

PAPELES PARA EL

debate



Nº
7

PAPELES
PARA EL
debate
Nº
1

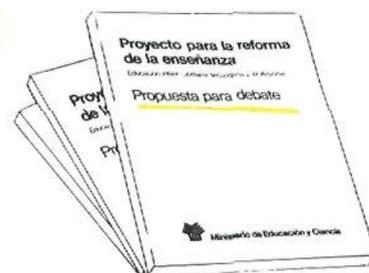
Dirección General de Renovación Pedagógica

Ministerio de Educación y Ciencia

EN junio de 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia hizo público el PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA. Desde el mismo momento de su presentación el Ministerio manifestó abiertamente su deseo de propiciar un debate y su voluntad de consenso en torno a un proyecto que, como entonces se dijo, sobrepasa en su interés los límites de cualquier grupo o colectivo profesional e incluso los de una estricta opción política y reviste el carácter de una empresa que sólo puede afrontar conjuntamente con garantías de éxito toda la sociedad española.

Desde aquel momento, las intervenciones en el debate han proliferado. No ya sólo las administraciones educativas, sino todas las organizaciones del mundo de la enseñanza y numerosos colectivos han promovido encuentros públicos, seminarios y jornadas de discusión. Los hechos parecen haber demostrado que en la educación española latían enormes energías de cambio, unos deseos profundos de avanzar, una voluntad resuelta de transformación y mejora de *nuestro sistema educativo*.

La publicación que ahora aparece, se ofrece como una plataforma más para el desarrollo y la extensión de ese debate. La revista aparecerá periódicamente a lo largo del mismo con la pretensión de recoger los puntos de vista de con-



sejos escolares y claustros, de asociaciones y sindicatos y de los individuos que, por propia iniciativa, o en petición del Ministerio, emitan sus sugerencias y pareceres. Igualmente, tendrán cabida en «Papeles» las conclusiones de seminarios y reuniones que se han ocupado extensa y profundamente del Proyecto de Reforma.

El Debate en el que actualmente participa el mundo educativo no tiene precedentes en nuestro país. Su articulación no resulta sencilla, como tampoco ha de ser fácil la elaboración de una síntesis. De los numerosos encuentros que hasta este momento han tenido lugar para el análisis de este Proyecto, parece desprenderse que el consenso que el Ministerio desea para una Reforma de esta envergadura es posible. «Papeles para el Debate» aspira, simplemente, a servir como espacio en el que cada participante en la discusión dé a conocer su posición a la vez que se enriquece con las razones de los demás.

Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Educación

PAPELES
PARA EL
debate

«**P**APELES para el Debate nace con el ánimo de reflejar en sus páginas la viva dinámica de reflexión que se está desarrollando en la sociedad española con motivo de la reforma del sistema educativo. Nace, por tanto, con el anuncio de su propia desaparición, una vez que este debate finalice y sea presentado el proyecto de Ley que reforme definitivamente las enseñanzas no universitarias.

Obviamente, «Papeles para el Debate» no puede reflejar en toda su extensión la amplia gama de discusiones y actos que en estos días se están celebrando. Por ello, sólo aparecen en estas páginas aquellas reflexiones, ponencias o documentos que han ido llegando a la Dirección General de Renovación Pedagógica, hasta el mes de febrero de 1988. Esperamos que este flujo de información se vaya acrecentando con la aparición de este primer número; con ello, pretendemos acoger el más amplio espectro de opiniones sobre este tema.

La revista se ha estructurado en cuatro grandes bloques. En el primero de ellos, se recogen las opiniones expresadas por los claustros y consejos escolares. En esta sección, incluimos también la encuesta que la Dirección General de Renovación Pedagógica ha remitido a casi diez mil profesores, seleccionados aleatoriamente por el Centro de Procesos de Datos, con el fin de hacer más amplio el debate. La inclusión de esta encuesta en nuestras páginas se realiza a título informativo y, en próximos números, se publicarán los resultados y tabulaciones. En el *segundo bloque*, se incluyen las repuestas de las entidades sociales y de los profesionales de la educación que han sido consultadas desde el Ministerio de Educación y a los que se les había remitido con anterioridad un amplio cuestionario.

Una tercera sección recoge conclusiones y ponencias de los diversos seminarios celebrados hasta ahora, tanto los organizados por el propio Ministerio— cuyo calendario se dió a conocer en el folleto «Organización del debate» distribuido en el segundo semestre de 1987—como los que desde diversas instituciones se han ido realizando.

El cuarto bloque, «Actualidad del Debate», pretende servir de guía a los interesados en el proyecto de reforma con una agenda de los actos celebrados hasta el momento y los que se celebrarán en fechas próximas; pretende reflejar el impacto del proyecto de reforma en la sociedad española, con una sucinta revista de prensa en la que se publican algunos artículos de opinión aparecidos en diarios y revistas de ámbito nacional y en publicaciones especializadas; y, por último, pretende dar a conocer las ayudas económicas que el Ministerio de Educación ha concebido a diferentes entidades para la organización de debates.

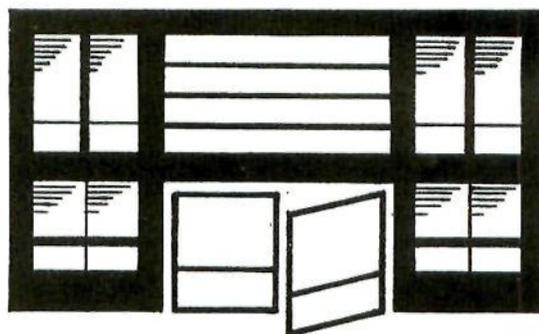
La periodicidad de «Papeles para el Debate», así como la estructura de los siguientes números, estará condicionada al propio desarrollo del debate y a sus características.

SUMARIO

Presentación del Secretario General de Educación	2
Introducción	4
Claustros y consejos escolares	7
Respuestas al cuestionario	17
Encuesta de la Dirección General de Renovación Pedagógica	26
Entidades sociales y profesionales	34
Respuestas al cuestionario	75
Seminarios y debates	88
<i>Seminarios del Ministerio de Educación</i>	
Formación del profesorado	109
Educación infantil	137
Actualidad del debate	195
Agenda	196
Revista de prensa	205
Ayudas para la organización de actividades	220



Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, Madrid
Dirección General de Renovación Pedagógica
Edita: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia
Diseño y maquetación: Jesús López Gordo
NIPO: 176-88-102-2
Depósito Legal: M. 8.664-1988
Impreso por: Mateu Cromo Artes Gráficas, S. A.
Ctra. de Pinto a Fuenlabrada, s/n. Pinto (Madrid)



Consejos Escolares y Claustros

La educación secundaria en el Proyecto

Claustro de Profesores del «IB. Claudio Moyano» (ZAMORA)

EL documento que nos ocupa, «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», presenta algunos aspectos acertados en lo referente, sobre todo, a declaración de intenciones y al desiderátum de lo que debe ser la Enseñanza: calidad, profesorado cualificado, motivado y perfeccionado con cargo al Estado, Centros dotados de todos los medios necesarios, alumnado protegido y atendido mediante una adaptación curricular (enseñanza individualizada), prolongación de la edad escolar obligatoria, etc.

Es, sin duda, algo que todos, enseñantes y demás implicados en el proceso educativo suscribirían. Ahora bien, cabe, sin embargo, hacer una crítica, tanto global como de aspectos concretos, del Documento, especialmente cuando descendemos del terreno de las intenciones al de las aplicaciones.

Aspectos negativos

1.—*Financiación*: Toda reforma exige dinero y voluntad política de invertir. Lo ambicioso del Proyecto conlleva un problema de financiación de tal magnitud que

El Claustro de Profesores del Instituto «Claudio Moyano» analiza el documento para el debate presentado por el MEC, comenzando por apuntar algunos aspectos negativos que encuentran en su planteamiento general. Posteriormente, se detienen en la educación secundaria para abordar cuestiones relativas al profesorado, al horario y al tipo de Centro que ha de acoger a este nivel.

lo convierte, seguramente, en algo irrealizable. Y sorprende que el proyecto no concreta nada al respecto, incurriendo en el mismo error de la anterior reforma de los años sesenta. Efectivamente, la Reforma, tal como se presenta, supondría un salto cualitativo tan enorme respecto a la situación y a la voluntad política actuales que sería prácticamente imposible llevarlo a cabo: aumento de la edad escolar obligatoria, necesidad de nuevos Centros, más profesorado, mejores dotaciones, cursos de perfeccionamiento, gabinetes psicopedagógicos, implicarían un aumento espectacular de los presupuestos para la educación que probablemente nunca veremos.

2.—*Un cierto mesianismo educativo: La educación en los Centros de enseñanza* particularmente después de la Reforma, como tabla salvadora del individuo y de la sociedad, sin tener suficientemente en cuenta los condicionamientos sociales y familiares que acompañan al proceso educativo y que hacen que la formación de los alumnos en los centros de enseñanza no sea sino un eslabón de la larga cadena educativa de la persona.

3.—*El triunfalismo y la ausencia de autocritica* en lo referente al bachillerato experimental y a las otras medidas encaminadas, según el Proyecto, a la mejora cualitativa de la enseñanza: disminución de la ratio profesor/alumnos, programas de formación del profesorado, proyectos Atenea y Mercurio, ampliación de los equipos psicopedagógicos, etc.

Habría de calificar, pues, de pura declaración de intenciones este Proyecto de Reforma en el que no se encuentra evaluado el trabajo de experimentación que, a lo largo de cuatro cursos, han realizado muchos Institutos de España. ¿Es que ha sido un trabajo inútil? ¿Es que no ha aportado nada digno de mención? ¿Qué relación hay entre el Proyecto que se presenta a debate y la Reforma experimentada? ¿Qué conclusiones se han obtenido de las pruebas realizadas durante dos cursos, en octubre y junio, a los alumnos de 1.ª y 2.ª de BUP y a los alumnos de 1.ª y 2.ª del primer ciclo de la Reforma? *Todo esto se omite en el Proyecto.*

4.—Una *contradicción* entre las intenciones humanistas que subyacen en la declaración de intenciones y la subordinación de todo el Proyecto a la realidad de un mercado de trabajo y a las nuevas tecnologías que convierten a la enseñanza, sobre todo a la secundaria, en algo con una finalidad excesivamente pragmática y, en consecuencia, deshumanizado.

5.—La *escasa relación* existente entre lo que se pretende hacer y la voluntad política demostrada hasta ahora para resolver tanto problemas generales como concretos. La práctica cotidiana hace ver con escepticismo las buenas intenciones del proyecto.

6.—*Planteamientos utópicos*: se observa una desvinculación de la realidad en lo referente a la adaptación curricular, la evaluación, la interdisciplinariedad, imposibles de realizar si no se abordan algunos de los problemas básicos de la enseñanza, como el número de alumnos por aula, las horas lectivas del profesorado, organización interna de las aulas y de los Centros, etc.

Aspectos concretos

En cuanto a aspectos concretos, conviene ceñirse a los que se refieren más directamente a la enseñanza secundaria (obligatoria y postobligatoria).

1.—*Modelo educativo*: si el discurso político que subyace al Proyecto es algo más que pura retórica y se propone sinceramente la consecución de una sociedad más justa por ser más igualitaria en el contenido formativo que ha de recibir el alumno, parece adecuado pronunciarse por un modelo educativo integrador y comprensivo en el tramo de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, ha de tenerse presente: a) que dicho modelo resulta exigente y difícil de seguir de manera aceptable por todo el universo discente, si tenemos en cuenta que la educación infantil y primaria no llega en igualdad de condiciones a

todos los niños; b) *que dicho modelo unitario no debería llegar más allá de los quince años de edad escolar*, según se justificará al formular el Proyecto del nivel secundario; c) que ineludiblemente ha de tenerse previsto un mecanismo que permita *acabar el período obligatorio de escolaridad, sin perturbar el normal proceso educativo de los demás, a aquellos alumnos que son incapaces de progresar adecuadamente*.

2.—*Niveles educativos*: parece adecuada la estructuración de la enseñanza en cuatro niveles que se designarían:

- Educación infantil: de cero a cinco
- Educación primaria: de seis a doce.
- Educación secundaria: de trece a dieciocho
- Educación superior: desde los diecinueve

De manera general, se hacen las siguientes observaciones:

—Es poco afortunada la tendencia a diferenciar solamente entre enseñanza universitaria y no universitaria, teniendo en cuenta que el tramo esencial de la mal llamada enseñanza no universitaria es impartida por profesores con título universitario superior.

—*No se debe discutir la importancia de la educación infantil*. Una red de escuelas infantiles, capaces de atender la demanda social existente, constituye un pilar fundamental para la consolidación de un sistema educativo nuevo.

—Es correcta la descripción de objetivos generales de la enseñanza primaria con una importante matización. El proyecto prevé el comienzo del estudio de un idioma extranjero desde los diez años. Dada la transcendencia que el dominio de lenguas modernas tiene en el mundo actual, *dicho estudio debería empezar a los seis años, con el fin de que el alumno* acabe la enseñanza primaria con conocimientos suficientes de la lengua moderna elegida y pueda iniciar la enseñanza secundaria con dos lenguas modernas como obligatorias.

—La carencia de profesores de idiomas en la actual EGB es un mal que debe ser corregido. Dotar a este nivel de profesores especialistas es, simplemente, cuestión económica dependiente de una opción política. Pero es una reforma imprescindible.

Ampliación de la EGB

3.—*Educación secundaria*: La experiencia acumulada con la última gran reforma del sistema educativo nos confirma que su gran fracaso vino motivado por la excesiva ampliación de la EGB y la reducción del BUP y el mal planteamiento de la FP.

La lectura del actual Proyecto de reforma nos hace suponer que, deseando superar anteriores errores, vamos a caer en los mismos males si se mantiene la propuesta ministerial de *dividir la enseñanza secundaria obligatoria en dos subetapas cursadas en centros distintos e impartidas por profesorado con titulación diferente*. Tal distribución en manera alguna cambiaría la actual situación. Por ello, nuestra propuesta de ciclo de secundaria gira en torno a estas bases:

—*Esta etapa debe desarrollarse íntegramente en Centros de secundaria e impartirse por profesores cuya formación inicial sea la licenciatura*.

—Atendiendo a los cambios profundos que tienen lugar en el niño con la llegada de la adolescencia, este ciclo *abarcaría desde los trece años a los dieciocho años en dos partes: etapa obligatoria, de trece a quince; Bachillerato o educación técnico profesional, de dieciséis a dieciocho*.

—Prolongar más de tres cursos una enseñanza obligatoria, con un modelo educativo integrador y comprensivo, acabaría generando fuertes conflictos, desde el momento en que algunos alumnos no puedan seguir la marcha normal por problemas de incapacidad o porque, simplemente, no quieran trabajar.

«Lo ambicioso del proyecto conlleva un problema de financiación de tal magnitud que lo convierte, seguramente, en algo irrealizable»

—En el nivel de Secundaria, el alumno no podría pasar automáticamente al curso siguiente y habría que regular las formas en que podría hacerlo.

—Reducir a menos de tres años el Bachillerato o la Educación Técnico profesional impide, como nos dice la experiencia reciente, reorganizar un ciclo de estudios mínimamente coherente. Y suplir la corta duración con un currículum excesivamente cargado de horas de clase y de asignaturas, dificulta o impide el trabajo individual tan necesario en esta etapa, sobre todo para aquellos alumnos que la consideran como propedéutica para la Universidad.

—Si acabado el ciclo obligatorio, un alumno no está en condiciones de pasar al ciclo siguiente, y aún no ha cumplido los dieciséis años, seguirá un curso especial que debería organizarse de acuerdo con las circunstancias del propio alumno.

—Participamos de los objetivos y funciones básicas del ciclo postobligatorio expuestos en 12.2, 12.4 y 12.5, pero ampliándolo en un año.

—Creemos, sin embargo, que hay que hacer hincapié en el ciclo 13-15, en orden a la fijación de sus objetivos. Partimos de que es un ciclo obligatorio, terminal para algunos, con un cuarto de curso de recuperación y, para la mayoría, propedéutico. En cualquier caso, debe ser un ciclo con entidad propia, a lo largo del cual el alumno deberá adquirir:

- a) una formación humanista suficiente para alcanzar una cultura humana y social que le permita desenvolverse con autonomía crítica en una sociedad nueva.
- b) una formación científica suficiente para entender el mundo en que va a vivir.
- c) una formación técnica adecuada a un mundo con variedad de opciones profesionales en constante cambio.

Papel del profesor

4.—*Profesorado de Secundaria*: la consecución de estos objetivos no sólo implica que el ciclo se desarrolle en centros específicos de educación secundaria, sino que, sobre todo, depende del profesorado que lo imparta. El proyecto se decanta claramente por el profesor de área. Desde la práctica diaria de la actividad docente debemos decir con claridad que esto sería, de confirmarse, un grave error que haría fracasar el propio Proyecto. Nosotros defendemos, para toda la secundaria, el profesor licenciado que imparta exclusivamente su especialidad. La tesis del profesor de área conlleva necesariamente la pérdida de calidad en la enseñanza y sólo es aplicable —aunque no justificable— por razones de simplificación organizativa y economía de medios. El Ministerio debería convencerse de que a más especialización del profesor, mejor formación y preparación básicas del alumno y mejor cumplimiento de los objetivos fundamentales del ciclo. Nosotros proponemos la coordinación entre profesores especialistas. La relación interdisciplinar es más positiva con licenciados especialistas en cada una de las materias del área.

5.—*Horario del ciclo secundario y distribución de materias*: el exceso de asignaturas, contenidos y horas lectivas ha sido otra de las equivocaciones del plan actualmente vigente.

La educación secundaria que aquí defendemos, con independencia del ciclo obligatorio y postobligatorio, debe ser organizada de manera racional, evitando los errores reconocidos del plan actual. La actividad académica debe distribuirse en un horario que gire en torno a las 25 horas lectivas como máximo, completándose con actividades de tipo práctico (trabajo dirigido, trabajo con grupos, deportes) y extraescolares. Al descargar al alumno de su horario de permanencia en el Centro, se presta más importancia al trabajo personal tan olvidado actualmente y se le dan posibilidades para que se dedique a sus aficiones particulares.

La distribución en porcentajes de las materias no presenta mayores problemas. Creemos que no menos del 50 por 100 del tiempo debe ser para materias comunes,

siendo aceptable la proporción 30 por 100 y 20 por 100 para materias específicas y optativas, respectivamente. Por supuesto, el porcentaje de opcionalidad debe ser mínimo en el ciclo obligatorio.

Las materias obligatorias deben figurar en, al menos, dos cursos, a fin de que su estudio sea más reposado y equilibrado, defendiendo la inclusión como asignaturas comunes de dos idiomas modernos obligatorios a lo largo del ciclo de secundaria.

Preparación profesional

6.—*Formación del profesorado*: somos conscientes de que cualquier forma que no sea asumida por el profesorado como principal agente de la misma está condenada al fracaso. Por ello, un profesorado con buena formación académica y profesional y con disposición para el trabajo en equipo debe ser el objetivo principal para todo reformador del Sistema Educativo.

Si nos centramos en el profesorado de Educación secundaria, objetivo principal de este informe, las condiciones son muy favorables:

Contamos con un profesorado estadísticamente joven, con buena preparación académica, con suficiente experiencia profesional, aunque poco motivado y frecuentemente desmoralizado por el ostracismo, cuando no desprecio, a que ha sido sometido por parte de las autoridades educativas.

Si el profesorado está cualificado, lo único que necesita es ponerse al día en los distintos saberes científicos, técnicos y humanísticos, producto de los avances de la investigación.

¿Cómo llevar a cabo este proceso? Un proceso de actualización no es un proceso de reciclaje (palabra grata al Ministerio y rechazada por el profesorado) ni tampoco un proceso de reconversión tan al uso en el mundo laboral. *Siendo licenciados todos los profesores del ciclo medio, su puesta al día correría a cargo de la Universidad, ante la experiencia negativa de los CEPs, que quedarían justificados sólo como el lugar en que tendrían cabida actividades impartidas por profesorado de la Universidad o en el que un grupo de profesores intercambiarían sus experiencias.*

Este proceso de actualización sería de libre opción para el profesorado y, en cualquier caso, *realizado en horario laboral y con cargo a los presupuestos del Estado.* Sería deseable, además, que se facilitara al profesorado la posibilidad de *disponer de años sabáticos con el fin de actualizar sus conocimientos, realizar trabajos de investigación, etc.*

La formación del profesorado futuro tendría lugar en la Universidad, bastando el primer ciclo de estudios universitarios para capacitar académicamente al profesorado de Educación infantil y primaria, y el ciclo de licenciatura para el profesorado de Educación secundaria. La formación pedagógica se realizaría en los Centros de primaria y secundaria de manera práctica. *Las actuales Escuelas de Profesores de EGB deberían desaparecer por carecer de sentido.*

De cualquier modo, el proceso de actualización académico-profesional tiene un componente esencial de decisión personal. No sirven «actualizaciones» a la fuerza. *Como tampoco parece oportuna esa figura del «profesor de profesores», que empieza a concretarse en disposiciones oficiales, proceso que puede desembocar en una burocratización y una jerarquización extrañas al profesorado, generadoras de conflictos más que posibilitadoras de soluciones. Consideramos que el profesor de profesores es la Universidad, el trabajo diario y la ética profesional de cada uno.*

«Parece adecuado pronunciarse por un modelo educativo integrador y comprensivo en el tramo de la enseñanza obligatoria»

Evaluar la experimentación

Consejo escolar del IB «Claudio Moyano» (ZAMORA)

El consejo escolar del IB «Claudio Moyano» se lamenta del escaso eco que tiene la experimentación de la reforma en el documento del MEC. También hace constar su preocupación por la falta de una memoria económica y por la reducción del Bachillerato a dos años.

a) Lamentar el escaso eco que en el documento tiene la experiencia de la Reforma. La propuesta del MEC no parece estar basada en una evaluación seria y contrastada de las enseñanzas seguidas experimentalmente en algunos centros. Por lo tanto, no parece que dicha propuesta tenga una base sólida que garantice su viabilidad.

b) Apoyando la propuesta de un ciclo único de enseñanza secundaria obligatoria, no parece lógico dividir dicho ciclo en períodos de dos años, dados en centros distintos y por profesorado distinto. Tampoco parece conveniente reducir la duración del Bachillerato a dos años. Por lo tanto, la estructura de enseñanza secundaria que propone el Consejo Escolar es:

1.º—*Enseñanza Secundaria Obligatoria*: De trece a quince años (tres cursos completos) y un cuarto curso (dieciséis años) obligatorio para los alumnos que no accedan al ciclo siguiente. Esta enseñanza debería impartirse íntegramente en el mismo centro.

2.º—*Enseñanza Secundaria Posobligatoria*: De dieciséis a dieciocho años (tres cursos completos).

c) Hacer constar su preocupación por la falta de información sobre un aspecto esencial para el desarrollo del proyecto como es el de la financiación, ya que las modificaciones que se proponen llevar aparejadas una inversión económica superior al presupuesto que en estos momentos se dedica a Educación y conociendo, por experiencia, el fracaso de otros proyectos por falta de medios económicos.

Desacuerdo con la propuesta

Claustro de Profesores del Instituto de FP «Pere de Son Gall», de
LLuchmajor (MALLORCA)

EL Claustre de Professors de l'I FP «Pere de Son Gall», davan l'opció del MEC d'integrar el Batxillerat de Ciències Socials amb el Batxillerat lingüístic, amb el nom de «Ciències Humanes, Socials», manifesta el desacord amb la proposta del «Proyecto para la Reforma de la enseñanza» (llibre blanc), *per les següents raons:*

1.—L'opció del MEC va en contra d'una oferta educativa, àmplia, diversa i de gran especialització.

2.—L'especialització que ofereix el batxillerat lingüístic és molt adequada, tenint en compte l'entorn laboral de Mallorca i d'altres indrets.

3.—Pensem que, una altra vegada, dins la balança dels interessos, pesen més els recursos econòmics que els aspectes pedagògics.

