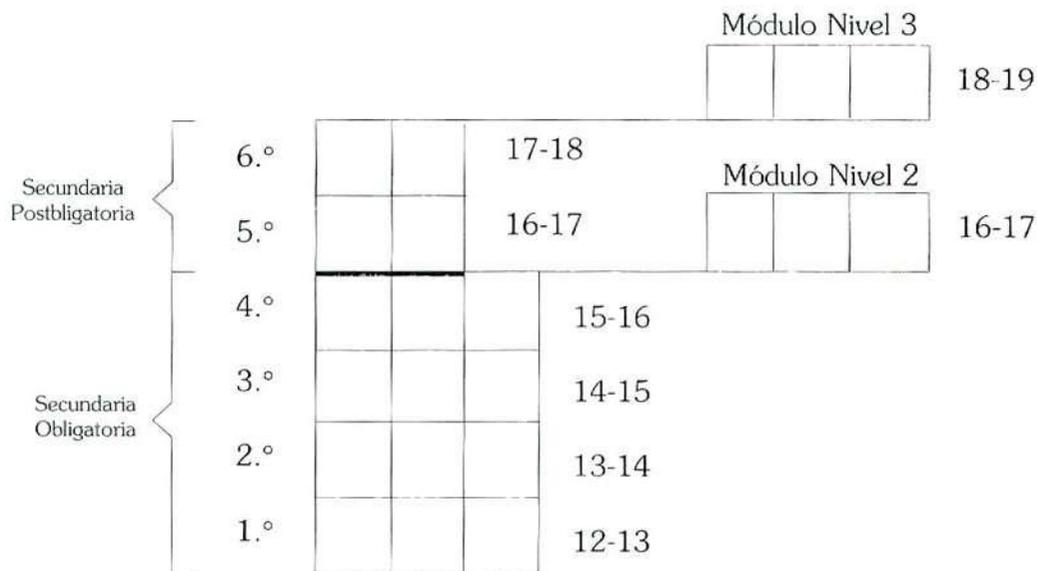
2.2. Educación Infantil y Primaria (3-12 años) de dieciocho unidades

Se puede considerar que el centro idóneo para las zonas urbanas es el compuesto por 6 unidades de Educación Infantil y 12 de Primaria que tendría un equipo de profesores suficientemente amplio para enriquecer la vida pedagógica del centro.

Este tamaño resulta adecuado para la labor educativa con niños de estas edades y económicamente rentable tanto por la utilización de servicios, equipamientos e instalaciones como por el aprovechamiento óptimo de la plantilla (especialistas de Primaria).



2.3. Centro de Educación Secundaria (12-18 años) de veintiseis unidades con módulos profesionales. Tres grupos por curso en Secundaria Obligatoria y dos grupos por curso en Bachillerato.



3. Estimación de las necesidades de profesorado

La estimación de las necesidades de profesorado es sin duda un factor clave a la hora de evaluar y programar los recursos necesarios para llevar a cabo la reforma educativa. En el momento actual es, sin embargo, imposible hacer una estimación precisa de estas necesidades para diferentes áreas y materias, dado que no está ni tan siquiera iniciado el debate sobre el diseño curricular. No obstante, en esta planificación se ha llevado a cabo una aproximación que se estima suficientemente ajustada a las exigencias que, en materia de profesorado, implica la reforma. Se ha partido, de un lado, del conocimiento exacto de la nueva red de centros y, de otro, de diferentes estudios acerca de las plantillas teóricas de cada uno de los tipos de centros diseñados que se recogen, junto a éstos, en el Anexo I. Estos estudios, que han tenido en cuenta diferentes horarios para cada centro y nivel educativo, los márgenes posibles máximos y mínimos de optatividad, la reducción horaria para determinados puestos académicos y de gestión, así como, naturalmente, la capacidad de cada uno de los centros-tipo, están inspirados en una serie de criterios que se expresan a continuación.

1. Las unidades de Educación Infantil tendrán una ratio de 18/25 alumnos por aula.
2. La Educación Primaria, que incorporará especialistas en educación física, educación musical y lengua extranjera, tendrá una ratio entre 25/30 alumnos por aula

- 
3. La Educación Secundaria Obligatoria, en la que existirá una progresiva optatividad de acuerdo con lo expuesto en la Parte I de este Libro Blanco, será impartida por maestros especialistas (primer ciclo) y por profesores de Enseñanzas Medias (segundo ciclo).

En este nivel educativo se ha operado sobre el supuesto de una ratio en torno a 30 alumnos. Así mismo se ha incorporado un profesional con funciones de orientación psicopedagógica y otro para la orientación profesional en los centros de Secundaria (12-18). Ambos deberán estar coordinados con los equipos psicopedagógicos que existan en cada distrito educativo.

4. La diversificación del Bachillerato, ampliando el número de modalidades y el margen de optatividad en cada una de ellas, tal como se ha caracterizado en la propuesta tentativa que se recoge en la primera parte de este Libro Blanco. La ratio estimada ha sido de 30-35 alumnos por aula.
5. La consolidación de una oferta de módulos profesionales de nivel 2 y 3, a partir de la experimentación realizada. Su plantilla será en todo caso diversa y estará formada por profesores funcionarios y profesores contratados vinculados al mundo del trabajo, todos ellos expertos en los distintos sectores profesionales. La ratio que se propone para estos módulos es de 20 alumnos por aula.



Capítulo XXIII: METODOLOGIA APLICADA EN CADA PROVINCIA GESTIONADA POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA PARA LLEVAR A CABO LA REFORMA EDUCATIVA

La planificación de la reforma educativa se ha llevado a cabo a nivel provincial, mediante un proceso que sucintamente ha implicado los siguientes pasos:

1. Estudio demográfico en cada uno de los núcleos de población, y aplicación de las tasas de escolarización, recogidas en el punto 2.
2. Análisis de la red concertada con aplicación de las hipótesis expresadas anteriormente.
3. Análisis exhaustivo de la actual red de centros públicos de todos los niveles educativos (número de unidades, laboratorios, gimnasios, servicios educativos, situación del edificio, etc.).
4. Diseño de la nueva red educativa, con expresión de los nuevos centros y las necesidades de transformación de los actuales, una vez considerados los resultados obtenidos en los apartados anteriores.
5. A partir de la nueva red, y mediante la aplicación de las plantillas-tipo de profesores, determinación del número de profesores necesarios.
6. Fijación de las necesidades de equipamiento, gastos de funcionamiento, transporte, comedor, residencia, personal de Administración y Servicios etc.

Este proceso se ha desarrollado de forma distinta, según se trate de zona rural y zona urbana. En ambos casos, la planificación se ha llevado a cabo adecuando año a año la transformación de los centros existentes a las necesidades de escolarización.

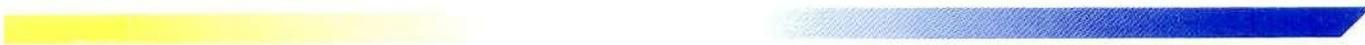
Zona rural

En las zonas rurales se han aplicado algunos criterios adicionales para atender a sus características específicas:

- Acercar la oferta educativa en los niveles de Educación Infantil y Primaria a todos los núcleos de población que cuenten, al menos, con cinco alumnos, y asegurar, en el caso de la Educación Secundaria, una oferta accesible a todos los jóvenes que garantice, en este tramo, una educación suficientemente completa: optatividad, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales.
- Evitar el transporte a los niños de edades tempranas, extendiendo programas del tipo “preescolar en casa”.
- Dotar a todas las zonas de un número suficiente de maestros especialistas que se desplacen de forma periódica a los centros, y de Centros de Recursos de apoyo al profesorado de las zonas rurales.
- Diseñar una red de transporte, residencias y comedores escolares necesarios para garantizar a todos los jóvenes el acceso a la Educación Secundaria.

Todo este trabajo de planificación ha permitido elaborar un mapa dinámico provincial que contempla las demandas de la reforma.

Finalmente es muy importante señalar que la planificación que en este Libro Blanco se recoge tiene un carácter tentativo y obedece fundamentalmente a la voluntad del MEC de contrastar la viabilidad de la Reforma propuesta, conocer de forma rigurosa su coste económico y en todo caso, avanzar unos criterios de planificación que permitan tomar las oportunas decisiones concretas previos los procesos de información, discusión con todos los sectores educativos y las Administraciones públicas con competencias en la materia. Esta es la razón por la que los resultados de este minucioso proceso de planificación se presenta de forma globalizada (anexo 2) obviando las decisiones concretas que deberán tomarse en un momento posterior.



ANEXO I

Análisis de los Centros-tipo y plantillas de profesores



ZONA RURAL

A. Centros de Educación Infantil y Primaria (3-11)

1. Centro unitario de Educación Infantil y Primaria



Profesorado: 1 profesor de Primaria y profesores especialistas de Idioma, Educación Física y Música adscritos al Centro de Recursos de la zona.

2. Centro de Educación Infantil y Primaria de dos unidades

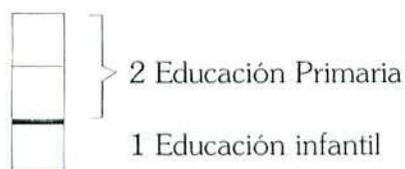


1 Segundo y tercer ciclo de Primaria

1 Educación Infantil y primer ciclo de Primaria

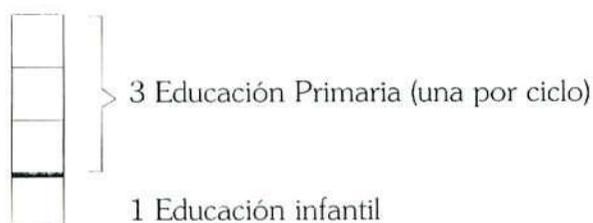
Profesorado: 2 profesores de Primaria y profesores especialistas adscritos al Centro de Recursos de la zona.

3. Centro de Educación Infantil y Primaria de 3 unidades



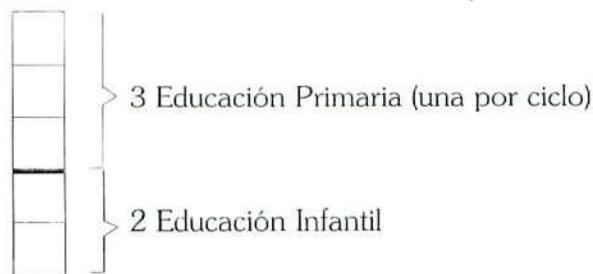
- *Profesorado:* 3 profesores de Primaria y Educación Infantil y profesores especialistas adscritos al Centro de Recursos de la zona.

4. Centro de Educación Infantil y Primaria de 4 unidades



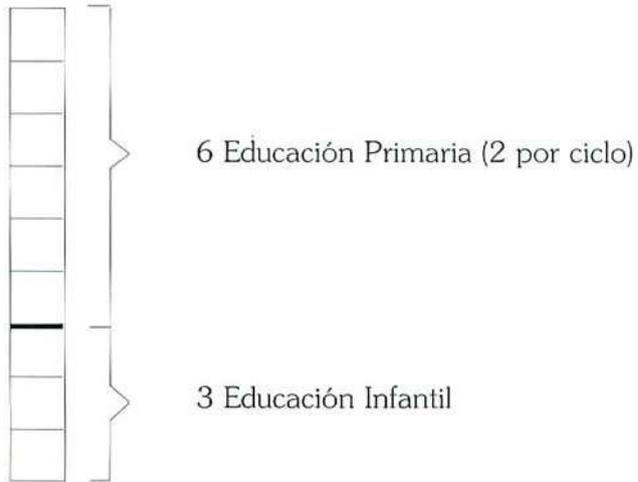
- *Profesorado:* 5 profesores de Primaria y Educación Infantil y profesores especialistas adscritos al Centro de Recursos de la zona.

5. Centro de Educación Infantil y Primaria de 5 unidades



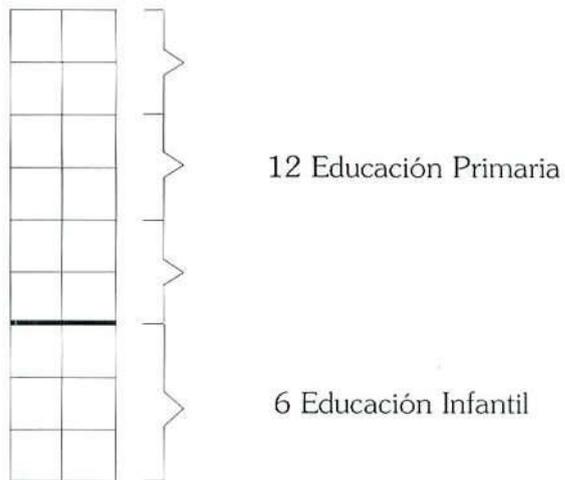
- *Profesorado:* 6 profesores de Primaria y de Educación Infantil y profesores especialistas adscritos al Centro de Recursos de la zona.

6. Centro de Educación Infantil y Primaria de 9 unidades



Profesorado: 12 profesores de Primaria y de Educación Infantil.

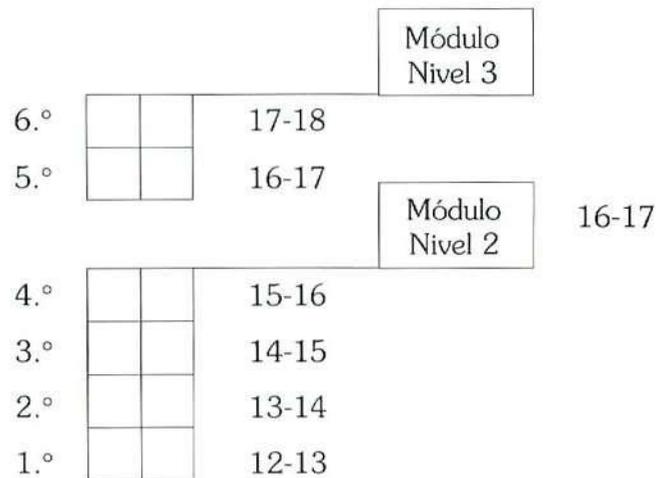
7. Centro de Educación Infantil y Primaria de 18 unidades



Profesorado: 24 profesores de Primaria y de Educación Infantil.

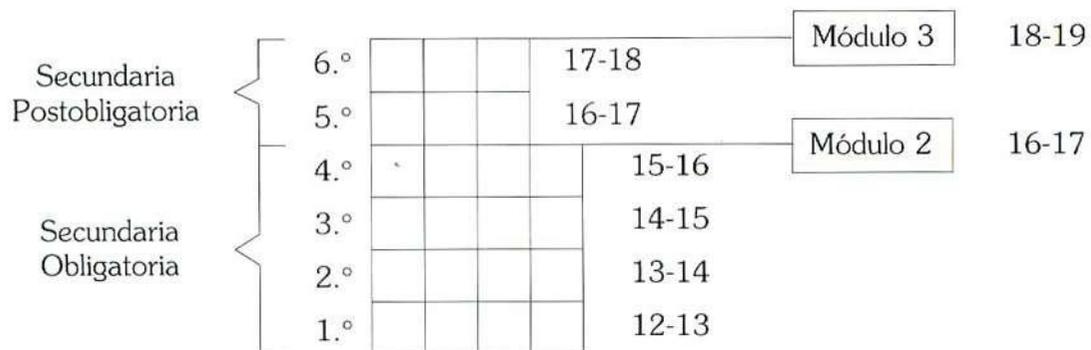
B. Centros y plantillas de profesores de Educación Secundaria

1. Centro de Educación Secundaria (12-18) y módulos profesionales. Dos grupos por curso en Secundaria Obligatoria y dos grupos por curso en Bachillerato.



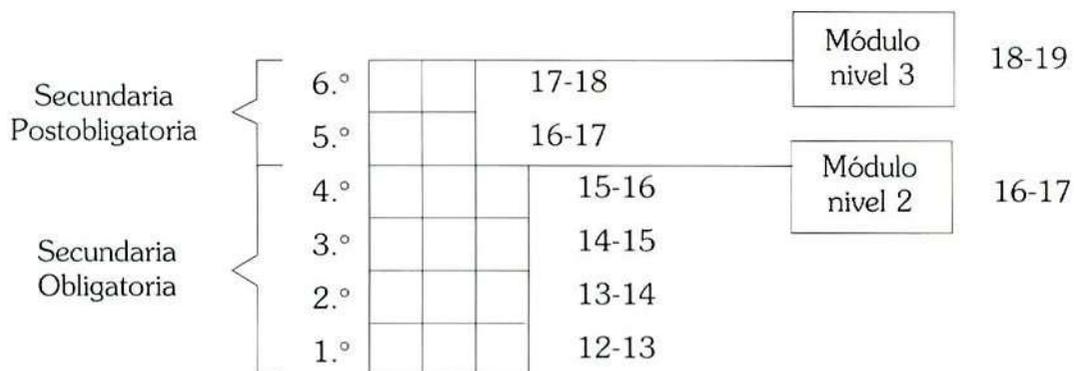
Profesorado: 27 profesores para impartir la Educación Secundaria.

2. Centro de Secundaria (12-18) de 16 unidades y módulos profesionales. Cuatro grupos por curso en Educación Secundaria Obligatoria y dos grupos por curso en Bachillerato.



Profesorado: 46 profesores.

3. Centro de Secundaria (12-18) de 22 unidades y módulos profesionales. Tres grupos por curso en Educación Secundaria Obligatoria y dos grupos por curso en Bachillerato.



Profesorado: 34 profesores.

4. Centro de Secundaria Obligatoria (12-16) de 4 unidades. Cuatro grupos por curso.

En las zonas montañosas, de difícil acceso, para reducir los largos recorridos del transporte diario y el número de alumnos en situación de internado, se puede considerar un centro mínimo de 4 unidades de Secundaria Obligatoria (una por curso) y módulos profesionales de nivel II, integrado con un centro completo de Educación Primaria.

Ciertamente no es una opción aconsejable aunque en ocasiones puede ser necesaria principalmente por razones sociales. Con el fin de mejorar las posibilidades educativas de estos alumnos el centro deberá ponerse en conexión con otro que oferte los distintos Bachilleratos.

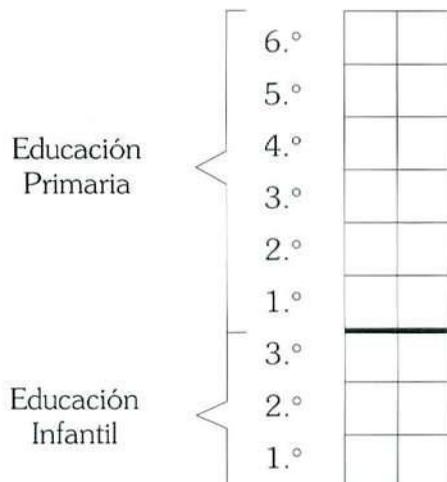


Profesorado: 11 profesores.

ZONA URBANA

A. Centros de Educación Infantil y Primaria

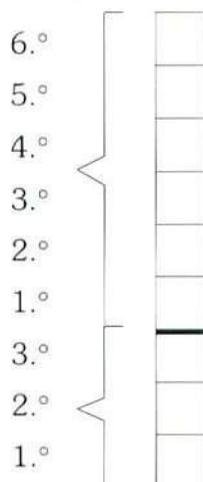
1. **Centro de Educación Infantil más Primaria (3-12 años) de 18 unidades. Dos grupos por curso. Centro de 18 unidades: 6 de Preescolar, 12 de Primaria.**



Estos Centros serían de nueva construcción o resultarían de la remodelación de los actuales centros tipo de E. G. B. de 16 o 20 unidades.

Profesorado: 24 profesores de Educación Infantil y Primaria.

2. **Centro de Educación Infantil y Primaria (3-11) de 9 unidades. Centro de 9 unidades: 3 de Educación Infantil y 6 de Primaria.**



Profesorado: 12 profesores de Educación Infantil y Primaria.

3. Centro de Educación Infantil específico de 6 unidades. Centros de Educación Infantil específicos (3-6 años) siempre próximos a un Centro de Primaria.

3.º		
2.º		
1.º		

6 unidades

2 grupos de cada edad

Profesorado: 7 profesores de Educación Infantil

4. Centro de Educación Infantil específico (3-6) de 9 unidades. Tres grupos en cada edad.

3.º			
2.º			
1.º			

Profesorado: 11 profesores de Educación Infantil.

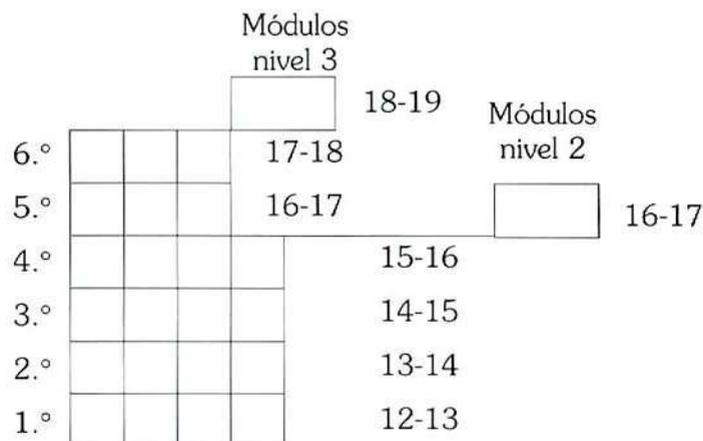
5. Centro de Educación primaria específico (6-12 años) de 12 unidades. Dos grupos en cada edad.

6.º		
5.º		
4.º		
3.º		
2.º		
1.º		

Profesorado: 17 profesores de Primaria

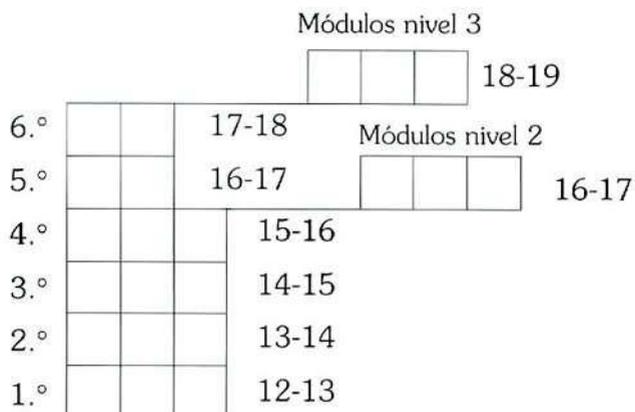
6. Centro de Educación Primaria específico (6-12 años) de 18 unidades. Tres grupos en cada

grupos de Secundaria Obligatoria y dos grupos de Bachillerato.



Profesorado: 46 profesores.

3. Centro de Educación Secundaria (12-18) de 22 grupos y módulos profesionales. Tres grupos de Educación Secundaria y dos grupos de Bachillerato.



Profesorado: 34 profesores.

4. Centro de Educación Obligatoria (12-16) de 12 grupos. Tres grupos por curso.

4.º			
3.º			
2.º			
1.º			

Profesorado: 26 profesores.

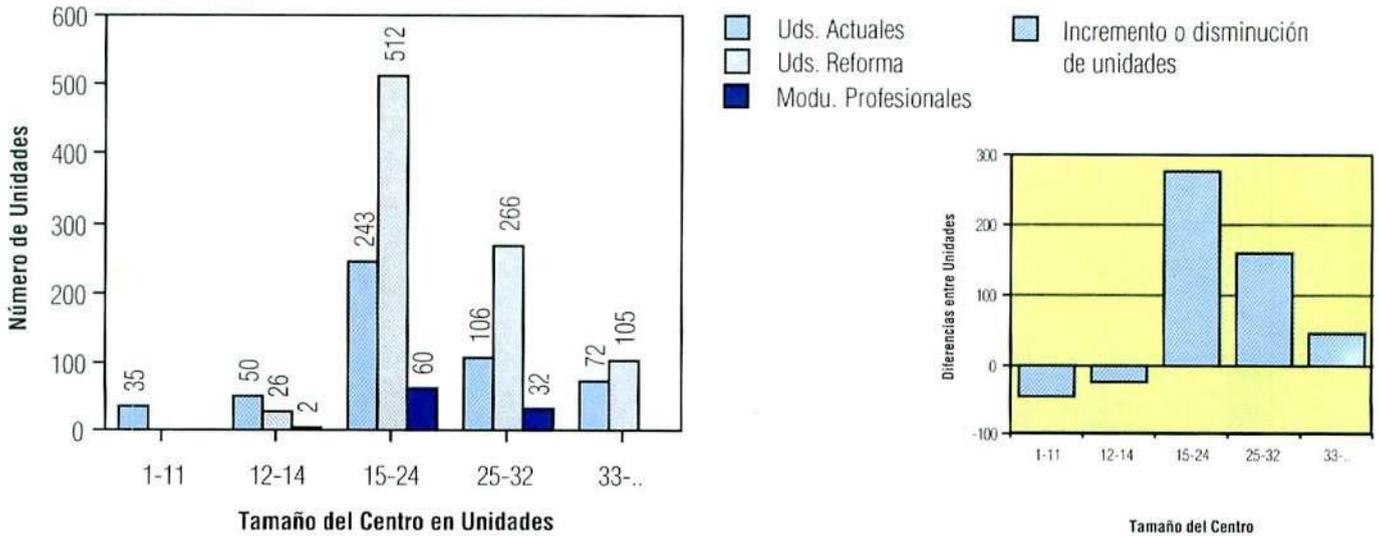
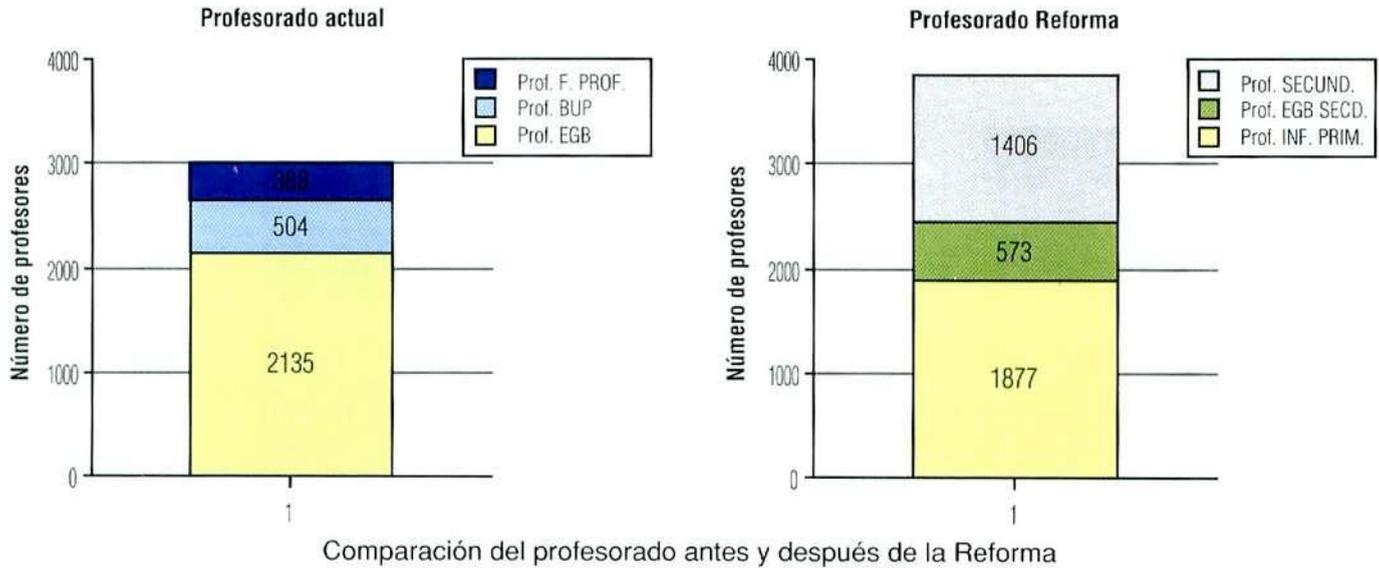


ANEXO 2

Situación actual y previsión de necesidades derivadas de la reforma, en profesorado y unidades de Secundaria en las provincias del territorio M.E.C.

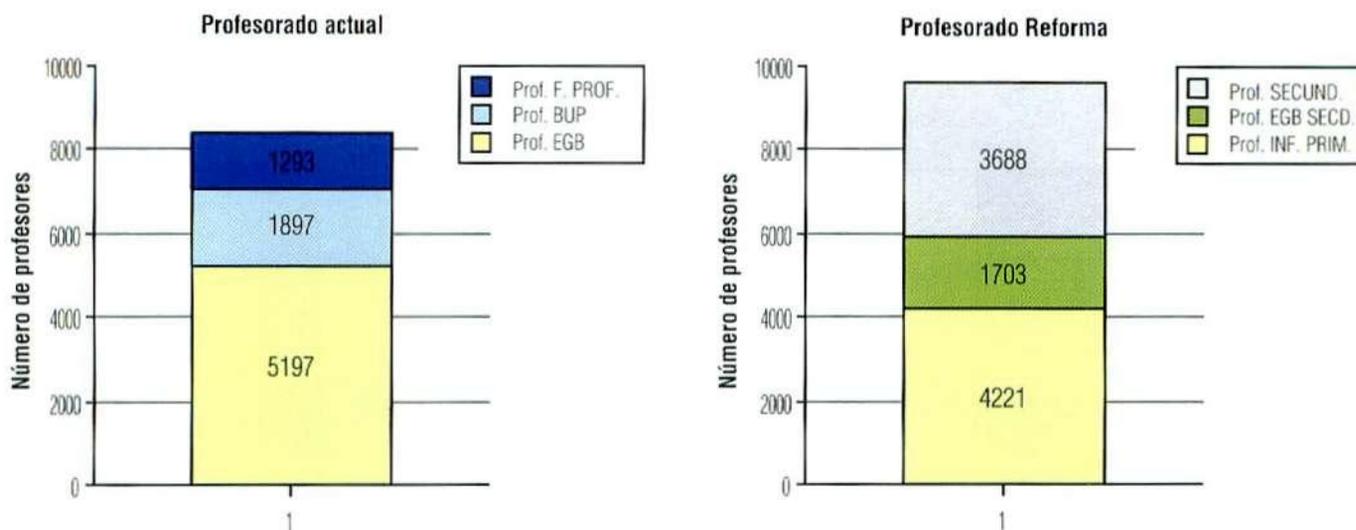


ALBACETE

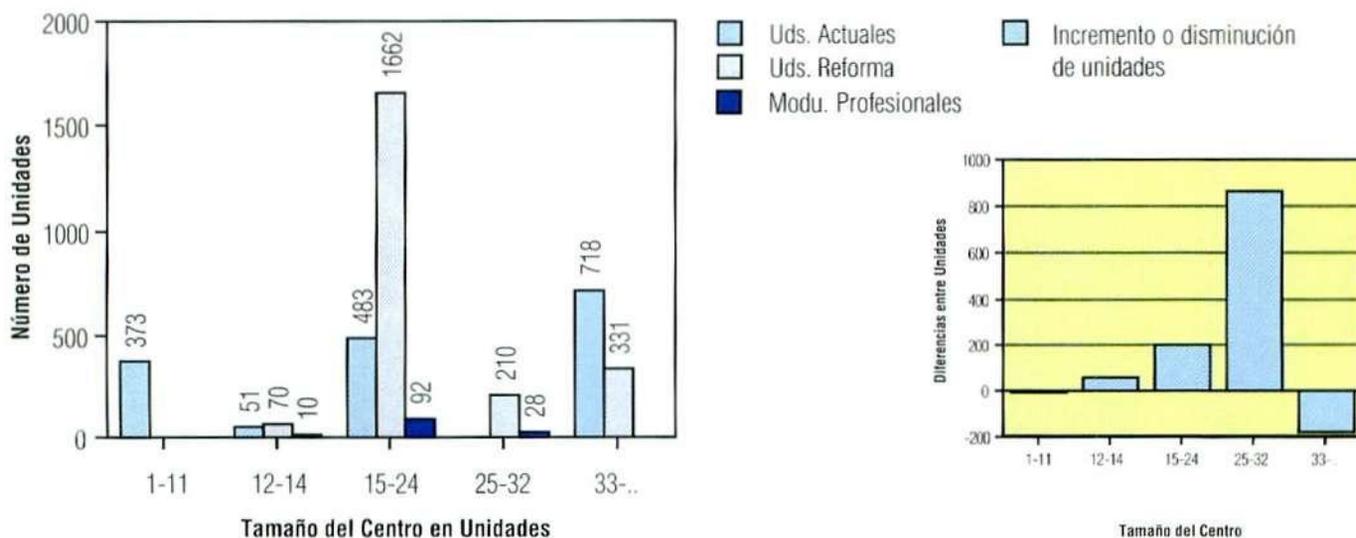


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

ASTURIAS

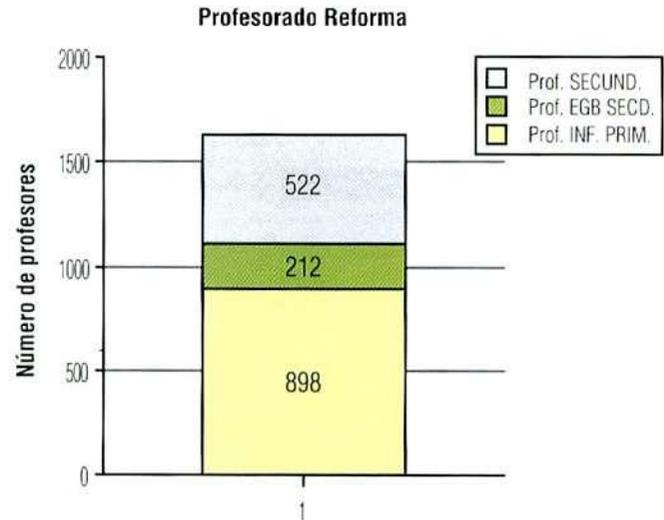
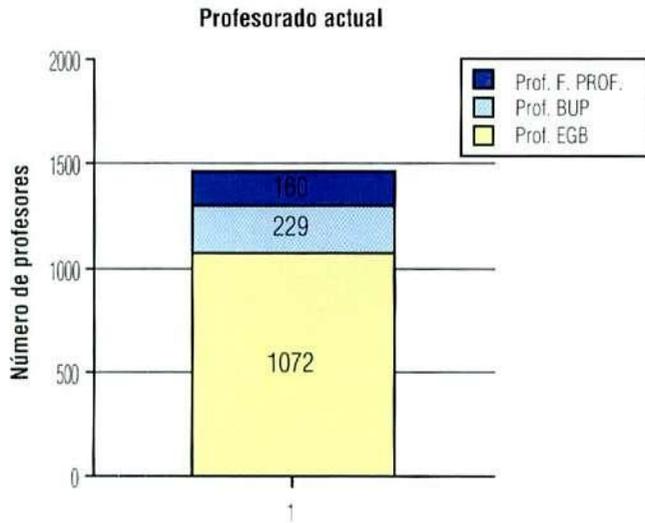


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

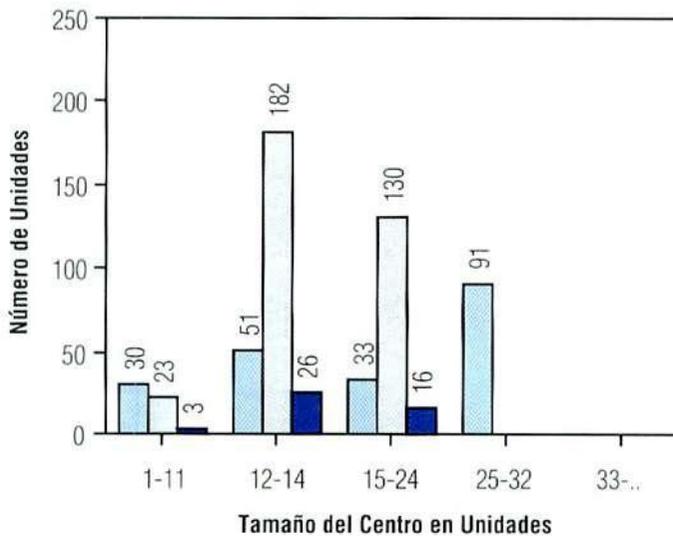


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

AVILA

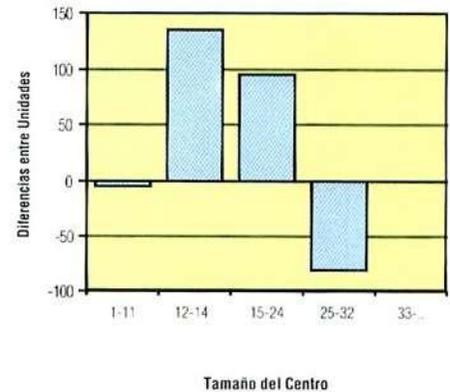


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



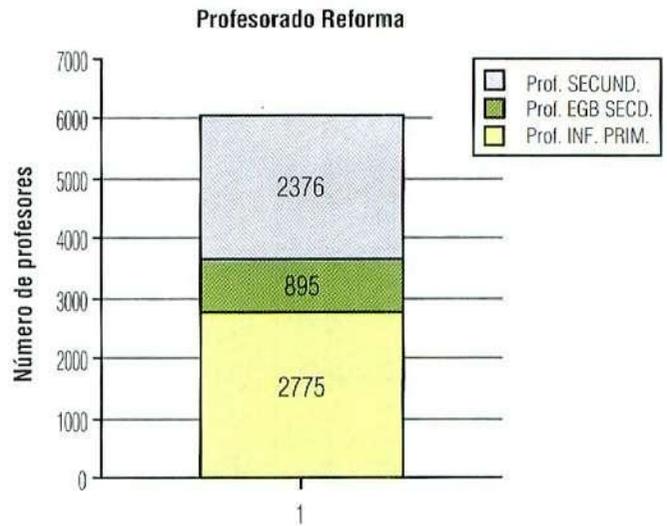
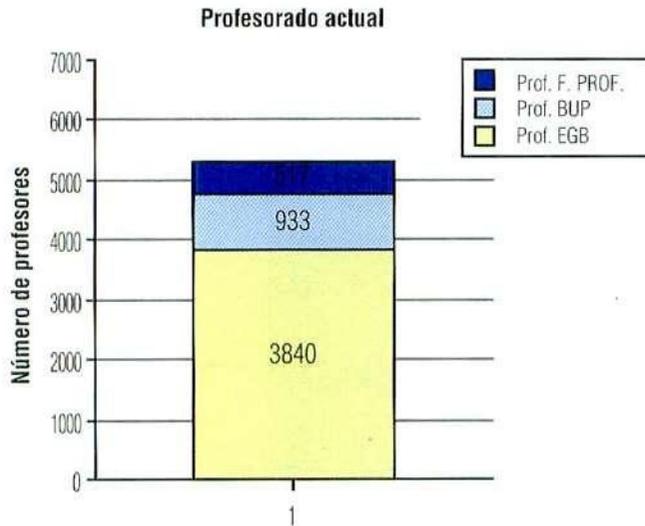
■ Uds. Actuales
■ Uds. Reforma
■ Modu. Profesionales

■ Incremento o disminución de unidades

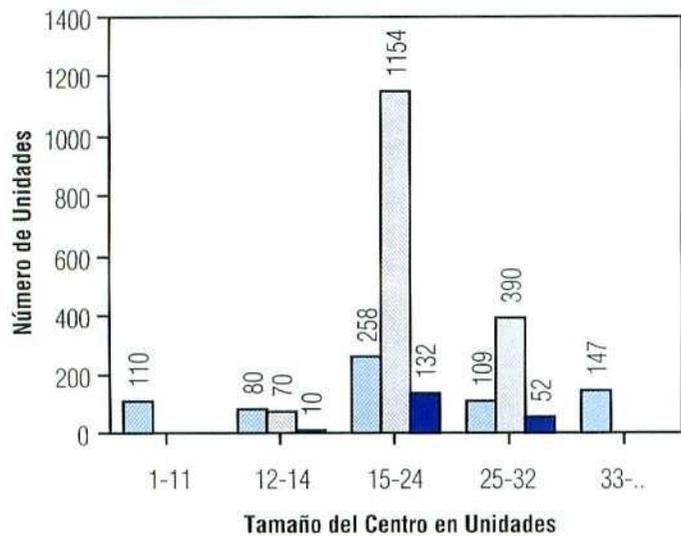


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

BADAJOS

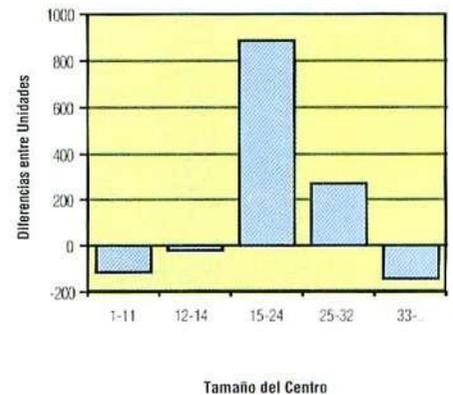


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



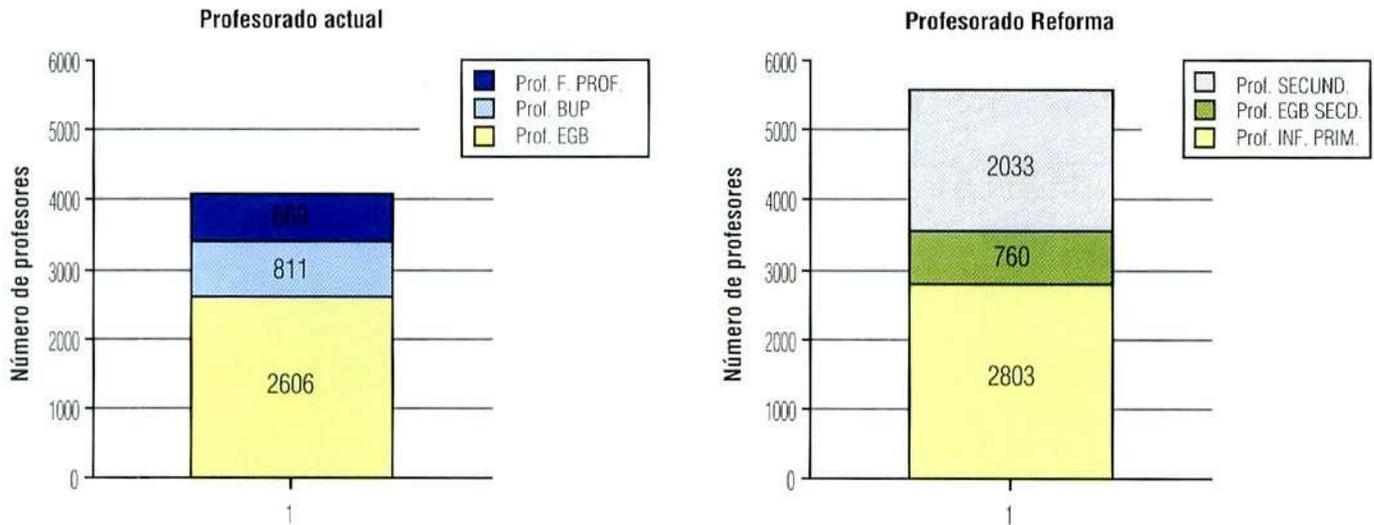
- Uds. Actuales
- Uds. Reforma
- Modu. Profesionales

- Incremento o disminución de unidades

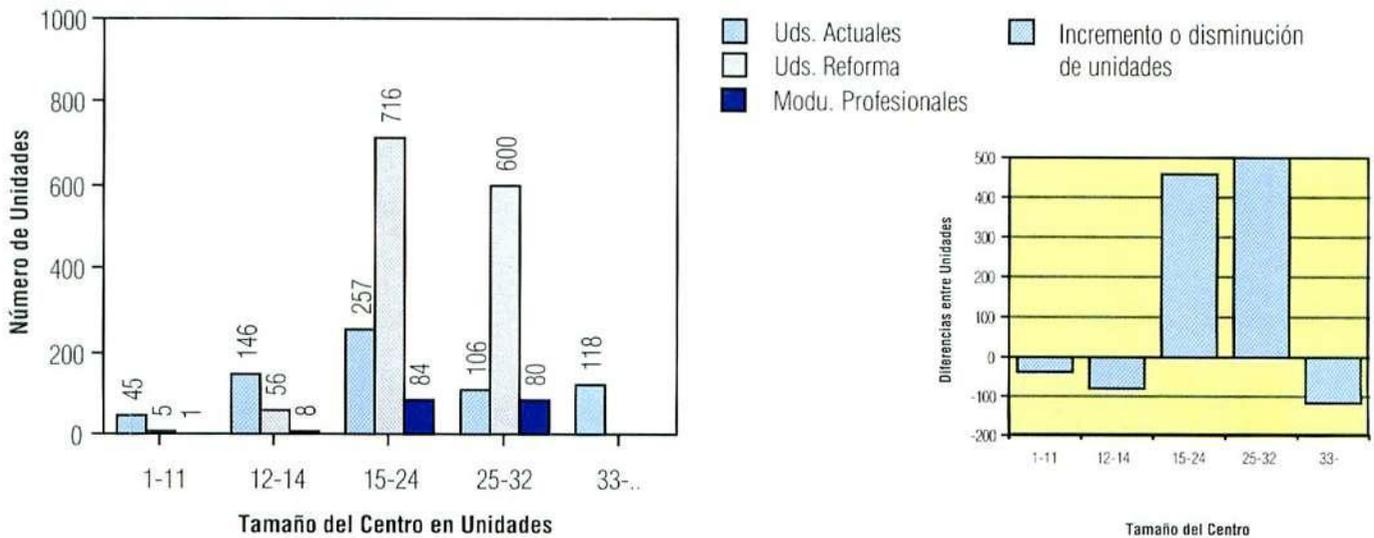


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

BALEARES

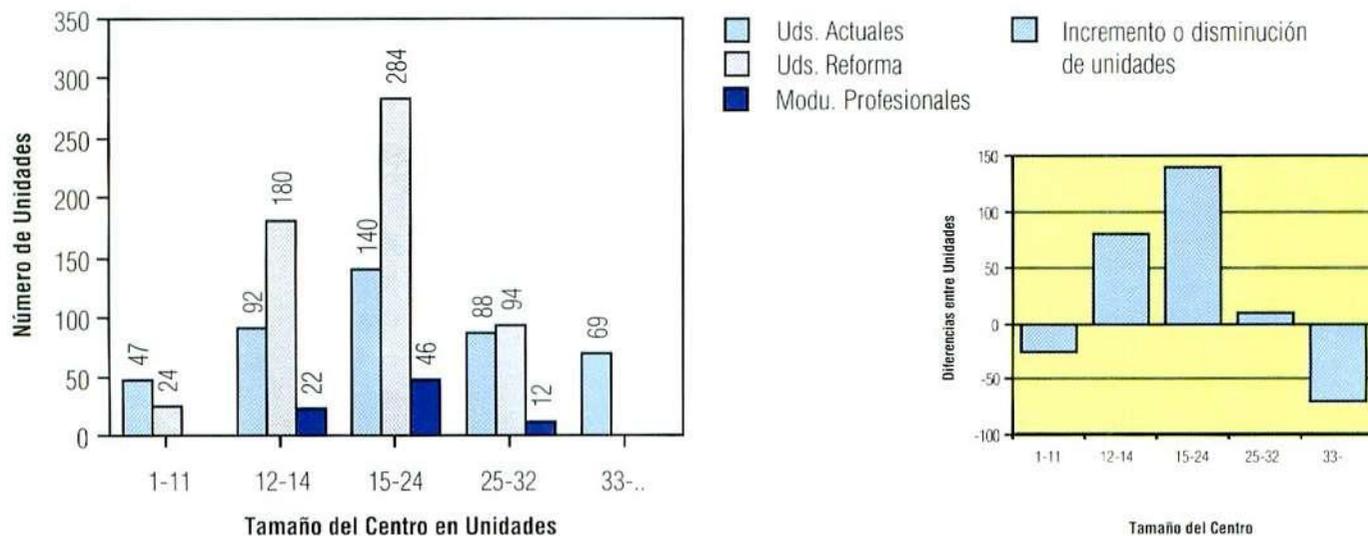
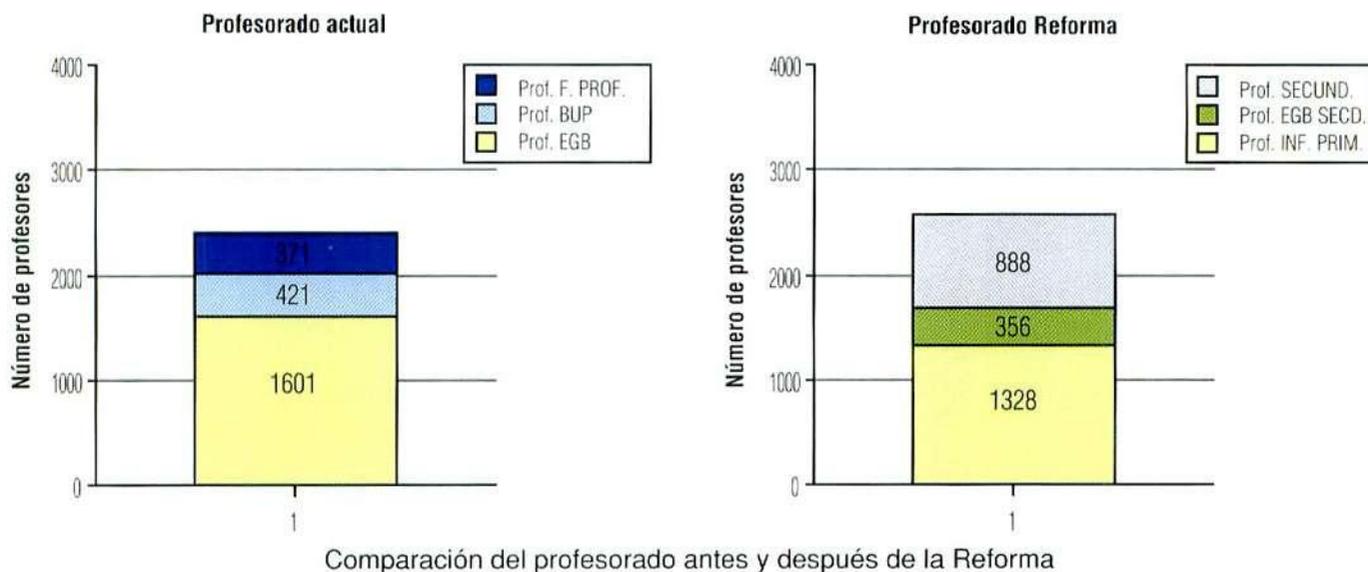


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



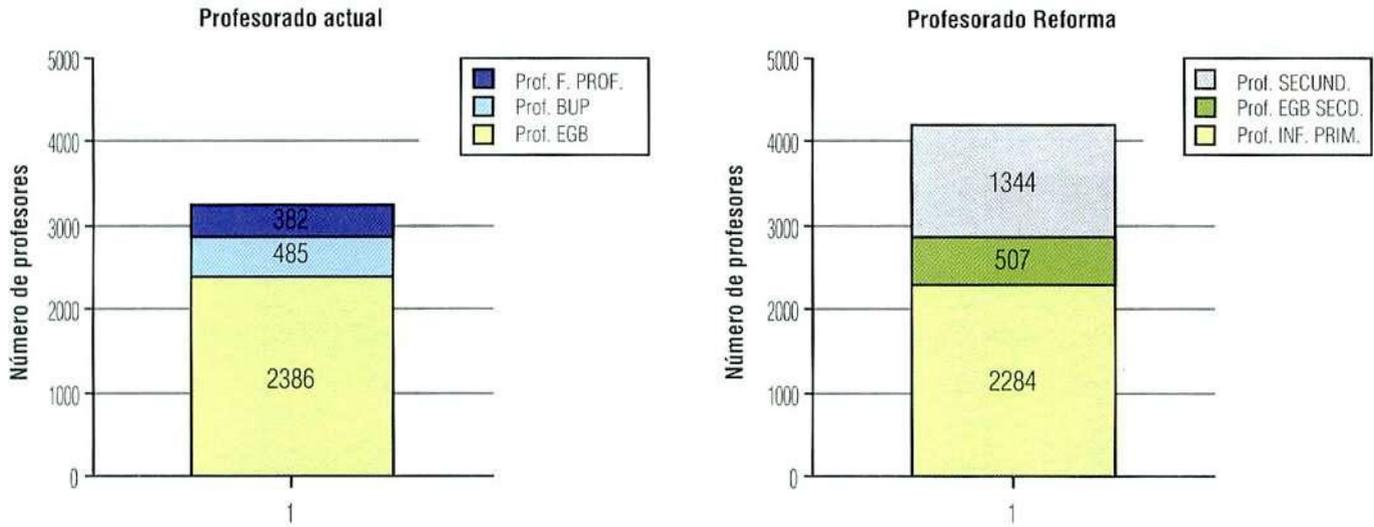
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

BURGOS

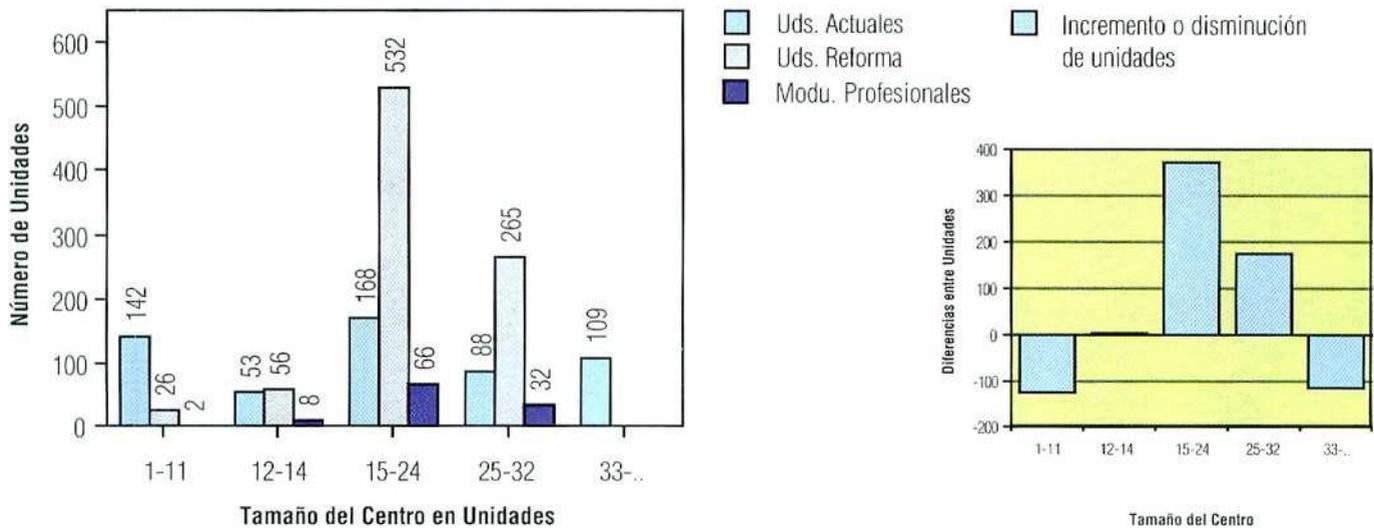


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

CACERES

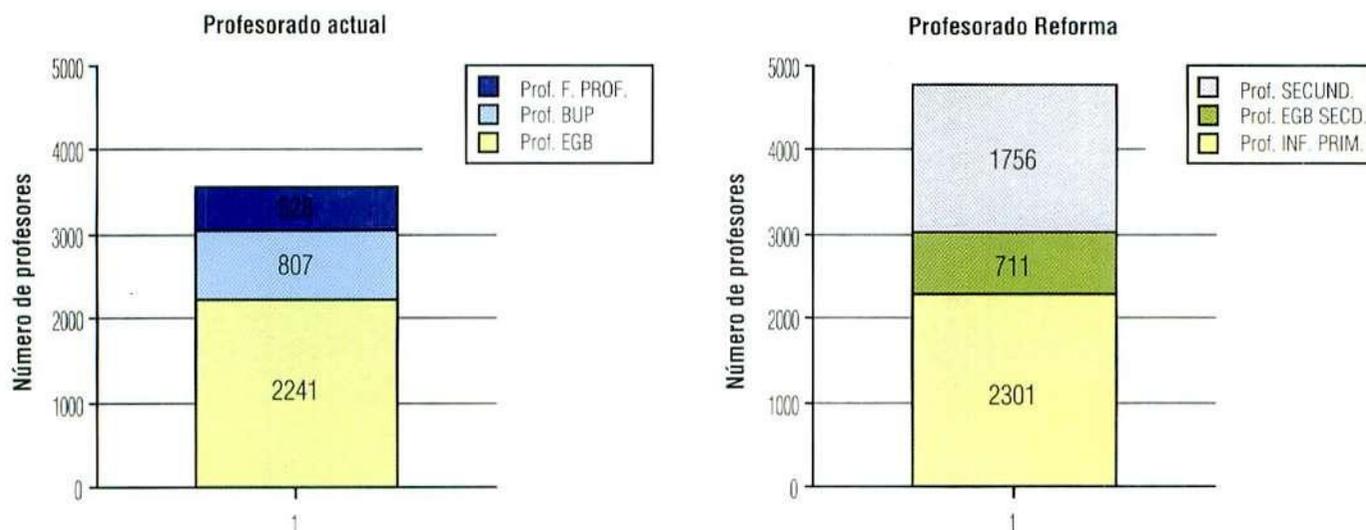


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

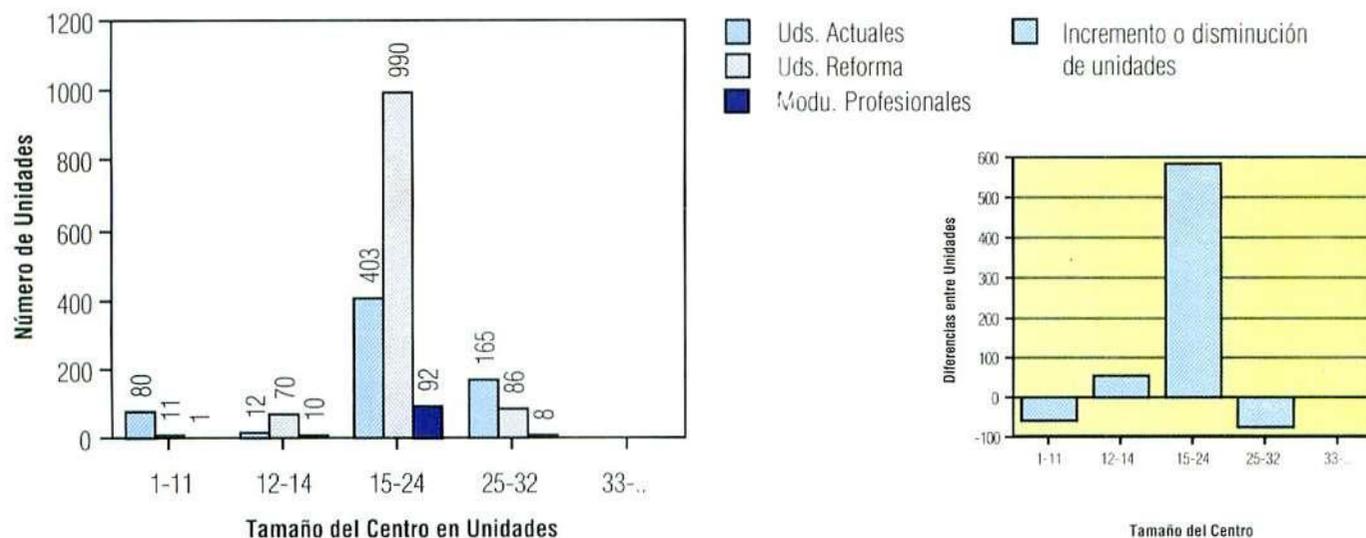


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma.