4.—I un altre sí, deim. En coherència amb l'organització política de l'Estat Espanyol, on es contempla la realitat diversa del seu territori, i pensem que els batxillers s'han d'adaptar a les necessitats específiques de cada entorn socio-econòmic.

Los profesores del Instituto de FP «Pere de Son Gall» sintetizan en cuatro puntos su disconformidad con el proyecto de reforma; postura que arranca de la integración que se hace del Bachillerato de Ciencias Sociales y el Bachillerato Lingüístico.

Rechazo del proyecto

Claustro de Profesores del IB «Jorge Guillén», de Alcorcón (MADRID)

Los profesores del Instituto «Jorge Guillén», en carta dirigida a José María Maravall, consideran que el proyecto supone una «egebeización» del actual BUP, y un descenso general del nivel cultural. Asimismo, estos docentes manifiestan un desacuerdo con la Ley de Organos de Representación de los Funcionarios Públicos.

A. La expresión de rechazo de esta Reforma de las Enseñanzas Medias.

1.—Porque la reducción del *Bachillerato* a dos años supone su práctica *desaparición*.

2.—Por la «egebeización» de la denominada por ese Ministerio «Enseñanza Secundaria Básica», impartida por profesores de área y no por especialistas de cada asignatura como en la actualidad.

3.—Por el *descenso del nivel cultural* que tales medidas significarán para el país.

4.—Porque esta «Reforma» viene a añadir mayor *frustración*, si cabe, y tal vez definitiva, a las *legítimas aspiraciones profesionales* de este profesorado.

5.—Porque en los «debates» relativos al Plan de Reordenación del Sistema Educativo, en el que se inscribe la propia Reforma de las EEMM, intervienen «representantes» que sólo VE conoce, ya que entre los profesores de Bachillerato no se ha articulado procedimiento alguno para elegirlos.

B. La no aceptación de la recién promulgada Ley de Organos de Representación de los Funcionarios Públicos.

1.—Porque los *representantes* directamente elegidos por los funcionarios se limitarán a «conocer, ser oídos, informar, ... *Colaborar con la Administración*», careciendo de auténtica capacidad negociadora.

2.—Porque a los *profesores de Bachillerato*, todos con titulación universitaria superior, se nos sigue calificando de «no universitarios».

3.—Porque, al no quedar definida en la citada Ley la personalidad electoral del centro de trabajo y tener que orientar el sufragio, necesariamente, a alguna de las *centrales sindicales, colaboradoras de esa Administración* como la propia Ley expresa, se atenta gravemente a los derechos constitucionales de *Reunión y Asociación* para este colectivo de profesores.

4.—Porque el impedimento de elegir representantes por Centro y de constituir juntas electorales específicas de *Enseñanza Media*, supondrá nuestro *desarme sindical* antes de *hacernos desaparecer* definitivamente.

C. La petición a V.E.

Como principal responsable de la nefasta política llevada a cabo por su Departamento, respecto a las EEMM y especialmente al Bachillerato, por un futuro promotor de la enseñanza y la cultura, *PRESENTE SU DIMISIÓN INMEDIATA*, en un gesto que le honraría y podría proporcionarle el apoyo de estos profesores en proyectos más afortunados.

Un análisis por niveles

Claustro de profesoras del CP Sant Joan, Vilaseca i Salou (LA PLANA)

Educació infantil

Considerem vàlida la divisió de l'educació infantil en dos cicles (dels 0 als 3 anys, i dels 3 als 6 anys), diferenciant els diferents nivells dins de cada cicle.

L'Administració hauria d'aconseguir la gratuïtat en els dos cicles.

La oferta pública seria acceptada com a positiva a nivell general; sobretot, per pares i mestres de posteriors etapes d'ensenyament.

L'educació Infantil hauria d'estar al càrrec de mestres amb l'especialitat de Pre-escolar, i els educadors haurien de tenir la titulació de Puericultura.

La ratio del nens per mestre la considerem alta tant pel 1r cicle com pel 2n (haurien de ser uns 20 nens i tenir un mestre o educador de suport en la mateixa aula).

La participació dels pares hauria de ser activa (activitats, curssets...) però deixan delimitades les funcions del mestre i les dels pares per tal de no interferir en el camp de l'altre.

L'enfoc dels objectius el creiem adient, doncs es fa referència a l'àmbit de l'experiència, i aquesta és la font de coneixement dels nens.

L'ensenyament hauria de ser globalitzat anant ampliant l'abast dels objectis gradualment.

En general hi haurà més avantatges que inconvenients davant la diversificació de centres, donant més facilitats peridígualtat d'oportunitats de les famílies amb pocs recursos econòmics (els nens aniran millor preparats i les mares disposaran de temps lliure per el treball...). Un inconvenient podria ser que els pares es desentenguin dels nens afectivament creient que anant a l'escola ja en tenen suficient.

Pre-escolar

Creiem que l'ensenyament pre-escolar hauria d'ésser gratuït. Els mestres haurien de comptar amb un ajudant. La ratio professor-alumne hauria d'ésser de 20.

Veiem ventatges i desavantatges en l'assistència del nen a l'escola en aquestes edats: les ventatges serien que dona una major llibertat a la mare si es veu amb la necessitat de treballar o bé de perfeccionar-se personalment, i també hi ha la desavantatge de la manca d'afectivitat del nen.

Ensenyament primari

S'haurien de fixar els continguts mínims i *aprofundir en lo fonamental*, ja que actualment hi han molts continguts, així doncs trobem que hi han masses continguts, poc temps i manca d'eines per portar a terme la tasca educativa.

Sobre la llengua, s'ha de respectar al màxim la potenciació de la llengua i cultura catalana, ara bé, pensem que aquest fet dins l'ensenyament obligatori incideix ne-

Los profesores del colegio Sant Joan realizan una valoración matizada del proyecto de reforma por niveles educativos, analizando desde la educación infantil a la de adultos. Señalan los aspectos positivos y negativos de cada nivel considerando los peligros de empeoramiento de la calidad de la enseñanza.

«En general ens
sembla bé
aquesta
reforma, però
no estem gens
d'acord en què
això comporti
un
empitjorament
en la qualitat de
l'ensenyament»

gativament en la potenciació d'altres àrees importants de l'ensenyament. Som partidaris de qui augmenten les àrees a ensenyar s'han d'augmentar les hores de treball amb els nens. Això suposa la flexibilització d'horari a fi de no carregar més la tasca dels professors tutors.

Una solució podria ésser flexibilitzar l'hora d'exclusiva als centres.

Troblem també imperiosa la necessitat de que el professor surti ben format en la didàctica de les diferents matèries que haurà de donar a l'educació primària.

El professor de suport, creiem l'opció d'escolaritat obligatòria fins els 16 anys ja que el món laboral condiona la durada d'aquest cicle.

Ens sembla imprescindible fixar molt estrictament els nivells mínims per aquest cicle i que sobretot en el primer cicle s'hauria d'anar a un 80 % de continguts comuns (12-14 anys) i es podria arribar a 60-70 % en el segon cicle.

Creiem que els professors siguin quins, haurien de tenir molta més preparació davant la complexitat que comporta aquest tipus d'ensenyament.

No ens sembla adient el pas automàtic dels alumnes d'un curs a l'altra i que sigui al final del cicle quan es pugui repetir un curs, això és agreujar el problema.

Educació d'adults

Creiem correcta la interrelació de les diferents institucions en aquest ensenyament encara que hi hauria d'haver un coordinador que ajudés a organitzar l'ensenyament.

També s'haurien d'adaptar els programes a uns esquemes més adequats als alumnes.

Els edificis no seria necessari que fossin específics però si les aules on s'imparteixen les classes.

També aquest canvi afectarà als mestres d'adults, seràn necessaris més mestres per tal d'impartir les classes.

També hi hauria d'haver una major facilitat per tal de fer el pas cap a l'ensenyament universitari.

En general ens sembla bé aquesta reforma, però no estem gens d'acord en què això comporti un empitjorament en la qualitat de l'ensenyament.

Respuestas al cuestionario

Los claustros y colectivos que figuran a continuación han respondido al cuestionario que el Ministerio envió a las entidades sociales y a los profesionales implicados en el debate. Por ello, reproducimos el cuestionario con la numeración a la que se hace referencia en cada respuesta.

Cuestionario

- 1.—¿Considera adecuada la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años?
- 2.—¿Considera usted acertada la distinción que se establece entre «Diseño Curricular Base» y «Proyectos curriculares», y la asignación de competencias para su elaboración? (Puntos 5.8 al 5.11 del documento «Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate».)
- 3.—¿Cuál es su opinión sobre la estructura global que se propone del sistema educativo desde los cero a los dieciocho años? (Punto 6.4 del documento «Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate».)
- 4.—¿Cree usted que es adecuada la inclusión de la Educación Infantil 0(cero a seis años) dentro del sistema educativo?
¿Considera usted que es idónea la organización de la Educación Infantil en dos ciclos (cero a tres y tres a seis años)? ¿Cuál es su opinión sobre las características de cada uno de los ciclos?
- 5.—¿En relación con la etapa de Educación Secundaria obligatoria doce a quince/dieciséis años, ¿cuál de las dos alternativas expuestas en el cap. 11 considera más acertada?
¿Considera adecuada la introducción de un progresivo porcentaje de diversificación y optatividad en la Educación Secundaria obligatoria?
¿Cuál sería, en su opinión, la formación inicial que debería tener el profesor de Secundaria obligatoria (doce a dieciséis años)?
¿Considera adecuada la posición del Ministerio de Educación, que asigna el primer ciclo a los actuales profesores de EGB con la especialidad correspondiente y el segundo ciclo a profesores licenciados, o cree más oportuno que toda la etapa de Secundaria obligatoria sea impartida por profesores licenciados? (Punto 19.7).
- 6.—¿Cuál de las dos opciones propuestas sobre la modalidad de Bachillerato (seis modalidades o tres modalidades) le parece más correcta? (Puntos 12.8 al 12.12).
¿Considera adecuadas las disciplinas propuestas para el tronco común? (Punto 12.7 al 12.13).
¿Considera pertinente el porcentaje del currículum dedicado al tronco común, a las especialidades y a las disciplinas optativas? (Puntos 12.7, 12.14 y 12.17).
¿Cómo valora la propuesta de que el profesorado de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional reciba una formación completada con importantes contenidos psicopedagógicos y didácticos? (Punto 19.8.)
- 7.—¿Le parece adecuado que los requisitos para acceder a la Educación Técnico-Profesional de primer nivel, a los dieciséis años, sean los mismos que para acceder al Bachillerato? (Punto 13.22.)
¿Cree usted que deben estar relacionados estos dos niveles? (Punto 13.15).
¿Qué opina usted sobre la organización y el diseño de los módulos profesionales? (Puntos 13.16 al 13.20).

8.—¿Qué valoración le merecen las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos como medios prioritarios, preferibles a la repetición de un año, en orden a tratar adecuadamente el problema de los escolares que no alcanzan los objetivos de ciclo?

¿Considera adecuada la titulación propuesta para el final de la enseñanza obligatoria? (Punto 17.13).

¿Cuál de las dos modalidades de prueba homologada para el final del Bachillerato o para el acceso a la Universidad considera más acertada? (Puntos 17.17 al 17.20).

¿Cree usted que debe existir una mayor participación de los profesores de Secundaria en esta prueba? (Punto 17.22).

9.—¿Considera eficaz el planteamiento de formación de formadores para el perfeccionamiento del profesorado? (Punto 19.13).

10.—¿Considera suficientes las medidas para aumentar la calidad en el sistema educativo que se proponen en el punto 21.6 y a lo largo del libro?

¿Considera algunas prioritarias en relación con las otras?

¿Cree necesario proponer algunas más?

11.—¿Cuál es su opinión sobre las etapas que se proponen en el calendario de aplicación de la reforma? (Puntos 21.9 al 21.14).

12.—¿Desea dar su opinión sobre otros aspectos significativos de la reforma, no recogidos en las preguntas anteriores?

Comunidad educativa del Colegio «Don Bosco» Salesianos. Villamuriel de Cerrato. (PALENCIA)

1.—Sí. La creemos adecuada. En una sociedad como la actual es necesaria una mayor formación y una mayor mentalidad crítica que la da la mayor cultura adquirida con un período mayor de escolarización.

2.—No. Pensamos que se deja demasiado contenido programático al arbitrio de los profesores. Esto puede suponer una inflación de promociones automáticas de cursos sin contenido objetivo real. Y, por consiguiente, crear «igualdad» legal cuando existe una auténtica «desigualdad» de conocimientos y de realidades profesionales.

3.—No habría que legislar en la edad comprendida entre cero-dos años. Debería dejarse a la familia que se ocupara de dichos niños. En último término, cabría que las Comunidades Autónomas arbitraran medidas para paliar las posibles necesidades. Por otro lado, la población en tal edad únicamente abarca a un porcentaje muy pequeño que no debería ser objeto de una Ley Orgánica.

4.—No. Las razones se indican en la pregunta n.º 3.

5.—La segunda.

Sí. Debe introducirse la diversificación y optatividad únicamente al final de la Educación Secundaria Obligatoria.

Profesor de E.G.B.

Nos inclinamos por la postura del Ministerio de Educación.

6.—La segunda. Se ha criticado el tener que elegir actualmente a los catorce años. Si se opta por la primera, juzgamos que se obliga muy tempranamente a una excesiva especialización.

No. Faltan asignaturas fundamentales: Ética y Religión. Falta igualmente la formación en lengua latina.

Las asignaturas comunes deberían tener al menos un 50 por 100.

Las optativas únicamente el 10 por 100.

Es absolutamente necesaria la formación pedagógica y didáctica del profesorado hecha en su currículum formativo.

7.—Sí, si va encaminada a una ulterior formación universitaria.

No, si se trata de una fase terminal de formación.

Ambos niveles deben relacionarse.

Es correcta.

8.—Es preferible la repetición. La experiencia enseña (en FP) que quien no ha alcanzado el mínimo no se redime y arrastra a otros a su propio fracaso.

Creo que es correcta, teniendo bien en cuenta el CERTIFICADO DE ESCOLARIDAD.

No tiene por qué existir una prueba al concluir niveles inferiores. La segunda ha-

La comunidad educativa del Colegio «Don Bosco», de Palencia, expone sus puntos de acuerdo o discrepancia con el proyecto. Entre estos últimos se muestra contraria a legislar en la edad comprendida entre cero y dos años, echa en falta la formación en lengua latina y pide una mayor exigencia para con los alumnos.

bría que estructurarla en orden a los conocimientos básicos y a la madurez personal. Sí. Deber ser elaboradas conjuntamente por los profesores de Bachillerato y de Universidad, y corregidas por ambos colectivos.

9.—Lo juzgamos absolutamente necesario.

La reforma fracasará si no se forma y mentaliza a quienes han de llevarla a efecto.

10.—Opinamos que falta un apartado fundamental: la exigencia que se debe tener para con los alumnos. La permisividad lleva al fracaso. No se traumatiza una persona porque la exijan.

No está claro el modo de recuperar (en la práctica) a los alumnos que no llegan al mínimo exigible.

La educación comprensiva hasta tan larga edad va en perjuicio de las inteligencias más dotadas.

Hay que renovar previamente al profesorado.

11.—Juzgamos que hay que renovar previamente al profesorado. De lo contrario, la reforma será letra que figura en la Ley, pero que no se llevará a la práctica.

12.—No se tiene en cuenta lo suficiente el aspecto trascendente del hombre.

Tampoco se considera ni se valora objetivamente la capacidad de los Centros de Iniciativa Social, que tanto hacen por la educación.

Debe legislarse para los alumnos que no llegan al mínimo exigible. La promoción automática no resuelve el problema.

La llamada Educación Infantil debería ser gratuita, tanto en los Centros Estatales como en los de Iniciativa Social.

Se habla muy poco de los padres, que son los últimos responsables de la educación de sus hijos.

No queda clara la igualdad de oportunidades para aquellos alumnos que elijan los Centros de Iniciativa Social.

Claustro de Profesores del IB «Doctor Alarcón Santón», La Roda (ALBACETE)

1.—Sí.

2.—Sí.

3.—Aceptable.

4.—Sí.

— No; cero-cuatro y cuatro-seis años.

5.—doce-dieciséis.

— Sí.

— Licenciado universitario.

— Está respondido con la contestación a la pregunta anterior.

- 6.—Tres modalidades.
— Sí.
— Sí.
— Muy positivamente, siempre que haya medios y garantías de poder acceder a tal formación sin menoscabo de la labor docente.
- 7.—Sí.
— Sí.
— Interesante sobre el papel.
- 8.—Preferible la repetición.
— Sí.
— La prueba homologada al final del Bachillerato con independencia de las pruebas de acceso a las diferentes universidades o ETS.
— Sí.
- 9.—Sí.
10. Sí.
— No.
— No.
- 11.—Adecuadas.
- 12.—No.

Los profesores del IB «Doctor Alarcón Santón» creen que el profesorado encargado de impartir el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (doce-dieciséis años) debería tener el rango de licenciatura universitaria.

Colectivo de Profesores de EGB del Colegio «Santo Angel» (PALENCIA)

1.—Sí. En una sociedad como la actual es necesaria una mayor formación y una mayor actitud crítica, aspectos que se consiguen con una mayor cultura.

2.—No. Pensamos que se deja demasiado contenido programático al arbitrio de los profesores. Lo cual puede suponer una «inflación de promociones» de promociones automáticas de cursos, sin contenido, objetivo real, y, por consiguiente, crear «igualdad» legal cuando existe una auténtica «desigualdad» de conocimientos y de realidades profesionales.

3.—No nos parece legislar para la edad cero-a dos años. Debería dejarse a la familia que se ocupara de dichos niños. En último término, cabría que las Comunidades Autónomas arbitraran medidas para paliar las posibles necesidades. Por otro lado, la población con tal edad abarca a un porcentaje mínimo que no debería ser objeto de una Ley Orgánica.

4.—No. Las razones están expresadas en la pregunta número 3.

5.—La segunda. Sí, debe introducirse la diversificación y optatividad únicamente al final de la Educación Secundaria obligatoria. Profesor de EGB con la correspondiente especialización.

6.—La segunda. Se ha criticado mucho el tener que elegir actualmente a los catorce años. Si se opta por la primera juzgamos que se obliga muy tempranamente a una excesiva especialización.

Los profesores de EGB del Colegio «Santo Angel» se muestran preocupados por la formación del profesorado y porque se asegura la igualdad de oportunidades de los docentes. También abogan por la exigencia al alumno para evitar los fracasos. Consideran que no se tiene suficiente en cuenta la dimensión trascendente del hombre.

- No. Faltan asignaturas fundamentales: Ética y Religión.
Las asignaturas comunes deberían tener al menos un 50 por 100.
Las optativas únicamente el 10 por 100.
Es absolutamente necesaria la formación pedagógica y didáctica del profesorado hecha en su currículum formativo.
- 7.—Sí, si va encaminada a una ulterior formación universitaria.
No, si se trata de una fase terminal de formación.
Ambos niveles deben relacionarse.
Es correcta.
- 8.—Es preferible la repetición. Los apoyos psicopedagógicos nos parecen bien.
Es correcta, teniendo bien en cuenta el CERTIFICADO DE ESCOLARIDAD.
La segunda. Habría que estructurarla en orden a los conocimientos básicos y a la madurez personal.
Sí. Deben ser elaboradas conjuntamente por los profesores de bachillerato y de universidad y corregidas por ambos colectivos.
- 9.—Lo juzgamos absolutamente necesario. La Reforma fracasará si no se forma y mentaliza a quienes han de llevarla a cabo.
- 10.—Opinamos que falta un apartado esencial: la exigencia que se debe tener para con los alumnos. La permisividad lleva al fracaso.
Las contenidas en los números: 9, 11 y 12.
Conservar y aumentar los Niveles Mínimos.
- 11.—Juzgamos que hay que renovar previamente al profesorado.
De lo contrario la Reforma será letra muerta.
- 12.—Repetimos nuestra disconformidad al no tener presente la dimensión trascendente del hombre.
Queremos una Ley no «política». Una Ley no sujeta al vaivén del Partido en el Gobierno.
Legislar para los alumnos que no llegan al mínimo exigible. La promoción automática no resuelve el problema.
Tener en cuenta la libertad de los padres para elegir el centro que deseen.
Hacer realidad la gratuidad de la Educación Infantil, tanto en los Centros Estatales como en los de Iniciativa Social.
Dar igualdad de oportunidades y reconocer los años de docencia de todos los profesores.

Colectivo de Profesores de BUP del Colegio «Santo Angel». (PALENCIA)

- 1.—Sí, con las precisiones que iremos haciendo en preguntas sucesivas.
2.—a) Nos parece bien
b) Nos gustaría que se amplíe lo opcional

c) E incluso que el alumno pueda elegir las asignaturas de un ciclo, sin ceñirse a un determinado curso académico.

3.—Bien. Siempre que se respete la libertad de los padres para elegir Centro. Y esto exige que sea gratuito tanto en los Centros Públicos como en los de Iniciativa Social.

4.—Sí.

—De cero-tres años: gratuita. No obligatoria. No programada

—De tres-seis años: Gratuita. Obligatoria y con programación mínima.

5.—Consideramos de doce-dieciseis años

—Que desde los doce años haya algún área o asignatura opcional para desarrollar y potenciar aptitudes en los alumnos.

De catorce-dieciséis años debe de haber una diversificación y optatividad adecuadas.

— La titulación del profesorado, para toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria, debe ser la de licenciado, con una adecuada formación pedagógica.

— No nos parece adecuada la posición del MEC por la contestación anterior.

6.—3 modalidades

a) Para no obligar a una opción demasiado prematura

b) Para prolongar la formación integral

— Sí, pero en el tronco común falta Religión-Etica opcional para el alumno.

— Preferiríamos:

a) 40 por 100 al tronco común

b) 30 por 100 especialidades

c) 30 por 100 disciplinas optativas

— La valoramos como muy BUENA siempre que haya IGUALDAD de OPORTUNIDADES para los profesores de Centros públicos y privados

7.—Ya dijimos en 5-2 que es conveniente diversificar el 2.º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

— Sí

— Que deben estar homologados por la CEG

8.—Los apoyos psicopedagógicos nos parecen bien. Adaptaciones curriculares NO. Tendrá que haber Aulas de Apoyo o Repetición de los alumnos, pero no se puede rebajar los niveles mínimos.

— Sí

— Prueba al final del Bachillerato. La Universidad verá si pone pruebas o condiciones de acceso.

— Sí

9.—Actualización permanente del profesorado, con IGUALDAD DE OPORTUNIDADES para todos los profesores. La nueva Ley debe acabar con la discriminación actual. Que los cursos de actualización sean impartidos por personas profesionales con titulación adecuada y experiencia.

10.—Las ayudas que se ofrecen desde fuera nos parecen buenas. Pero es importante no bajar el nivel desde dentro.

— Las numeros 9, 10, 11, 12

— Mantener y aumentar en lo posible los niveles mínimos

11.—Estamos de acuerdo

12.—a) Que la educación no debe responder sólo a lo que pide la sociedad, sino ir más allá, proponiendo metas e ideales.

b) Pedimos una Ley de Educación NO POLITICA, que permanezca más allá de los diversos partidos que puedan estar en el Poder.

c) Libertad real de los padres para elegir el Centro de educación para sus hijos.

d) Igualdad de oportunidades y reconocimiento de los años de docencia para todos los profesores.

El Colectivo de Profesores de BUP del Colegio «Santo Angel», de Palencia, exponen en las respuestas su aportación al proyecto y realizan sugerencias como la presencia de la religión-ética en el tronco común, y el reconocimiento de la igualdad de oportunidades para todos los profesores.

Claustro de Profesores del CP «Joan XXIII». (LLEIDA)

A juicio del Claustro de Profesores del Colegio «Joan XXIII», el problema principal de la reforma está en los alumnos de doce a catorce años que no pueden alcanzar los objetivos mínimos de los actuales niveles 7.º y 8.º de EGB. Estos docentes reclaman unas mismas normas de acceso del profesorado para todos los Centros, «evitando las discriminaciones actuales».