CANTABRIA

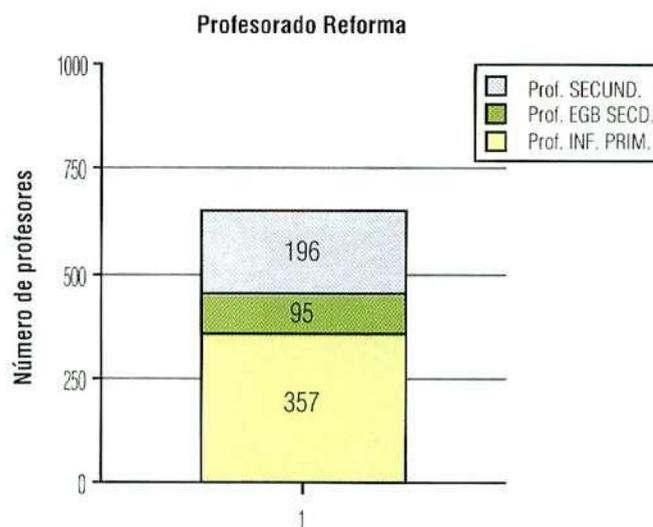
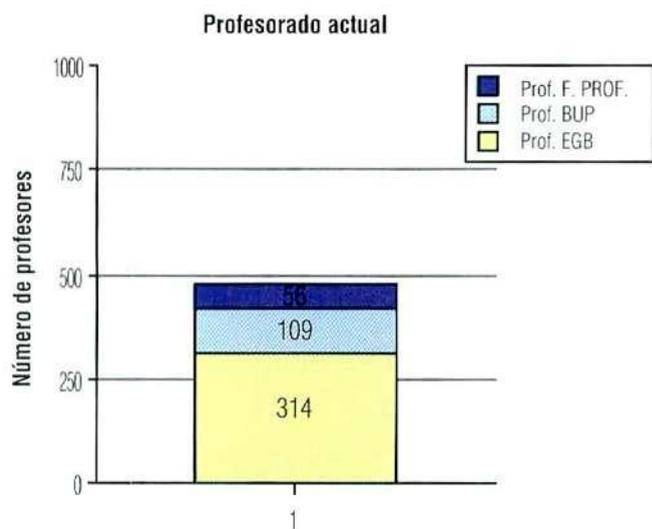


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

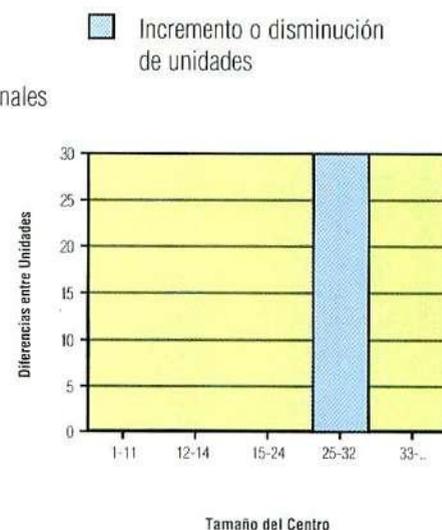
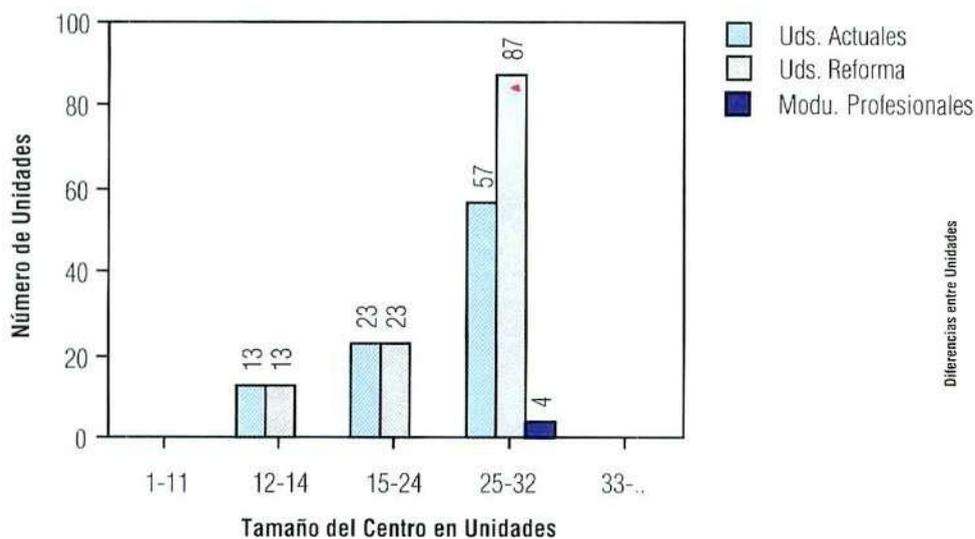


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

CEUTA

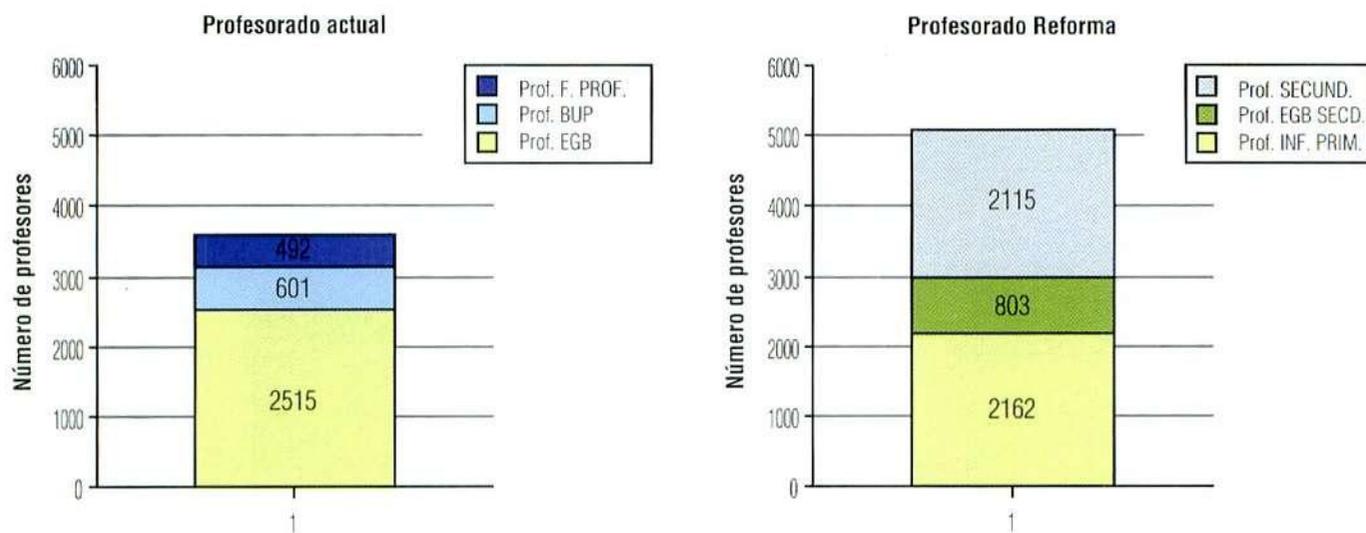


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

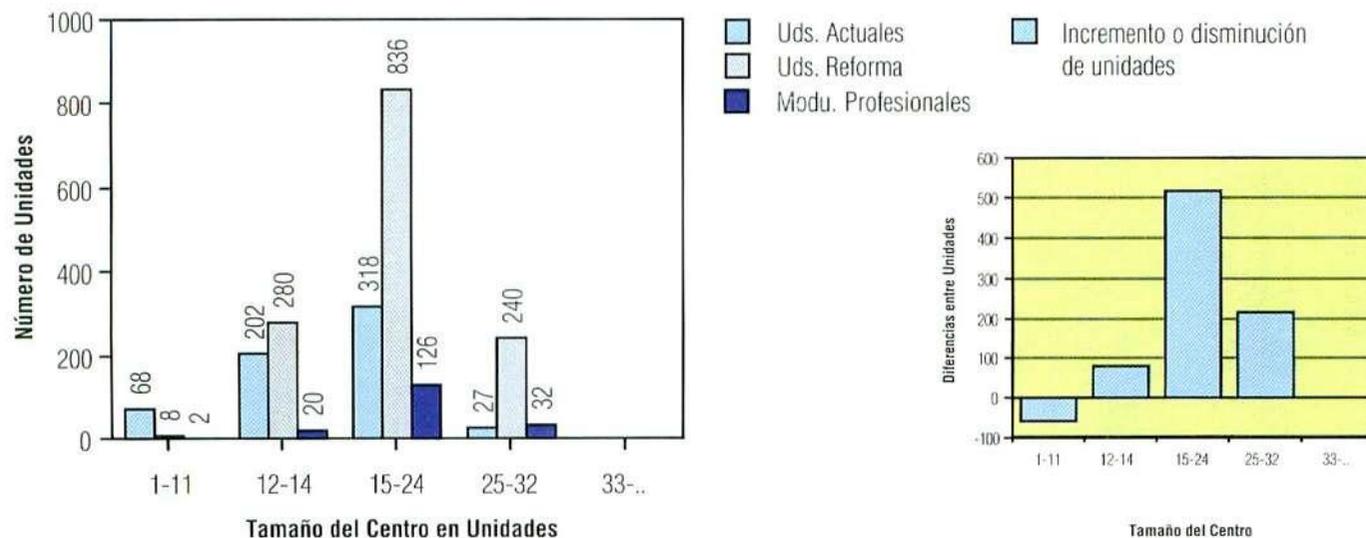


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

CIUDAD REAL

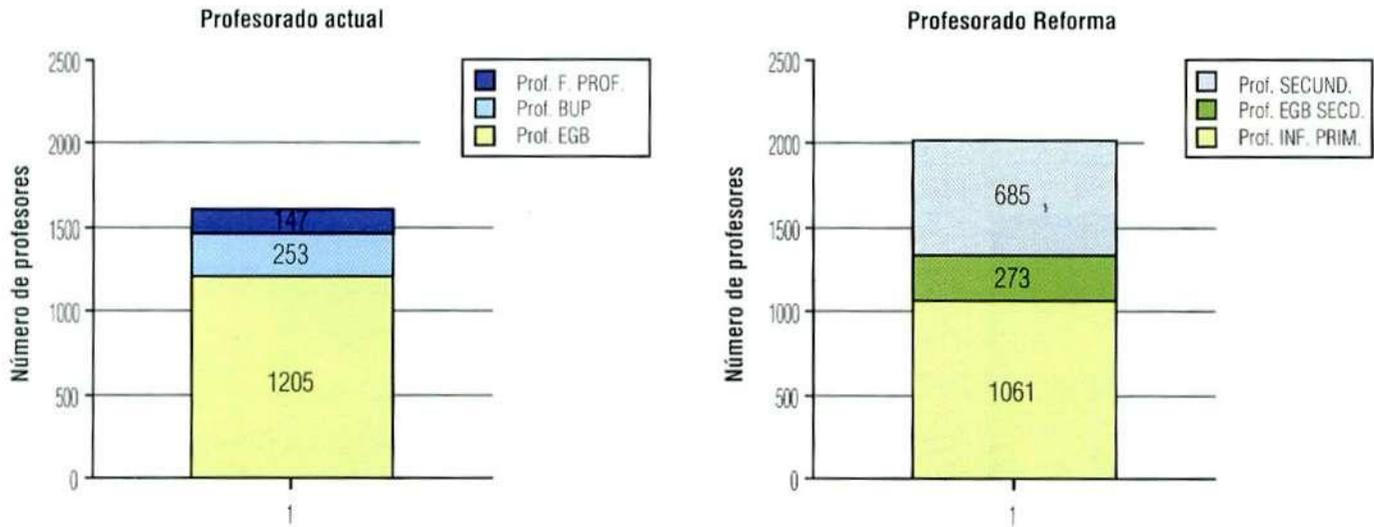


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

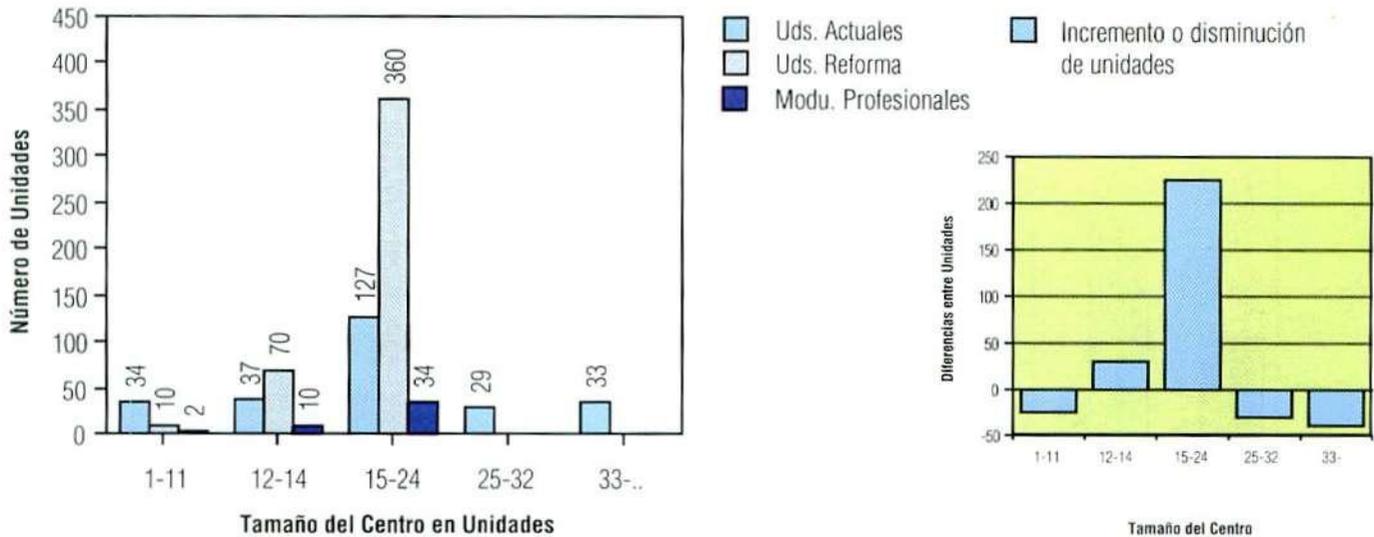


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

CUENCA

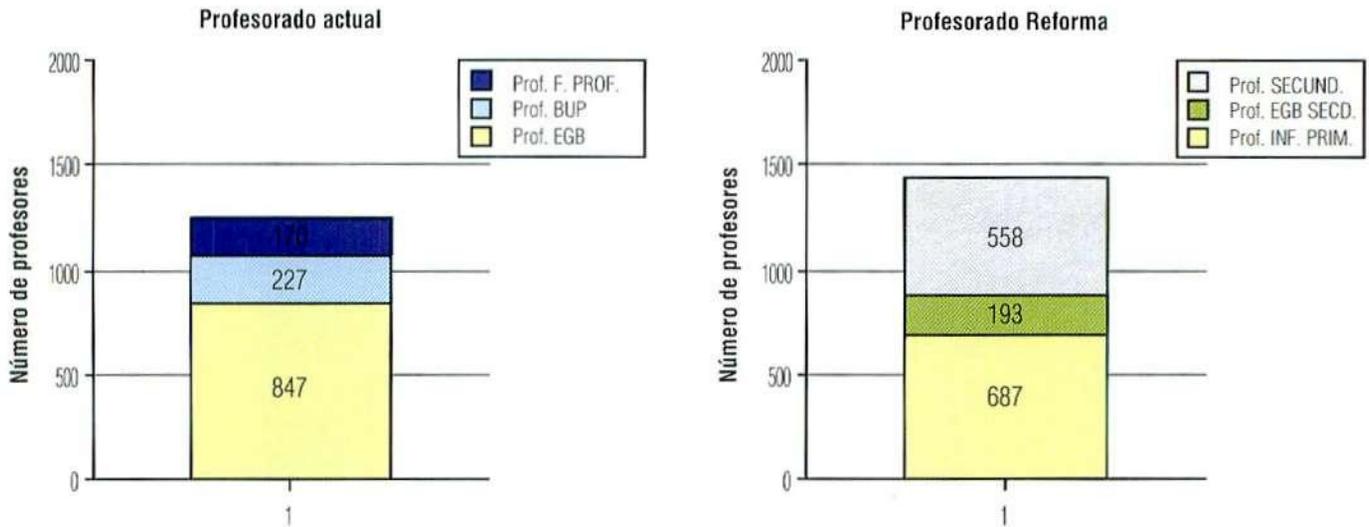


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

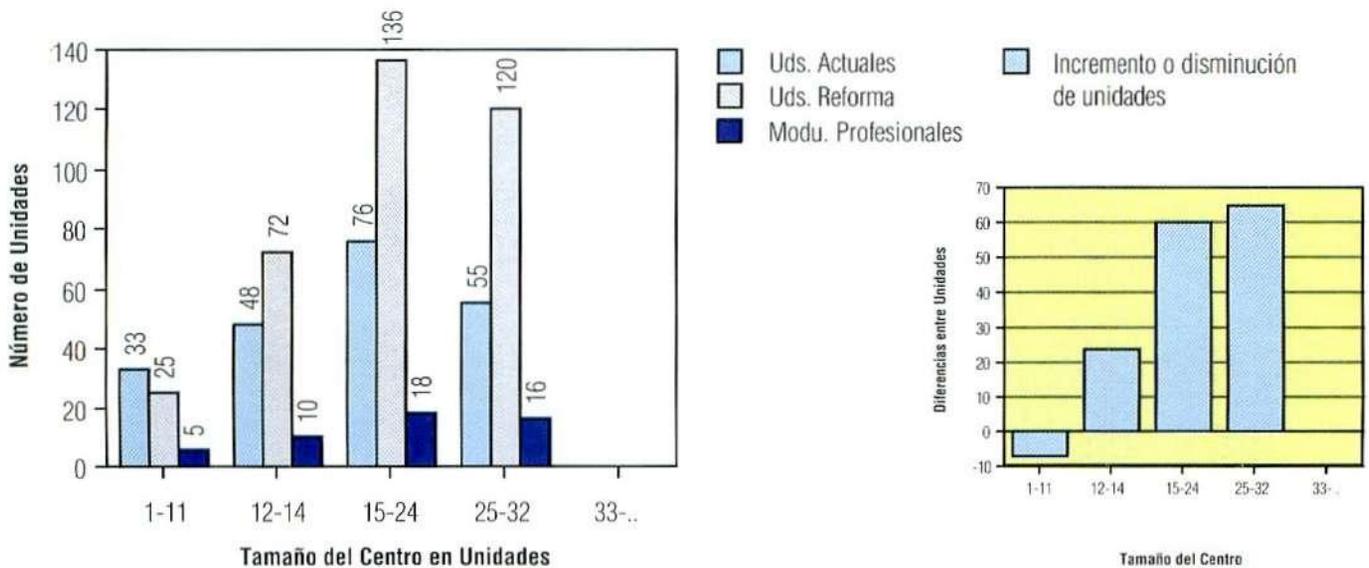


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

GUADALAJARA

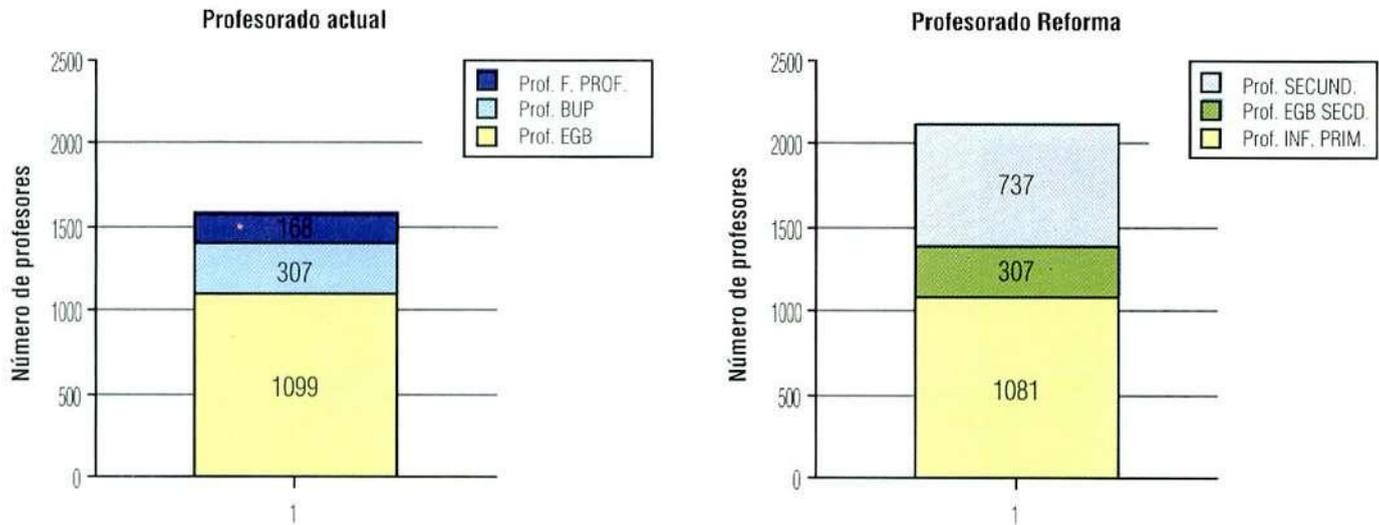


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

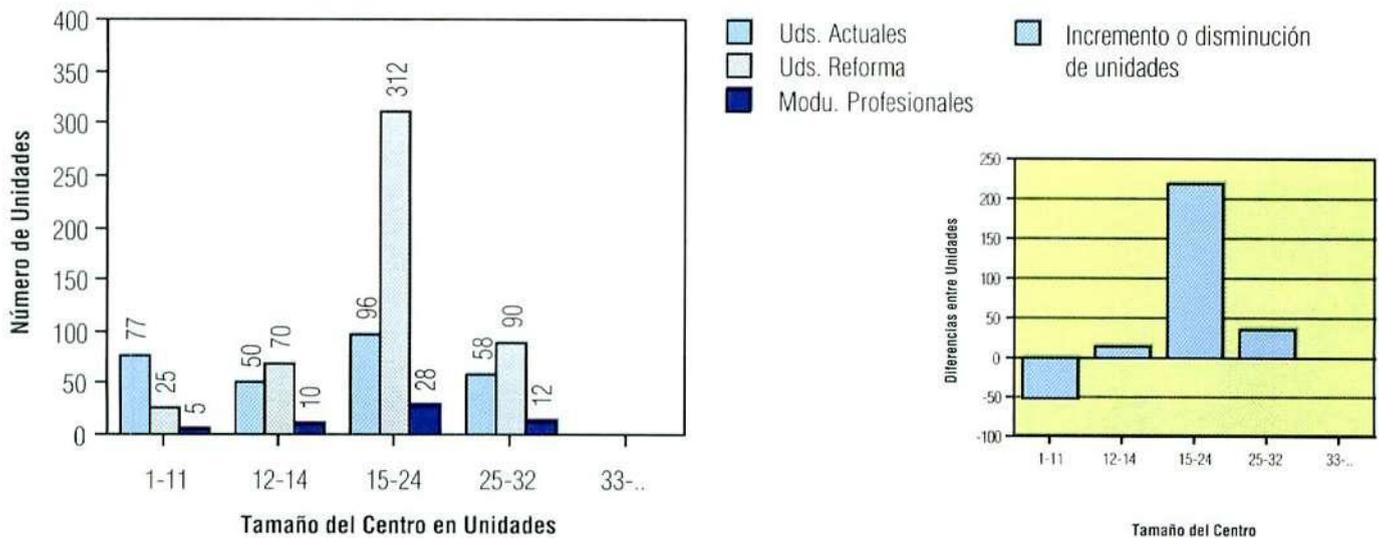


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

HUESCA

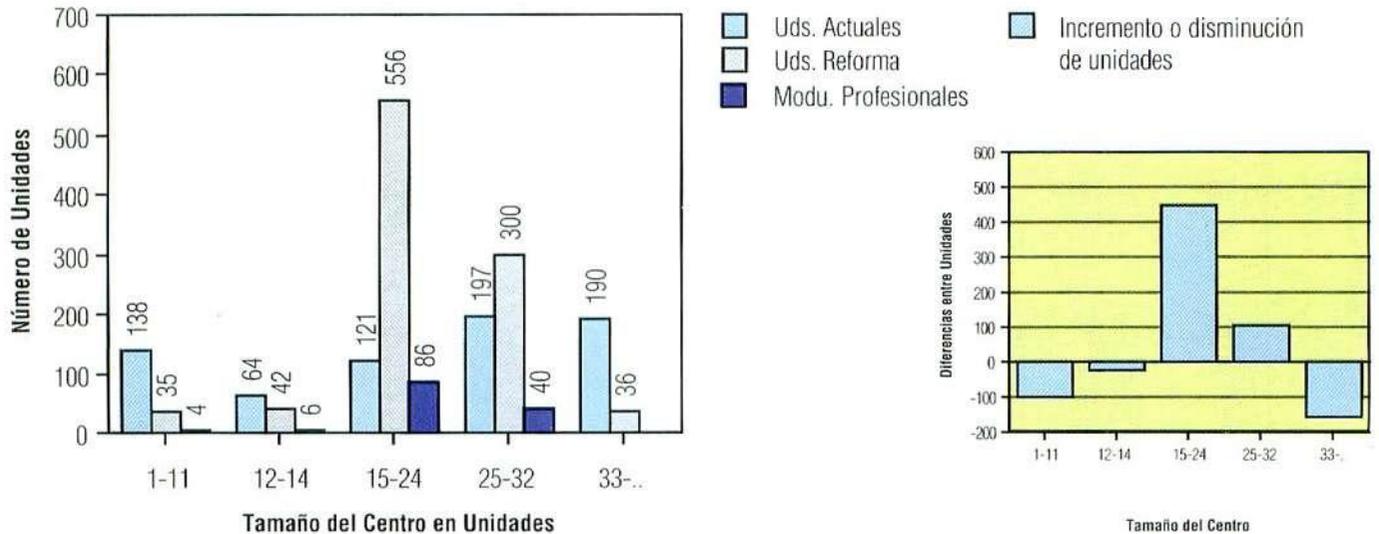
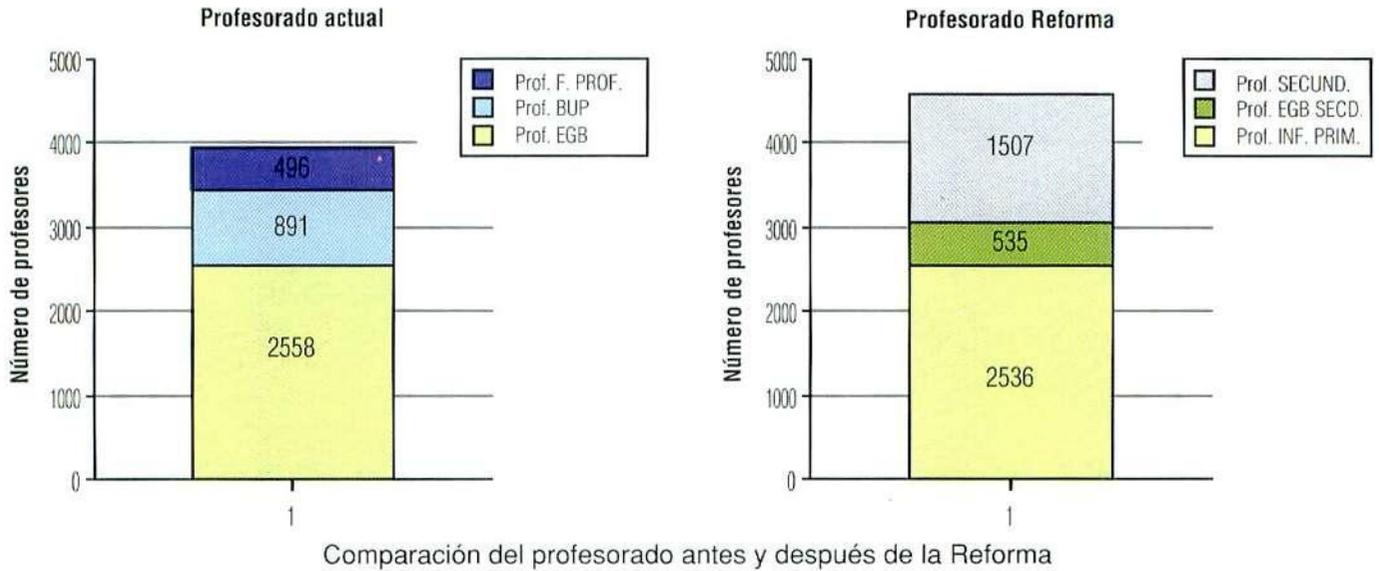


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



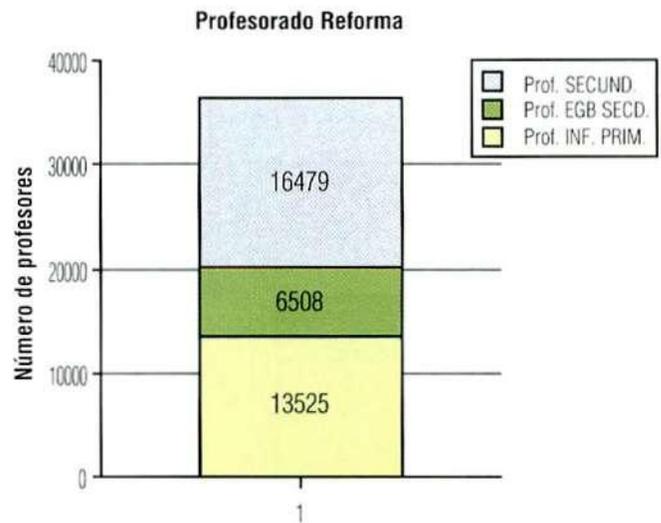
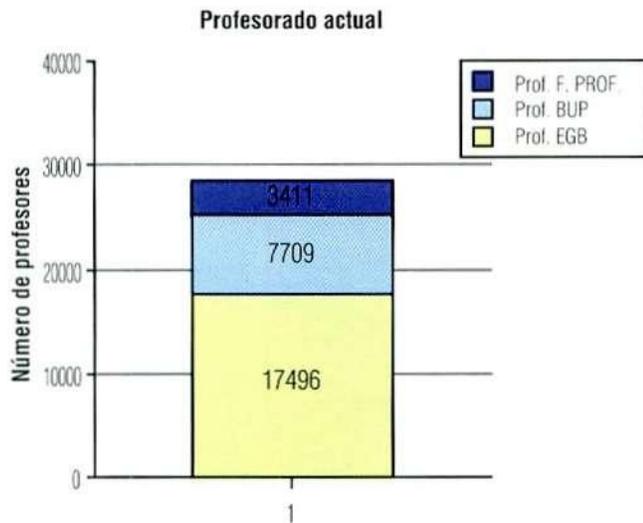
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

LEON

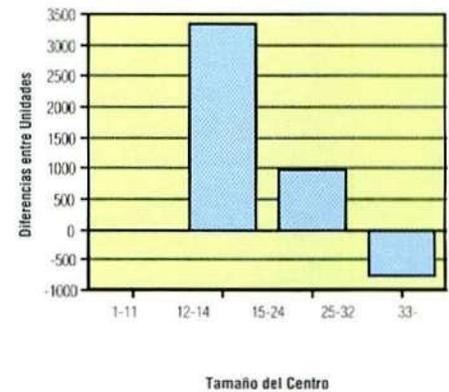
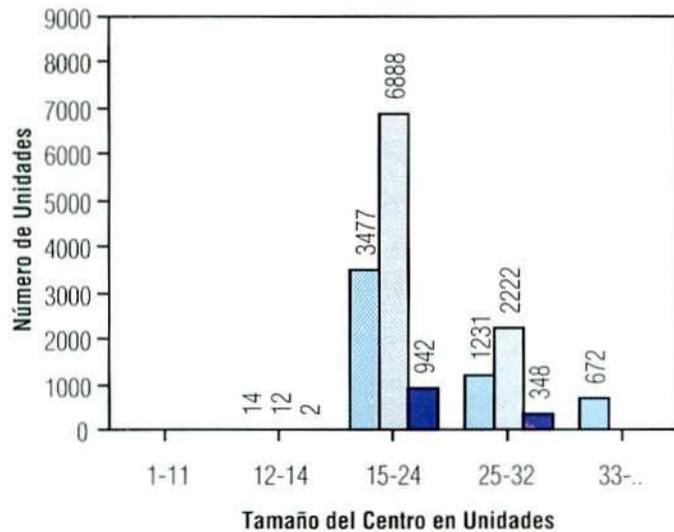


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

MADRID

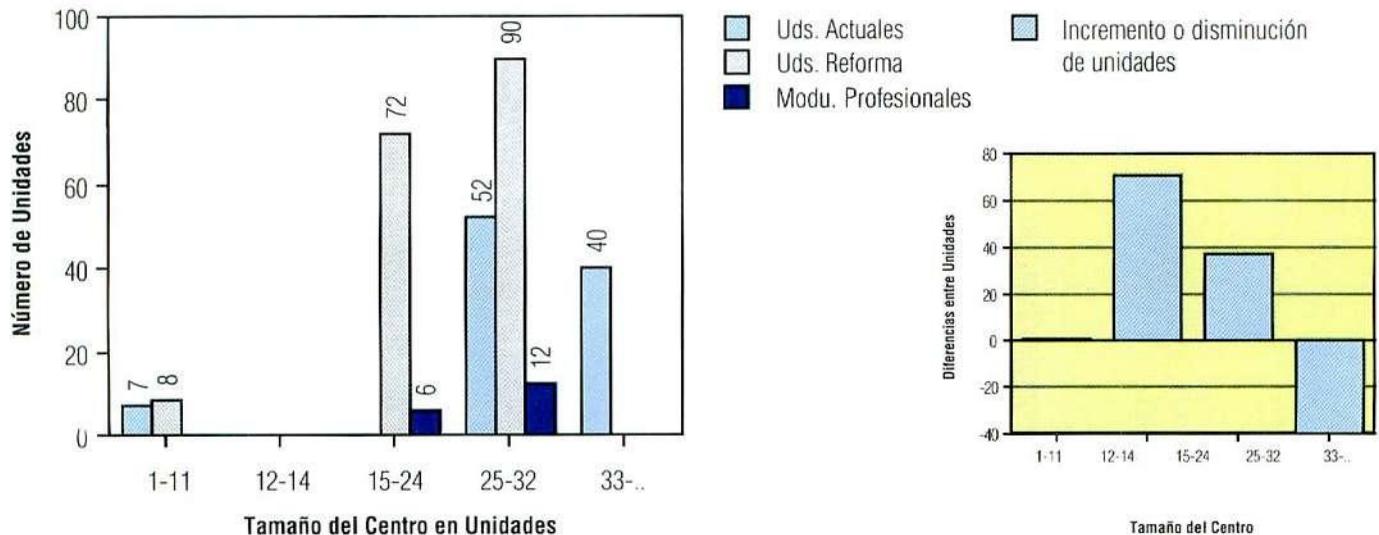
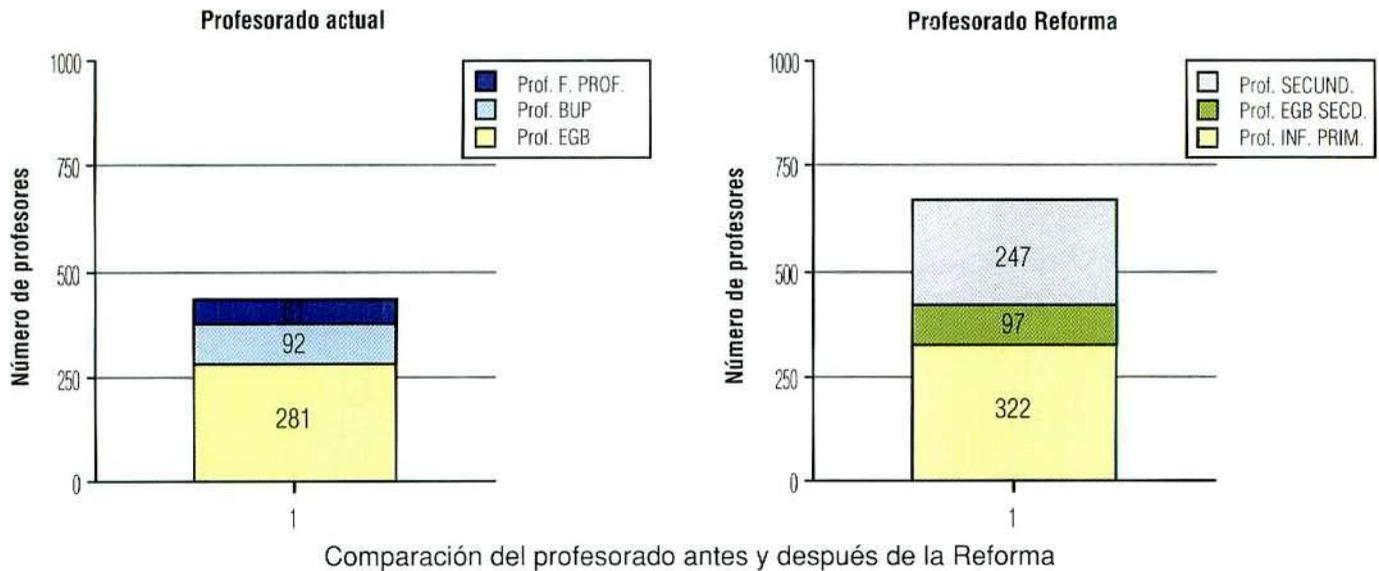


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



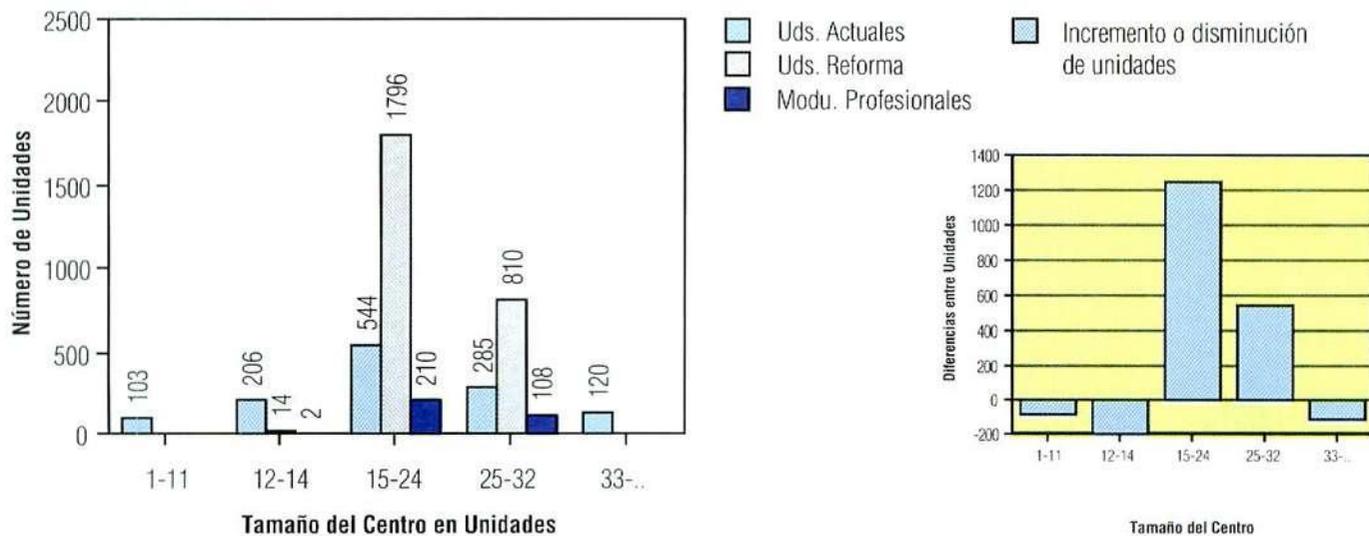
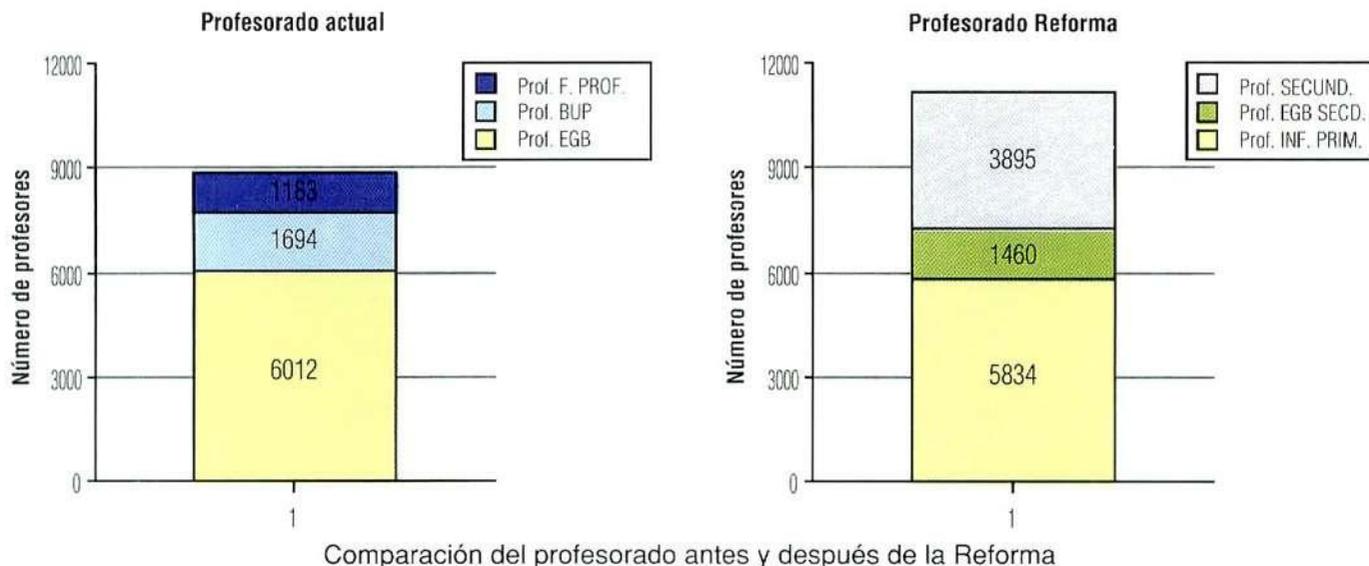
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

MELILLA



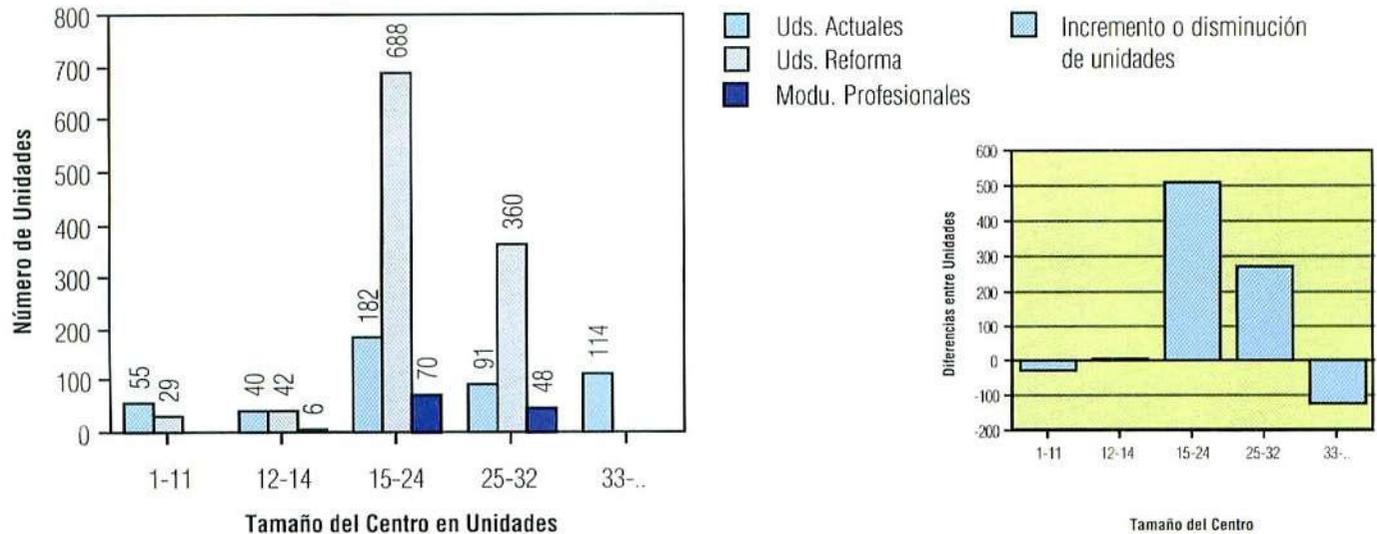
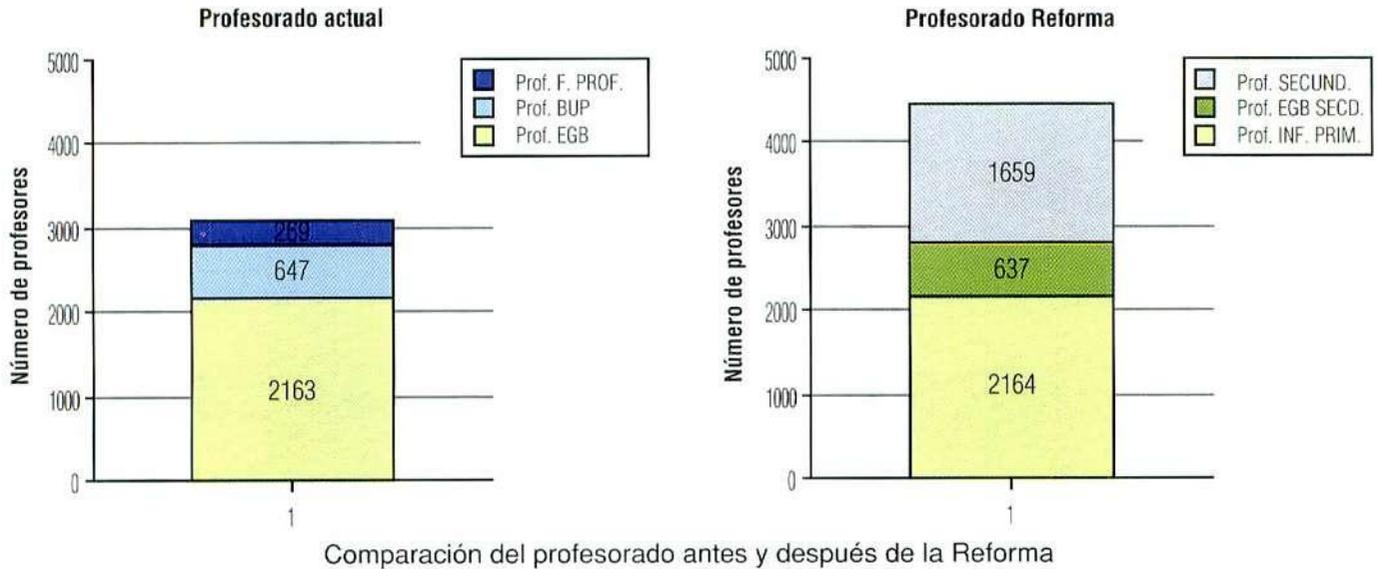
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

MURCIA



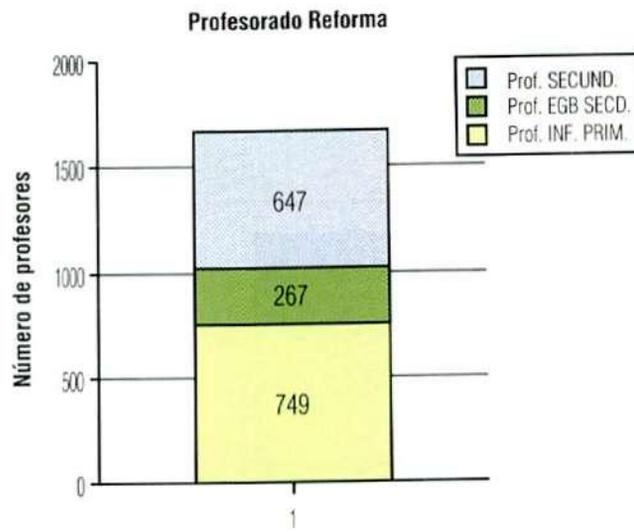
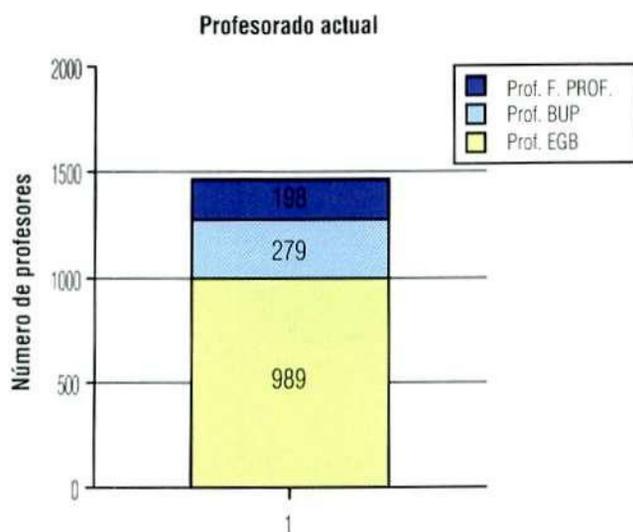
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