1.—Se considera adecuada la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, ya que si la edad legal de incorporación al mundo del trabajo es ésta, los alumnos pueden aprovechar el tiempo para formarse culturalmente. Esta extensión implica que se deberían montar aulas-taller y educación compensatoria para los alumnos que no pueden seguir una escolarización normal, para los que no pueden alcanzar el nivel de conocimientos mínimos.

2.—El diseño curricular será acertado si contempla unas enseñanzas mínimas que sean realmente básicas y atractivas para los alumnos de cada ciclo. Para que estos proyectos curriculares a la práctica sean fructíferos se deberá atender el reciclaje de los profesores, poner los medios necesarios y conseguir una cierta estabilidad en los claustros. Esta estabilidad no afectará a nuestra propuesta de la pregunta número 12.

3.—Consideramos que la Reforma de la EGB no era necesaria y pensamos que la estructura de la Enseñanza Primaria ha de continuar tal como está. Esto no quiere decir que en este período no haya problemas, pero estos no afectan a la estructura. El problema principal está en los alumnos de doce a catorce años que no pueden alcanzar los objetivos mínimos de los niveles de 7.º y 8.º de EGB. El proponer que los niveles 7.º y 8.º pasaran a la Secundaria, como dice el proyecto, podría provocar malestar en el profesorado y no los resultados educativos deseados.

4.—Pensamos que es conveniente que las guarderías y jardines de infancia sean incluidas dentro del Sistema Educativo para un mejor control de ellas; pero la obligatoriedad sólo la consideramos necesaria a partir de los cuatro años, y como máximo a partir de los tres, para aprovechar la ampliación de la edad escolar ante el descenso de la demografía actual. Es evidente que el niño menor de tres años necesita una afectividad y una estabilidad emocional que corresponde proporcionar a la madre.

5.—En relación con las etapas de Educación Secundaria Obligatoria pensamos que la mejor estructuración se da si están englobadas en los ciclos de doce a catorce y de los catorce a los dieciséis años. En el primer ciclo, que ya hemos propuesto que pertenezca a la Primaria, los profesores serían los mismos de la actual EGB. Ya a partir de los doce años se ve que el alumno tiene un interés por BUP o por FP, por lo que cosa a partir de esa edad ya podrían elegir una opción según sus aptitudes. Otro problema que vemos es que habría profesores de EGB y licenciados en la misma escuela si se tiende a crear una etapa de doce a dieciséis años en un mismo Centro.

En el segundo ciclo (de catorce a dieciséis años) los profesores que impartirán las materias serán licenciados que tengan una preparación didáctica y pedagógica. También sería conveniente habilitar un proceso para regular el acceso de los profesores de EGB licenciados a impartir este segundo ciclo.

6.—Estamos de acuerdo con la modalidad de tres tipos de Bachillerato; valora-

mos positivamente la incorporación de un Bachillerato artístico. Consideramos adecuadas las disciplinas propuestas por el tronco común, así como el porcentaje del 40 por 100.

7.—Consideramos necesario que haya profesores de soporte, pero que no sean meramente sustitutos, sino polivalente. Otra medida necesaria sería que funcionen los EAPS y los Departamentos de Orientación con más medios y personal cualificado (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, etc.). Las adaptaciones curriculares y los soportes psicopedagógicos pueden ayudar, pero no sustituir a las repeticiones. También pensamos que cuando un alumno ha superado el Bachillerato no tiene por qué hacer una prueba de acceso a la Universidad.

8.—Pensamos que la formación de la escuela normal es ineficaz e inadecuada. Por eso que la formación de formadores es muy importante. Para ser formador de formadores se deberían cumplir las características siguientes: ser especialista, tener la idoneidad, tres años como mínimo de docencia, independientemente de la titulación. Y, lógicamente, elegido por medio de un concurso de méritos honesto.

9.—Los consideramos válidos, pero es necesario además que el profesorado crea en el proyecto, lo asuma, y se encuentre estimulado a lo largo de su desarrollo.

10.—Entendemos que la etapa final no se puede fijar hasta que se vea el resultado de la formación del profesorado, los resultados de las experiencias que se llevan a cabo actualmente y se consigan los recursos humanos y materiales que se pondrán a disposición de las escuelas.

11.—La regulación del acceso del profesorado a los colegios se regulará por unas mismas normas para todos los Centros, evitando todas las discriminaciones y desigualdades actuales en esta materia, como pasa actualmente en los CERES, CEPS, Colegios de Acción Especial, etc.

Encuesta de la Dirección General de Renovación Pedagógica

La encuesta que publicamos a continuación ha sido dirigida por la Dirección General de Renovación Pedagógica a más de nueve mil profesores de niveles educativos no universitarios, seleccionados aleatoriamente por el Centro de Proceso de Datos del MEC. Esta encuesta pretende ser una nueva aportación a la participación en el debate de la Reforma de la Enseñanza. **El cuestionario se reproduce en estas páginas a título informativo y no para que sea contestado por los lectores de «Papeles para el Debate».** En próximos números de esta revista, los resultados de esta encuesta, así como las conclusiones y tabulaciones a las que llegue la empresa de Investigaciones Sociológicas encargada de valorar los datos.

LA Dirección General de Renovación Pedagógica, a través de la Subdirección General de Ordenación Académica, ha elaborado una encuesta, dirigida a los Claustros de Profesores de niveles educativos no universitarios (Preescolar, EGB, BUP, FP), sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional.

La encuesta tiene por objeto recabar información de los colectivos educativos citados, para que con su opinión puedan participar directamente en el debate público abierto por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La amplitud de la muestra incluye todos los Claustros de los Centros Educativos Estatales pertenecientes al ámbito de Administración Territorial del MEC, salvo en el caso de la etapa Preescolar, que abarca, además, los dependientes de otros Organismos Públicos.

El universo de la encuesta es de un total general de 8.793 centros.

La muestra efectiva, seleccionada aleatoriamente, ha de abarcar de 350 a 400 centros para obtener un margen de confianza del 95.5 por 100, por lo que se fija en 385 el número de centros seleccionados.

El error de estimación se sitúa en $\pm 4,98$.

La distribución proporcional de la muestra efectiva es la siguiente:

Centros de Preescolar-EGB	208
Centros de BUP	93
Centros de FP	84

TOTAL 385

La muestra es aleatoria, seleccionada por el Centro de Proceso de Datos del MEC.

El número de Claustros participantes por provincia corresponde al reparto proporcional entre la muestra de Centros de cada nivel y el número de Centros de la provincia.

Consideraciones generales

A. Técnicas

- Serán consideradas las variables «urbano/rural», así como otros datos relativos a la codificación de la encuesta: número de profesores del Claustro, asignaturas que imparten, sexo, años de antigüedad, conocimiento del Proyecto de Reforma...

- Se considera Centro Rural el situado en poblaciones de menos de 10.000 habitantes, para FP, BUP, y de 5.000, para Preescolar y EGB., a efectos de estratificación de los datos.

- El número total de profesores participantes, incluyendo los cuatro niveles educativos, es de 9.199.

- Las técnicas de Investigación Social y de Estadística consideran más válidas las respuestas individuales, que las obtenidas a través de un debate abierto en el Claustro, aún cuando se hiciera una cuantificación posterior, por el procedimiento público de mano alzada, que siempre podría estar sujeto a condicionamientos de diversos tipos.

Por lo tanto, las encuestas se complementarán personalmente por cada uno de los profesores miembros del Claustro seleccionado, sin perjuicio de que se produzcan intercambios personales o colectivos entre los miembros del mismo, pero que no conduzcan necesariamente a una toma de posturas colectivas.

Este sistema permite, además, conocer una opinión más cualitativa del colectivo de profesores, y la extracción cuantitativa de la opinión de un Claustro determinado.

Elimina los condicionamientos del tiempo, puesto que el cuestionario puede responderse en un tiempo determinado, estimado en unos 25 a 30 minutos, independientemente del dedicado a la información previa que cada profesor necesite.

B. Cualitativas

- El cuestionario está enfocado hacia la obtención de opiniones sobre los aspectos que se juzgan más polémicos en el proyecto de reforma.

- Se ha tratado de formularlo de forma simple, unívoca y de fácil comprensión; y del modo más aséptico posible, sin pretender condicionar respuestas favorables hacia posiciones ideológicas expresadas en el proyecto de reforma.

- Tiene carácter general para los cuatro niveles de enseñanza a los que va dirigido.

P1. ¿Conocía usted la intención del actual MEC de reformar la enseñanza, por haber oído hablar de ello o por otros medios, antes de recibir documentación expresa en su Centro?

—Sí, ya la conocía.

—No la conocía hasta ahora.

(Si usted ha respondido afirmativamente pasa al apartado siguiente.)

*** ¿Por qué medios llegó a usted la noticia de que había un proyecto para la reforma de la enseñanza?**

—Por otros compañeros.

—Por la prensa diaria.

—Por revistas de información general.

—Por revistas de educación.

—Por TV.

—Por documentación enviada por el MEC.

—Por los sindicatos, asociaciones, etc., de la enseñanza.

—Otros medios.

P2. A continuación puede leer algunas opiniones sobre la reforma del actual sistema educativo. Indique, por favor, con cuál de ellas estará usted más de acuerdo.

—«La reforma de la enseñanza, del actual sistema educativo, la considero imprescindible.»

—«Conviene reformar la enseñanza, pero no es imprescindible hacerlo.»

—«Emprender la reforma de la enseñanza me parece inconveniente.»

—«Reformar la enseñanza me parece una tarea imposible.»

P3. Concretamente, la voluntad o intención de reformar la enseñanza manifestada por el MEC ¿cómo lo califica usted?

«Me parece...»

—Muy interesante.

—Bastante interesante.

—Algo interesante.

—Poco interesante.

—Sin ningún interés.

P4. ¿Cuál de los siguientes límites de escolarización obligatoria es, a su juicio, el más adecuado/conveniente?

«Hasta los...»

—Catorce años.

—Quince años.

—Dieciséis años.

P5. Indique, por favor, cuál es su grado de acuerdo respecto a la propuesta de que los profesores y centros contribuyan a definir los planes de estudio, que van a desarrollar en su práctica educativa.

«Estoy...»

—Totalmente de acuerdo.

—De acuerdo.

—Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

—En desacuerdo.

—Totalmente en desacuerdo.

(Si usted ha respondido (1), (2) ó (3) pase al apartado siguiente de esta pregunta.)

*** ¿Con cuál de las posibilidades siguientes para contribuir a definir los Planes de Estudio y la programación específica de cada materia, profesor y centros, está usted más de acuerdo?**

—El margen de libertad para definir los Planes de Estudio debería ser total/completo.

—El margen de libertad debería restringirse a la adaptación de las bases que establece el MEC a las peculiaridades del Centro.

—Definir los Planes de Estudio no es labor de los profesores y centros, sino del MEC.

P6. Algunos de sus compañeros nos han expresado las opiniones siguientes respecto a qué Centros y profesores puedan realizar una adaptación del Plan de Estudios y la programación específica de cada materia.

¿Con cuál de estas opiniones está usted más de acuerdo?

—«Me parece una buena propuesta como idea, pero en la práctica *es imposible*.»

—«Es interesante, pero *muy difícil* de llevar a la práctica.»

—«*Es difícil* que se pueda realizar.»

—«Esto se podrían hacer *fácilmente*.»

—«Para mí *no tiene el más mínimo interés* que se pueda o no realizar.»

P7. ¿Cómo valora usted la Propuesta del MEC de cubrir la demanda de escolarización de los niños de tres a seis años en los Centros públicos?

«Lo valoro...»

—Muy positivamente.

—Positivamente.

—Ni positiva ni negativamente.

—Negativamente.

—Muy negativamente.

P8. ¿En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza sobre el que estamos demandando su opinión, se recogen los objetivos generales que debiera tener la Educación Infantil, ¿cómo los considera en cuanto a su adecuación?

—Muy adecuados.

—Bastante adecuados.

—Algo adecuados.

—Poco adecuados.

—Nada adecuados.

P9. La propuesta sobre la organización de la Educación Infantil es dividirla en ciclos, uno de cero a tres años y otro de tres a seis años, ¿está usted de acuerdo con esta propuesta organizativa?

—Sí.

—No.

* **¿Por qué razones no está usted de acuerdo?**

—No me parece correcto dividir la EI en ciclos.

—Propondría otros ciclos en esta etapa inicial.

—Otras razones.

P10. La Educación Infantil se propone articularla en áreas o ámbitos de experiencia. ¿Esta usted de acuerdo con las áreas propuestas por el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza en el primer ciclo (de cero a tres años)?

* **¿Y con las propuestas para el segundo ciclo (de tres a seis años)?**

—Sí, estoy de acuerdo.

—No, estoy en desacuerdo.

—En parte sí, en parte no.

P11. Considera adecuada la propuesta de que sean maestros y educadores los profesionales del primer ciclo (cero-tres años) de la Educación Infantil? —Sí, es adecuada.

—No, es inadecuada.

* **¿Por qué lo considera inadecuado?**

—Porque debieran ser sólo educadores.

—Porque debieran ser sólo maestros.

—Porque debieran ser otros profesionales.

P12. Y para el segundo ciclo (tres-seis años) ¿considera adecuado que sean maestros los profesionales?

—Sí, es adecuado.

—No, es inadecuado.

* **¿Por qué lo considera inadecuado?**

—Porque debieran ser sólo educadores.

—Porque debieran ser otros profesionales.

P13. El número de alumnos por cada profesional de Educación Infantil que propone el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza es de 8-10 para el ciclo primero (cero-tres años). ¿Cómo considera usted estos números-ratio?

«Lo considero...»

—Demasiado alto.

—Es un número adecuado.

—Demasiado bajo.

P14. Por lo que usted conoce o ha oído hablar, ¿cree que los Centros de Preescolar que reciben a niños de cuatro y cinco años, están preparados, en sentido amplio, para recibir también a los niños de tres años?

—Sí, están preparados.

—No están preparados.

P15. A continuación puede leer una serie de opiniones sobre el hecho posible de que el MEC establezca convenios con Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, Diputaciones y otros organismos para lograr una extensión de la oferta de plazas para la Educación Infantil (cero-seis años).

¿Con cuál de las opiniones siguientes está usted más de acuerdo?

—«Es necesario económicamente y no supone ningún problema educacional hacerlo así.»

—«Es necesario económicamente, pero no es conveniente desde la óptica educacional.»

—«No es necesario ni es conveniente hacerlo así.»

P16. ¿Considera usted adecuada la organización de la Educación Primaria en tres ciclos: de seis a ocho años, de ocho a diez y de diez a doce años?

—Sí, me parece adecuado.

—No me parece adecuado.

* ¿Con cuál de estas alternativas estaría usted más de acuerdo?

—La enseñanza Primaria no debe dividirse en ciclos.

—Es mejor dividirla en dos ciclos: de seis a ocho años en el ciclo primero; y de ocho a doce años, en el ciclo segundo.

—Es mejor dividirla en dos ciclos: de seis a nueve años, en el ciclo primero; y de nueve a doce años, en el segundo ciclo.

P17. ¿Cómo valora usted el que cada grupo de alumnos de Educación Primaria (seis-doce años) tenga el mismo profesor en cada uno de los tres ciclos en los que se propone organizarla?

—Muy importante/interesante.

—Bastante importante/interesante.

—Algo importante/interesante.

—Poco importante/interesante.

—Nada importante/interesante.

P18. El proyecto para la Reforma de la Enseñanza organiza las áreas del ciclo primero (seis-ocho años), del segundo ciclo (ocho-diez años) y del ciclo tercero (diez-doce) de la Enseñanza Primaria.

¿Cuál es su grado de acuerdo con la propuesta de organización de cada uno de los ciclos?

—Muy de acuerdo.

—Bastante de acuerdo.

—Algo de acuerdo.

—Poco de acuerdo.

—Nada de acuerdo.

P19. En su opinión, ¿quién o quiénes deberían decidir la permanencia de un alumno en un mismo ciclo de Enseñanza Primaria durante un año más de los dos propuestos?

—El profesor exclusivamente.

—El profesor junto a otros profesores y/o tutores.

—El claustro del Centro después de ser debatido.

- El profesor y los padres del alumno.
- El Servicio de Orientación del Centro.

P20. La participación de especialistas en Educación Física, Música e Idioma extranjero, es muy importante en la Enseñanza Primaria.

Por favor, en su opinión, ¿cuál de estas tres especialidades es la más importante?

* ¿Y la segunda en importancia?

¿Y la tercera?

- Educación física.
- Música.
- Idioma extranjero.

P21. ¿Cuál es, según usted la edad más adecuada para la enseñanza de un idioma extranjero?

- Al comienzo de la Enseñanza Primaria (seis años).
- A los ocho años.
- A los diez años.
- A los doce años.
- Antes de los seis años.
- Después de los doce años.

Educación secundaria

P22. ¿Cómo califica usted la propuesta que la Educación Secundaria comience a los doce años y no a los catorce años, como ocurre actualmente?

- Muy conveniente/interesante.
- Bastante conveniente/interesante.
- Poco conveniente/interesante.
- Nada conveniente/interesante.
- No tiene importancia la edad en la que comience la Educación Secundaria.

P23. En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se plantea la cuestión de la duración de la primera etapa de la Educación Secundaria. Que se extienda desde los doce a los quince años o que lo haga desde los doce a los dieciséis años.

¿Cuál de las dos opciones considera más adecuada?

- De doce a quince años.
- De doce a dieciséis años.

P24. En el mismo Proyecto se proponen unas determinadas áreas y disciplinas. Indique, por favor, su grado de acuerdo o desacuerdo con estas propuestas, en los dos periodos (doce-catorce años y doce-dieciséis años).

- Totalmente de acuerdo.
- Bastante de acuerdo.
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- Bastante en desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

P25. ¿Cómo califica usted la propuesta en la Enseñanza Secundaria (doce-catorce años), de que se introduzca un progresivo porcentaje de diversificación y optatividad en áreas y asignaturas?

- Muy adecuado.
- Bastante adecuado.
- Algo adecuado.
- Poco adecuado.
- Inadecuado.

P26. Por favor, indique, en su opinión, ¿quiénes deberían ser los profesores en el ciclo primero (doce-catorce) de la Enseñanza Secundaria?

* ¿Y en el segundo ciclo (catorce-dieciséis)?

- Sólo profesores de EGB. (maestros).

- Sólo licenciados.
- Ambos indistintamente.

P27. En el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se habla de profesores especialistas en materias o en áreas. A su juicio, ¿cuál de las dos opciones es preferible en el ciclo primero (doce-catorce) de la Enseñanza Secundaria?

- * ¿Y en el segundo ciclo (catorce-dieciséis)?
- * ¿Y en la Enseñanza Post-obligatoria (dieciséis-dieciocho años)?
- Mejor especialistas por materias.
- Mejor especialistas por áreas.
- Ambas opciones.

P28. Como usted conoce, el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza propone en la Enseñanza Secundaria, la valoración en el curriculum de los períodos de trabajo práctico aplicado y de los períodos de estudio.

- ¿Con cuál de las opciones valorativas siguientes está usted más de acuerdo?
- Valorar más el trabajo práctico.
- Valorar más el estudio.
- Valorar ambos por igual.

P29. ¿En qué Centros de los actuales considera usted que sería más conveniente impartir el ciclo primero (doce-catorce) de la Enseñanza Secundaria Propuesta?

- * ¿y cuáles para el segundo ciclo (catorce-dieciséis años)?
- Sólo en los Centros de EGB.
- Sólo en los Centros de Medias.
- En un Centro común para todos.

P30. ¿Está usted de acuerdo con la propuesta de otorgar un título al término de la Educación Secundaria Obligatoria (dieciséis años) que contenga orientación para los futuros estudios, o cree que no debe constar en él ninguna orientación para estudios posteriores?

- Mejor un título con orientación indicativa.
- Mejor un título sin ningún tipo de orientación.

Enseñanza Postobligatoria

P31. En su opinión, estructurar el sistema de Enseñanza Técnico Profesional (ETP) independiente de los Bachilleratos en la Educación Postobligatoria tiene...

- ... más ventajas que inconvenientes.
- ... más inconvenientes que ventajas.
- ... ventajas e inconvenientes por igual.

P32. Para el diseño del Plan de Estudios de la Enseñanza Técnico Profesional (ETP) se puede optar por dos líneas diferentes:

- a) El diseño de módulos profesionales específicos, autónomos unos respecto de otros, o bien:
- b) Por un binomio compuesto por una formación específica más una formación común.

¿Con cuál de las dos opciones estaría usted más de acuerdo?

- a) Con los módulos profesionales específicos.
- b) Con el binomio formación específica más formación común.
- Con ambos por igual.

(Si usted ha respondido (2) ó (3), pase al siguiente apartado de esta pregunta.)

* Si admite como adecuado el binomio formación específica más formación común en la propuesta de la futura o posible ETP, ¿qué relación o articulación debería proponerse entre ambas?

- Que la formación común se diese dentro del Bachillerato.
- Que la formación común estuviese separada del Bachillerato.
- Otras formas de articulación.

Cuestiones generales

P33. ¿Considera usted aceptable la propuesta de que un alumno no pueda repetir más de dos años durante el período de enseñanza obligatoria?

- Sí, es adecuado.
- No, es inadecuado.

* **¿Por qué no le parece adecuado?**

- Porque son «demasiados años».
- Porque son «pocos».
- Porque esto no se puede limitar a un número concreto de años.

P33. ¿Cree usted necesario que el profesorado esté en formación continuada, realizando cursos, especialidades, etc.?

- Sí, es necesario.
- No es necesario.

P35. Una de las propuestas del Proyecto de la Reforma de la Enseñanza consiste en abrir el Centro a su entorno social, en considerar al Centro como núcleo de actividad escolar para todos los ciudadanos, con acciones culturales a ellos destinadas

—¿Cómo calificaría usted esta propuesta?

- De mucho interés.
- De bastante interés.
- De algún interés.
- De poco interés.
- De ningún interés.

P36. Globalmente, ¿cómo calificaría usted las propuestas contenidas en el proyecto de reforma de la enseñanza?

- Muy positivo.
- Bastante positivo.
- Algo positivo.
- Ni positivo ni negativo.
- Bastante negativo.
- Muy negativo.



Entidades Sociales y Profesionales

Diseño curricular y orientación educativa

Isabel Cantón Mayo, profesora de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) (LEON)

Aspectos curriculares que la Reforma debe contemplar

1.—Las demandas sociales a nivel curricular

La progresiva generalización y flexibilización de los contenidos curriculares obligatorios ha corrido pareja con una creciente demanda social de otros contenidos formativos no contemplados en la escuela. La sociedad ha asumido las menores exigencias en contenidos que propugnaron tanto los Niveles Básicos de Referencia, como los Anteproyectos para la Reforma de los Ciclos Inicial y Medio. Sin embargo, ha respondido introduciendo de forma individual otros contenidos que han ido adquiriendo una dimensión que podemos calificar de *currículum paralelo*.

El Suplemento de Educación de «El País» del 17 de noviembre de 1987 está dedicado en buena parte a analizar el fuerte incremento de estas actividades complementarias que han sido causantes de la casi total desaparición del ocio infantil. Un alumno de EGB, a partir de Ciclo Medio, puede tener una jornada de trabajo de 9 de la mañana a 9 de la noche distribuida de la siguiente manera:

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9,30	Inicio de las clases en el colegio				
13	Final jornada de mañana				
13-14	Inglés en el colegio dependiendo APA				
14-15	Comida				
15-17	Clases normales materias currículum ordinario				
17,30-18,30	Gimnasia		Gimnasia R		Gimnasia R
19-20	Solfeo	Piano	Solfeo	Piano	Solfeo
20,30	Llegada a casa, deberes y preparación clases.				

Algunas de las mencionadas pueden ser sustituidas por algún deporte en concreto, entrenamientos, informática, artes marciales, dibujo, etc.