NAVARRA

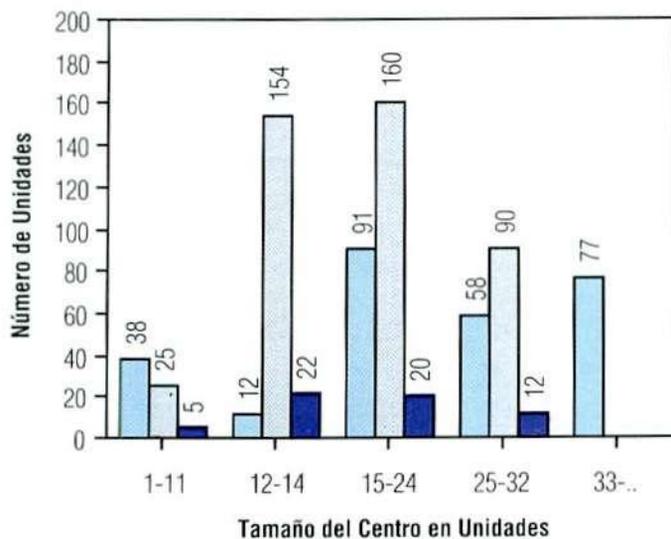


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

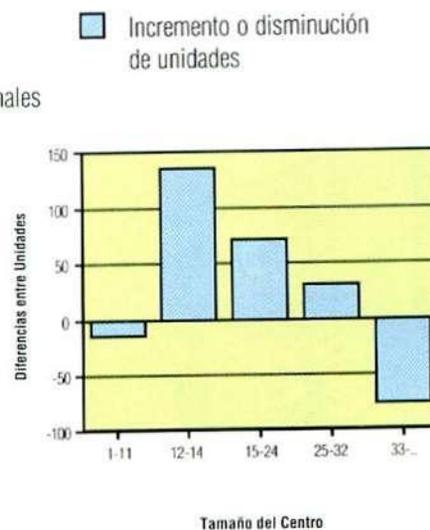
PALENCIA



Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

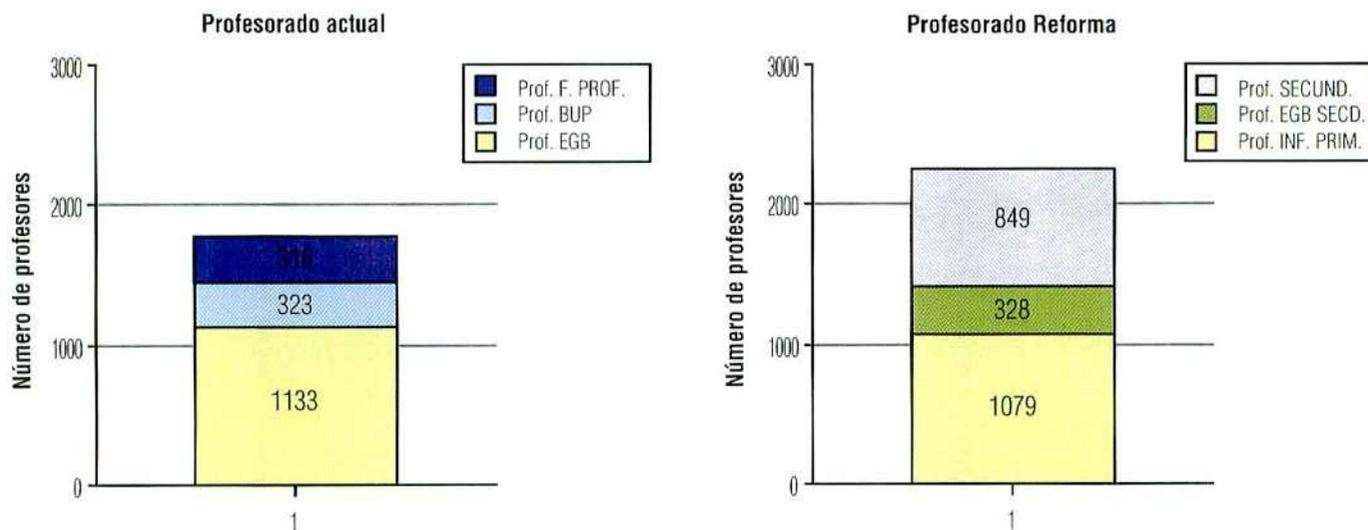


■ Uds. Actuales
■ Uds. Reforma
■ Modu. Profesionales

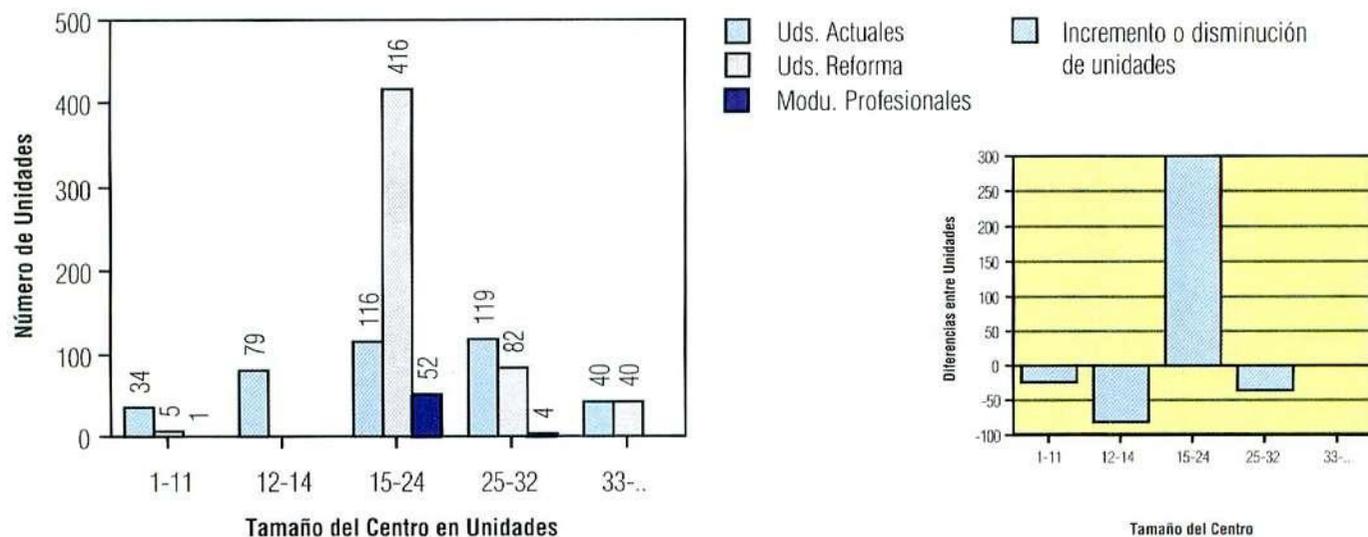


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

LA RIOJA

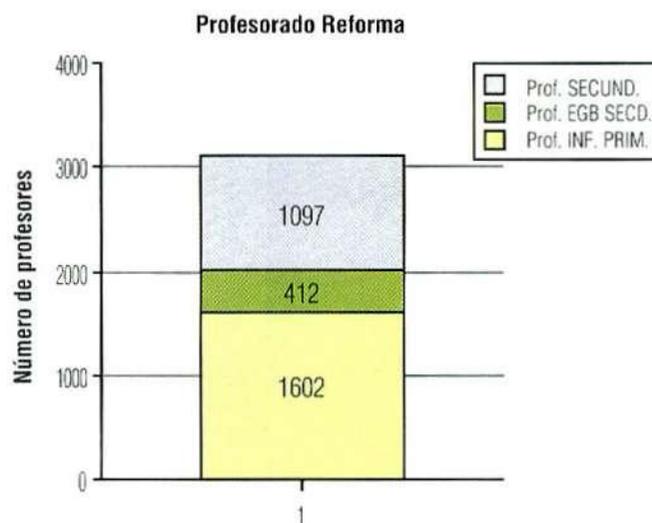
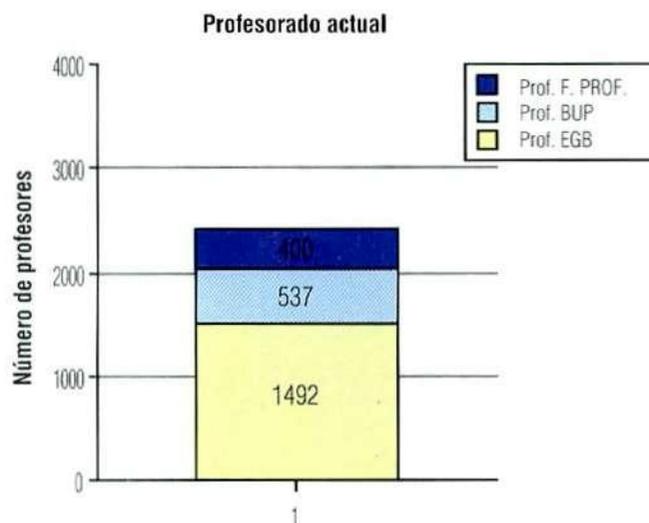


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

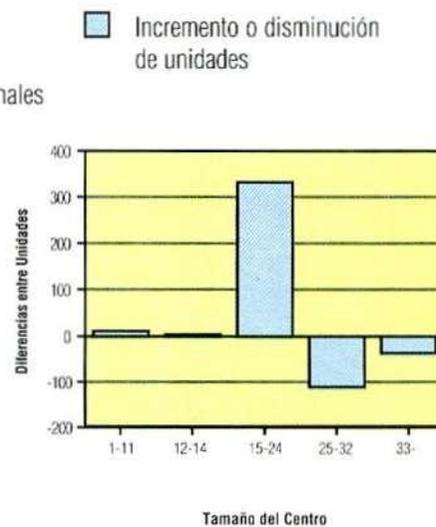
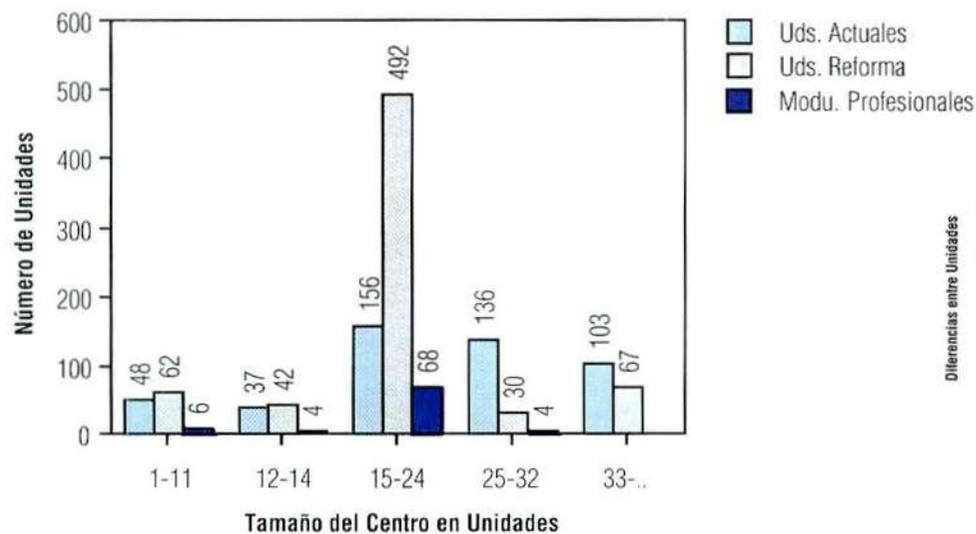


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

SALAMANCA

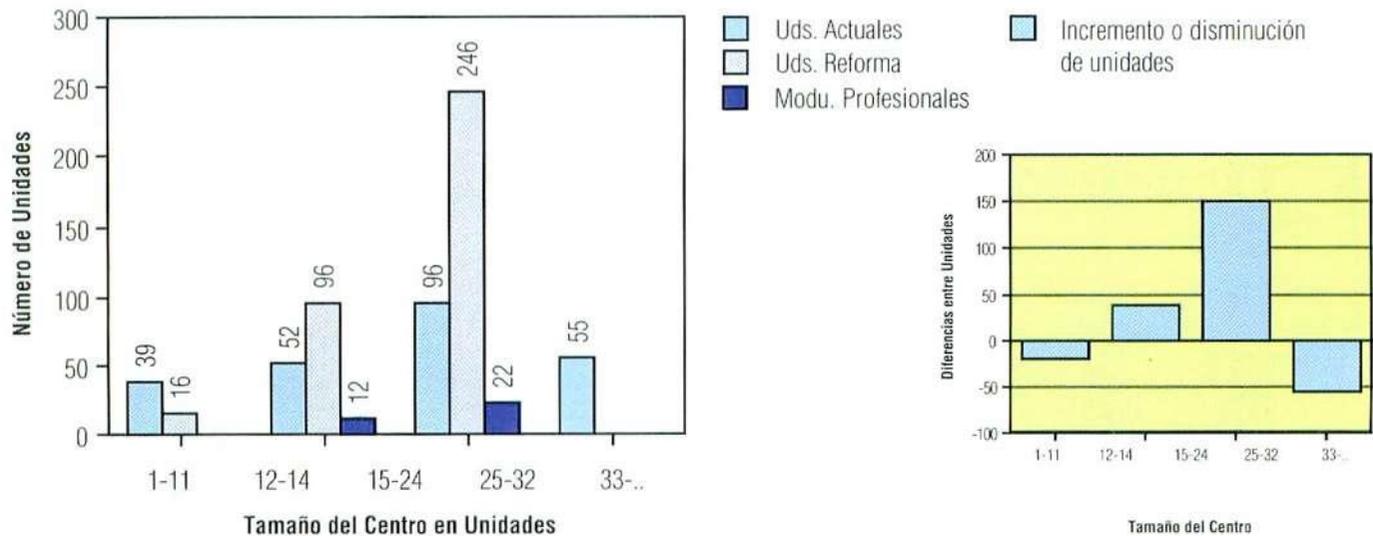
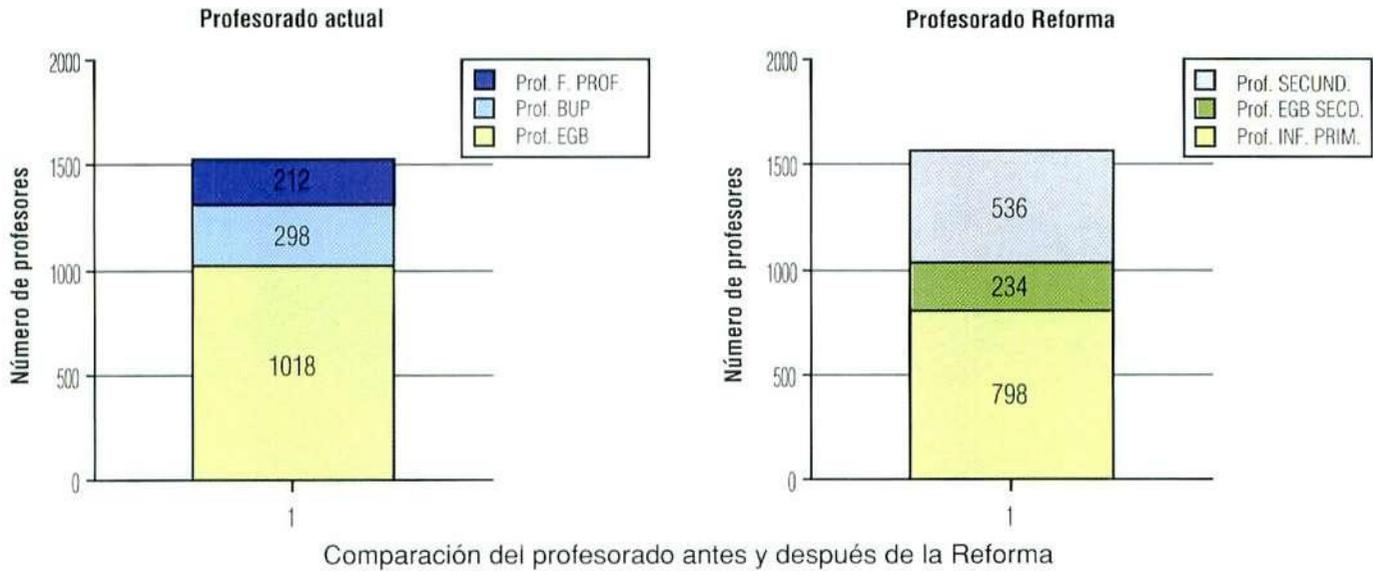


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



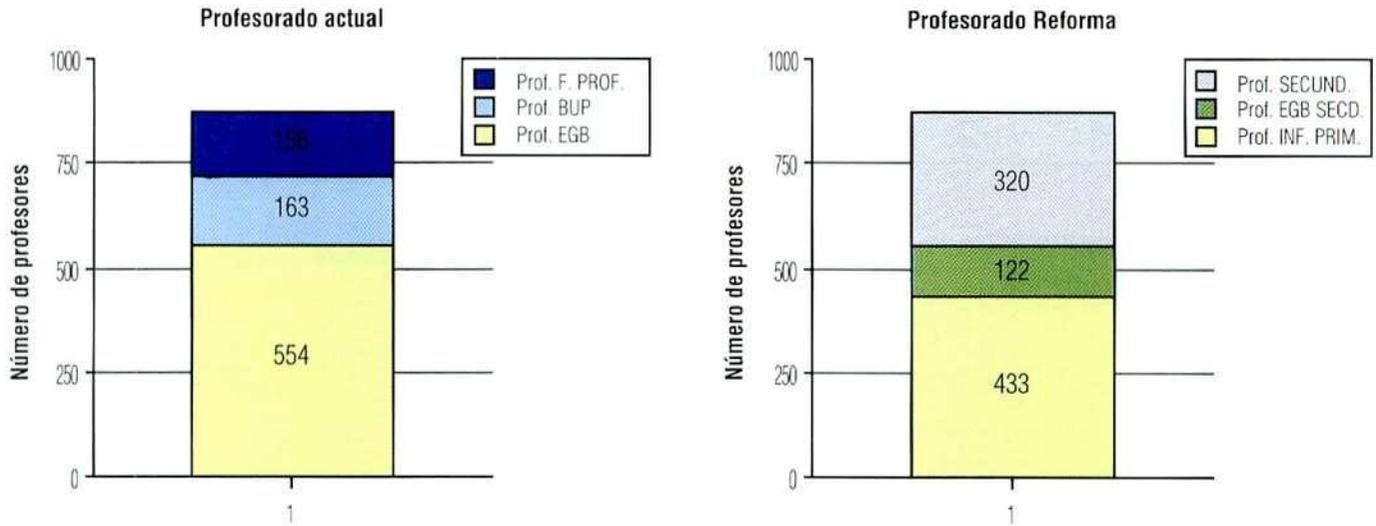
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

SEGOVIA

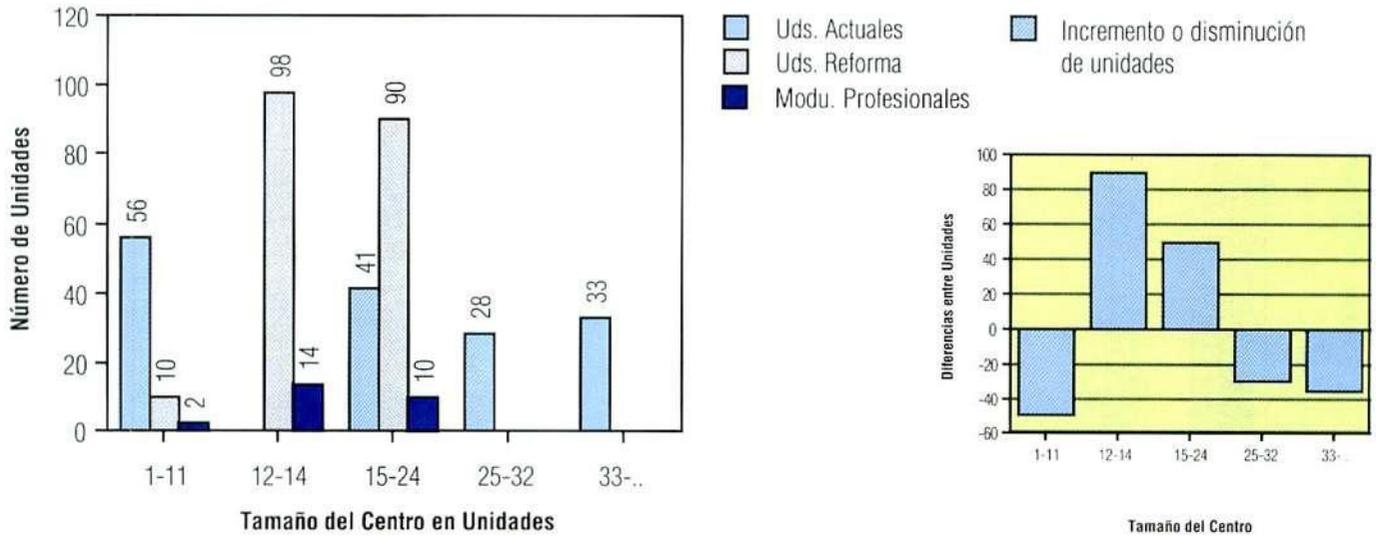


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

SORIA

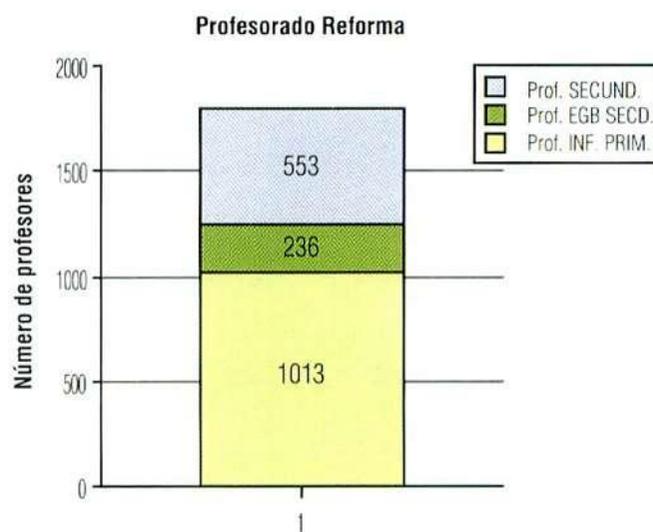
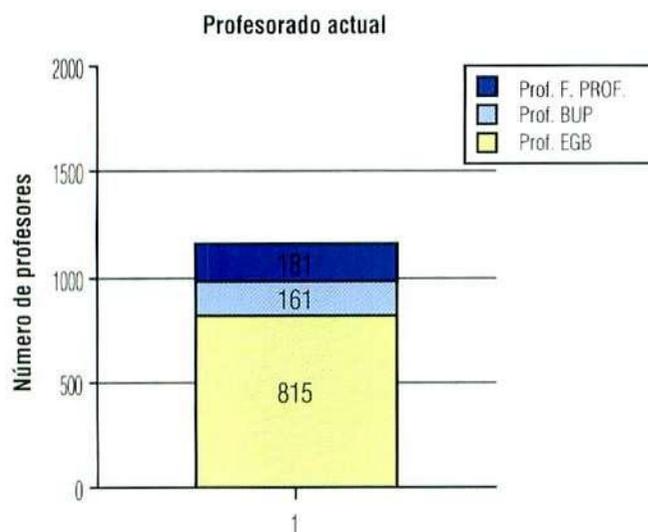


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

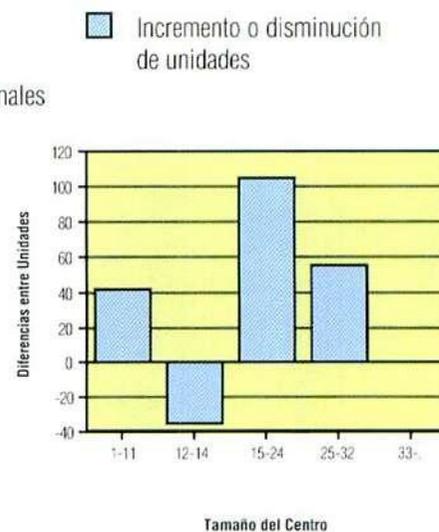
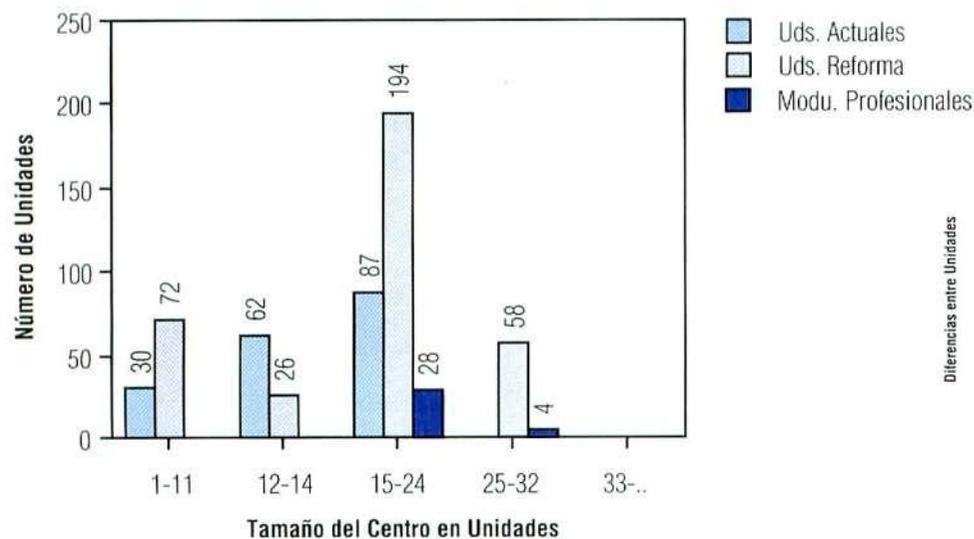