Las pausas de media hora son a veces insuficientes para el traslado de un lugar a otro soportando las inclemencias del tiempo, con la ansiedad de no saber si llegará a tiempo. En muchos casos las madres ejercen el oficio de taxistas para permitir a sus hijos este esforzado ejercicio formativo. En el coche se les suministra el bocadillo de la merienda y se establece la única relación posible fuera del fin de semana. La cosa pudiera parecer humorística si no tuviéramos la certeza y la constancia de su cruel realidad.

Nos podemos preguntar: ¿Por qué esa fiebre de enseñanzas complementarias que están ahogando a nuestros alumnos. La respuesta ha de ser inducida, pues faltan estudios de campo serio, por más que todos los padres tienen sus propias razones. Pasemos a analizar algunas de las que hemos podido recopilar.

1.—*Para formar mejor a los hijos y que tengan más posibilidades de trabajo.* Es la respuesta más generalizada. La progresiva generalización y democratización de la educación ha hecho que ésta llegue a todos. El igualitarismo que con ello se consigue es combatido con formación paralela por las clases medias que quieren situar a sus hijos en posiciones ventajosas cara a la futura carrera por el puesto de trabajo. Especialistas y sociólogos opinan que estas enseñanzas paralelas serán los índices discriminativos para la generación siguiente.

2.—*Necesidad de ampliar la cultura con las nuevas tecnologías.* Estas respuestas vienen dadas por los que envían a los hijos a idiomas e informática. Parece claro que la sociedad entiende que se camina a la internacionalización progresiva. La entrada en la CEE ha supuesto un respaldo importante para los que opinaban así. Eligen dos idiomas para sus hijos, uno en el colegio y otro fuera, en ocasiones comunes a todos los alumnos (página 67). A la parte común llama «Diseño Curricular Base», es precriptivo y se ilustra y concretiza en los llamados «Proyectos Curriculares», que han de explicitar a qué supuestos responden: «las características de los alumnos a los que se dirigen, la selección y organización secuencial de los objetivos y contenidos que realizan, la estructura organizativa, y los recursos del centro donde van a llevarse a cabo, las opciones metodológicas concretas elegidas, etc.» (página 68).

Los *Proyectos Curriculares* pueden elaborarse desde la escuela y desde la Administración, «tienen más bien una función ilustrativa y ejemplificadora, carecen de valor prescriptivo y están fuera del ámbito de la ordenación educativa en sentido estricto» (página 69).

La propuesta de currículum abierto y flexible de la Reforma es compatible y puede asumir lo expuesto en la primera parte. Pero el grado de apertura curricular va a estar en consonancia con el potencial económico de la escuela. Y la escuela pública no es modélica en este campo. Las APAS suplen en la medida de sus posibilidades estas lagunas curriculares en los centros en que funcionan y son relativamente pendientes. ¿Pero van a llevar las APAS el peso de la apertura de la Reforma? La correlación económica, geográfica y hasta numérica será directa y muy alta con el grado de flexibilización de los currícula.

El grado de indefinición del Proyecto es grande en esta materia, por ello hacemos las anteriores consideraciones. El utilizar el Diseño Curricular de Base como parte

Para Isabel Cantón el proyecto muestra una gran indefinición en materia curricular. En su propuesta alternativa sugiere un diseño curricular básico que se impartiría por los profesores actuales en horario de 9 a 14 horas. Respecto de los servicios de orientación y apoyo considera que el diseño definitivo debe contemplar la procedencia de sus miembros y la definición de sus funciones.

«La instalación
de los
departamentos
de orientación
en los centros
es un deseo con
amplia
raigambre.»

común y obligatoria hace suponer que acoge las técnicas llamadas instrumentales y contenidos mínimos comunes culturales. La problemática vendría dada por los *Proyectos Curriculares*. Los colegios más pudientes tendrían infinidad de *Proyectos Curriculares* y los menos dotados, o los menos organizados, unos pocos de mínimo interés. ¿Cuál puede ser la alternativa?

2.—Nuestra propuesta curricular

Las consideraciones que anteceden han determinado la elaboración de una propuesta que englobe los aspectos demandados por la sociedad, considerados en el apartado primero, con los elaborados para la Reforma en el apartado dos, pues no son incompatibles.

Parece que poco puede objetarse al primer nivel de definición del currículo o «*Diseño Curricular Base*». Se supone englobaría la adquisición correcta de las técnicas instrumentales, y si acaso algún contenido del acervo cultural común nacional o supranacional.

Las diferencias surgen con los *Proyectos Curriculares* o segundo nivel de concreción. ¿*Quién los elaboraría?* El Proyecto para la Reforma admite que puede ser la Administración, pero también admite que «están fuera de la ordenación educativa en sentido estricto». Ya hemos visto que las APAS han corrido a veces con esta función de manera asistemática, pero cumpliendo una voluntad social de relleno de lagunas.

Pueden ser encargados a *Técnicos* en cada materia formando equipo con expertos en Pedagogía y Didáctica. Pero ¿qué profesores los impartirían? ¿Existen profesores de solfeo, piano, danza, idiomas para los primeros ciclos, gimnasia rítmica y deportiva, informática, etc? La respuesta es bastante clara: NO.

La propuesta alternativa tendría que ser *global*. Ha de incluirse tanto la temporalización como la metodología. Se propone que los aspectos curriculares del «*Diseño Curricular Base*» fueran impartidas por los profesionales actuales en un horario de mañana racionalizado. Es hora de que nos incorporemos también en este tema a Europa: de 9 a 14 horas se podrían cubrir adecuadamente de forma diaria estos contenidos.

En cuanto a los *Proyectos Curriculares* la fórmula de las actuales EATP del Bachillerato (Propuesta de una optativa por parte de un profesor con su correspondiente programa y que es aprobado por la Inspección) podría ser válida. Pero han de contemplarse otras: solicitud de un grupo de padres de una actividad concreta. La cuestión del profesorado para ella podría resolverse a la manera que lo hacen las APAS, contratando primero de forma provisional y luego definitiva a las personas expertas en cada materia. Otra posible fórmula de *Proyecto Curricular* vendría dada por el ambiente físico en que se ubica el centro, por sus recursos, sus intereses. Estos proyectos curriculares específicos serían en todos los casos abonados y aprobados por el Ministerio o Comunidad Autónoma, que correría con los gastos que ellos originasen.

No debemos descuidar la *temporalización*. Si para el diseño *Base* pedíamos una jornada de 6 horas matinales con un descanso de media hora para la comida, estas actividades específicas serían por la tarde. No tendrían carácter obligatorio y cada alumno se incorporaría al Centro a la hora de sus opciones personales. Podría complementarse con una o dos aulas de recuperación o estudio, para completar los tiempos entre materias no seguidas. Aunque parezca que con ello el horario se recarga, vemos que la racionalización es mayor, pues el alumno puede tener, sin desplazarse 8 horas de clase y llegar a casa a las 6,30 ó 7 de la tarde. Con el actual sistema obsérvese que para 4,5 horas de clase efectivas (de 9 a 1,30 si se diera seguido) el alumno invierte la jornada, con cuatro viajes al Centro y un sinfín de tiempos muertos que obligan a prolongarse la jornada excesivamente.

Indudablemente hemos pensado objeciones a la propuesta. Los necesarios descansos de los alumnos se verían acumulados, pues la tarde quedaría opcional, y el rendimiento efectivo, mucho mayor.

El capítulo 18 de la parte III del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza está dedicado a la temática orientadora y de apoyo. Se reconoce que la orientación es un derecho de los estudiantes, se enumeran sus características y se persigue como fin, como dice Caillé la autoorientación.

Se habla también de que la orientación es parte esencial de la tarea educativa y por ello compete al profesor y al Departamento de Orientación de cada Centro de manera directa. Además y para apoyar esta labor se prevé la existencia de Equipos Psicopedagógicos, que actuarían de manera sectorizada atendiendo aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales. Los Equipos Psicopedagógicos tendrán competencias en la «tipología y necesidades de la zona y abarcará los centros escolares de todo tipo y nivel» (18.7).

Las funciones de estos Equipos Psicopedagógicos se concretan en tres: Compensadora, preventiva y de asesoramiento y apoyo técnico. «Sus actuaciones con respecto a los estudiantes serán habitualmente indirectas, sin que ello excluya, en algunos casos (...) la posibilidad y eventualmente la necesidad de una actuación directa» (18.9).

Para cumplir estas funciones han de conocer bien su sector, colaborar en actividades de educación permanente y en actividades de orientación profesional. Además existen unas funciones específicas según el nivel en el que actúe el Equipo. Siempre en estrecha colaboración con centros y tutores.

Está también presente la *unificación* de todos los servicios que actúan en el sistema educativo. «Sin perjuicio de la diferente situación laboral de sus actuales integrantes y con pleno respeto de sus derechos adquiridos» (18.12). Evitando la duplicidad y coordinando las actuales redes existentes.

El considerar la existencia de un Departamento de Orientación en los centros al que pertenezcan los profesores-tutores y coordinado por un profesor con formación psicopedagógica se configura como «la garantía de que la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa» (18.3). Ellos serán el puente entre los Equipos Psicopedagógicos y los tutores y alumnos. Informarán a los estudiantes sobre las decisiones que han de tomar de tipo vocacional al terminar el primer ciclo obligatorio. «Esta información orientadora ha de ser expresión de la colaboración pedagógica entre equipos de profesores que trabajan en distintos centros» (18.6).

El último apartado está dedicado a la acción tutorial, y para que su realización sea satisfactoria indica que «se desarrollarán programas de orientación y formación de profesores-tutores, así como instrumentos didácticos que les sean de utilidad en su acción tutorial con grupos de estudiantes y con cada uno de éstos» (18.17).

3.—Indefiniciones respecto a la Orientación Escolar

2.1.—Procedencia de los miembros de los Equipos Psicopedagógicos

En la actualidad existen dos redes paralelas de Equipos Psicopedagógicos: Los miembros del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) y los miembros de los Equipos Multiprofesionales (EEMM). Los primeros son *profesores*; para acceder al servicio se les exige una licenciatura en Pedagogía o Psicología, experiencia docente y méritos relacionados con la función en Comisión de Servicios sin ningún tipo de compensación económica ni de otro tipo. Los segundos son también licenciados en Pedagogía o Psicología y Asistentes Sociales. Su vinculación con la Administración es mediante contrato laboral y han sido seleccionados por un concurso libre.

El citar que se respetará la diferente situación laboral de sus integrantes y respeto a los derechos adquiridos no dice mucho en realidad. No se decanta ni por un modelo ni por otro. Comunidades como la valenciana y la andaluza se han decantado por el modelo SOEV adaptándolo a sus características. También en Galicia es éste el modelo elegido. A su favor la procedencia *docente* de sus miembros, con lo que de conocimiento de la escuela, currícula y organización comporta. Se

«Las funciones de estos equipos psicopedagógicos se concretan en tres: compensadora, preventiva y de asesoramiento y apoyo técnico.»

«...el grado de
apertura
curricular va a
estar en
consonancia con
el potencial
económico de la
escuela».

puede considerar esta vía como promoción y carrera docente si se la dignifica y homologa con funcionarios de idéntica titulación.

Otras Comunidades Autónomas han optado por la vía del contrato o incluso han seleccionado como funcionarios a los EEMM. La preparación técnica es evidentemente la misma por la titulación requerida en uno y otro caso. Tienen el inconveniente de no haber sido docentes, con lo que su comprensión de la escuela es más escasa. Pero la verdad es que estas dificultades iniciales se van superando con el tiempo.

Mary Warnock, en un reciente trabajo sobre las necesidades de educación Especial¹, habla del Servicio de Orientación y dice: «El servicio de apoyo que se propone estaría formado principalmente por los actuales consejeros y profesores orientadores, junto con otros docentes en activo que le dedicarían parte de su jornada o serían destinados a él por un período limitado de tiempo.» Parece que el peso científico de esta autora se inclina a que los Servicios de Orientación y Apoyo sean llevados por profesores de manera que «es esencial que la prestación de la orientación y apoyo, tanto a las escuelas como a los padres, sea coordinada, reestructurada y, en caso necesario, reforzada, a fin de prestar un servicio unificado y coherente.»²

Parece claro que se coincide en la *unificación*, pero para que ésta no sea interminable ha de elegirse *una única vía de acceso* en el futuro a los Servicios de Orientación y Equipos Psicopedagógicos. El mostrarnos favorables a la procedencia docente de los Equipos se debe a la estrecha colaboración que se pide entre los profesores y Equipos, el Departamento y Equipos y la actuación de éstos cara a padres y alumnos.

3.2.—Ampliación de las funciones

Las tres funciones citadas creemos son imprescindibles, pero además nos aventuramos a completarlas con las siguientes:

- *Formadora*, tanto a nivel de formación inicial de profesores de EGB como de formación continua. En la formación inicial la forma sería como profesores asociados que aportarían en las EU —tan lejanas de la realidad— los aspectos específicos de dificultades de aprendizaje y Educación Especial. Por otra parte, en la formación continua y para dar cumplimiento el artículo 18.17 ya citado de formación de tutores.
- *Investigadora*. Nadie más capacitado para llevar a cabo lo que se ha llamado Investigación-Acción. Los estudios de campo, evaluadores, controladores del sistema y evolución de la innovaciones introducidas, han sido tareas que ya han desempeñado los SOEV (Evaluación de los Anteproyectos para el Ciclo Inicial y Medio) Estudios del MEC, casi siempre recogiendo información y elaborándola. No hay que olvidar la labor editorial con publicaciones de los miembros de los Servicios de Orientación tanto colectivos como individuales.
- *Consultiva*, tanto para los órganos de gobierno de los Centros, respecto de asuntos técnicos de organización y dirección, como para las autoridades educativas, pues su contacto permanente con la escuela les hace ver las necesidades, prioridades, lagunas e insuficiencias que es necesario atender. El mencionado artículo de Warnock dice: «Los fines del mencionado servicio serían los siguientes: mantener y elevar los niveles de calidad de la educación especial en general; y ayudar a la enseñanza de los niños, individualmente considerados.»³ También se deberían consultar en casos de dudas sobre la promoción, elección de optativas, etc.
- *Orientadora*, como función de síntesis y propedeútica del resto de las funciones que se han citado. Vendrían a ser los protadores de antorchas renovado-

¹ WARNOCK, M.: «Encuentro sobre necesidades de educación Especial». En *Revista de Educación*, número extraordinario dedicado a Integración Educativa. Diciembre de 1987. Página 68.

² Idem.

³ Idem, página 69.

ras para que «a través de los servicios de orientación y apoyo podrá mejorarse continuamente la calidad de la educación de los niños con necesidades y fomentarse su difusión por todo el país»⁴.

3.3.—Sobre la sectorización

Este aspecto tiene sus ventajas e inconvenientes. La principal de las ventajas la enumera el propio Proyecto, es evitar la duplicidad. La segunda es el mejor conocimiento del sector con lo que de coordinación de actuaciones ello conlleva. Sin embargo, parece existir un divorcio entre lo enunciado por el Proyecto y lo realizado por el propio Ministerio que elabora el Proyecto. La Orientación escolar se experimenta por primera vez en las enseñanzas Medias en el curso 87-88 como respuesta por la Administración a las movilizaciones estudiantiles del año anterior. El punto 13 contenía la implantación de Servicios de Orientación. Pero la sorpresa está en las personas encargadas de llevarla a cabo. Son profesores de enseñanzas Medias, pero sin la faceta específica orientadora; carecen, en su mayoría, de formación psicopedagógica y funcionan desconectados de las otras dos redes orientadoras del MEC: SOEV y EEMM, con lo cual se ha creado una tercera red orientadora sin resolver el problema de unificación de las dos existentes. El artículo 18.7 afirma que los Equipos Psicopedagógicos del sector atenderán centros de todo tipo y nivel. Sin embargo, no se les encarga ni siquiera la coordinación de esta experiencia nueva a las únicas personas expertas y ya dependientes del MEC. La contradicción entre la unificación de los Equipos, sectorización y creación de este nuevo Servicio para las Enseñanzas Medias ha sido tan flagrante que ha sido denunciado por colegas profesionales. Es algo, en definitiva, a resolver.

3.4.—Los Departamentos de Orientación

La instalación de los Departamentos de Orientación en los centros es un deseo con amplia raigambre. En muchos casos se han establecido y han terminado muriendo de inanición. La figura clave, el coordinador, debía hacer su trabajo «*gratia et amore*» y ello se realiza durante un tiempo, luego se abandona. Es lo que ha ocurrido aun en los casos más entusiastas.

El Proyecto prevé que el director de este Departamento tenga formación psicopedagógica. ¿Piensa seguir utilizando la fórmula anterior el MEC? Un titulado superior, además maestro, que por vocación se hace cargo del Departamento de Orientación añadido a sus funciones docentes y sin recibir compensación alguna por ello. Lo mismo ha ocurrido con los componentes del SOEV exigencia de licenciatura para acceder al Servicio y categoría y emolumentos de titulados medios. Nos suena a explotación. Si se crea una nueva función y se definen sus perfiles en niveles de exigencias, han de correr paralelos con su niveles de emolumentos, no basta crear la plaza, hay que dotarla. Y generosamente si se quiere que funcionen bien. La misma Warnock dice: «Hay que atraer a profesores capaces y además pagar sus costes.»⁵ De esta afirmación, el MEC sólo ha entendido la primera parte. Es que está mal visto tratar las áreas económicas en un Proyecto. Pero sin hacer atractiva la función se tendrán mediocres personas para desempeñarla. Refiriéndose a la EE y sus profesores, afirma de nuevo Warnock: «Hay que atraer a ella (Educación Especial), a los mejores profesores y garantizar que sus sueldos y su prestigio se adecuen al nivel de sus aptitudes.»⁶ Este aspecto debiera estar presente en toda selección de Equipos Psicopedagógicos, coordinadores de Departamento de Orientación y Tutores.

La función de los Departamentos de Orientación es, por lo demás, la ya implantada cuando se ha logrado «malgré tout» la supervivencia. Se les ofrece formación tanto a los coordinadores del Departamento como a los miembros de los Equipos. ¿Quién podrá impartírsela? Y sobre todo ¿cuándo? ¿No se estará pensando en usar

«Otra posible fórmula de proyecto curricular vendría dada por el ambiente físico en que se ubica el centro, por sus recursos, por sus intereses.»

⁴ Idem.

⁵ Idem, página 67.

⁶ Idem.



su tiempo libre para perfeccionarlos y por personas sin la mínima relación con la temática específica?

El Departamento de Orientación en suma es deseable y está bien planteado en niveles de exigencia para las personas en el Proyecto, pero faltan las compensaciones. Se cometió el mismo error que la integración de deficientes. Exigencias al profesorado que en modo alguno tenían una compensación material o profesional. Ello determinó que personas convencidas de sus bondades creyeran oportuno no solicitarla para hacer ver al MEC que al introducir exigencias deben compensarse en alguna medida que redunde en beneficio o promoción profesional.

Como resumen, la línea es posiblemente la adecuada, pero hay que perfilar y concretar más, ofrecer compensaciones «para atraer a los mejores» y después el nivel de exigencias será justo y estarán las personas contentas y gratificadamente compensadas, condición imprescindible para que triunfe y se acoja con entusiasmo cualquier reforma.



Escuela, fracaso y reforma

José María Osés Gorraiz, catedrático de Filosofía de IB (PAMPLONA)

DESDE que en 1970 entró en vigor la Ley de Educación todos los Gobiernos han hecho esfuerzos considerables para alcanzar una meta: la total escolarización de los niños de seis a catorce años. Podemos decir que en 1988 es un objetivo cumplido. (Cfr. tablas sobre tasas de escolarización de la población española ofrecidas en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», Cuadro I, 3, pág. 9).

La total escolarización ha descubierto que una gran parte de los niños no llega a superar los niveles mínimos exigidos: se habla de fracaso escolar, algo novedoso en comparación con los resultados académicos de los años 50 y 60. En las citadas décadas el fantasma del fracaso escolar no existía..., porque muy pocos accedían a los estudios de grado medio y superior. Lo que falla en el fondo es una expectativa social fraguada en los años desarrollistas, arruinada en los años setenta, pero que por inercia social sigue viva. Se puede formular así: sin un título —y, a poder ser, universitario— uno no es nada en la vida.

Condiciones igualitarias

Pero el esfuerzo en la creación de condiciones igualitarias de acceso a la Enseñanza General Básica no equivalía a un igualitarismo en las perspectivas laborales y vitales de los alumnos: ni tan siquiera en las académicas. Por eso se cae en cuenta de que es necesaria la reforma del sistema educativo que evite el hecho del fracaso escolar, que escolarice obligatoriamente a una población juvenil incómoda socialmente —catorce a dieciseis años— y que sirva adecuadamente a unas demandas del mercado laboral. Se comienza a hablar de calidad de enseñanza como remedio a todos estos problemas y no se dice que no fracasan los chavales, sino que es la sociedad en los objetivos que establece para la institución escolar. Por eso se intenta reformar.

El Proyecto de Reforma, declaración de principios, ofrece múltiples aspectos a criticar; me referiré a dos de ellos: el de los períodos y ciclos y el de profesorado.

La periodización de la enseñanza en tres etapas, que incluye edades de los cero a los seis años, pretende adaptarse, sin referentes fijos, a lo que actualmente hay en la Europa comunitaria. Se presenta la novedad del ciclo que cubre la edad de cero a tres años, y en él no está ni mucho menos perfilado el dónde se va a impartir ni quienes lo van a materializar. La Enseñanza Primaria, subdividida en tres ciclos bianuales, no ofrece muchas novedades, pues la mayor parte del currículum a impartir entra dentro de los que se denomina «diseño curricular base», de carácter prescriptivo. Pienso que en este período la dificultad será doble: el poder llevar a cabo realmente todo el sistema operativo tanto de base como de apoyo a los centros, y el de hacer creer a los profesores que la vía educativa correcta es el trazado

El autor del presente artículo refleja su escepticismo —no exento de ironía— respecto del proyecto para la reforma educativa. A su juicio, los profesionales del sector se encuentran desmotivados, desmoralizados, fundamentalmente «por tantas promesas ministeriales incumplidas». Este profesor también muestra su desacuerdo con el diseño de ciclos y períodos en que se divide el proyecto ministerial.

«...Parte del profesorado busca otro sentido a su vida, al margen del trabajo diario en la enseñanza»

de un proyecto curricular flexible e integrador que vertebre comprensividad y diversidad. Y es que eso parece la cuadratura del círculo al olvidarse de las condiciones reales de vida de los alumnos y profesores.

Entender la escolaridad

Por último queda la Enseñanza Secundaria, subdividida en dos ciclos bianuales obligatorios —de los doce a los dieciséis años— y un ciclo posobligatorio —dieciséis a dieciocho años—. Aquí se presenta una novedad radical: el alargamiento de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Y los docentes nos preguntamos —y nadie nos responde— sobre cómo se va a cumplir ese objetivo; dónde; con qué medios; quién lo va a impartir; cómo se van a crear los proyectos curriculares; quién los va a apoyar técnicamente; cómo va a ser la carrera docente en ese tramo, etc., etc.

Las preguntas podrían hacerse extensivas a cada una de las líneas del proyecto que intentan perfilar este período escolar. La angustia del profesorado ante qué y cómo se va a llevar a cabo esta reforma, y dónde va a quedar ubicado cada cual, ha sido latentemente presente y patente en las conferencias y seminarios en los que se ha debatido el proyecto. Por último quedaría un Bachillerato adjetivado y no sustantivo, reducido a lo que actualmente se llama «Ciencias», «Letras» y un incierto Bachillerato Técnico. La novedad de una mayor optatividad de materias de un diseño curricular mucho más abierto no sabemos si está en función de los intereses reales de los alumnos o de la preparación específica del profesorado del centro, o de ambos.