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

TERUEL

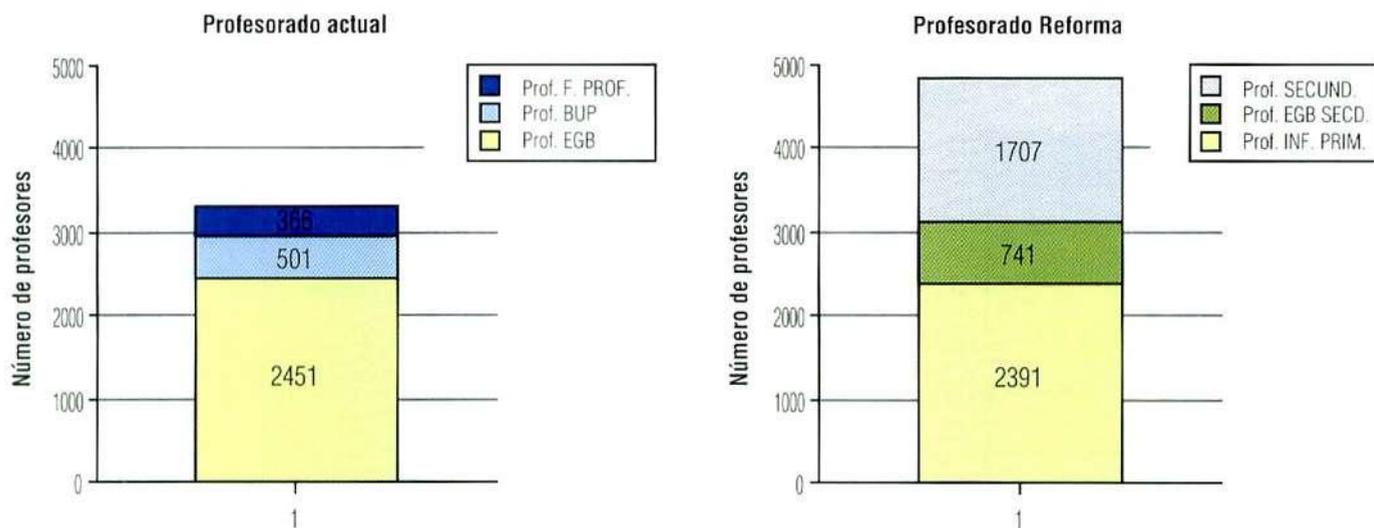


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

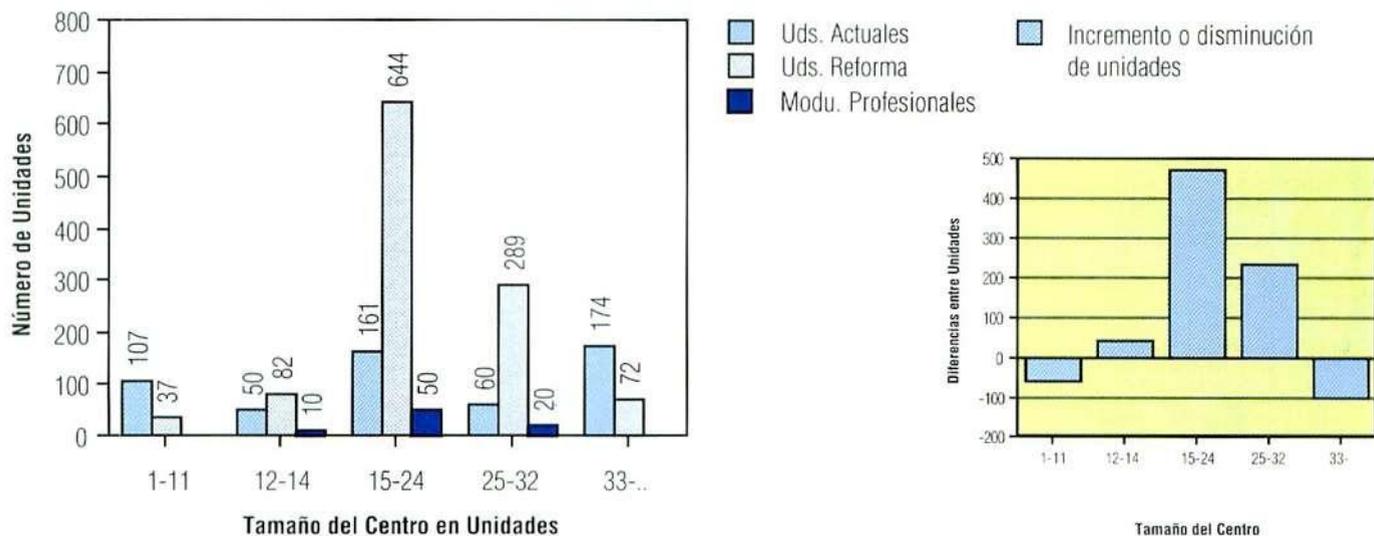


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

TOLEDO

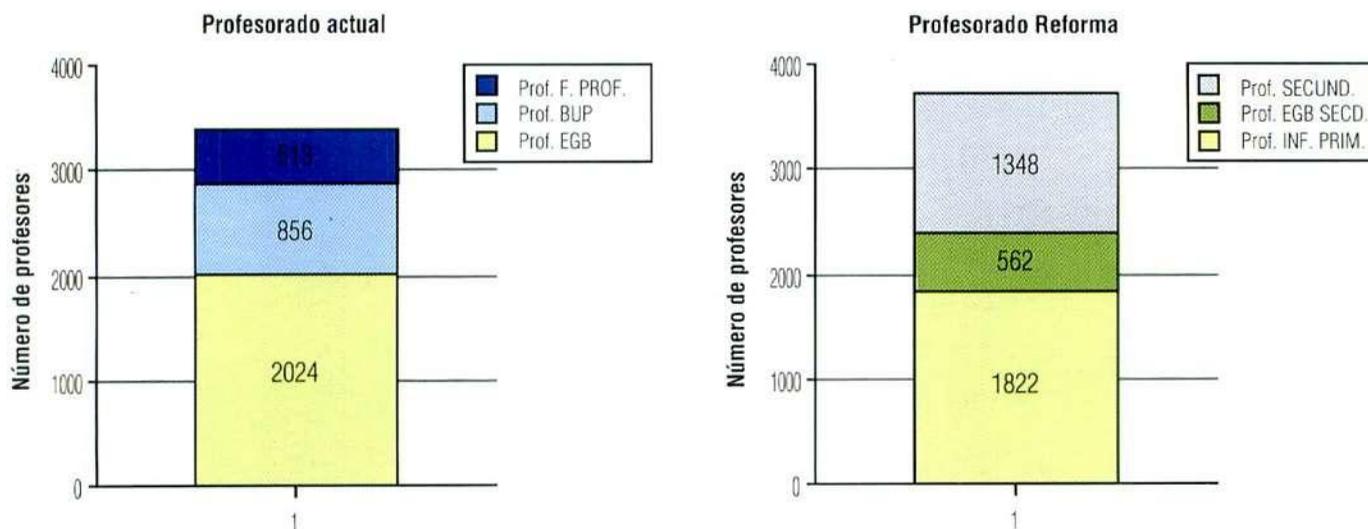


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

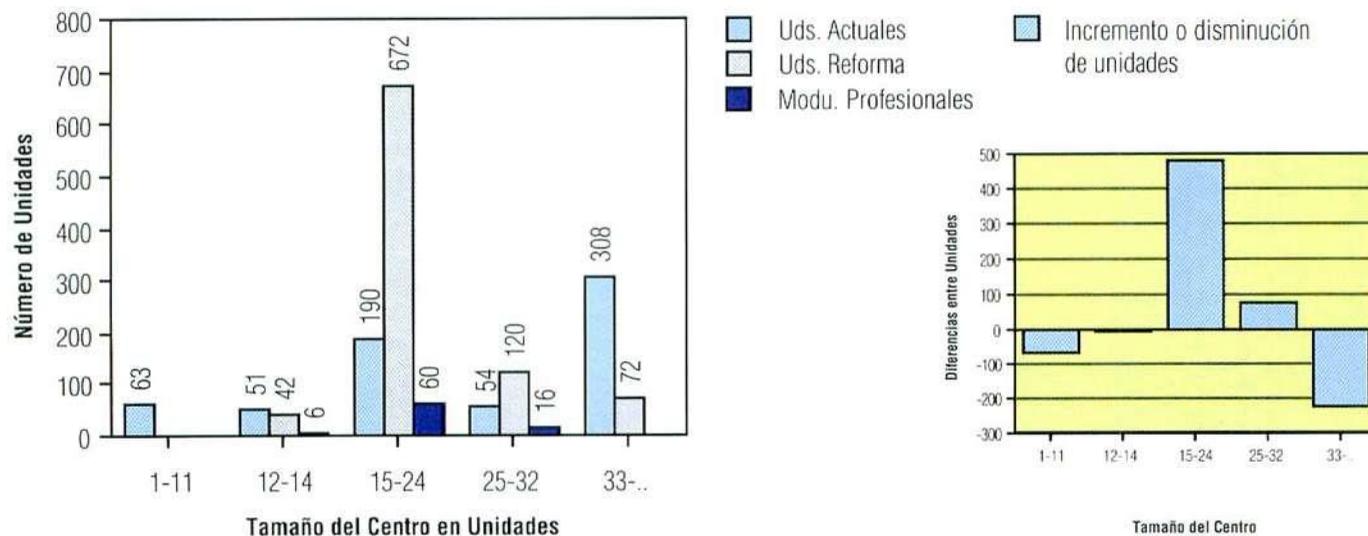


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

VALLADOLID

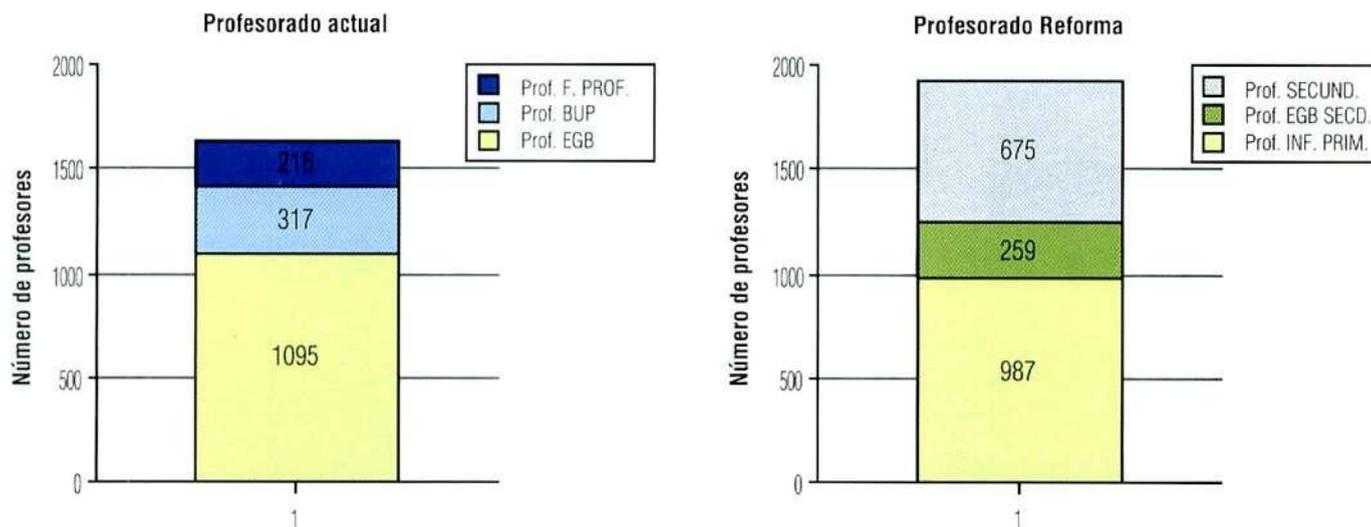


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

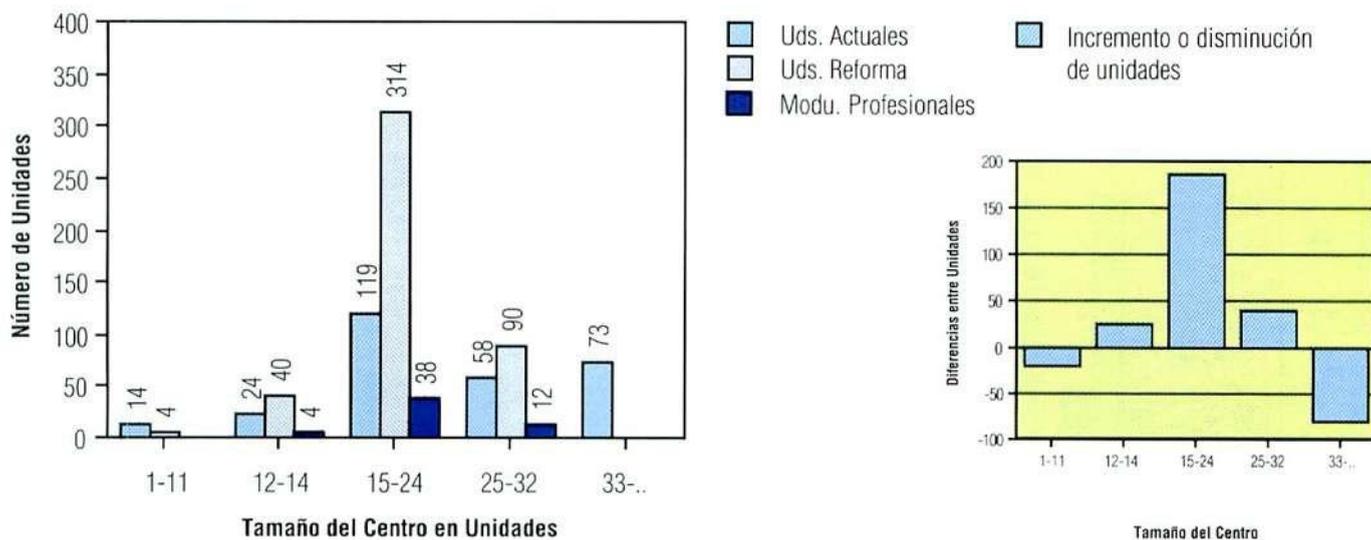


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

ZAMORA

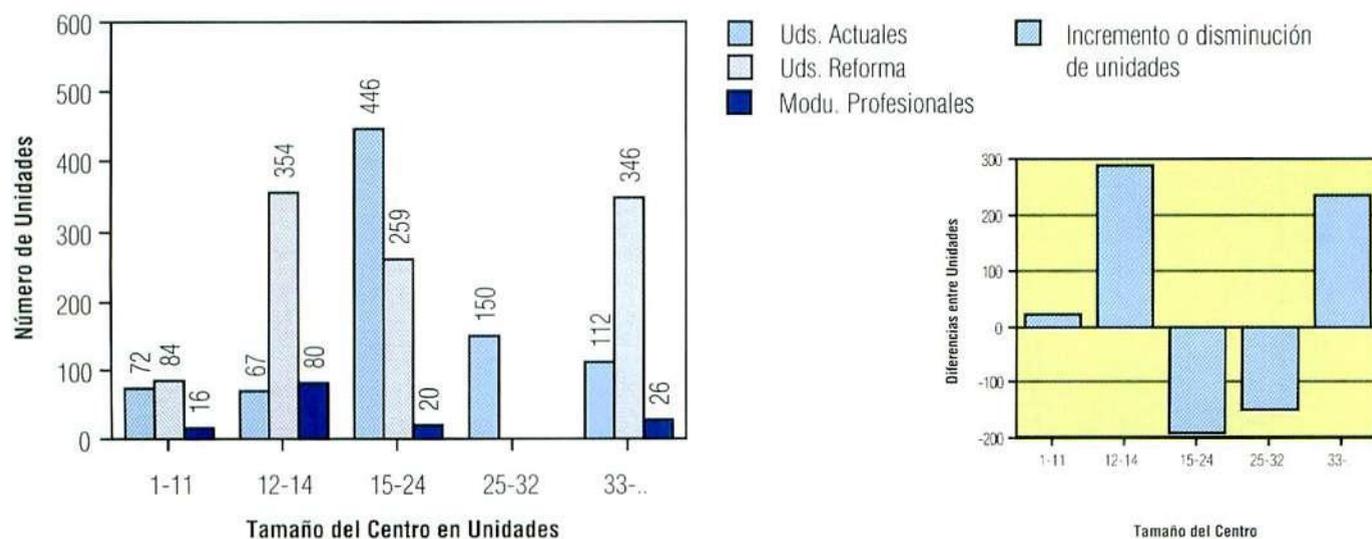
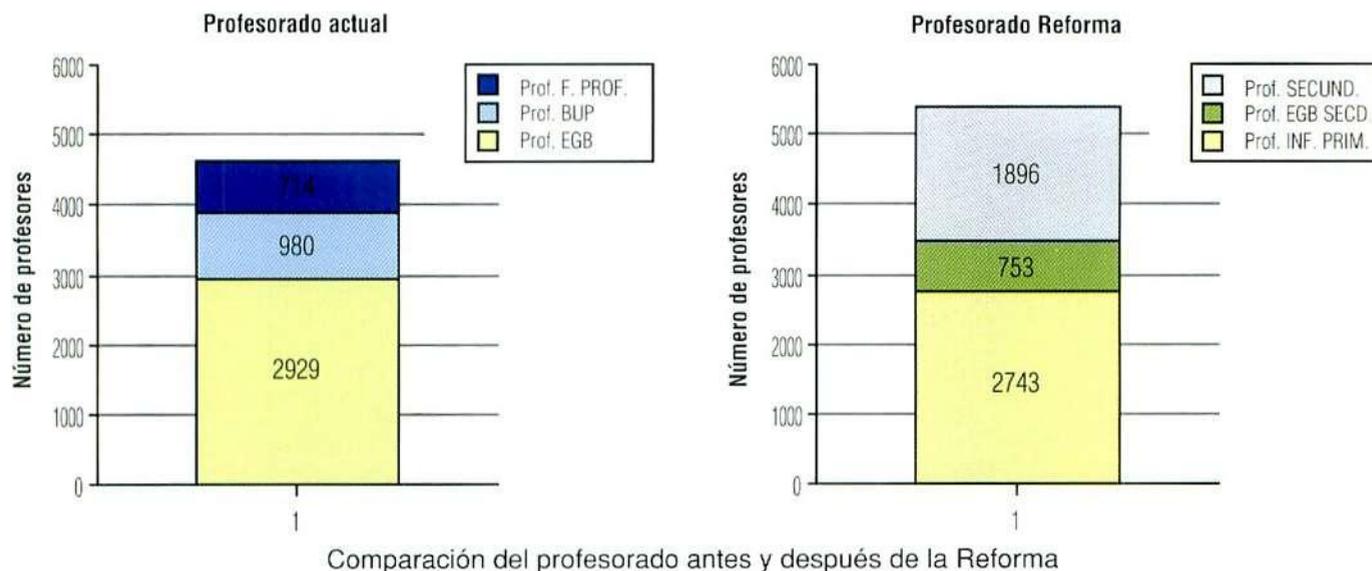


Comparación del profesorado antes y después de la Reforma



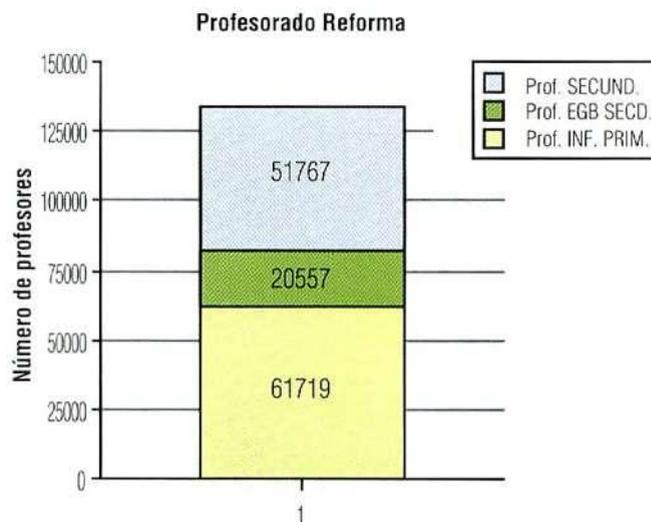
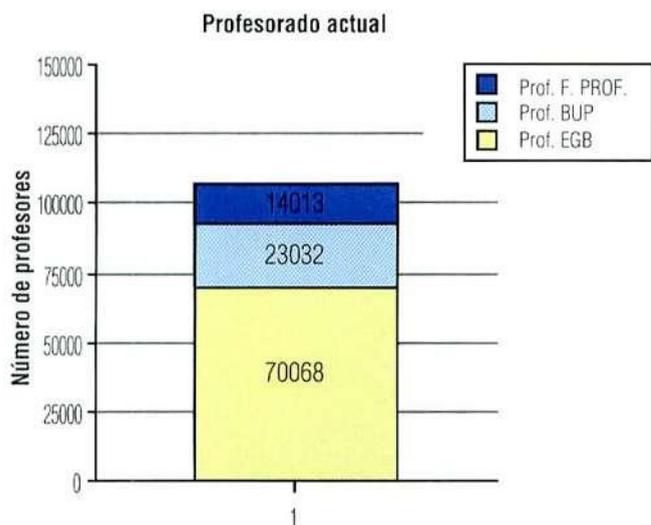
Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

ZARAGOZA

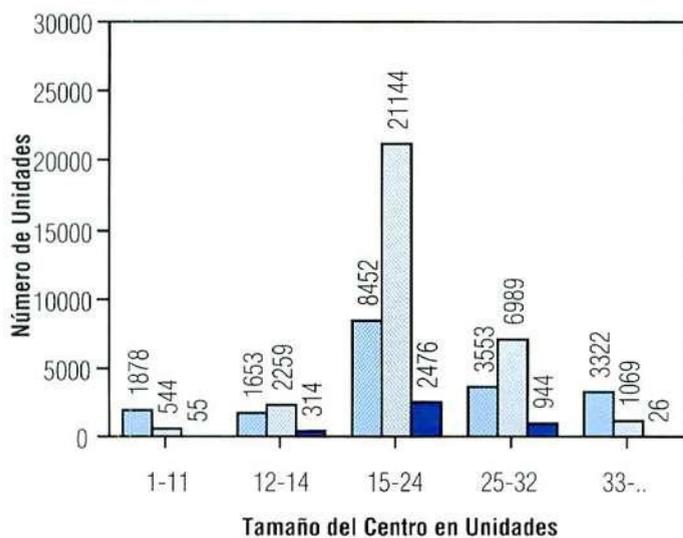


Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma

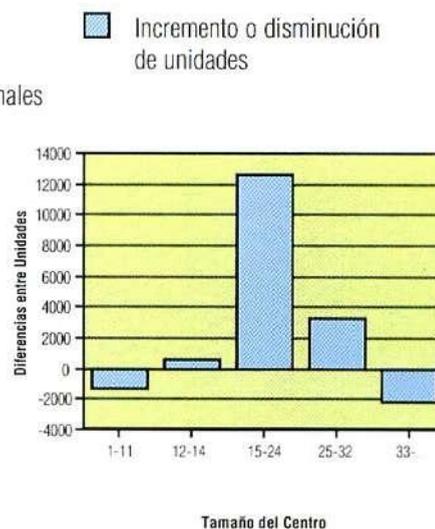
RESUMEN TOTAL. TERRITORIO MEC



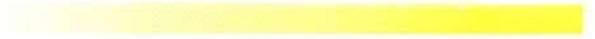
Comparación del profesorado antes y después de la Reforma

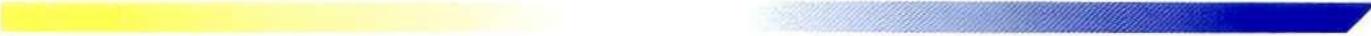


■ Uds. Actuales
■ Uds. Reforma
■ Modu. Profesionales



Número de unidades de **Bachillerato** y **F. Profesional** actuales, comparado con el número de unidades de **Secundaria** después de la Reforma





Parte V

Memoria económica

Metodología

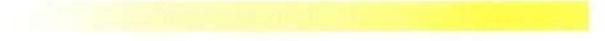
Gastos de Personal

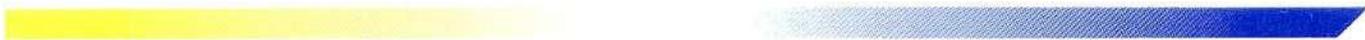
Bienes corrientes y servicios

Subvenciones corrientes

Inversiones

Anexos





METODOLOGIA

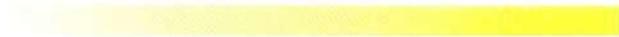
El estudio económico que se acompaña refleja el incremento de coste que supone la implantación de la Reforma Educativa. Su cuantificación se ha realizado tomando como referencia el año 1996, en el que culmina el proceso y repercutiendo los costes sobre cada uno de los capítulos que conforman el Presupuesto de Gastos del Estado, con una distribución temporal acorde con el calendario previsto para la Reforma.

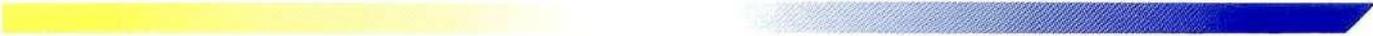
Los datos utilizados para esta cuantificación son de dos tipos. Los primeros se han obtenido a partir de la planificación provincial, en la que se contienen las acciones más concretas y, en principio, más costosas, derivadas principalmente de la modificación de la red de Centros. Se obtienen así las valoraciones de las obras a realizar, el equipamiento, los gastos corrientes en bienes y servicios y el incremento del profesorado. Igualmente se ha estimado a partir de esta planificación provincial los incrementos presupuestarios derivados del transporte escolar, comedor y, en su caso, residencias. (Anexo 1).

En segundo lugar, y para aquellas partidas de gasto de más difícil desagregación (como por ejemplo los costes de perfeccionamiento del profesorado), se han considerado los datos globales.

A continuación se detallan por capítulos presupuestarios los incrementos de coste derivados tanto de la planificación provincial como de las estimaciones globales.

Finalmente se incorporan tres anexos en los que se recogen los costes de la reforma educativa.





Capítulo I de los Presupuestos Generales del Estado: GASTOS DE PERSONAL

1. *Planificación provincial*

a) Personal docente.

La comparación de las plantillas actuales de profesorado en los distintos niveles educativos en cada una de las provincias con las que se derivan de la planificación de la reforma recogidas en la Parte IV de este Libro Blanco, permite estimar las nuevas necesidades de personal y, por tanto, calcular el incremento de coste en este capítulo presupuestario.

b) Personal no docente en Centros.

Se estima como incremento del gasto el correspondiente a las nuevas dotaciones de personal para los Centros de E.G.B. que se transforman en Centros de Secundaria, así como las que exigen nuevas construcciones de este nivel. Se ha recogido asimismo la incidencia presupuestaria correspondiente a las dotaciones de personal administrativo para los Centros de Primaria de más de 16 unidades.

c) Personal no docente en residencias.

Como en el caso anterior se ha contabilizado el coste del personal necesario para atender las nuevas residencias.

2. *Cálculo global*

a) Sustituciones para el cupo ordinario de profesorado.

Para establecer el coste adicional de las sustituciones ordinarias, se ha aplicado un porcentaje del 3% al total del incremento del coste del profesorado, tanto en Infantil como en Primaria, Secundaria y en los módulos profesionales.

b) Personal docente en programas de integración de alumnos.

El programa de integración de los alumnos con disminuciones prevé la dotación de 1.050 profesores de apoyo en el nivel de Educación Primaria y de 800 en el de Educación Secundaria Obligatoria. Para el cálculo del profesorado de este nivel se ha tenido en cuenta que la mayor optatividad de los últimos cursos requiere apoyos más especializados.

c) Dotaciones para sustituciones del profesorado en cursos de perfeccionamiento y licencias por estudios.

Se recogen en este apartado las cifras consignadas en el Plan de Formación del Profesorado.

Año 89	3.295.235 (miles de pesetas)		
90	3.634.758	"	"
91	4.021.749	"	"
92	4.507.388	"	"
93	4.787.120	"	"
94	5.077.817	"	"
95	5.380.027	"	"
96	5.649.000	"	"

De acuerdo con la metodología aplicada en esta memoria económica, el Anexo 2 recoge únicamente los incrementos presupuestarios, que ascienden a 2.353.793 miles de pesetas.

d) Equipos psicopedagógicos para los Centros de Secundaria.

Se estima en 300 profesionales las necesidades derivadas de la extensión de la red de equipos sectoriales para atender a los Centros de Secundaria.

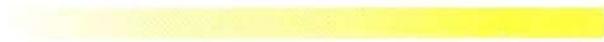


e) Personal no docente para atención de alumnos integrados con deficiencias motóricas.

Se estima que un 15% de los Centros de Secundaria en los que se llevará a cabo el programa de integración de alumnos con disminuciones, se especializará en deficiencias motóricas, por lo que necesitarán un fisioterapeuta y un cuidador por Centro.

El incremento total de coste en este capítulo presupuestario asciende a 81.921.946 (miles de pesetas) (Anexo 2).

Conviene indicar que este incremento está referido únicamente a los costes imputables a la Reforma educativa. Por tanto, no están incluidos otros aumentos derivados de acciones educativas distintas de las aquí consideradas, como tampoco los resultantes de compromisos ya adquiridos por el Ministerio de Educación y Ciencia, tales como los correspondientes al acuerdo firmado con los Sindicatos de Profesores de la enseñanza pública.



Capítulo II de los Presupuestos Generales del Estado: BIENES CORRIENTES Y SERVICIOS

1. Planificación provincial

a) Gastos de funcionamiento de Centros.

El incremento se ha calculado por diferencia entre los actuales módulos y los establecidos para la Reforma. Se han tomado como referencia, en el caso de la Educación Infantil y Primaria, los actuales de Preescolar y E.G.B., y en el caso de la Educación Secundaria y los módulos profesionales, los que se utilizan para el Bachillerato y la Formación Profesional respectivamente.

b) Transporte, comedor e internado.

Para el cálculo se han aplicado los módulos medios por alumno del Ministerio de Educación y Ciencia en el curso actual. Como criterio general se estima que todo alumno que utiliza el transporte escolar recibirá los servicios de comedor.

2. Cálculo global

a) Cursos para perfeccionamiento del profesorado.

De acuerdo con las cifras recogidas en el Plan de Formación del Profesorado el incremento total de coste en este apartado será de 4.273.954 (miles de pesetas). Para estos fines se ha solicitado al Fondo Social Europeo 785.800.000 pesetas para cofinanciar la actualización del profesorado de Formación Profesional.

b) Investigación Educativa.

De acuerdo con lo establecido en el Plan Nacional de Investigación Educativa, se imputan a este capítulo de gastos las cantidades que se recogen en el cuadro siguiente.

ESTIMACIONES PRESUPUESTARIAS, POR CAPÍTULOS Y AÑOS, DEL PLAN NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA (en millones de pesetas)

	AÑOS						
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
I) REALIZACION DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS	110	127	139	203	216	221	230
II) FOMENTO Y PROMOCION	220	230	240	380	400	440	440
III) FORMACION DE INVESTIGADORES Y DOCUMENTALISTAS EN EDUCACION	60	70	90	130	130	130	130
IV) DIFUSION Y APOYO DOCUMENTAL	80	90	100	140	150	150	150
TOTAL	470	517	569	853	896	941	950

El incremento total de coste en este apartado será de 785.800 (miles de pesetas), que recoge la diferencia entre la cuantía total del año 1996 y la reflejada en el actual presupuesto de 1989.

El incremento total de coste de este Capítulo presupuestario es de 20.971.737 (miles de pesetas). (Anexo 2).

Capítulo IV de los Presupuestos Generales del Estado: SUBVENCIONES CORRIENTES

1. Cálculo global

a) Convenio y ayudas.

En este capítulo se han consignado previsiones presupuestarias para colaborar en la extensión de la Educación Infantil a través de convenios con entidades sin fines de lucro; cofinanciar con el Fondo Social Europeo becas de alojamiento y manutención para alumnos que cursen módulos profesionales de nivel 2 y 3; otorgar becas y ayudas al profesorado que obtengan licencias por estudios y conceder ayudas a Movimientos de Renovación Pedagógica.

b) Para la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios.

La base de cálculo utilizada para esta valoración, es, al igual que en la determinación de las necesidades en la enseñanza pública, la población a escolarizar. Esta se ha establecido de forma globalizada, sin prejuzgar, por tanto, las decisiones de los titulares de los centros privados en cada una de las provincias y manteniendo constante el porcentaje actual de población escolarizada en Centros concertados de EGB. Dicho porcentaje se ha proyectado a los dos nuevos cursos obligatorios.

Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria la parte del módulo correspondiente a “otros gastos” se ha incrementado en relación a la de los actuales niveles de E.G.B. y B.U.P., en lo que se refiere al personal no docente y a los gastos de funcionamiento, con criterios semejantes a los de la enseñanza pública.

Se ha efectuado asimismo una previsión presupuestaria para convenios con Centros privados que impartan módulos profesionales de nivel 2. Esta cantidad se ha estimado suponiendo que a los módulos accederá un porcentaje de alumnos de la enseñanza privada concertada idéntico al porcentaje global de quienes recibirán estas enseñanzas.



Con estas hipótesis de partida, **el incremento total de coste de este capítulo presupuestario asciende a 36.367.844 (miles de pesetas)** (Anexo 2).

Al igual que en el capítulo I no se han recogido en éste los incrementos de coste derivados de acciones ya comprometidas, como tales, la homologación del actual profesorado de la enseñanza concertada.

Capítulo VI de los Presupuestos Generales del Estado: INVERSIONES

1. Planificación provincial

a) Obras.