En cuanto al profesorado, sobre todo al de Bachillerato, que es el que más conozco, las sombras son inquietantes. Se le exige ser experto en la materia, con dominio de los medios técnicos modernos, buen orientador de los estudiantes y con conocimientos de técnicas evaluatorias objetivas. Además debe estar motivado y saber motivar, debe ser capaz de concebir un buen currículum y autoformarse con él. Con esto último sí que estoy de acuerdo: el profesor que sea capaz de hacer un currículum digno será un autodidacta, pues nunca nos enseñaron nada de ello. Y no creo que el problema se solucione con reciclajes de treinta o cuarenta horas. ¡Ya está bien de improvisación y amateurismo!

Profesores desmoralizados

Se olvidan los responsables ministeriales de la situación en la que estamos: desmoralizados. Y ello por la falta de perspectiva y de sentido del propio trabajo, porque nos vemos convertidos en animadores y entrenadores de jóvenes, porque ni se nos valora ni se nos paga equitativamente, porque nos vemos desasistidos técnicamente..., por tantas promesas ministeriales incumplidas. Por todo ello parte del profesorado busca otro sentido a su vida al margen del trabajo diario en la enseñanza: otros estudios, otras actividades, o una vida cómoda y placentera. El lema sería: No hay que encantarse para no tener que desencantarse a continuación, como nos muestra la historia más reciente. La Reforma quiere y requiere otro tipo de profesorado, y piensa aprovechar el que existe mediante reciclajes frente a los cuales estamos bastante escépticos. Somos como somos y no como el proyecto deseaba que fuésemos.

Por último habría que preguntarse: ¿qué es lo que motiva a los padres a dar estudios a sus hijos? ¿No somos conscientes de la contradicción que arrastramos entre lo que queremos para nuestros hijos, lo que ofrece la sociedad y lo que facilita la escuela?

Valores sociales

Como padres queremos para nuestros hijos lo mejor, y suponemos que esto consiste en ganar mucho dinero y en mejorar la calidad del trabajo. Suponemos también que ello pasa por la obtención de un título universitario. Pensamos que hay una relación directa entre estudios (título)-trabajo-valoración social-felicidad. Por esto transmitimos a los niños los valores de honradez, laboriosidad, responsabilidad, esfuerzo personal, etc.

Pero la sociedad reclama de ellos todo lo contrario: consumo permanente e indiscriminado, vida apurada al minuto y sin mañana, lucha por sobrevivir, por un puesto de trabajo, por la posesión de objetos, competencia a cualquier precio, insolidaridad, individualismo, superespecialización. Y ofrece un «modelo» de triunfador social que muy poco o nada tiene que ver con los valores anteriormente mencionados: más bien con los contravalores respectivos.

La Reforma, que pretende responder al reto social actual, sigue transmitiendo los valores que la sociedad no aprecia: solidaridad, trabajo comunitario, personas críticas frente al medio, motivación actual para la consecución de frutos aplazados y futuros. ¿No estamos ante una quiebra del modelo escolar? ¿Pretendemos, como antaño, que el mundo se cambie desde la escuela? ¿No contribuye la reforma a que el abismo sea insalvable? ¿No va dirigida a una mayoría que nunca llegará más que a ser peonada laboral, pero, eso sí, adecentada con un barniz de una tan amplia como huera enseñanza obligatoria?

«La reforma quiere y requiere otro tipo de profesorado, y piensa aprovechar el que existe mediante reciclajes frente a los cuales estamos bastante escépticos»

La financiación de la educación infantil

Federación Española de Escuelas Infantiles (VALENCIA)

La Federación de Escuelas Infantiles manifiesta sus quejas por la ausencia en el libro blanco de un proyecto de financiación en esta etapa, que debería dividirse en dos ciclos: cero-cuatro y cuatro-seis años. Sobre la financiación considera que las ayudas o subvenciones no deben ir destinadas a los centros, sino a las familias, en proporción inversa a sus ingresos.

El libro blanco cuestiona básicamente los aspectos de:

- la necesidad de la reforma;
- la nueva configuración de la educación infantil.

En la necesidad de la reforma, todos estamos de acuerdo en la misma, y no es este el punto donde habría que recordar de dónde se alzaron las primeras voces solitándola. No solamente es asumible la necesidad de la reforma, sino también los contenidos y objetivos que ha de cumplir la educación infantil, si bien sería oportuno suprimir en todo momento, porque puede malinterpretarse, el hecho de que la educación infantil ha de ser vehículo para evitar el fracaso escolar; la necesidad de la reforma se justifica por sí misma, dado la actual situación del sector.

Es dudoso que puedan conseguirse los objetivos previstos en función de la nueva configuración de la educación infantil.

Titularidad

A lo largo del libro blanco se desprende todo un espíritu y una lectura clara de que la reforma del sistema educativo ha de desarrollarse solamente a través de centros de titularidad pública, cuando la realidad social nos demuestra que son los centros de iniciativa privada los que han existido y existen en gran mayoría y que existe un retraimiento por parte de las instituciones públicas ante la promoción de este tipo de centro. Son los centros privados los que históricamente han cubierto la demanda social y presumiblemente los que la seguirán haciendo. Tanto la experiencia como la doctrina demuestran que la empresa privada es el arquetipo para lograr un sistema eficaz, siempre que se marquen unas reglas de juego claras, dentro de un amplio marco de libertad de acción, en el que, por necesidad, sólo sobrevivirán los más eficaces. Por otra parte, si bien todos compartimos que la educación, aun la educación infantil, es un servicio social, no implica que haya de prestarse desde la iniciativa pública.

Con independencia de las imprecisiones del libro blanco, es evidente que no se define el tipo de centro donde habría que desarrollar la educación infantil, y «esta configuración arquitectónica» condicionará en mucho la educación de los niños. Siguiendo el dictado de los expertos, las Escuelas Infantiles deben de ser:

«El establecimiento cuya finalidad básica consiste en facilitar el desarrollo general de la personalidad en todos sus aspectos y en promover la educación del niño.»

El concepto de educación deberá de entenderse como una acción que no se refiere solamente a los aspectos intelectuales, lógicos y racionales de la personalidad, sino que pretende abarcar los campos de la vida física, intelectual, afectiva, moral, artística y social del individuo. Los elementos biológicos, higiénicos, nutricionales, motores, afectivos, verbales, etc., de los niños en su primera etapa de la vida adquieren una gran importancia, en comparación con la que le corresponderá en los establecimientos de educación preescolar propiamente dichos.

Esta nueva configuración de la Escuela Infantil nos ha de definir la ubicación de la misma.

Si analizamos las actuales guarderías, lo primero que comprobamos es que éstas se ubican, en su gran mayoría, en barrios obreros de las grandes capitales, siendo los niños que acogen hijos de familias cuyos padres son ambos trabajadores.

Es evidente que las actuales guarderías son centros destinados a satisfacer las necesidades asistenciales de la madre trabajadora. Este hecho no variará porque se publique una ley en el «BOE». Igualmente, no cambiará con la aparición de ninguna ley el hecho de que se busque un Centro lo más cerca posible del domicilio para ahorrarle al niño desplazamientos, que aunque no fueran muy largos podrían resultar bastante dificultosos. Este hábito social tardará en cambiarse.

En todas las encuestas realizadas, se ha demostrado que más del 90 por 100 de las madres de niños de cero a seis años lo primero y casi único que demandan es proximidad al domicilio.

Por otra parte, las Escuelas Infantiles:

«No deben recibir un número demasiado grande de niños, por dos razones principales: En primer lugar, debe conservar el carácter de una gran familia, en cuyo seno el niño se sienta en seguridad y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad y establecer con cada uno de ellos relaciones de amistad...

En segundo lugar, para conservar ese carácter familiar, en el establecimiento no debe trabajar un número demasiado grande de adultos por razones análogas a las antes expuestas...»

Por todo ello, las Escuelas Infantiles deberán ser fácilmente ubicables en cualquier barrio o pueblo de España. Por esto tendrá que huirse de grandes instalaciones destinadas únicamente a esta actividad (por otra parte, impensables desde el punto de vista económico). Deberán ser locales que reúnan los requisitos necesarios, pero fáciles de ubicar en los edificios estándar.

Etapas

En apartados anteriores hemos visto la diversidad y evolución de los objetivos según la edad de los niños. Esto conlleva a una distinta estructuración de las Escuelas Infantiles según las edades.

Si observamos la realidad actual, comprobamos que las licencias de apertura que otorgan algunos Ayuntamientos abarcan de los cero a cuatro años, a la vez que los centros de preescolar normalmente son de cuatro a seis años, aunque puedan serlo de dos a seis años.

Con independencia y sin entrar a criterios psicológicos y pedagógicos (por otra parte no definido si la «primera maduración psicológica» es a los tres o cuatro años) es evidente que el comportamiento de un niño de tres años es distinto al comportamiento del niño de cuatro. Este distinto comportamiento hace que los Centros que los acogen tengan que tener distinta configuración. Así, por ejemplo, está previsto que los niños de tres años duerman después de la comida, lo que nos lleva a una organización de actividades y mobiliario distinto de los Centros de primera o segunda etapa.

Por todo ello, parece bastante lógico pensar que las etapas en que se debe de dividir las Escuelas Infantiles sea, al menos, en dos, esto es, de cero a cuatro y de cuatro a seis años. Con ello, obtendríamos una aproximación a la realidad actual, lo cual implicaría que los centros ahora existentes puedan adaptarse de alguna manera recibiendo las ayudas necesarias.

Por otra parte, si la Escuela Infantil es un bloque, no tiene por qué presentar problemas el hecho de que la división en etapas sea en una u otra (lo será a lo sumo el personal que trabaje con los niños). Con arreglo a lo ya existente, y a la

«Se ha demostrado que más del 90 por 100 de las madres de niños de cero a seis años lo primero que demandan es proximidad al domicilio.»

diferencia de objetivos con arreglo a las edades, lo lógico sería dividir las Escuelas Infantiles en tres etapas:

- De cero a dos años;
- De dos a cuatro años;
- De cuatro a seis años.

Y lo sería, asimismo, porque las necesidades de local también varían en función de los intervalos de edad apuntados anteriormente.

Por otra parte, si las Escuelas Infantiles de última etapa pueden establecerse contiguas a los centros de EGB, existiría un alto riesgo de que perdiera el carácter de gran familia que debe de tener aún para los niños de tres a cuatro años.

Personal

Si los objetivos de la Educación Infantil son amplios, es evidente que la formación del personal lo ha de ser.

En toda la bibliografía (y en la práctica) encontramos la necesidad de un equipo de dirección constituido por especialistas. Y es importante hablar de un equipo y no de la yuxtaposición de unas personas, por muy especializadas que estén.

Siguiendo los criterios de la UNESCO, pensamos que este equipo debería de estar constituido por médicos, pedagogos y asistentes sociales. Como tal equipo pluridisciplinario, su labor ha de ser la de dirección y supervisión de las líneas emanadas de sus directrices. Por criterios exclusivamente económicos, este equipo directivo ha de tener una *dedicación* discontinua a la Escuela Infantil, estando dicha dedicación en función del número de niños.

Es importante, a la hora de definir la titulación de los especialistas, pensar que existen Escuelas Infantiles en todos los pueblos, lo que hace que no pueda ser el médico, por ejemplo, un pediatra, como sería de desear. Al igual ocurre con el Pedagogo.

En cuanto al personal de atención directa a los niños estará en función de la edad de los mismos. Si de cero a dos años los objetivos son predominantemente asistenciales, el personal deberá estar en posesión de esos conocimientos. Si de cuatro a seis años, los objetivos primordiales son los educativos, deberán tener conocimientos de técnicas pedagógicas.

Analizados los distintos objetivos y los programas de formación de los distintos tipos de estudio que se pueden realizar hoy en España, se llega a las siguientes conclusiones, en cuanto a la titulación:

- De cero a cuatro años: Curso de Formación Profesional Específica.
- De cuatro a seis años: Magisterio, especialidad Preescolar.

Financiación

Sin duda, la gran ausencia en el libro blanco es el capítulo dedicado a la Financiación de la Educación Infantil. Si comprobamos el coste por niño que la reforma propuesta por el Ministerio tendría (anexo 1.^o), es obvio que ésta no podría desarrollarse si previamente no se ha estudiado y resuelto el capítulo de la financiación.

Tampoco parece lógico el pensar que el fin de la reforma sea la desaparición paulatina de la iniciativa privada para, en su caso, implantar una red de centros públicos. La economía de este país no está por este tipo de sustituciones, al margen del valor ético de la misma.

Todos los que de una u otra forma tienen relación con las Escuelas Infantiles, están de acuerdo en que éstas tienen que cumplir un triple objetivo:

- objetivo social.
- objetivo educativo.
- objetivo sanitario.

Si bien todas las fuerzas sociales coinciden básicamente en cómo desarrollar los objetivos educativos y sanitarios, no ocurre lo mismo con los objetivos sociales. No obstante, parece bastante extraño que no estén de acuerdo en cómo desarrollar este último, si realmente los grupos sociales se consideran serios y estudios de este tema.

Para considerar este tema en profundidad, hemos de partir de las siguientes hipótesis:

1.—Es evidente que la educación es un derecho constitucional con la propia persona y que no puede condicionarse al nivel económico del sujeto que la recibe. Por otra parte, este hecho tan evidente es un precepto constitucional.

2.—La Administración debe de velar por el fiel cumplimiento del precepto constitucional, y en ese sentido debe de asegurar el acceso a la educación de todas las personas (en nuestro tramo de edad las que lo soliciten), fundamentalmente de aquellas cuyo poder adquisitivo es menor. Parece obvio que es en la educación donde se ha de producir una redistribución más justa de las rentas.

3.—En un momento de recursos escasos, la Administración debe de ser muy meticulosa con la administración de los mismos, y en este sentido es evidente que no se puede financiar puestos en Escuelas Infantiles a niños de familias con alto o medio poder adquisitivo, porque con ello está negando la plaza a los niños de familias con bajo poder adquisitivo.

4.—De acuerdo con lo anterior deducimos que la Administración no puede otorgar una plaza en las Escuelas Infantiles sostenidas con fondos públicos a niños de familias con rentas medias o altas, si quiere efectuar una redistribución de renta correcta y no desea malversar los fondos de la sociedad.

Por todo ello, las Escuelas Infantiles sostenidas por fondos públicos (concertadas) deben limitarse a acoger niños de familias de baja o nula renta.

Y es en este punto donde no se comprende cómo la Administración sigue anclada en estos principios. El profesor Mialaret, cuando realiza un estudio financiado y respaldado por la UNESCO es muy claro y contundente:

«El niño que no tiene un buen nivel de lenguaje no siempre comprende muy bien lo que ocurre en la escuela y se comporta, por consiguiente, como un niño más o menos retrasado. De ello se desprende que los niños procedentes de familias pobres tienen, en general, menos oportunidades de éxito que los que son de familia rica.»

Igualmente afirma:

«Para alcanzar perfectamente este objetivo (objetivo social) sería necesario, evidentemente, que los niños de todas las clases sociales pudieran confluír en el seno de esta comunidad educativa. La educación preescolar no debe convertirse en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidos por un lado y los de las familias ricas por otro. Si queremos que la educación preescolar llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la educación preescolar, de modo tal que el niño, ya sea rico o pobre, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social. La educación preescolar debe estar al servicio de una auténtica democratización, en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida.»

Es, pues, IMPERATIVO que TODOS LOS NIÑOS del barrio, con independencia de criterios económicos, puedan ir a cualquiera de los centros del barrio don-

«... La configuración arquitectónica condicionará en mucho la educación de los niños.»

de podrán convivir y entenderse de pequeños y sentar las bases para su entendimiento de adultos.

Ahora bien, ¿cómo compaginar que todos los niños vayan a la misma Escuela Infantil con independencia de su renta? Evidentemente, subvencionando centros para que éstos se conviertan en «ghettos», ¿no?

La solución está en la ayuda económica a la familia para que su niño acuda a cualquiera de los centros de su barrio, de manera que todos los niños de la zona se encuentren en él.

Creemos honradamente que procede estudiar y analizar un sistema de subvención inversamente proporcional a la renta que haga posible las recomendaciones de la UNESCO. Por otra parte, y con ese sistema, se estaría cumpliendo el deseo de la madre trabajadora de que las Escuelas Infantiles estén lo más próximas al domicilio, ya que de esta forma serían más numerosas las Escuelas Infantiles que podrían acceder a cumplir este papel social.

Si la libertad es, entre otras cosas, poder elegir, con el sistema de concierto a centros se está negando la libertad, o lo que es lo mismo, se está imponiendo dictatorialmente un sistema de centros a las familias de baja o nula renta.

Además, con el sistema propuesto se seguiría la recomendación de los expertos del Parlamento Europeo, así como de la Organización Internacional del Trabajo, cuando recomienda que:

«Los servicios y las instalaciones de guardería infantil deben ponerse a disposición de los padres, si es posible de forma gratuita o a un precio razonable, correspondiendo a las posibilidades de cada trabajador (y más concretamente de cada padre).»

Por otra parte, en casi todos los países más avanzados del mundo, los gastos en que incurren los padres que trabajan por el cuidado de niños son deducibles del impuesto sobre la renta porque se estima, con buen criterio, que constituyen un gasto ordinario y necesario para la obtención de rentas del trabajo.

Esta deducción se justifica además porque sólo beneficia a quienes obtienen rentas derivadas de su trabajo personal (frente a los que las obtienen de otra fuente) y se sitúan normalmente en los niveles más bajos de ingresos totales (puesto que los más favorecidos pueden contratar personas que atiendan exclusivamente al cuidado de sus hijos). Los movimientos dirigidos a fomentar el acceso de la mujer al mundo del trabajo y los constituidos en favor de los hogares unipersonales han reforzado la presión social en favor de estas deducciones.

Los poderes públicos están, en consecuencia, obligados a facilitar la deducción en el impuesto sobre la renta de este tipo de aspectos.

Por otra parte, las resoluciones de los Organismos Internacionales avalan la tesis de que los servicios sociales deben ser fiscalmente protegidos. Esta desgravación provocaría una mayor demanda social de este servicio, desde el momento que sería un reconocimiento oficial de la importancia del mismo.

Por todo lo anterior, entendemos que al libro blanco hay que efectuar modificaciones, la cuales podríamos desglosar en:

1.1.—De modificación o supresión.

1.2.—De adición.

Las cuales, y ciñéndonos al capítulo 7, serían:

Modificaciones de supresión o modificación

Del párrafo 7.6., el cual quedaría redactado:

7.6.—Un primer esfuerzo debe concentrarse en la extensión, tanto horizontal como vertical, de la Educación Infantil.

Del párrafo 7.7., el cual quedaría redactado:

7.7.—Además de realizar estos esfuerzos de extensión de la oferta, la Adminis-

tración Educativa debe estimular a crear centros de Educación Infantil. A tal efecto, desarrollará convenios mediante los cuales se facilite una mutua colaboración para conseguir los objetivos educativos planteados.

Del párrafo 7.9., el cual quedaría redactado:

7.9.—La existencia de diversas ofertas educativas desde distintas entidades hace aconsejable avanzar en una mayor coordinación entre todas ellas, con el fin de lograr una planificación adecuada que permita optimizar los recursos.

Del párrafo 7.10., el cual quedaría redactado:

7.10.—Aunque toda la Educación Infantil tiene unos objetivos y unos principios metodológicos en gran medida comunes, se pueden distinguir en ella dos tramos o ciclos: un primer ciclo de cero a cuatro años y un segundo de cuatro a seis años. Tal división presenta indudables ventajas pedagógicas, al permitir articular un ciclo cuatro-seis años con mayor complejidad de ámbitos y áreas, a la vez que es una periodización compatible con las posibilidades de los centros ya existentes.

Del párrafo 7.11., el cual quedaría redactado:

7.11.—Paralelamente a los esfuerzos destinados a aumentar la cobertura de la oferta en la Educación Infantil se deben realizar otras aún más importantes, destinados a asegurar la calidad de dicha oferta. Lo que garantiza la promoción del desarrollo que la Educación Infantil se propone no es la mera asistencia a un centro, sino el conjunto de experiencias que esta asistencia permite, así como la continuidad de dichas experiencias a lo largo del tiempo.

Del párrafo 7.14., el cual quedaría redactado:

7.14.—La educación de los niños en estos centros educativos correrá a cargo de especialistas en Educación Infantil. En el ciclo cero-cuatro años, la labor educativa será realizada por Técnicos en Jardín de Infancia. En el ciclo cuatro-seis años, esta labor será ejercida exclusivamente por maestros, siempre bajo la supervisión de un equipo multidisciplinario constituido por médicos, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, que prestarán sus servicios de manera discontinua.

Del párrafo 7.18., el cual quedaría redactado:

7.18.—El ámbito de las experiencias del niño pequeño es relativamente indiferenciado, de manera que sólo adquiere complejidad y diferenciación interna a lo largo de su desarrollo. En consecuencia, la educación hasta los cuatro años, debe ser menos diferenciada en ámbitos que a partir de esa edad. Con todo, cobra significación y utilidad distinguir una doble área de experiencias, la de la expresión y lenguaje, por un lado, y la cognitivo-motriz por otro. El desarrollo de vínculos afectivos y la construcción de su autonomía personal deben estar presentes en todas las experiencias que el niño viva.

Del párrafo 7.19., el cual quedaría redactado:

7.19.—En el ciclo cuatro-seis años habrá una diferenciación mayor en áreas distintas de experiencia, que conviene definir y dotar equilibradamente de contenidos: áreas de la comunicación y del lenguaje, de la expresión y de la autonomía corporal, del conocimiento socioambiental y natural y de elementos lógicos-matemáticos. Las actitudes, por un lado, y los ámbitos de las emociones y de las relaciones interpersonales, por otro, no constituyen áreas o ámbitos de trabajo específicos, pues su tratamiento educativo debe realizarse a lo largo de todas las situaciones y experiencias que el niño tenga en los centros educativos.

Del párrafo 7.25., el cual quedaría redactado:

7.25. Los servicios de inspección educativa correspondientes velarán por el funcionamiento adecuado de los centros. Asimismo, estimularán de forma prioritaria la innovación educativa y la mejora constante en la calidad del trabajo pedagógico. Dichos servicios asegurarán, además, que el resto de los centros a los que asistan de manera estable niños menores de seis años, funcionen con las debidas garantías educativas, de seguridad, higiene y salud.

«Sin duda la gran ausencia en el libro blanco es el capítulo dedicado a la financiación de la educación infantil.»



Modificaciones de adición

7.a. Para cumplir sus objetivos, la Educación Infantil se desarrollará en centros que no deberán de recibir un número demasiado grande de niños, para *conservar el carácter de una gran familia, en cuyo seno el niño se sienta seguro* y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad. Estos centros no quedarán incluidos dentro de otras instalaciones que alberguen a niños mayores y podrán ser fácilmente ubicables en cualquier barrio o pueblo, siempre y cuando reúnan unas condiciones imprescindibles.

7.b. Al objeto de garantizar una auténtica igualdad de oportunidades, haciéndola compatible con la no discriminación de los niños en los centros por rentas familiares, se propugnará un sistema de ayudas inversamente proporcionales a la renta.



El nivel cultural de la enseñanza media

Sociedad Española de Estudios Clásicos (MADRID)

ESTA sociedad, que agrupa a la casi totalidad de los cultivadores de lenguas clásicas en España, mantiene con este escrito su participación en el debate sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias, continuando, por no hablar de fechas anteriores, en el «Informe sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias» (1984), los escritos de 7 de marzo y 27 de noviembre de 1986, las manifestaciones y acuerdos del VII Congreso Español de Estudios Clásicos de abril de 1987 y los «Puntos de vista» del 28 del mismo mes, entregado en mano al señor ministro en la entrevista con él celebrada el día 29.

Queremos ahora tomar posición, muy concretamente, tras haberlo hecho en nuestras publicaciones y en la prensa periódica, respecto al libro blanco «Proyecto para la reforma de la enseñanza», editado por el Ministerio y que el señor ministro tuvo la amabilidad de hacernos llegar.

Insistimos una vez más que no nos mueven intereses corporativos ni de otro tipo que el de la mejora de la enseñanza en general y también en nuestro campo, en el que no deben anularse los esfuerzos y resultados conseguidos hasta ahora, sino extenderse y profundizarse. Estimamos que las Humanidades clásicas deben continuar siendo importantes en el panorama cultural de un país como el nuestro.

Consideramos que, desde nuestro punto de vista, este libro blanco representa un avance. Al desaparecer el Bachillerato Lingüístico, subsumido en uno de Ciencias Humanas y Sociales, no hemos de insistir ya en nuestras quejas contra la ausencia del Griego y el Latín fuera del Bachillerato Lingüístico y contra el hecho de que aun dentro de éste, el Griego fuera solamente opcional (con una lengua extranjera), todo ello en las propuestas anteriores.

Pero queda una serie de cosas que consideramos o bien desacertadas en relación con toda la enseñanza, y particularmente con la de las Humanidades Clásicas, o bien insuficientemente explícitas.

1. Estimamos, con mucho, preferible la posibilidad, que el propio libro blanco contempla (pág. 95 ss.), de una Educación Secundaria obligatoria de tres años, seguida bien de un 4.º curso obligatorio, bien (se desprende) de un curso que anticipe el Bachillerato, extendido así a tres cursos. Los obstáculos de tipo organizativo, se reconoce, no son superiores a los de la fórmula finalmente adoptada en el libro blanco (2 + 2 + 2 + años). Y tres años de Bachillerato hacen en cierto modo posible mantener un nivel cultural que ya bajó con la Ley General de Educación de 1970, y ahora, con la reducción a dos años, bajaría aún más. La situación de las Lenguas Clásicas, y no sólo de éstas, sería difícilísima. Baste decir que sería prácticamente el único Bachillerato europeo de dos años, como reconoce el libro blanco (pág. 96).

2. Suponiendo, sin embargo, que se impusiera la solución del libro blanco, pediríamos que en la 2.ª etapa de la Educación Secundaria obligatoria (catorce a quince años) se introdujeran materias de Cultura Clásica y Latín, como ya se ha hecho a título experimental en el Bachillerato General. Pensamos que una breve intro-

La Sociedad Española de Estudios Clásicos considera que el proyecto para la reforma constituye un avance, pero estiman sus miembros que se debería ampliar la educación secundaria obligatoria, y que la cultura clásica debería tener una mayor presencia en la enseñanza.

ducción a estas materias (Cultura Clásica en el primer año, Latín en el segundo) entra dentro de los desiderata de la cultura general en un país de lengua románica como el nuestro, en el que la cultura latina, además, es factor unificador de culturas y nacionalidades.

Materias troncales

3. Volviendo a esta hipótesis de un ciclo de dos años en la Educación Secundaria obligatoria, resulta infortunada la falta de claridad del libro blanco sobre ella. Primero se dice (pág. 101) que se impartirá en los actuales IB y I. de Formación Profesional por «los actuales profesores de Secundaria»; luego (pág. 102), que en el mismo centro escolar que el primer ciclo y «con un equipo docente cohesionado». Debería especificarse claramente que ese segundo ciclo, para alumnos de quince a dieciséis años, será impartido por profesores universitarios especializados; no por profesores de EGB ni por Licenciados universitarios que expliquen las llamadas «afines» (prácticamente, cualquier cosa). Lo contrario constituiría un nuevo retroceso en la calidad de la enseñanza. Naturalmente, un Bachillerato de tres años como el que proponemos debe estar a cargo íntegramente de licenciados universitarios y sobre el mismo principio.

4. En el Bachillerato de dos años que propone el libro blanco se da (pág. 107) una larguísima serie de materias troncales, que no deja hueco para las demás, entre ellas las de Clásicas. Deberían reducirse al mínimo, quizá a sólo Lengua y Literatura Española y Lengua Extranjera. En Ciencias Humanas y Sociales las Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza deberían ser sólo opcionales, con la contrapartida de la opcionalidad de las Lenguas Clásicas y otras materias en el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza.

5. Finalmente, por lo que respecta a la posición de las lenguas clásicas, esta sociedad opina lo siguiente, como unas condiciones mínimas si es que su presencia ha de ser culturalmente importante y no puramente simbólica:

a) El Latín debería disponer de dos cursos obligatorios, de cuatro horas, en los dos años del Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales; y de otro curso más, como queda dicho, en el curso precedente: bien sea un primer curso de un Bachillerato de tres años, bien el año final de una Educación Secundaria obligatoria. Aparte queda el curso de Cultura Clásica en el año precedente. Y la posible opcionalidad en el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza.

b) El Griego debería disponer de una extensión equivalente a la del Latín en el Bachillerato de dos años (o en los dos últimos años del de tres). Y de un breve curso opcional en el año precedente, a fin de que el alumno pueda conocerlo y elegir luego eventualmente el Bachillerato en que se cursa. Aparte, queda la posible opcionalidad en el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza.

c) En todo caso, cualquier opcionalidad que se proponga para el Griego en los dos años centrales de su estudio, si ha de ser viable, no debe ser con la lengua extranjera, sino, preferentemente, con las materias de Ciencias.

Como podrá verse, todo lo anterior está escrito no sólo desde el punto de vista de las lenguas clásicas, sino también desde el de la mejora del nivel cultural de toda la Enseñanza Media. Y con el mejor deseo de colaboración.

Carta al Ministro de Educación y Ciencia

Francesc Ferrer i Gironés, senador del PSC-PSOE por Gerona

DE acuerdo con la conversación que sostuvimos en el Senado, me place exponerle por escrito el tratamiento que debería recibir la lengua «catalana-valenciana-balear» en el sistema educativo, para lograr que en el futuro se obtenga la protección y defensa que proclama la Constitución.

Este planteamiento lo inicié con los ministros de Educación de la UCD, sin lograr mis objetivos. Ahora que tenemos la LODE, donde en su art. 2, apart. E) define que uno de los fines principales de las actividades educativas es «La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España», parece un momento adecuado para insistir en ello.

Y por otra parte, atendido el debate que ha abierto el ministro sobre la reforma de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y profesional, creo que es una oportunidad para ajustar los contenidos educativos a la nueva realidad jurídica plurilingüe de la Constitución.

Los objetivos que deberíamos conseguir para nuestra lengua, la cual afecta a casi la cuarta parte de la población del Estado, son los siguientes:

a) *Planes de Estudio de la asignatura Lengua y Literatura Española*

En cuanto se refiere a las asignaturas de Lengua y Literatura Española, que sean impartidas en EGB, FP, BUP y COU, es preciso que se dicten normas claras, para que en los niveles mínimos que correspondan al Gobierno central, en los respectivos planes de estudio, tengan cabida los autores literarios de lengua catalana.

Actualmente la Literatura española es solamente Literatura castellana. Los autores de lengua catalana no están representados ni en su importancia cuantitativa ni cualitativa, ya que los planes de estudio o currículums de dicha asignatura lo dejan como un tema voluntarista y absolutamente marginal.

No se trata de que cada Comunidad Autónoma incluya en dicha asignatura a cada uno de sus autores locales. No. El suscrito senador desea que la historia de la Literatura, en sus niveles mínimos que debe asegurar el Gobierno según la Ley, obligue a todas las escuelas, de todos los territorios, el estudio de los autores en lengua catalana tanto antiguos como modernos, que en muchos casos se lo merecen más que algunos castellanos que ahora figuran en el plan de estudios.

b) *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*

Para hacer realidad la libre circulación de los maestros para las tres Comunidades Autónomas que gozan de lengua coincidente, como la valenciana, catalana, y balear, es necesario impulsar que en sus planes de estudio se incluya la materia de Lengua y Literatura Catalana.

Aunque inicialmente esta asignatura sea de carácter optativo, ello facilitaría que

Francesc Ferrer i Gironés, senador por Gerona, expone el tratamiento que, a su juicio, debería recibir la lengua «catalana-valenciana-balear» en el futuro sistema educativo basado en el proyecto de reforma, que se debate actualmente.

al presentarse a los concursos-oposición profesores que hubieren cursado dichos estudios, no podrían alegar discriminación por razón de lengua.

c) *Universidades*

Actualmente, aparte de las Universidades ubicadas en los territorios que poseen lengua propia, la Lengua Catalana se imparte en la Universidad de Salamanca y Complutense de Madrid. Pero para hacer realidad la intercomunicación cultural, sería necesario un apoyo para crear nuevas Cátedras de Lengua Catalana en aquellas Universidades del resto del Estado donde lo soliciten.

Es curioso que la Lengua Catalana sea impartida en más de 120 Universidades del mundo, y en cambio en el Estado español no exista igual interés, aparte de las dos mencionadas.

d) *Bachillerato Unificado Polivalente*

Es preciso que los alumnos, los cuales no están en Comunidades Autónomas donde la lengua catalana-valenciana-balear figura como propia y oficial, también puedan optar para cursar el aprendizaje de la lengua catalana con el mismo rango que actualmente los planes de estudio lo contemplan para las «lenguas extranjeras».

Parece lógico que desde la promulgación de la Constitución de 1978, por la cual se garantiza especial respeto y protección a todas las lenguas, también la lengua catalana pueda tener como mínimo las mismas posibilidades que en los programas poseen las lenguas de Estados extranjeros, en cuanto a méritos o puntuación del BUP y COU.

Ojalá pudiéramos hallar los caminos naturales para que el Estado pudiera hacer suya la lengua catalana, y cuento de antemano con su sensibilidad sobre el tema para lograrlo.

Una reforma «indiscutible»

Unión Sindical Obrera, de Burgos

LA lectura y comentario del «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» nos permite formular, en una primera aproximación, las siguientes conclusiones:
— Tal como está presentando el documento, hace pensar que la reforma está plantificada y vendrá impuesta por medio de una Ley Orgánica, que una vez aprobada la hará «indiscutible».

Los países más destacados de la Comunidad Europea en materia educativa, han optado por llevar a cabo las necesarias reformas educativas por vía del estímulo y de la motivación y no por *la de la imposición*.

— El sistema educativo de nuestro país es mixto —enseñanza pública y privada—, o si se prefiere, de titularidad pública y de iniciativa social o privada y *en el documento, esta segunda se ignora como si no existiese*. Entendemos que una reforma de todo el sistema educativo debe tener posibilidades de aplicación también en la *enseñanza de iniciativa social* y los recursos y apoyos han de otorgarse a ambas.

— Es criterio, prácticamente unánime, que la pronta escolarización del niño va a tener repercusiones favorables en su maduración personal y en sus rendimientos académicos. Es cuando menos, incoherente regular mediante ley la educación infantil y *no garantizar su puesta en práctica mediante un sistema de financiación —la gratuidad— para todos los centros*.

— Un sistema educativo que muestra su atención y respeto a las singularidades de cada educando y sensibilidad ante las minorías étnicas y culturales, reconociéndoles ciertos derechos, parece razonable que tuviera en cuenta que una mayoría de españoles se profesan cristianos y, por lo mismo, *parece lógico que la educación cristiana pudiese ofrecerse en los centros, aunque, lógicamente, fuese opcional para los alumnos, pudiendo optar por una formación ética*. Si el sistema busca una educación «integral», pienso que no puede desconocerse este aspecto.

— *No parece razonable regular la educación de cero a dos años*.

— El profesor de apoyo ha de concederse a partir de seis aulas y uno *por cada seis aulas, o no será suficientemente eficaz*.

La Unión Sindical Obrera de Burgos estima que en el proyecto no se tiene en cuenta a los centros privados, a pesar de que tienen una importante presencia en el sistema educativo.

Educación para el consumo

Instituto Nacional del Consumo. Ministerio de Sanidad y Consumo

Los responsables del Instituto Nacional del Consumo proponen la introducción en el Proyecto de reforma de determinados aspectos para el desarrollo de la educación consumerista, de forma similar a otros sistemas educativos europeos. Este Departamento sugiere que los métodos educativos inicien a los escolares dentro de un comportamiento como consumidores críticos y responsables.

Antes de efectuar un estudio pormenorizado del «Proyecto», es preciso realizar algunas consideraciones generales:

a) *Marco legal:*

1.—El artículo 51.2 de nuestra Constitución dice textualmente: «Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios.»

2.—Este artículo es desarrollado por la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios (19 de julio de 1984) que en el Capítulo V: Derecho a la educación y formación en materia de consumo dice:

— Art. 18:

1. La educación y formación de los consumidores y usuarios tendrá como objetivos:

a) Promover la mayor libertad y racionalidad en el consumo de bienes y la utilización de servicios.

b) *Facilitar la comprensión y utilización de la información a que se refiere el capítulo IV (Derecho a la Información).*

c) Difundir el conocimiento de los derechos y deberes del consumidor y las formas más adecuadas para ejercerlos.

d) Fomentar la prevención de riesgos que puedan derivarse del consumo de productos o de la utilización de servicios.

e) Adecuar las pautas de consumo a una utilización racional de los recursos naturales.

f) Iniciar y potenciar la formación de los educadores en este campo.

2. Para la consecución de los objetivos previstos en el número anterior, el *Sistema educativo incorporará los contenidos en materia de consumo adecuados a la formación de los alumnos.*

b) *La educación del consumidor en las Comunidades Europeas.*

Las numerosas Resoluciones que las Comunidades Europeas han adoptado, desde la primera de 15 de octubre de 1971 hasta hoy, relativas a la educación del consumidor subrayan la necesidad de que este tipo de educación se introduzca en el sistema educativo.

El programa preliminar de la CEE para una política de protección e información de los consumidores, adoptado el 14 de abril de 1975, instituye el derecho a la información y a la educación como uno de los cinco derechos fundamentales del consumidor.

Este programa define como objetivo de tal educación el permitir al consumidor actuar de manera informada, el ser capaz de efectuar una elección con conocimiento de causa entre los bienes y servicios y el ser consciente de sus derechos y responsabilidades. Asimismo, fija las acciones prioritarias que deben emprenderse a nivel comunitario.

El Consejo y los Ministros de Educación consideran que el logro de tal objetivo supone la introducción de la educación para el consumo en los programas escolares, la cual se podría integrar sin grandes problemas por su carácter interdisciplinar.

La última Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 9 de junio de 1986, relativa a la educación del consumidor en la enseñanza primaria y secundaria dice textualmente:

«Las autoridades competentes de los Estados miembros están invitados a promover en el marco de las posibilidades constitucionales, así como en el marco de las legislaciones y reglamentos nacionales la educación del consumidor en los programas de enseñanza primaria y secundaria, con vistas a que dicha enseñanza pueda impartirse durante el período de enseñanza obligatoria.»

No se definen los programas detallados a la diversidad de los sistemas educativos y de las estructuras económicas, jurídicas y sociales de los países miembros. Sin embargo, se afirma que sería necesario que si tal educación se incluyera, no como una asignatura nueva, sino en el contexto de un enseñanza que abarque los aspectos de la sociedad contemporánea relacionados con los derechos y las responsabilidades de los consumidores.

En este marco filosófico y legal es donde se inscribe nuestra propuesta, aprovechando la oportunidad que el Ministerio de Educación brinda a todos los sectores implicados en el mundo de la educación, de aportar sugerencias al Proyecto de reforma de la enseñanza.

Análisis general del Proyecto para la reforma

A lo largo del Documento se exponen algunos aspectos que en términos generales concuerden con la filosofía de la Educación para el Consumo.

Así, en la Introducción se comenta el hecho de que la educación actúa como motor de cambio social para alcanzar una mayor calidad de vida y un mayor bienestar individual y colectivo.

En otros párrafos se mencionan aspectos que avalan la necesidad de introducir este tipo de educación, por citar algunos de ellos:

— ... «el sistema educativo constituye una pieza esencial de la política social de un país.»

— ... «una concepción del aprendizaje que no se ve circunscrito a espacios y tiempos limitados sino que, en cierto modo, impregna todas las relaciones sociales.

«En la España de nuestros días, un Proyecto educativo de signo progresista tiene que satisfacer demandas específicas de una sociedad tecnológicamente avanzada...».

Se mencionan, asimismo, la rapidez con que las innovaciones tecnológicas se producen de tal modo que los conocimientos pueden quedar obsoletos en breve tiempo, por lo que es necesario preparar a los alumnos para «aprender a aprender».

No basta con dar una cualificación científica y profesional sino que es preciso crear en ellos actitudes para que se comporten como ciudadanos críticos, conscientes, responsables y solidarios con los demás y con el medio ambiente, en el marco de un sociedad democrática (objetivos todos ellos perseguidos por el educación para el consumo).

En otro de los párrafos se menciona la abundancia de imágenes e informaciones que nos transmiten los medios de comunicación. Estos pueden constituir un medio educativo, pero no podemos olvidar, y esto es otra razón que avala la introducción de este tipo de educación, que también son un medio de manipulación y de incitación al consumismo, frente a los cuales hay que adoptar una actitud crítica.

En la parte II: Reforma del Sistema Educativo. El Proyecto señala como objetivo prioritario de la política educativa la mejora de la calidad de la enseñanza. La educación para el consumo contribuye a ello porque:

- parte de las necesidades reales de los educandos.
- facilita respuesta a las exigencias y problemas que plantea la sociedad (de consumo) en la que vivimos.

«... la educación actúa como motor de cambio social para alcanzar una mayor calidad de vida y un mayor bienestar individual y colectivo.»

— está vinculada directamente con el entorno y puede involucrar al resto de los ciudadanos.

Sin embargo, a la hora de plasmar los objetivos generales a alcanzar en los distintos niveles educativos no se incluyen los fines concretos de la educación del consumidor, como más adelante indicaremos.

Propuestas concretas

Por todo lo anteriormente expuesto se hace preciso indicar las matizaciones que deben efectuarse al texto:

— *Introducción*

En el cuarto párrafo, donde dice: «La posibilidad de que la educación pueda contribuir al cambio de la sociedad, al incremento de la calidad de vida, del bienestar individual y colectivo», añadir: «a la mejor utilización de los bienes de consumo».

— *Educación infantil:*

En el apartado «Objetivos en la educación infantil» punto 16, añadir un nuevo punto: —Iniciar su comportamiento como consumidor crítico y responsable.

— *Educación primaria:*

En la parte III, punto 8: «Educación primaria, los fines generales señalados coinciden con los que pretende la educación para el consumo:

— «Desarrollar el sentido crítico.

— Conseguir una cierta autonomía de acción en su medio.

— Desarrollar hábitos solidarios.»

Asimismo, también son coincidentes los objetivos: (apdo. 8.4.):

— «Desarrollar las capacidades de observación, búsqueda, selección, organización y utilización de información; identificar problemas en el ámbito de su experiencia y comenzar a adquirir hábitos de razonamiento objetivo, ordenado y sistemático.

— Prepararse para vivir y trabajar con otros niños y adultos de forma responsable, solidaria y democrática.

— Alcanzar los conocimientos elementales que faciliten la comprensión del medio físico en el que viven.»

— Resaltar el hecho de que el medio social en que viven es una sociedad de consumo.

Y añadir un nuevo punto: Desarrollar su comportamiento como consumidor crítico consciente, responsable y solidario.

En el apartado «Áreas Curriculares», el Proyecto dice: «Unos planteamientos globalizadores e interdisciplinares como los que promueven las áreas de conocimiento y experiencias, permite que tengan cabida en el aula las dimensiones más relevantes de la vida cotidiana y los temas de interés más concretos de los alumnos que una estructura disciplinar no siempre puede acoger...»

Añadir:... como por ejemplo: la educación para el consumo...

— En el apartado 10.6 se pone de manifiesto cómo en los países más avanzados junto a las áreas tradicionales se introducen materias obligatorias, como por ejemplo: la enseñanza sobre los medios de comunicación social, la protección del medio ambiente, el *consumo* y la publicidad. (Este es el único apartado que hace referencia al consumo).

Sin embargo, proponemos la siguiente reforma del párrafo: ... La educación para la salud y la educación para el consumo. La enseñanza sobre los medios de comunicación social, la publicidad, la protección del medio ambiente, la información profesional, la utilización de microordenadores, la educación sexual, la educación para la salud y la educación para el consumo.

Estas áreas se insertarán, no como asignaturas específicas, sino de una manera interdisciplinar, de tal modo que cada una de las materias tradicionales puede aportar su especial punto de vista al contenido elegido.

— En el apartado 10.9 habla de «favorecer la relación interdisciplinar entre las diferentes áreas de conocimiento y experiencia...». «lo cual coincide plenamente con nuestra filosofía de la educación para el consumo. Así como también coincide el principio de aprendizaje fuera de la escuela.

— En el punto 12: «La segunda etapa de la educación secundaria: el Bachillerato.»

Los objetivos son coincidentes con los propuestos por la Educación para el consumo; sin embargo, proponemos añadir un punto más:

— Actuar como un consumidor informado, ser capaz de efectuar una selección con conocimiento de causa entre los bienes, y servicios y ser consciente de sus derechos y responsabilidades.

— Posibilitar la educación para el consumo, facilitando el desarrollo de proyectos escolares interdisciplinarios en los centros EEMM.

— Educación para el Consumo durante *toda* la escolaridad.

Por un ciclo único de cero a seis años

Associació de Guarderies Infantils Privades (BARCELONA)

Este colectivo considera que la etapa cero-seis años no se debe dividir, ni aun por criterios económicos. En sus conclusiones se muestran en desacuerdo con la ampliación de la oferta pública en estas edades, aunque aplauden la ampliación de los presupuestos del Estado. Solicitan, asimismo, la elaboración de un marco curricular flexible y adaptable a cada Centro.

NOS parece muy positivo el hecho de que desde el Ministerio de Educación y Ciencia se hayan preocupado, en el momento de emprender la Reforma de la enseñanza de la educación infantil y que, desde él, se nos haya invitado al debate.

Estamos de acuerdo en que, dado el tanto por ciento del fracaso escolar en nuestro país, es indispensable hacer un estudio profundo de sus causas, lo que nos lleva a muchos de nosotros a hacernos las siguientes preguntas: ¿Se ha preocupado la Administración de la etapa de cero a seis años, pilar fundamental para una futura integración en el mundo de la Enseñanza? ¿Se ha valorado suficientemente la labor de maestros, educadores, psicólogos, pedagogos y personas con otras titulaciones que se han dedicado a estudiar profundamente al niño en esta etapa de su vida?

Desde nuestra experiencia de muchos años, cuando nadie se preocupaba de la educación de los niños en estas etapas, veníamos observando que los niños que asistían a centros infantiles, bien estructurados y con programas y objetivos pedagógicos bien elaborados se integraban sin ningún problema a los Centros de EGB, habiendo entre estos niños y los que accedían directamente a ellos, sin pasar por guarderías, parvularios o jardines de infancia, un gran abismo.

El fracaso escolar era menor entre los primeros, esto siempre influido, desde luego, por el ambiente familiar, que no podemos olvidar.

Pero creemos sinceramente que esta etapa del niño de cero a seis años no se puede regular, única y exclusivamente, pensando en que sea una preparación para la escuela obligatoria, haciendo una ley de arriba a abajo, sino que, teniendo en cuenta que es un «niño» y no un «adulto en miniatura», al que hay que preparar ya en la escuela infantil para una sociedad competitiva, la Ley ha de estar elaborada de abajo a arriba, y teniendo como centro al niño, con sus necesidades, etapas evolutivas, importancia del juego en estas etapas y, sobre todo, su felicidad.

Por todo ello, no se trata de crear escuelas para instruir, sino escuelas en las cuales se lleve a término una acción que tenga como objetivos: la formación y el desarrollo armónico de su personalidad, ejercida con afecto, respeto y libertad, potenciando todas las capacidades del mismo, para conseguir un niño feliz, responsable y autónomo, para poder convivir, participar y realizarse plenamente como persona, dentro de las posibilidades de cada uno.

Estas escuelas han de ejercer, por tanto, una función educativa, sanitaria y social en un ambiente en el cual el niño encuentre la seguridad, estabilidad y la confianza necesarias.

Relación afectiva

El educador debe crear una relación afectiva, proporcionarle seguridad, ayudarle a crecer y compartir, en un clima de paz, serenidad y al mismo tiempo motivador, observando al niño en todos los aspectos madurativos de su personalidad.