La planificación de la red de centros expuesta en la parte IV de este Libro Blanco tiene las siguientes repercusiones presupuestarias:

- Las transformaciones de los actuales Centros de EGB en Centros de Secundaria se han valorado en 33.600.000 pts./Centro, salvo que la transformación lo sea a un Centro de Secundaria urbano de 26 unidades, en cuyo caso el coste es de 53.280.000 pts. La valoración primera se corresponde con la adición al Centro actual de un pabellón que comprendería 2 aulas-taller, 1 taller de enseñanzas artísticas y 3 laboratorios. El pabellón que se añadiría en el segundo caso contendría 2 aulas-taller y 1 laboratorio más que los anteriores.
- La ampliación de unidades, tanto para Centros de primaria como de Secundaria, se ha estimado en 5.040.000 pts./unidad. En esta valoración se han incluido los 60 m² que tiene cada unidad, y el porcentaje correspondiente a los servicios comunes.
- Nuevas construcciones. Se han estimado los siguientes costes:

Centros tipo

Infantil y Primaria	1 Unidad:	9.120.000. Ptas.
	2 Unidades:	18.510.000. Ptas.
	3 Unidades:	28.095.000. Ptas.

Centros tipo

4 Unidades:	37.680.000. Ptas.
5 Unidades:	60.570.000. Ptas.
9 Unidades:	108.180.000. Ptas.
18 Unidades:	188.040.000. Ptas.

En el caso de Centros de características singulares el coste medio estimado ha sido de 9,2 millones de pesetas por unidad.

Secundaria	12 Unidades + 2 módulos	243.801.600. Ptas.
	16 Unidades + 2 módulos	278.913.000. Ptas.
	22 Unidades + 2 módulos	328.662.800. Ptas.
	4 Unidades de secundaria obligatoria + 1 módulo + 6 unidades de Primaria	182.336.000. Ptas.
	26 Unidades + 4 módulos	397.208.000. Ptas.
	16 Unidades + 6 módulos	337.792.000. Ptas.

En el caso de Centros de características singulares el coste medio estimado ha sido de 17,4 millones de pesetas por unidad.

- Para mejora de los actuales Centros de EGB y Preescolar en los que se vaya a impartir la Educación Infantil y la Primaria, se ha incluido una cantidad de 420.000 pts./unidad.
- La adecuación de los actuales Centros de Bachillerato y Formación Profesional a los espacios que exigen las nuevas enseñanzas se ha estimado en 19.740.000. pts./Centro.
- El total para la construcción de nuevas residencias se ha cuantificado a partir de un coste medio de 750.000 pts./plaza.

b) Equipamiento.

El equipamiento se ha estimado tomando como base las construcciones y transformaciones recogidas en el apartado anterior. Los criterios utilizados han sido los siguientes:

- El coste de equipamiento para el pabellón unido a los Centros de EGB, cuando éstos se transformen en Centros de Secundaria, se ha valorado en 20.321.255 pts. Si se trata de un pabellón unido al centro de secundaria de 26 unidades, el coste estimado ha sido de 22.758.000 pts.

- Ampliación de unidades. Su equipamiento se valora, tanto si es de Primaria como de Secundaria, en 426.000 pts./unidad.
- Nuevas construcciones. Centros de Infantil y Primaria: coste medio ponderado de 850.690 pts./unidad que incluye, además del coste del equipamiento del aula, la repercusión en el resto de los espacios.

Centros de Secundaria: el coste medio utilizado para cada unidad de Secundaria Obligatoria se ha ajustado en función del número de unidades.

Los costes unitarios oscilan entre 1.943.625.-ptas. y 1.593.506.ptas., con la excepción del centro de Educación Secundaria Obligatoria de 4 unidades que se ha valorado a razón de 2.982.000.ptas./unidad. Las unidades correspondientes a la Secundaria Post-obligatoria se han estimado en un coste fijo de 2.662.500.ptas. y los módulos se han valorado en:

Módulo 2 : 6.070.500. Ptas.

Módulo 3 : 6.975.750. Ptas.

Consecuentemente, las cantidades resultantes para los Centros-tipo son las siguientes:

12 unidades + 2 módulos	39.192.000. Ptas.
16 unidades + 2 módulos	46.966.500. Ptas.
22 unidades + 2 módulos	54.564.100. Ptas.
4 unidades de secundaria obligatoria + 1 módulo + 6 unidades de Primaria	23.102.640. Ptas.
26 unidades + 4 módulos	73.831.125. Ptas.
16 unidades + 6 módulos	72.952.500. Ptas.

- Adecuación de los actuales Centros de Bachillerato y Formación Profesional a Centros de Secundaria. La valoración del equipamiento ha sido de 5.325.000. pts./Centro.
- Equipamiento de Residencias. Se ha estimado que el coste por plaza será de 225.000.Ptas.

2. Cálculo global

- a) Mantenimiento de los nuevos centros, unidades y ampliaciones que surgen de la planificación provincial y cuyo coste se ha estimado en el apartado anterior.



Se aplica un 3,6% sobre el total de la obra nueva de 196.070.471.(miles de pesetas), lo que arroja la cifra de 7.058.537 (miles de pesetas).

- b) Eliminación de barreras arquitectónicas y adecuación de espacios para facilitar la integración de los alumnos con disminuciones en los Centros que impartirán la Educación Secundaria Obligatoria, así como dotación de aulas de logopedia para la integración de alumnos con deficiencias auditivas. El coste total de este apartado será de 1.803.200 (miles de pesetas).
- c) Conservación del equipamiento de los nuevos centros, unidades y ampliaciones mencionadas en apartados anteriores. Se repercute un porcentaje del 11,7% sobre el total del coste del equipamiento, por lo que la cuantía de este apartado ascenderá a 4.363.458 (miles de pesetas).
- d) Equipamiento para unidades de apoyo al programa de integración. El coste total por este concepto se estima en 683.014 (miles de pesetas).

El incremento total de coste de este Capítulo presupuestario es de 264.884.065 (miles de pesetas). (Anexo 2).



ANEXO 1

Coste de la reforma del sistema educativo por capítulos de gasto y por provincias (planificación provincial del área de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)



COMUNIDADES	PROVINCIAS	CAPITULO I PERSONAL (miles de pesetas)	CAPITULO II BIENES CORRIENTES (miles de pesetas)	CAPITULO VI INVERSIONES (miles de pesetas)
Aragón	Huesca	1.400.535	272.338	3.751.140
	Teruel	1.573.817	290.065	3.981.524
	Zaragoza	1.950.947	565.487.	8.581.931
Asturias	Asturias	3.439.825	974.109	14.911.339
Baleares	Baleares	3.650.739	656.181	13.095.872
Cantabria	Cantabria	2.660.926	664.801	9.892.881
Castilla-León	Avila	552.239	207.895	3.107.725
	Burgos	567.845	301.043	5.058.754
	León	1.641.987	656.735	7.941.770
	Palencia	736.913	194.703	2.427.937
	Salamanca	769.837	285.407	4.254.681
	Segovia	169.283	190.868	2.096.549
	Soria	47.715	142.362	1.853.687
	Valladolid	867.388	404.865	6.703.992
	Zamora	673.568	193.871	3.242.725
Castilla-La Mancha	Albacete	2.357.471	585.317	7.056.690
	Ciudad Real	3.933.260	716.389	14.778.677
	Cuenca	1.159.240	521.406	4.078.792
	Guadalajara	617.463	136.982	3.819.820
	Toledo	3.804.837	925.302	12.188.324
Extremadura	Badajoz	2.479.558	832.250	15.744.979
	Cáceres	2.175.754	766.459	7.670.457
Madrid	Madrid	23.897.445	3.703.918	56.675.302
Murcia	Murcia	5.823.686	682.393	23.677.677
Navarra	Navarra	3.434.691	704.464	8.363.430
Rioja, La	Rioja, La	1.167.727	332.401	3.653.500
	Ceuta	383.916	27.368	738.525
	Melilla	557.073	47.459	1.627.175
	TOTAL M.E.C.	72.495.686	15.982.836	250.975.856





ANEXO 2

Coste total de la reforma del sistema educativo (Area de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)

Capítulo I. PERSONAL			Total capítulos	Total gastos corrientes (miles de pesetas)
	Docente	No docente		
Planificación provincial	65.806.079.896	6.689.606.456	72.495.686.352	
Cálculo global	5.942.416.321	3.483.843.908	9.426.260.229	
	<u>71.748.496.217</u>	<u>10.173.450.364</u>	<u>81.921.946.581</u>	81.921.946

Capítulo II. BIENES CORRIENTES Y SERVICIOS

	Funcionamiento	Comd./Transp./Inter.	Formación/Invest.	
Planificación provincial	10.105.886.266	5.876.950.350		15.982.836.616
Cálculo global			4.988.900.000	4.988.900.000
			<u>20.971.736.616</u>	20.971.737

Capítulo IV. SUBVENCIONES CORRIENTES

Cálculo global		36.367.843.599	36.367.844
		<u>139.261.527</u>	

Capítulo VI. INVERSIONES

	Obras	Equipamiento		Total inversiones
Planificación provincial	213.681.346.000	37.294.510.335	250.975.856.335	
Cálculo global	8.861.736.938	5.046.471.709	13.908.208.627	
	<u>222.543.082.938</u>	<u>42.340.982.044</u>	<u>264.884.064.982</u>	264.884.065

En pesetas constantes de 1989

COSTE TOTAL (Area Gestión M.E.C.): 404.145.592 (miles de pesetas)

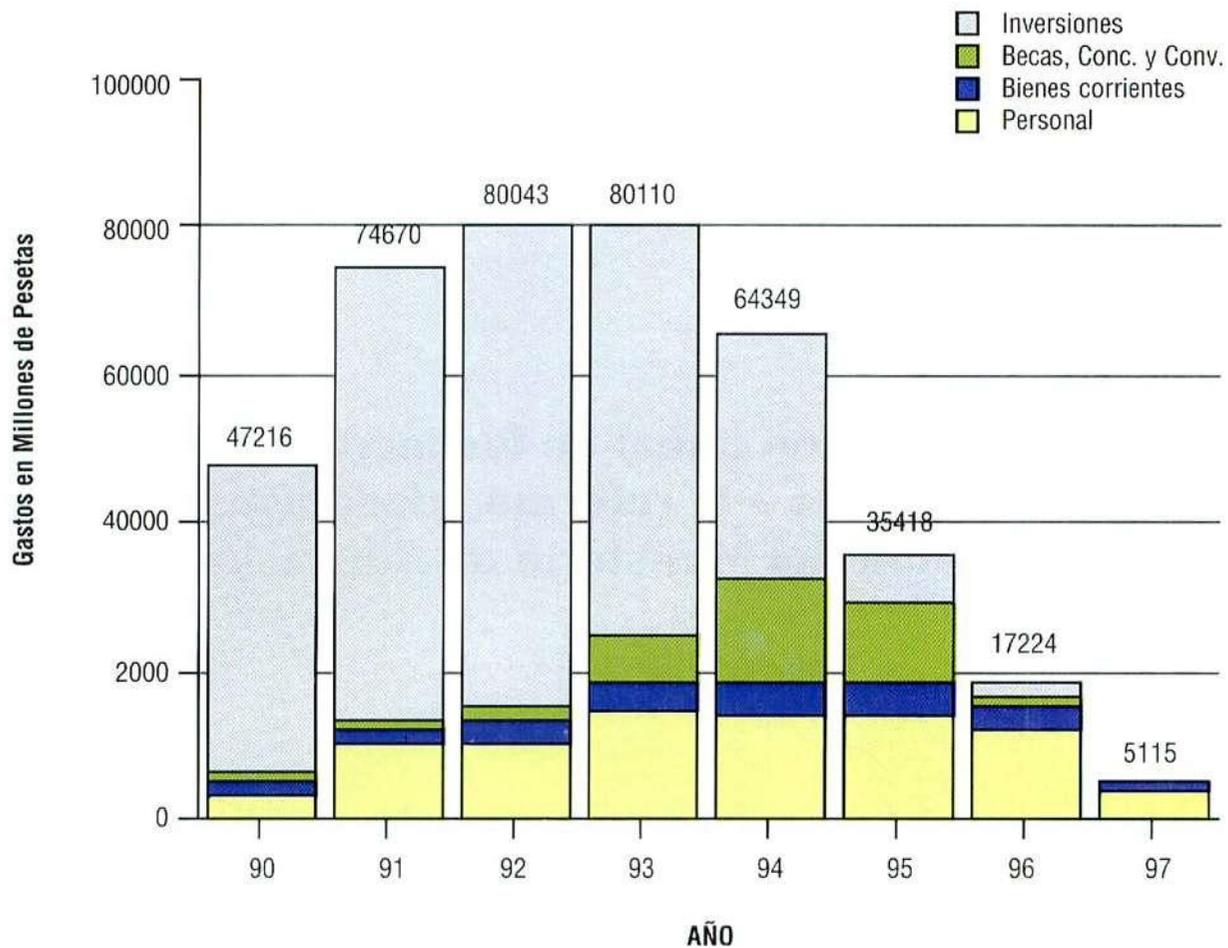
COSTE TOTAL TERRITORIO NACIONAL: 969.949.421 (miles de pesetas)



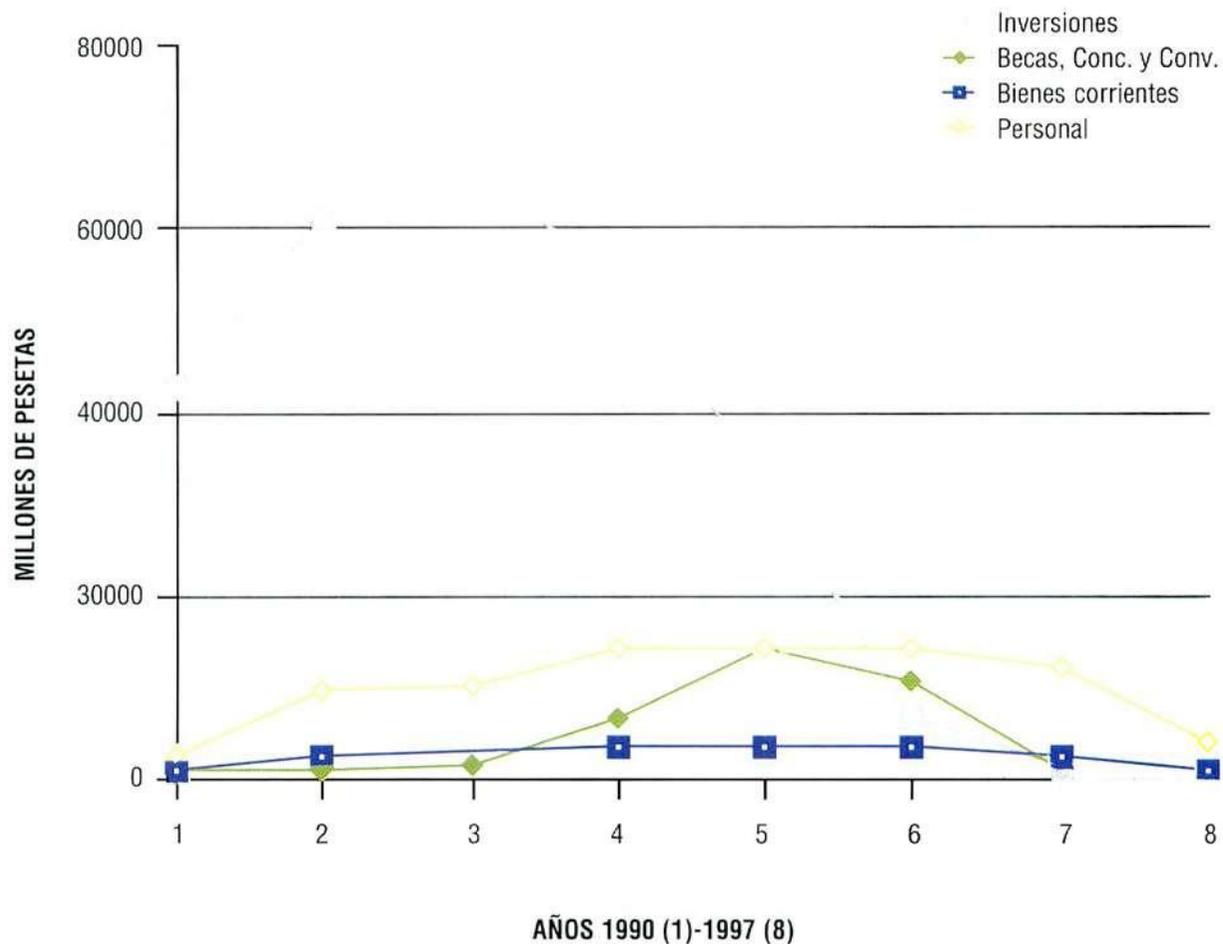
ANEXO 3

Distribución anual de los incrementos de gasto correspondientes a la reforma educativa: 1990-1997 (Área de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)

1. Incremento de gastos anuales
2. Incremento de gastos anuales: gastos corrientes
3. Incremento de gastos anuales: inversiones
4. Gastos consolidados anuales
5. Gastos corrientes consolidados anuales
6. Gastos de inversión consolidados anuales

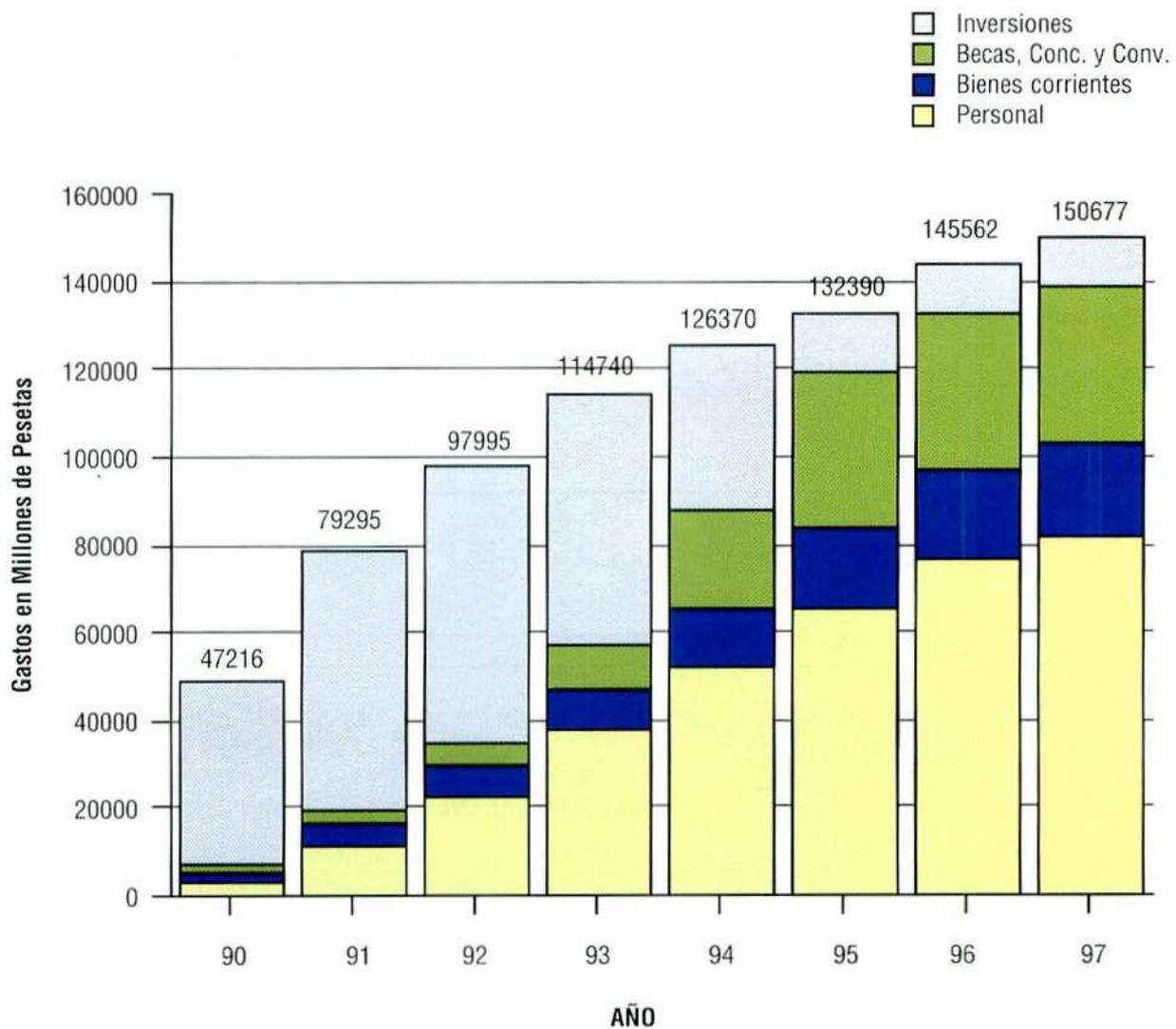


1. Resumen de los incrementos de gastos a realizar para la implantación de la Reforma
 Area gestión: M. E. C.

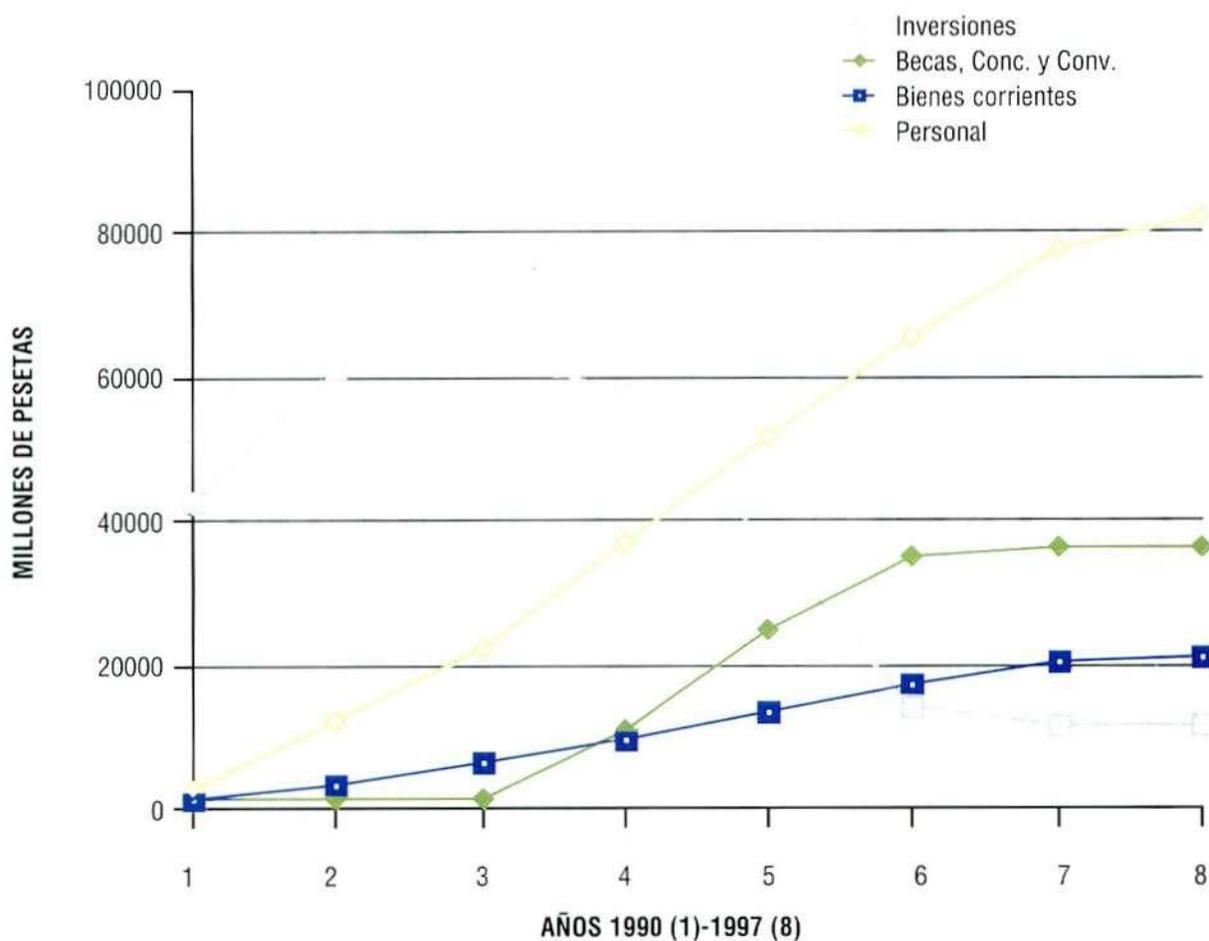


	1	2	3	4	5	6	7	8
PERSONAL	2.500	9.748	10.339	14.384	14.384	14.384	12.137	4.046
BIENES CORR.T.	1.020	2.374	2.660	3.794	3.673	3.820	2.735	887
BECAS, CONC. Y CONV.	1.106	1.207	1.750	6.450	14.039	10.788	1.028	0
INVERSIONES	42.599	61.341	65.285	55.482	32.253	6.426	1.324	183

Evolución de los incrementos anuales de gastos a realizar en el periodo 1990-1997,
para la implantación de la Reforma
Area gestión M. E. C.

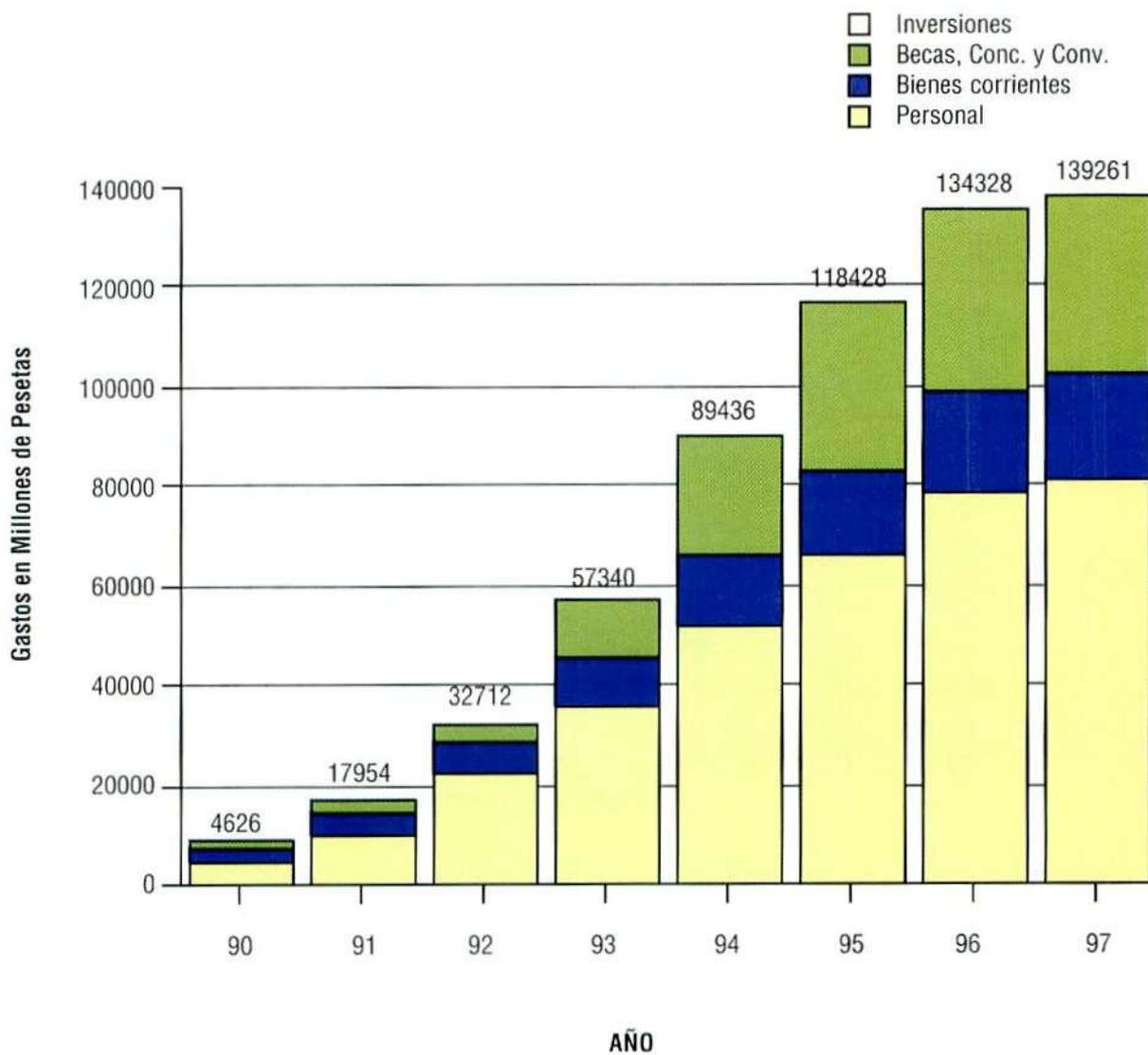


2. Resumen total de las dotaciones presupuestarias anuales consolidadas para la implantación de la reforma
 Area gestión M. E. C.