Se debe crear, además, una estrecha relación familiar entre los educadores, el personal del Centro, los niños y los padres de éstos, por medio de una relación diaria y con entrevistas e informes individuales periódicos. La instrucción será posterior, y si el niño tiene una base sólida será una labor sencilla.

Si ya de por sí los niños de nuestro siglo están viviendo en situaciones no demasiado idóneas para ellos y en ambientes no demasiado favorables, tenemos que conseguir que estos niños del futuro sean, sobre todo, seres humanamente bien formados y equilibrados, y esto se conseguirá si les damos, en su infancia, un ambiente estable y adecuado a su edad.

Por todo ello, consideramos: que demuestran un profundo desconocimiento del niño aquellos que intentan dividir en etapas su infancia, pues la etapa de cero a seis años no es divisible bajo ningún concepto, ya que es en esta etapa donde se forma la personalidad del futuro individuo.

Sería largo exponer aquí estudios profundos de psicólogos, pedagogos y educadores que así lo demuestran.

Es por todo lo anteriormente expuesto, que nos parece que integrar a los niños a partir de tres años en Macro Centros, rompiendo así esta etapa indivisible y egebeizando la misma, haciendo pequeños adultos antes de hora, sólo está justificado por unos intereses económicos y políticos en ciertos sectores de la enseñanza, que ante la crisis de sus Centros, intentan llenar las aulas vacías y pretenden justificar la integración de estos «niños» con argumentos poco fiables, para tener las despenas llenas ante la futura baja de alumnado que se prevé en futuros cursos escolares.

Un poco de seriedad, señores, no juguemos con algo tan serio, sólo por unos intereses económicos y políticos.

El niño de hoy es un futuro ciudadano del siglo XXI, y si caemos en estos errores, no valdrán después lamentaciones.»

Futuros ciudadanos

Hagamos futuros ciudadanos, pero seriamente, pensando en el niño ante todo, y que esta futura Ley sea hecha para el niño y sus intereses, y no los de unos cuantos adultos preocupados más por otros intereses, no demasiado loables.

Por tanto, pretender elaborar una Ley de Escuelas Infantiles ignorando todo esto, es caer en un grave error.

Para elaborar dicha Ley, es imprescindible contar primero con: las necesidades del niño y sus etapas evolutivas y, segundo, con la realidad social del país.

Reunidas en Barcelona, el día 26 de septiembre de 1987, varias Asociaciones autonómicas para tratar el tema de la Reforma del Proyecto Educativo, pasamos a comentar los siguientes puntos:

7.—Educación infantil (cero a seis años)

Tenemos que diferir ya en el título que encabeza esta etapa: «De la custodia de guarderías a la educación infantil.»

Podemos demostrar que, desde hace años, nuestros Centros vienen funcionando como Centros Educativos, y no como «custodia y guarda de niños», con proyectos educativos, aplicados, diferentes experiencias educativas renovadoras y creadoras, con el fin de llevar a buen fin la educación integral del niño en todas sus etapas y, en colaboración con los padres, para integrar a los niños al sistema educativo obligatorio lo mejor preparados posible.

Como educadores del niño en estas etapas, somos conscientes de la importancia que tiene el que éste asista a un Centro adecuado, y el enriquecimiento que ello supone, máxime teniendo en cuenta la importancia que tiene la etapa de cero a

seis años, ya que, como ustedes sabrán, es la base del desarrollo de su personalidad y futuro como adulto, y también donde se pueden detectar cualquier anomalía, retraso o deficiencia y poner los medios a nuestro alcance para corregirlos...

No nos vamos a detener ahora en analizar los distintos estudios que, sobre este tema, han hecho desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, psicólogos, pedagogos, educadores, por ser harto conocidos.

No cabe duda de que el concepto de educación preescolar ha evolucionado desde entonces, y el perfeccionamiento de los métodos y las técnicas pedagógicas son distintos.

Todos debemos aunar esfuerzos para que éstos sean lo más idóneos y adecuados a las edades del niño, sin olvidar, en ningún momento, que en la etapa de cero a seis años, los elementos biológicos, higiénicos, nutricionales, motores, afectivos, verbales, etc., tienen una gran importancia.

No se pueden comparar los métodos y las técnicas de esta etapa con los que corresponden a etapas posteriores, si bien, el fin de los mismos es educar al niño, los contenidos son bien diferentes, en función de la edad.

Una vez dicho esto, tenemos que considerar como muy positivo el hecho de que, aunque tarde, se reconozca desde la Administración como una etapa educacional el período de cero a seis años.

Ampliación de la oferta educativa

7.5.—Nos parece muy bien el Plan Experimental de Escuelas Infantiles que el MEC ha puesto en marcha en los últimos años, pero parece ser que hay un desconocimiento absoluto de estas mismas experiencias educativas llevadas a cabo, desde hace muchos años en nuestros Centros, con gran esfuerzo y profesionalidad, *sin ningún soporte de la Administración.*

Esta etapa debe estar integrada en el Sistema Educativo, pero con objetivos y características propias.

Desde aquí, y en base a todo lo expuesto, pedimos que también se tomen en consideración estas experiencias y se cuente con nosotros a la hora de elaborar el Proyecto de Ley para la Reforma de la Enseñanza, en la etapa de 0 a 6 años.

7.6.—Discrepamos en algún punto de este apartado.

Atendiendo a criterios de la UNESCO, la opinión de psicólogos y pedagogos y nuestra propia experiencia y a las experiencias de los países europeos con avanzados métodos pedagógicos, podemos decir que la educación de los niños de cero a seis años, con sus características especiales, está en contraposición a las ideas del Anteproyecto de Ley, porque son edades en que el niño debe desarrollarse en un ambiente de afectividad, prolongación de la casa y de la familia, con características específicas y no en ambientes masificados.

No se debe «egeberizar» esta etapa tan vital para la formación de la personalidad del niño.

7.7.—Diferimos en el planteamiento de este punto, puesto que *la necesidad de crear nuevos Centros* es muy relativa, teniendo en cuenta que, actualmente, existen gran número de plazas vacantes (nuestra última información es de 40.000 plazas de preescolar), debido al descenso de la natalidad.

Exigimos, por tanto, un profundo estudio del sector, por parte de las Administraciones competentes, para conocer las necesidades *reales*, del mismo, ya que la actual oferta pública y privada cubre, de sobra, las necesidades de escolarización de esta etapa.

Exigimos que se destinen los presupuestos que el Estado prevea para tal fin, a las familias con hijos de cero a seis años, a los Centros ya existentes.

7.8.—Estamos de acuerdo en la necesidad de crear, dentro del marco de la propia Ley, un Proyecto *Regulación de Convenios*, en el que exigimos nuestra participación.

7.9.—Coincidimos plenamente.

7.10.—Discrepamos en este punto, ya que las necesidades del niño en estas etapas son muy específicas, como ya se ha expuesto anteriormente y ampliamos en los puntos 7.16 al 7.21.

Calidad en la educación infantil

7.11.—Nos parece bien que se hagan esfuerzos para aumentar la cobertura de la oferta pública en la educación infantil, donde realmente existan necesidades, así como a asegurar la *calidad* de dicha oferta, pero teniendo en cuenta lo expuesto en el punto 7.7.

7.12 y 7.13.—Importantes y coincidimos plenamente.

7.14 Diferimos en este punto en cuanto que dice que: «en el ciclo de cero a tres años, la labor educativa sea realizada por maestros, que compartirán dicha responsabilidad con educadores infantiles debidamente cualificados.»

Este punto, que consideramos uno de los fundamentales de esta Ley, junto con la de los presupuestos, puede hacer viable o no el óptimo desarrollo de las escuelas infantiles.

Como ya hemos reiterado en varios apartados de este escrito, si bien es importante la docencia en esta etapa, no cabe duda que la «afectividad» es primordial, por lo cual, no se puede desligar la función asistencial de la educativa.

Consideramos que elaborando una Ley que previera un equipo directivo suficientemente cualificado (como se sugiere en algunos documentos de la UNESCO), sería suficiente, a partir de la nueva regulación, poseer el título o diploma *correspondiente*.

Quisiéramos resaltar aquí que los programas de Formación Profesional, tanto de Primer como de Segundo Grado, en la rama de jardín de infancia, orientan única y exclusivamente para trabajar en este tipo de Centros; por lo cual, exigimos que la redacción de este apartado prevea que dicha titulación del personal de atención directa a los niños esté en función de la edad de éstos.

Por todo ello, creemos válida la Orden que el 1 de julio de 1983 publicó la Generalitat de Catalunya, de la cual adjuntamos fotocopia.

7.15.—Los módulos que se proponen son inviables, si la Administración no aporta recursos económicos, directa o indirectamente, y así y todo, consideramos que es una ratio exagerada.

Adjuntamos módulos establecidos por la Generalitat de Catalunya, los cuales nos parecen *más adecuados* a la realidad, lo cual no presupone que, así y todo, no se deba prever una aportación de recursos, por parte de la Administración, como se ha sugerido en el punto 7.7.

Objetivos de la educación infantil y didáctica y programas

En cuanto al desarrollo de este apartado en sus puntos 7.16 al 7.21 (ambos inclusive), consideramos positivo que la Administración se preocupe de dar objetivos y programas adecuados a esta etapa.

Sin embargo, es de suponer que este apartado sólo es un punto de partida para un posterior desarrollo del proyecto educativo, por lo poco que se ha profundizado en el tema.

Desde nuestra experiencia, proponemos que la educación en esta etapa ha de ser globalizada y debe ser estructurada por edades, objetivos, contenidos, etc.

Hay que aunar esfuerzos y experiencias para hacer un Diseño Curricular adecuado a esta etapa de cero a seis años, en el cual nos ofrecemos a colaborar.

«Estas escuelas han de ejercer, por tanto, una función educativa, sanitaria y social en un ambiente en el cual el niño encuentre la seguridad, la estabilidad y la confianza necesarias.»

7.22.—En cuanto a este punto, somos, desde hace años, conscientes y defensores de la necesidad de la integración de niños con necesidades educativas especiales en nuestros Centros, lo cual ya llevamos a término muchos de nosotros desde hace tiempo, sin ningún tipo de ayuda de la Administración.

Para ello, volvemos a insistir en la necesidad de prever ayudas económicas para estos niños y soporte de todo tipo, según las necesidades de cada uno, y nos remitimos a lo anteriormente expuesto en el punto 7.7.

Participación de los padres

7.23.—En cuanto a la participación activa de los padres en el Centro, consideramos que es una necesidad para la educación integral del niño, aunque vemos dificultoso el que los padres puedan participar en el Proyecto Educativo del Centro de una manera directa.

Dando por supuesto que es necesario que el personal del Centro tenga una preparación y titulaciones adecuadas, se supone que, para elaborar un Proyecto educativo, se requieren unos estudios adecuados, lo cual, nos hace suponer, que en general, los padres no tengan esta preparación.

Lo que sí es cierto es que los padres deben colaborar con el Centro para llevar a buen fin el Proyecto educativo, y participar en sus actividades, y se deben tener en cuenta sus aportaciones a la hora de elaborar el Proyecto educativo.

Dicho esto, también hay que tener en cuenta que en estos Centros existe un movimiento de niños y padres en períodos cortos de tiempo (dos-tres-cuatro años), lo cual dificultaría la tarea.

7.24.—Creemos muy positivo que, desde la Administración educativa, se pongan todos los medios para que los sectores sociales tomen conciencia de la importancia que tiene la educación infantil previa a la escolaridad obligatoria y que, además, se conciencie a los padres de la importancia de escoger Centros con proyectos educativos coherentes, labor que se ha realizado ya desde nuestras Asociaciones.

7.25.—Si bien consideramos necesario que los Servicios de Inspección Educativa velen por el funcionamiento de los Centros a los cuales asisten niños de cero a seis años, no debe olvidarse que, además de la parte educativa, hay una parte asistencial, sanitaria, etc.; por lo cual, proponemos que se cree un Cuerpo de inspectores especializados en estas etapas.

7.26.—Apoyamos totalmente este punto.

Conclusiones

- Reconocer la labor llevada a cabo por los Centros privados.
- Estudio de ayudas directas o indirectas a los centros:
 - Ayuda directa a los padres.
 - Ayuda directa al Centro.
 - Cheque escolar, etc.
- No a la ampliación de la oferta educativa pública; sí a la ampliación de los presupuestos del Estado, preveyendo ayudas a los padres con hijos de cero a seis años, a los Centros ya existentes.
- No a la división en dos etapas: de cero a tres años, y de tres a seis años. Consideramos la etapa de cero a seis años una etapa con características propias.
- Mejora de la calidad de enseñanza.
- Titulaciones de Primer y Segundo Grado de Formación Profesional.

- Rama Jardín de Infancia, de cero a cuatro años, con revisión de programaciones, si fuese necesario, o titulaciones similares.
- Módulos niño-aula-profesora, tomando como punto de partida los elaborados por la Generalitat de Catalunya, Orden de 1 de junio de 1983.
- Elaboración de un Marco Curricular flexible y adaptable a cada Centro, según las necesidades socio-culturales de la escuela.
- Sí a la integración de niños con necesidades educativas especiales en los Centros infantiles y estudiar las ayudas económicas en los próximos presupuestos para la integración de estos niños.
- Participación de los padres, sí; pero no estructurado como un centro de EGB, por razones obvias (períodos cortos de permanencia en el Centro).
- Sí a las inspecciones educativas y sanitarias especializadas en esta etapa.

«Esta etapa debe estar integrada en el sistema educativo, pero con objetivos y características propias.»

Una escuela para la reflexión

Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía (ACEP) (ALICANTE)

La ACEP, que suscribe básicamente el proyecto de reforma, estima, no obstante, que deben mejorarse los métodos y técnicas de estudio, el desarrollo de nuevas tecnologías en la escuela, así como el apoyo a la innovación. Esta asociación considera, igualmente, que debe existir un mayor fomento de las escuelas de padres y una mayor atención a la metodología de la educación.

EN el «Proyecto para la reforma de la enseñanza», del Ministerio de Educación y Ciencia, y en su parte tercera, se establece la propuesta de estructuración de niveles educativos: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Tres niveles se contemplan en el sistema educativo anterior a la Universidad: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Además, hay que considerar otras modalidades educativas, como la educación de adultos, integración de alumnos con modalidades especiales, etc.

Se extenderá la educación infantil, hasta los seis años de edad del niño, siendo esta etapa decisiva. Los esfuerzos a estas edades constituyen una clara apuesta por la mejora de la calidad del sistema educativo y por una auténtica igualdad de oportunidades. Si bien son muchos los elementos que inciden en la calidad de la oferta educativa en esta etapa, deben ser mencionados, por su importancia, los aspectos relativos a las condiciones educativas, sanitarias y de equipamiento e instalaciones de los Centros, la profesionalización de los educadores, y los referentes al desarrollo curricular.

Socialización de los niños

En cuanto a la educación primaria (de seis a doce años), ha de favorecer la transmisión de la cultura y la socialización de los niños. La finalidad educativa en esta etapa es la de conseguir la socialización de los niños, la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos, como la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, y también una elemental autonomía de acción en su medio. La etapa de educación primaria, quedará estructurada en tres ciclos: a) el inicial, de seis a ocho años; b) el medio, de ocho a diez años; c) el superior, de diez a doce años. Unos planteamientos globalizadores e interdisciplinares como los que promueven las áreas de conocimiento y de experiencia permiten que tengan cabida en el aula las dimensiones más relevantes de la vida cotidiana y los temas de interés más concretos de los alumnos, que una estructura disciplinar no siempre puede acoger.

Por lo que respecta a la educación secundaria (doce a dieciocho años) comprende un período de seis años, efectuándose en dos etapas. La primera etapa de educación secundaria (o educación secundaria obligatoria), abarca de los doce a los dieciséis años, y estarán organizadas en dos ciclos (doce a catorce, y catorce a dieciséis). La segunda etapa de educación secundaria (o educación secundaria posobligatoria), se extiende, en el Proyecto, de los dieciséis a los dieciocho/diecinove años, e incluiría dos modalidades diferenciadas aunque relacionadas entre sí: el Bachillerato y la educación técnico-profesional.

Tiene que ser capaz la educación secundaria de combinar adecuadamente la formación general con la especialización progresiva, la adquisición de los saberes que

configura el bagaje necesario de todo ciudadano con la experiencia práctica y la aplicación contextualizada de lo aprendido. Debe asimismo, tratar de articular lo básico y común para todos los jóvenes españoles con las especialidades de cada Comunidad Autónoma, de las comunidades locales y de los propios Centros educativos.

Calidad educativa

La Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía considera que en la reforma de la enseñanza en los niveles no universitarios se ha de perseguir, como prioritario objetivo la elevación de la calidad educativa, y para ello han de ser *emprendidas acciones coordinadas* en los siguientes campos o epígrafes:

- a) En la estructura por niveles educativos:
 - Potenciación de la educación infantil.
 - Reforma de la Educación General Básica.
 - Mayor conexión de la educación secundaria con los niveles anteriores y posteriores.
- b) En la concepción técnico-metodológica de la enseñanza:
 - Mejora de métodos y técnicas de estudio.
 - Apoyo a la innovación educativa.
 - Desarrollo e incorporación de las nuevas tecnologías.
 - Planteamiento de un modelo curricular abierto.
- c) En la formación y perfeccionamiento del docente:
 - Programas de formación del profesorado.
 - Investigación educativa.
- d) En las tareas de orientación, ayuda y apoyo docente-discente:
 - Impulso a la tarea de los equipos psicopedagógicos y departamentos de orientación en los Centros escolares.
 - Constitución de Departamentos técnicos de Pedagogía en los Centros educativos, coordinados por un técnico en Ciencias de la Educación.

Otros puntos básicos a ser incluidos y desarrollados en los documentos para la reforma de la enseñanza, son, según la ACEP, éstos: desarrollo de las escuelas de padres, aprendizaje precoz y atención temprana, metodología de la educación y desarrollo del pensamiento como parte de una escuela para reflexionar, aplicación práctica y efectiva del principio de interdisciplinariedad, aplicación adecuada del principio de «educación/escuela comprensiva».

Enseñar a estudiar

En esta primera aproximación provisional al tema, digamos finalmente que ha de ser elaborada y aplicada una completa metodología del «enseñar a estudiar y pensar», como factor directo para la elevación de la calidad educativa de los Centros escolares. El «enseñar a estudiar y pensar» es una de las grandes metas de los Centros educativos. Hay que enseñar al alumno unos efectivos métodos y técnicas de estudio. Estimamos que en la acción aular tendente a la mejora de la calidad educativa, un eficaz espectro de técnicas de estudio, conlleva al menos estos tres grandes aspectos:

- a) Enseñar a pensar.
- b) Educación del sentido crítico.
- c) Pedagogía de la atención y la concentración.

En conjunto, el Documento «Proyecto para la reforma de la enseñanza», lo valoramos positivamente por el acierto de unas ideas-marco que, tras ser debatidas

«El enseñar a estudiar y a pensar es una de las grandes metas de los Centros educativos»



por los distintos grupos, profesionales, asociaciones, instituciones, incorporarán un amplio conjunto de mejoras sustanciales a la primitiva redacción. Se proporciona una visión global, que ofrece, con todo, importantes *lagunas*. Si éstas se subsanan, la reforma cabe pueda alcanzar aquellos frutos sustanciales por todos esperados.

La incorporación en el documento de las tareas de los Técnicos en Ciencias de la educación, que son los pedagogos, ofrecería unos puntos de mejora en la calidad metodológica de los Centros, a todas luces necesarios.



Por una reforma efectiva

Unió Sindical Obrera de Catalunya

REAFIRMAMOS la necesidad de la ampliación del período de obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años y que sea gratuita. Pensamos que hay que posibilitar la gratuidad al período dieciséis-dieciocho. Todo ello tanto en los Centros públicos como privados.

Partimos de la base que para lograr esa reforma es necesaria una dotación económica y por ello pedimos que la partida presupuestaria de enseñanza se adecue a las necesidades reales.

Somos partidarios de la formación de equipos coherentes y estables; para ello consideramos que en la enseñanza privada los contratos deben ser, necesariamente, por tiempo indefinido, y en la enseñanza pública, una permanencia mínima en el mismo Centro antes de entrar en el concurso de traslados.

Pensamos en la necesidad de que los Centros, a propuesta del Claustro de Profesores, puedan contratar mediante contratos temporales a personas cualificadas y con experiencia, aunque carezcan de titulación académica, para complementar los créditos variables.

Creemos que los Centros escolares deben organizar actividades culturales destinadas al conjunto de los ciudadanos, como una manera más de relacionar a los Centros con la realidad social.

Proponemos como objetivo primordial dar a los alumnos los medios y técnicas necesarios para que adquieran el hábito del estudio, a partir de sus intereses particulares.

No vemos la necesidad, una vez la implantación definitiva y generalizada de la Reforma se lleve a cabo, de mantener unos Centros experimentales. Por lo que éstos deberían pasar a realizar su labor de una forma normal.

Para lograr un mayor acercamiento entre escuela y sociedad, algunos créditos deben realizarse necesariamente fuera de la escuela.

La Administración debe planificar la reestructuración del sector, en la medida que lo ha realizado en otros sectores (mediante jubilaciones anticipadas, incentivos...). Esta planificación debería estar contemplada en la misma ley (LOSE).

Consideramos la Reforma educativa positiva, en líneas generales, siempre que se solucionen de manera clara los aspectos relacionados con la financiación y la educación del profesorado mediante una formación permanente que no cargue con más horas de trabajo de las que ya tiene. Si no se solucionan estos dos problemas, fundamentales para nosotros, quedaría en una Reforma muy bonita sobre el papel pero nada efectiva.

Educación infantil

No compartimos la estructuración en los ciclos cero-tres y tres-seis años, sino que propondríamos los ciclos cero-dos, dos-cuatro y cuatro-seis.

La Unió Sindical Obrera de Catalunya expone las conclusiones de las Jornadas de debate sobre la Reforma de la Enseñanza, que organizó este colectivo, y entre las que destacan la ampliación de la gratuidad hasta los dieciocho años; la reducción de la ratio hasta 1/25; el que el maestro pueda impartir clases de cero a catorce años, o la necesidad de una preparación específica para los cargos directivos unipersonales.

Se debería posibilitar la gratuidad al ciclo cuatro-seis mediante subvenciones o conciertos con aquellos Centros privados o municipales que han venido cubriendo este servicio hasta ahora.

Educación primaria

Hay que prever a tiempo la educación de los Centros y la estructuración de plantillas en cuanto a número de profesores, retribuciones y dedicación de los maestros.

La estructuración de los ciclos nos parece correcta en lo que se refiere a la agrupación de niveles; sobre todo el nivel de 5.º y 6.º, porque representa una reducción de la diferencia de niveles entre ambos cursos y porque el salto de un nivel a otro no será más importante como ahora.

Hay que tener presentes los saltos entre ciclos, sobre todo que se consigan los niveles óptimos para continuar la educación secundaria (que no haya un salto importante entre la educación primaria y secundaria). Para ello proponemos trabajos conjuntos de evaluación, programación entre ciclos y etapas (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria).

No creemos conveniente la permanencia del mismo maestro a lo largo de todo el ciclo (período de dos años). Los niños necesitan referencias diferentes así como nuevas formas de trabajo que solamente profesores diferentes pueden dar a lo largo de los diferentes cursos.

Consideramos necesaria la existencia de un profesor especialista en música, educación física y lengua extranjera.

Sería deseable que todos los Centros contaran con un maestro de refuerzo y un psicólogo orientador, preferiblemente con experiencia docente.

En cuanto al tema de la repetición de la decisión, deber ser tomada conjuntamente entre el equipo pedagógico del ciclo, el Director, los padres y el psicólogo del Centro, siendo éste el encargado de comunicar la conveniencia de esta repetición a los padres.

En cuanto a la ratio 1/30, pensamos que es excesiva. Debemos pensar en los diferentes ritmos de aprendizaje, en su momento madurativo y por otro lado la multitud de atribuciones que ya posee el maestro. Proponemos un ratio de 1/25 al igual que en la educación infantil.