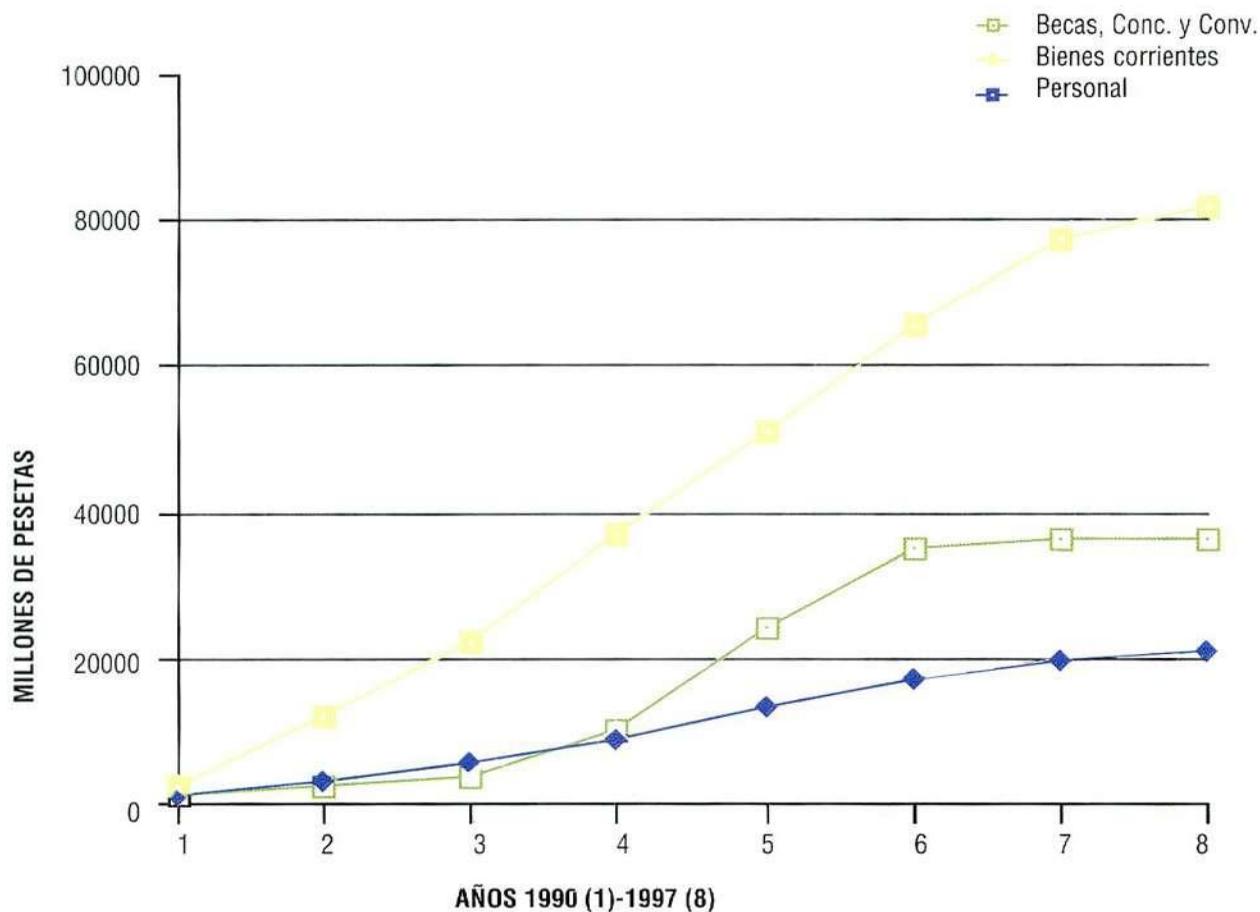


	1	2	3	4	5	6	7	8
PERSONAL	2.500	12.248	22.586	36.971	51.355	65.740	77.876	81.922
BIENES CORR.T.	1.020	3.394	6.063	9.857	13.530	17.350	20.085	20.972
BECAS, CONC. Y CONV.	1.106	2.313	4.063	10.513	24.551	35.339	36.367	36.367
INVERSIONES	42.590	61.341	65.282	57.400	36.934	13.962	11.234	11.417

Evolución de las dotaciones presupuestarias anuales consolidadas
en el periodo 1990-1997 para la implantación de la Reforma
Area gestión M. E. C.

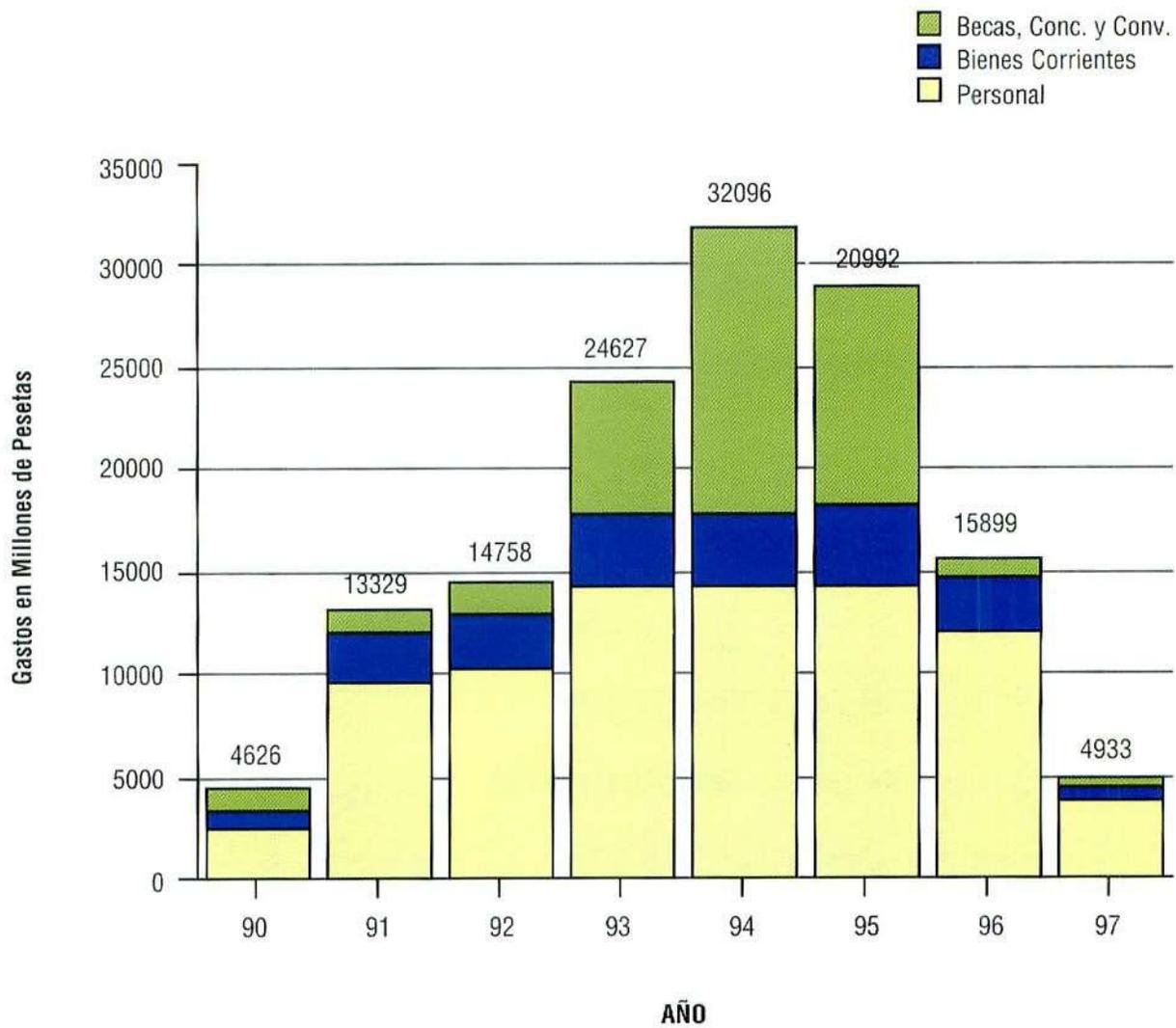


3. Dotaciones presupuestarias anuales consolidadas en gastos corrientes para la implantación de la Reforma
 Area gestión M. E .C.

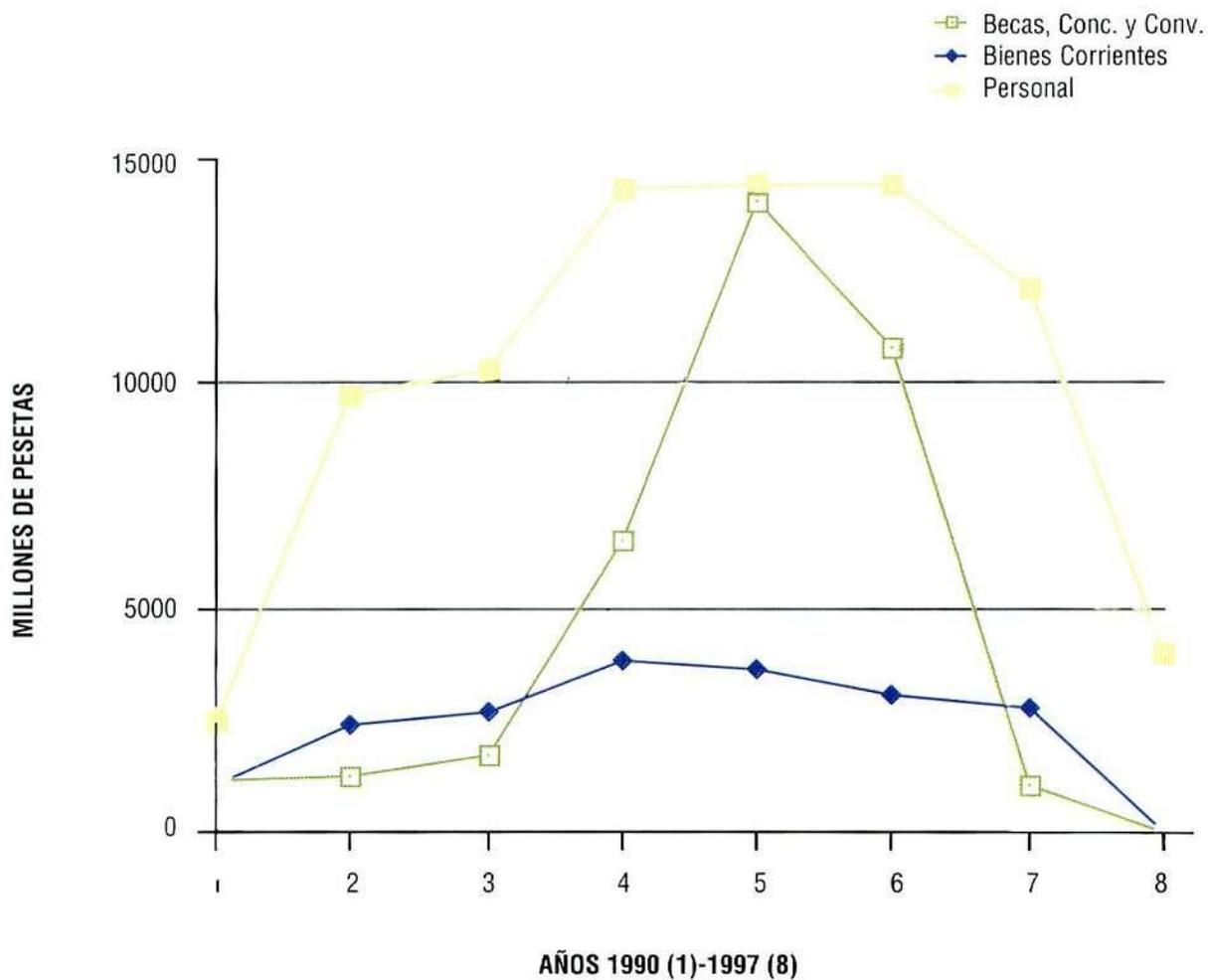


	1	2	3	4	5	6	7	8
PERSONAL	2.500	12.248	22.586	36.971	51.355	65.740	77.876	81.922
BIENES CORRT.	1.020	3.394	6.063	9.857	13.530	17.350	20.005	20.972
BECAS, CONC. Y CONV.	1.106	2.313	4.063	10.513	24.551	35.339	36.367	36.367

Evolución de las dotaciones presupuestarias anuales consolidadas en gastos corrientes en el periodo 1990-1997 para la implantación de la Reforma
 Area gestión M. E. C.

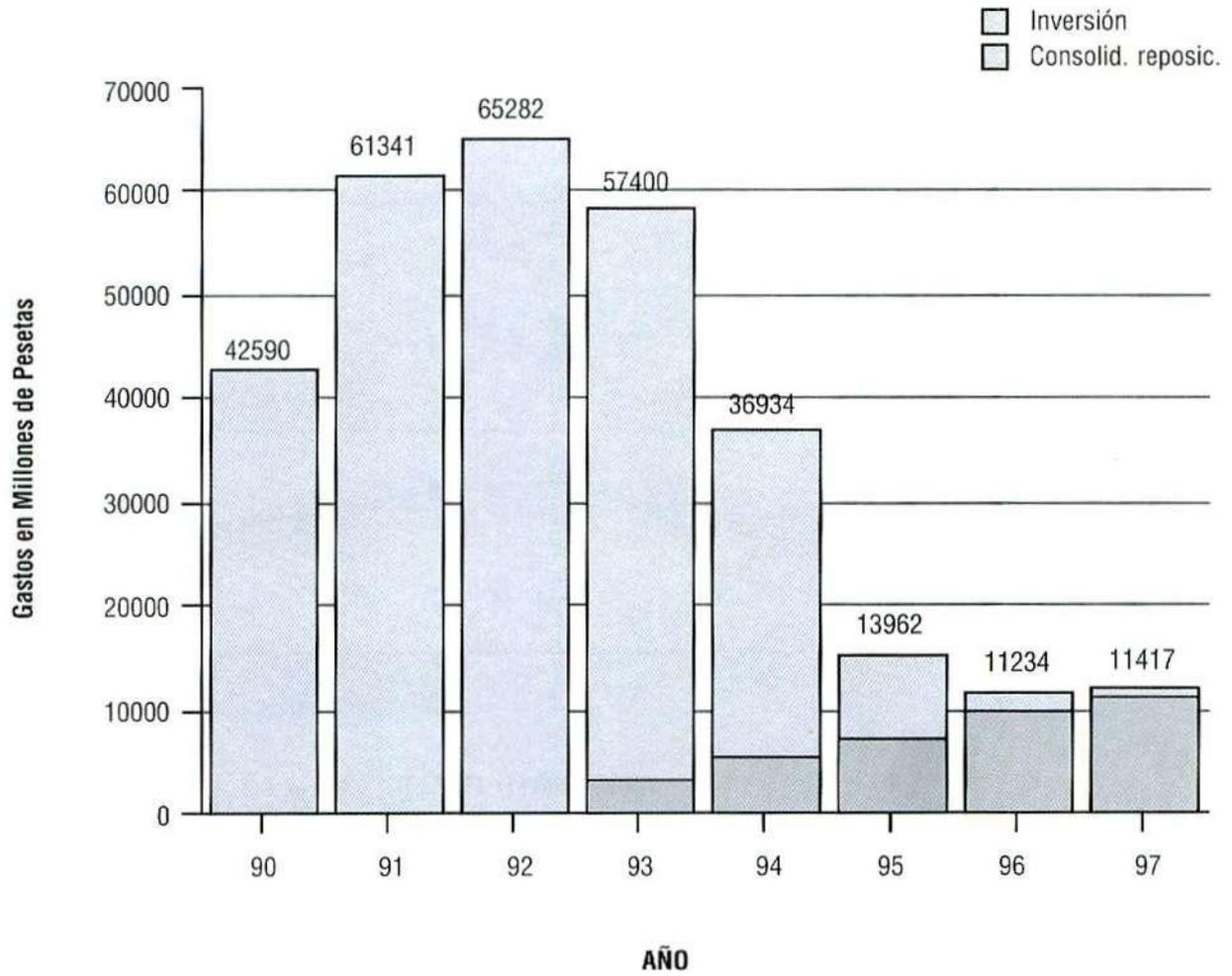


4. Incremento anual de gastos corrientes para la implantación de la Reforma
 Área gestión M. E. C.

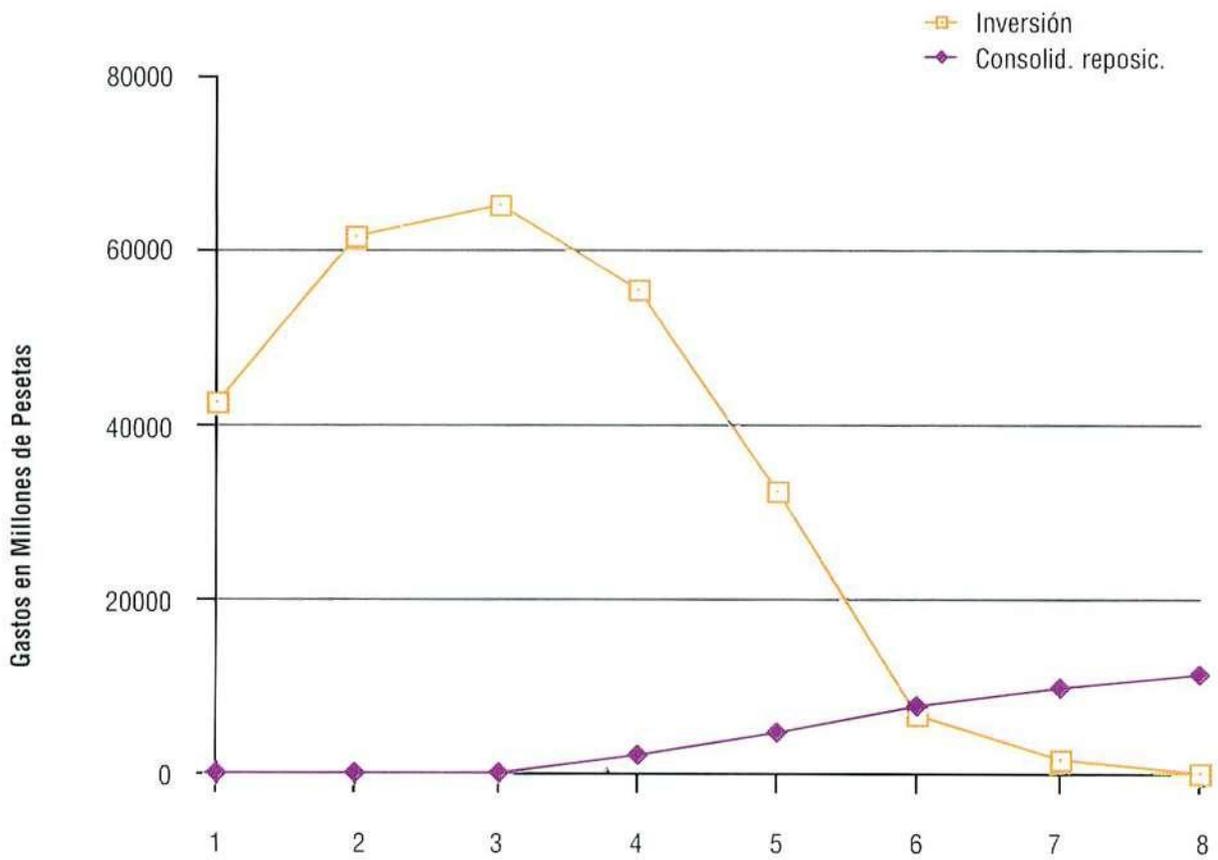


	1	2	3	4	5	6	7	8
PERSONAL	2.500	9.748	10.339	14.384	14.384	14.384	12.137	4.046
BIENES CORRT.	1.020	2.374	2.663	3.794	3.673	3.020	2.735	7
BECAS, CONC. Y CONV.	1.106	1.207	1.750	6.450	14.039	10.788	1.020	0

Evolución del incremento anual en el periodo 1990-1997 de gastos corrientes para la implantación de la Reforma
Area gestión M. E. C.



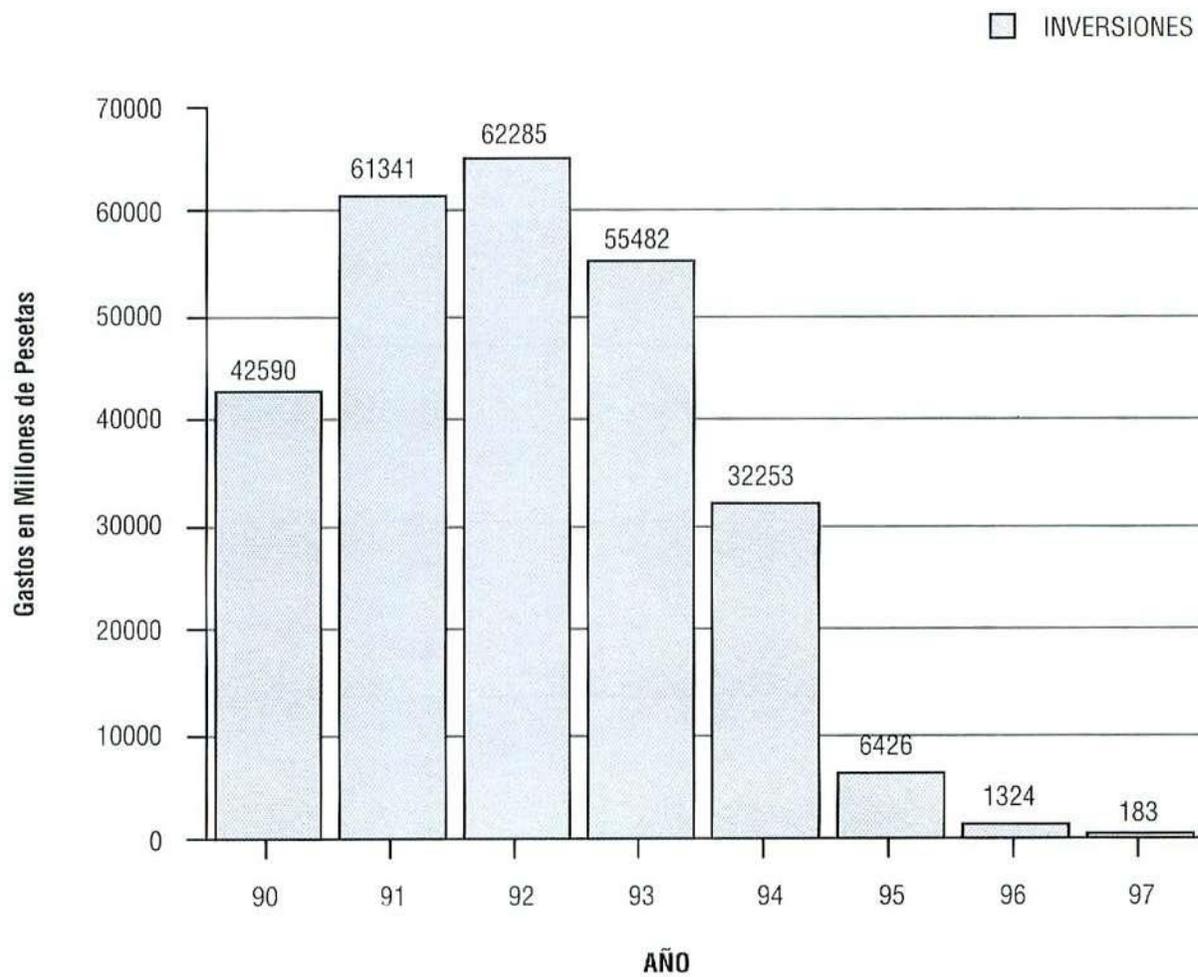
5. Inversiones anuales para la implantación de la Reforma
Area gestión M. E. C.



AÑOS 1990 (1)-1997 (8)

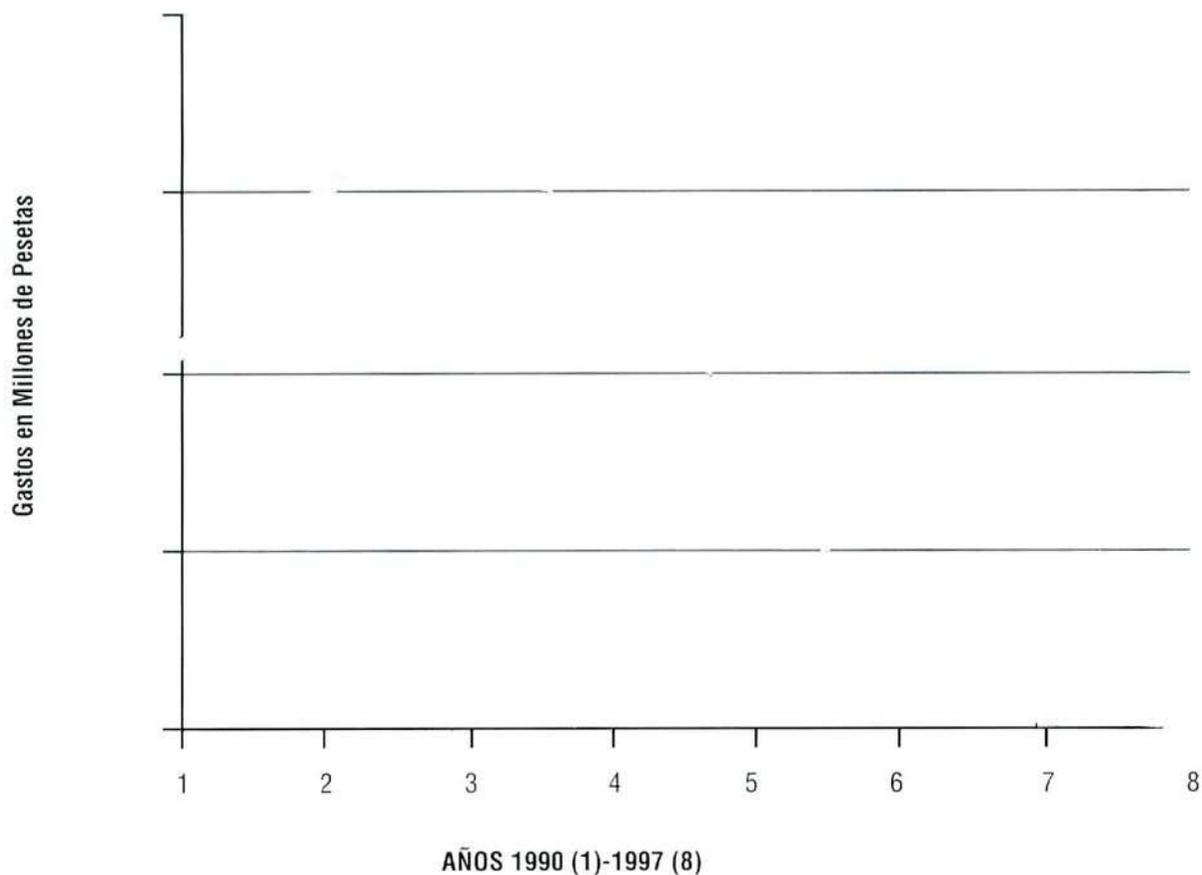
	1	2	3	4	5	6	7	8
NUEVA INVERSION	42,590	61,341	65,282	55,482	32,252	6,426	1,324	182
CONS. REPOSICION	0	0	0	1,918	4,682	7,535	9,910	11,234

Evolución de las nuevas inversiones en el periodo 1990-1997 para la implantación de la Reforma y coste de su reposición
 Area gestión M. E. C.



6. Inversiones anuales para la implantación de la Reforma
Area gestión M. E. C.

INVERSIONES



	1	2	3	4	5	6	7	8
INVERSIONES	42.590	61.341	65.205	55.402	32.253	6.426	1.324	103

Evolución de las inversiones anuales en el periodo 1990-1997 para la implantación de la Reforma
 Area gestión M. E. C.