Educación secundaria obligatoria

Se han considerado los siguientes puntos:

- 1.—Laboral. Consideramos que la Reforma está plagada de la educación inglesa y no se contempla el «año sabático» para el profesorado.
- 2.—Preparación del profesorado. Dado que es necesaria la adaptación del profesorado al nuevo plan de estudios, es imprescindible que éste reciba una preparación previa.
- 3.—Pedagógico. Creemos que si se pretende unificar la etapa que comprende de los doce a los dieciséis años, los dos ciclos de la enseñanza secundaria obligatoria deben impartirse en el mismo Centro.

Por lo que se refiere al horario lectivo, creemos que 25 horas lectivas es lo conveniente tanto para alumnos como profesores.

- 4.—Social. Al terminar la secundaria obligatoria somos partidarios de que exista un informe orientativo elaborado por profesores, equipo psicopedagógico y padres, el cual indicará el camino a seguir por el alumno: Bachillerato, educación técnico-profesional o módulos de capacitación profesional.

Los Bachilleratos

La idea de terminalidad parece adecuada, pero en el desarrollo temático se ve más propedéutico que terminal. Habría que concretar más áreas y disciplinas e incluso titulaciones para permitir el acceso al trabajo o en todo caso el acceso a las enseñanzas técnico-profesionales. La preparación obtenida en todo caso al final del Bachillerato, por su generalidad, no parece que objetivamente pueda dar opción al mundo laboral.

Creemos que se debería reducir el número de disciplinas, aunque la propuesta de la Generalitat de mayor número de ramas es adecuada en este sentido.

Los baremos de materias obligatorias y optativas pensamos que se debería modificar, rebajando a un 30 por 100 las del tronco común en favor de las especializadas.

En cuanto a los distintos Bachilleratos, la propuesta de seis es más coherente en tanto en cuanto facilita la especialización y además se adecua con las carreras universitarias que algunos de estos alumnos cursarán posteriormente.

El margen de autonomía de un 20 por 100 de elección por parte de los Centros ya parece suficiente.

Ante la problemática de extender la enseñanza secundaria a zonas rurales se propone: generalizar la etapa obligatoria, garantizando una oferta completa de los distintos Bachilleratos en cada comarca distribuyéndose las distintas especialidades entre los Centros existentes en aquella comarca.

En el acceso a la Universidad no se impedirá la entrada a los alumnos mediante pruebas generalizadas, sino con una interrelación de programación y métodos entre el Bachillerato y la Universidad que facilitará este acceso de una forma menos traumática.

Se propone un plan experimental de dos años que permitirá subsanar deficiencias reales y permitir una adecuación del profesorado.

La enseñanza fuera de la escuela (prácticas laborales) es correcta siempre que no se utilice en detrimento de los puestos de trabajo, utilizando a estos alumnos para cubrir puestos de trabajo.

La educación técnico-profesional

Creemos que los módulos uno y dos han de ser equivalentes a los niveles primero y segundo de educación técnico-profesional del MEC.

El curso de formación complementaria para el paso del primer al segundo nivel o del módulo uno al módulo dos ha de ser un puente polivalente y no exclusivamente teórico.

Sería deseable que los módulos de capacitación profesional se impartieran en los mismos Centros de módulos profesionales uno y dos.

Consideramos adecuado el sistema «dual» en la relación escuela-empresa siempre que no se convierta en una explotación del alumno como mano de obra barata. Se debería admitir un seguimiento de estos alumnos por el sindicato del sector para evitar abusos.

Exigimos, en virtud de los derechos adquiridos, que todos los profesores del sistema educativo actual con titulación legal conserven su puesto de trabajo en el sistema educativo propuesto en la Reforma.

La evolución del proceso educativo

Opinamos que se debe realizar una evaluación continua, no sólo del alumno sino también del Centro, proyecto educativo y resto de agentes externos (características familiares, ambientales, etc...) en que la Ley determine unas partes mínimas

«La Administración debe planificar la reestructuración del sector en la medida que lo ha realizado en otros, mediante jubilaciones anticipadas, incentivaciones, etcétera.»
«No creemos conveniente la permanencia del mismo maestro a cargo de todo el ciclo. Los niños necesitan referencias diferentes.»

a conseguir que se complementarían con la realidad socio-ambiental de cada Centro educativo, ya que dicha evaluación nos llevará a corregir las posibles deficiencias del sistema educativo.

La Inspección Técnica ha de orientar principalmente y evaluar desde el punto de vista anterior de corregir deficiencias.

Los criterios para pasar de un ciclo a otro deben ser los de asumir los objetivos mínimos propuestos para dicho ciclo, presuponiendo que debe existir un sistema flexible que permita los refuerzos necesarios para alcanzar dichos objetivos basados en la propuesta curricular de la Generalitat, créditos de ampliación para los que siguen el ritmo y de refuerzo para los que no llegan a alcanzar los objetivos. En caso de que sea necesaria la repetición, ésta debe darse en los cursos bajos.

En la enseñanza técnico-profesional debe existir una evaluación globalizada en la que primen los aspectos técnico-profesionales sobre los puramente académicos. Estamos de acuerdo en que no debe existir una prueba global al terminar el Bachillerato y en que la evaluación sea continua y realizada por los mismos profesores, al igual que en la primaria y secundaria y técnico-profesional.

Abogamos para que las calificaciones se realicen en forma de informes que indiquen los objetivos conseguidos y los que quedan por conseguir de los programados para el nivel.

No creemos en una prueba general de acceso a la Universidad y sí en pruebas específicas de Facultad que establezcan mínimos necesarios.

Somos partidarios de un sistema flexible que permita el trasvase de la E. técnico-profesional al Bachillerato y viceversa.

Formación del profesorado

Proponemos que con la titulación de maestro se puedan impartir clases de cero a catorce años teniendo en todo caso la especialidad correspondiente para cada nivel. La Escuela de Magisterio debe estar abierta a postgraduados para que éstos puedan cursar otras especialidades distintas a la que obtuvieron al terminar sus estudios.

Los reciclajes deber realizarse dentro del horario lectivo y deben ser facilitados por la Administración en los Centros públicos y concertados asignando las partidas presupuestarias correspondientes.

En cuanto a la educación secundaria constatamos que los licenciados no tienen suficiente preparación psicopedagógica. Por consiguiente proponemos que el licenciado que tenga intención de ejercer la docencia tenga en su licenciatura unos créditos psicopedagógicos.

Organización y gestión de Centros

Para los cargos directivos unipersonales (Director, Jefe de Estudios, Jefe de Departamento y Tutor) debería existir una preparación específica y una reducción del horario de dedicación con alumnos, así como un complemento económico motivante. Consideramos imprescindibles la existencia de Departamentos.

Las actividades complementarias, extraescolares y servicios son positivas y deseables siempre y cuando sean optativas para todos los estamentos y remuneradas para el profesorado.

Para que el principio de flexibilidad sea real, las materias obligatorias deben programarse a través de unos objetivos que, verdaderamente, sean mínimos de forma que las diversas Administraciones y, especialmente el propio Centro, puedan incluir los créditos que consideren necesarios de acuerdo con la realidad social y el proyecto educativo.

Interrogantes al proyecto

Delegación Provincial de la FERE en Palencia

¿No sería posible que se programase una formación ocupacional para todos aquellos alumnos menos dotados y que, posiblemente, nunca van a alcanzar los mínimos exigidos?

¿Tienen que promocionar con esa rigidez todos los alumnos hayan o no alcanzado los conocimientos mínimos? ¿A dónde conducirá esto?

¿No hay posibilidad de que en un Proyecto de Reforma a nivel nacional, tenga cabida la enseñanza de iniciativa social?

¿Qué modelo de hombre y sociedad se pretende conseguir con un modelo educativo que no alude en absoluto a unos valores que comportan una apertura a lo trascendente?

Partiendo de un derecho constitucional de igualdad de oportunidades, ¿no debería la reforma ofrecer idénticas posibilidades económicas a los alumnos de los centros del Estado que a los de iniciativa social?

¿Qué va a ser de aquellos alumnos cuya capacidad es muy superior al resto de sus compañeros?

¿Qué papel juegan los padres en los distintos niveles educativos cuando sólo se les menciona específicamente en la E. Infantil?

¿Cómo se va a preparar al profesorado actual para que se integre en la reforma? ¿Quién financiará los costos de esta actualización? ¿Pueden realizarse esta preparación en los CEPS tal y como están funcionando en la actualidad?

¿Tendrá el profesorado de centros de iniciativa social posibilidad para acceder a estos cursos de perfeccionamiento?

Las transformaciones estructurales de los centros de iniciativa social para adecuarse a las exigencias de la reforma, ¿quién las va a financiar?

Infantil

¿Por qué legislar por Ley Orgánica la educación de cero a tres años que abarca un 5 por 100 de la población infantil? Sugerimos reservar esta decisión a las consejerías de bienestar social de las Autonomías?

¿Por qué reservar a maestros exclusivamente esta etapa educativa?

¿Qué igualdad de oportunidades tendrán los padres de los niños de cero a seis años para enviar a sus hijos a centros de iniciativa social?

Educación Primaria

¿Por qué no se da más flexibilidad al sistema de promoción diseñado en el anteproyecto?

La delegación de la FERE en Palencia plantea una serie de cuestiones acerca del documento, que recogen realmente sus sugerencias o sus dudas sobre aspectos como la promoción de los alumnos, la igualdad de tratamiento entre centros públicos y privados o el perfeccionamiento del profesorado.

¿Hay en la educación primaria profesores capacitados para esa función polivalente que parece asignarles la reforma?

En las áreas curriculares de EGB, ¿por qué no se tiene en cuenta el área ético-religiosa?

¿Qué funciones deberá cumplir el profesor de apoyo?

¿Hay profesores capacitados para esa función polivalente que parece asignarles el Proyecto de Reforma?

Educación Secundaria obligatoria

La prolongación de la «comprensividad», ¿cómo incidirá en la calidad de la enseñanza?, ¿estará preparado el profesorado de este nivel para aplicar los principios de la *enseñanza comprensiva* y los de la enseñanza diversificada?

La promoción de un curso a otro, de forma automática, ¿responde a criterios pedagógicos?

La financiación de los centros públicos y de los concertados, ¿será suficiente para garantizar una enseñanza de calidad para todos los alumnos?

Considera el MEC que, aunque no se trate de un nivel obligatorio, los alumnos no deben ser discriminados si no frecuentan los centros de titularidad pública. ¿No debe el MEC garantizar la igualdad de oportunidades?

¿Por qué se propone a discusión la parte técnica del anteproyecto y no el principio político de la comprensividad que la sostiene?

Educación Posobligatoria

La educación técnico-profesional parece presentar un proyecto excesivamente ambicioso, ¿no tendría que ser mucho más realista y concreto?

¿Se puede lograr una preparación universitaria con un Bachillerato específico de sólo dos años?

¿Cómo se compaginará la triple función que se asigna al Bachillerato: carácter terminal, preparación para la Universidad y para la educación técnico-profesional?

¿Se ha calculado el costo por alumno teniendo en cuenta todos los elementos que lo integran?

¿Dispondrán los profesores de tiempo y demás medios para realizar su labor docente con un mínimo de dignidad?

¿Es correcto plantear la posibilidad de tener que impartir áreas afines a la propia especialidad?

Respuestas al cuestionario

Las entidades sociales y los profesionales que figuran a continuación han respondido al cuestionario enviado por el MEC. Para facilitar la lectura de este apartado, reproducimos de nuevo dicho cuestionario.

1. ¿Considera adecuada la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años?
2. ¿Considera usted acertada la distinción que se establece entre «Diseño Curricular Base» y «Proyectos curriculares», y la asignación de competencias para su elaboración? (Puntos 5.8 a la 5.11 del documento «Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.»)
3. ¿Cuál es su opinión sobre la estructura global que se propone del sistema educativo desde los cero a los dieciocho años? (Punto 6.4 del documento «Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.»)
4. ¿Cree usted que es adecuada la inclusión de la Educación Infantil (cero-seis años) dentro del sistema educativo? ¿Considera usted que es idónea la organización de la Educación Infantil en dos ciclos (cero-tres y tres-seis años)? ¿Cuál es su opinión sobre las características de cada uno de los ciclos?
5. En relación con la etapa de Educación Secundaria obligatoria doce-quince/dieciséis años, ¿cuál de las dos alternativas expuestas en el capítulo 11 considera más acertada?
¿Considera adecuada la introducción de un progresivo porcentaje de diversificación y optatividad en la Educación Secundaria obligatoria?
¿Cuál sería, en su opinión, la formación inicial que debería tener el profesor de Secundaria obligatoria (doce-dieciséis años)?
¿Considera adecuada la posición del Ministerio de Educación que asigna el primer ciclo a los actuales profesores de EGB con la especialidad correspondiente y el segundo ciclo a profesores licenciados, o cree más oportuno que toda la etapa de Secundaria obligatoria sea impartida por profesores licenciados? (Punto 19.7.)
6. ¿Cuál de las opciones propuestas sobre la modalidad de Bachillerato (seis modalidades o tres modalidades) le parece más correcta? (Puntos 12.8 al 12.12.)
¿Considera adecuadas las disciplinas propuestas para el tronco común? (Punto 12.7 al 12.13.)
¿Considera pertinente el porcentaje del currículum dedicado al tronco común, a las especialidades y a las disciplinas optativas? (Puntos 12.7, 12.14 y 12.17.)
¿Cómo valora la propuesta de que el profesorado de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional reciba una formación completada con importantes contenidos psicopedagógicos y didácticos? (Punto 19.8.)
7. ¿Le parece adecuado que los requisitos para acceder a la Educación Técnico-Profesional de primer nivel, a los dieciséis años, sean los mismos que para acceder al Bachillerato? (Punto 13.22.)
¿Cree usted que deben estar relacionados estos dos niveles? (Punto 13.15.)
¿Qué opina usted sobre la organización y el diseño de los módulos profesionales? (Punto 13.16 al 13.20.)
8. ¿Qué valoración le merecen las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos como medios prioritarios, preferibles a la repetición de un año, en orden a tratar adecuadamente el problema de los escolares que no alcanzan los objetivos de ciclo?
¿Considera adecuada la titulación propuesta para el final de la enseñanza obligatoria? (Punto 17.13.)
¿Cuál de las dos modalidades de prueba homologada para el final del Bachillerato o para el acceso a la Universidad considera más acertada? (Puntos 17.17 al 17.20.)
¿Cree usted que debe existir una mayor participación de los profesores de Secundaria en esta prueba? (Punto 17.22.)
9. ¿Considera eficaz el planteamiento de preparación de formadores para el perfeccionamiento del profesorado? (Punto 19.13.)
10. ¿Considera suficientes las medidas para aumentar la calidad en el sistema educativo que se proponen en el punto 21.6 y a lo largo del libro?
¿Considera algunas prioritarias en relación con las otras?
¿Cree necesario proponer alguna más?
11. ¿Cuál es su opinión sobre las etapas que se proponen en el calendario de aplicación de la reforma? (Puntos 21.9 al 21.14.)
12. ¿Desea dar su opinión sobre otros aspectos significativos de la reforma, no recogidos en las preguntas anteriores?

Jaume Sarramona i Lopez, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona

En una larga respuesta al cuestionario ministerial, el profesor Jaume Sarramona reclama, entre otros aspectos, la licenciatura para la totalidad del profesorado encargado de impartir la enseñanza secundaria. También entiende el bilingüismo como un objetivo pedagógico primordial en las Comunidades con lengua propia distinta del castellano.

1.—Al simple enunciado de la pregunta, la respuesta es afirmativa. Tal ampliación, sin embargo, no ha de ser considerada en sentido estricto, porque equivaldría a no hacer obligatoria la formación profesional para quienes no cursen el Bachillerato. Por tanto hay que partir de la base de que, caso de no incorporar la educación *técnico-profesional* en la secundaria obligatoria, de facto la escolarización se alarga hasta los diecisiete a dieciocho años.

La ampliación legal hasta los dieciséis años tampoco ha de ser obstáculo para potenciar la escolaridad anterior a los seis años, como ya se indica en el Proyecto, de modo que sea generalizada *entre los tres y seis años*.

2.Éfectivamente, considero acertada tal distinción, que ya fue presentada en su día al «Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya» en un *Dictamen* elaborado por un equipo de tres personas que actuábamos como expertos asesores del «Servei d'Educació Especial» (Coll. Sarramona, Vilarrubias, 1984).

En el citado *Dictamen* ya se indicaba, y ahora me ratifico en ello, que, para ejecutar tal concepción curricular, era preciso acometer *previamente* la formación técnica del profesorado que lo capacitara para la elaboración de diseños curriculares adaptados a su realidad. Tal preparación será especialmente necesaria para el profesorado de secundaria, por cuanto los actuales licenciados carecen, en su mayoría, de formación pedagógica apropiada para tal tarea. Es así como se explican algunas reacciones de angustia que se ha podido ya detectar en profesores de diversos niveles ante la idea de asumir la responsabilidad que supone el diseño curricular abierto, que precisa de un serio trabajo de adaptación para cada Centro y grupo de alumnos.

Si tal formación no se acomete debidamente, los resultados previsibles serán la vinculación estricta a unos textos escolares que «resuelvan el problema», con lo cual el propósito del currículum abierto quedaría desvirtuado.

También hay que hacer mención al papel de la Administración central y las autonómicas en el diseño del currículum base. Sobre este punto considero que, efectivamente, le corresponde a la Administración central la determinación de mínimos curriculares en las materias comunes para todo el Estado; pero que convendría que tales mínimos no se expresaran en horas lectivas, porque luego se imposibilita la incorporación de las lenguas, literaturas, etc., de las respectivas Comunidades Autónomas en un horario que, legalmente, es común a todo el conjunto de los Centros del Estado.

3.—Estoy de acuerdo con la estructura general que se propone, con las matizaciones de detalle interno de cada ciclo que ya se comentarán en las cuestiones siguientes.

4.—Me parece muy positiva la reglamentación de la etapa escolar anterior a los seis años, puesto que se trata de una etapa decisiva en el desarrollo y conformación de la personalidad, además de ser el lugar donde se puede crear las condiciones de una igualdad de oportunidades ante el sistema escolar posterior.

Entiendo que tal inclusión supone un deseo por parte de la Administración de potenciar los Centros públicos de este nivel educativo, y ampliar hasta él la *concertación* con los Centros privados; en caso contrario no se podrían cumplir los propósitos indicados en el párrafo anterior.

Asimismo, supongo una potenciación de la especialidad en la formación del profesorado que se corresponde con este nivel.

— Del Proyecto no se desprende claramente qué significa la organización en los ciclos propuestos, a excepción de la mención sobre el profesorado. Digo esto porque la organización de este nivel educativo en ciclos de dos años tendría más coherencia con el resto de la estructura del sistema y con la tradición del preescolar. Por otra parte hay actualmente Centros que son «parvularios» (cuatro a seis años), otros que son «jardines de infancia» (dos a cuatro años) y «guarderías» (de cero a dos años). Y esta estructura tiene su sentido por cuanto cada una de las etapas citadas puede insistir en una dimensión: autonomía personal, lenguaje oral y experiencia de la realidad/inicio lecto-escritura, respectivamente. Estas metas genéricas para los ciclos indicados se corresponden plenamente con los ciclos madurativos.

Con todo, se puede mantener la estructura en los dos ciclos propuestos si se matiza bien la diferencia por años, porque en esas primeras edades también es verdad que un año significa unas diferencias muy notables respecto el anterior, superiores a las constatables en etapas posteriores.

En este período preobligatorio hay que prestar atención especial al lenguaje, tanto en su dimensión oral (hasta los cuatro años) como escrito (a partir de los cuatro años). Por ello hay que contemplar el caso de las Comunidades bilingües, que han de valorar esta etapa con especial interés, con vistas a conseguir el bilingüismo integrado que será objetivo de la escolarización obligatoria.

La cifra de 25 alumnos por grupo a que alude el Proyecto resulta claramente excesiva para el caso de los tres años y aún elevada en los años posteriores, donde convendría no pasar de 20. Ello con tanta mayor justificación cuanto en el período posterior ya se están obteniendo cifras promedio de 26-27 alumnos por aula en las escuelas públicas.

Finalmente, quiero añadir que la consideración de la educación infantil como un período con justificación por sí mismo y no entendido como una preparación para la escolaridad obligatoria —lo cual no puede ser de otro modo si no es obligatorio—, a mi entender no excluye que durante el mismo se propongan objetivos que algunos pueden tildar de «escolares», pero que en realidad hoy resultan necesarios para los mismos procesos de socialización y de conocimiento de la realidad. Me refiero concretamente al aprendizaje de la lengua escrita y el dominio elemental de la matemática aplicada, objetivos estos plenamente alcanzables con el desarrollo evolutivo de los niños actuales y con las metodologías vigentes al respecto. Todo ello, salvando, por supuesto, las diferencias individuales que pudieran darse como excepciones en el proceso general de desarrollo infantil.

5.—Cara a una Reforma que debe concretarse plenamente el año 2000 es claro que conviene alargar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y no solamente hasta los quince. Pero es posible una síntesis de las dos propuestas si se contempla la posibilidad de que, a partir de los catorce a quince años, los alumnos con problemas escolares puedan prepararse para el mundo laboral e incorporarse a él con una preparación básica desde el momento que cumplen la edad laboral.

— Es positivo en la medida que sea una realidad factible en todos los Centros escolares públicos y concertados, sean rurales o urbanos. Gracias a esta optatividad se podría incluir la posibilidad de preparación laboral a los alumnos que así lo desearan o les fuera recomendable, sin que ello cerrara el paso posterior al mundo académico.

En esta optatividad debiera darse preferencia a las lenguas extranjeras, de modo que los alumnos llegaran a dominar perfectamente la tomada en primera opción y de modo aceptable una optada en segundo lugar. Dentro de la segunda opción se puede contemplar la posibilidad de cursar una de las lenguas oficiales del Estado

«En el período preobligatorio hay que prestar atención especial al lenguaje, tanto en su dimensión oral (hasta los cuatro años) como escrito.»

distintas del castellano, lo cual contribuiría al intercambio cultural y al movimiento de personas entre las distintas Comunidades Autónomas.

— Las condiciones actuales son propicias para demandar la licenciatura para la totalidad del profesorado de secundaria, pero una licenciatura específica de profesorado no una licenciatura de las existentes con un simple «aditamento» de profesionalización docente. Digo que las condiciones son propicias porque se demandan pocos profesores nuevos; entre los ya presentes en el sistema hay muchos licenciados y a muchos otros especialistas se les puede reconocer unas posibilidades docentes en secundaria, al tiempo que se les estimula para obtener la licenciatura.

— Según la respuesta emitida para la pregunta anterior, considero que con visión de futuro es preciso pedir la licenciatura para la totalidad del profesorado de secundaria, y ello sin menoscabo de respetar los derechos de los actuales maestros que ya trabajan en la etapa doce a catorce. No se puede olvidar que se propone una reforma para el año 2000, por lo cual hay que establecer medidas futuristas, en la línea de los países que ya demandan una licenciatura para todos los niveles educativos.

Por otra parte, la petición de una licenciatura para toda la etapa de secundaria es más coherente con la impartición de toda ella en un mismo Centro escolar, como apunta la propuesta para un futuro, que podrá ser inmediato en muchos Centros públicos y privados concertados. La propuesta de impartir los dos ciclos de la secundaria en Centros separados parece más una consecuencia de la contradicción de demandar titulaciones diferentes que del propósito de optimizar los recursos materiales del sistema.

6.—Coincido en considerar más factible la opción escogida por el Ministerio de tres modalidades ampliables a otra de carácter artístico. Con todo, se debiera contemplar la posibilidad de ampliar la oferta en aquellas Comunidades Autónomas que lo demanden, y se hallen en condiciones de poder ofertar Bachilleratos específicos para su realidad socio-económica. Si se piensa que es positivo una ampliación de las titulaciones universitarias, no parece lógico que no se flexibilice también la oferta de especializaciones de Bachillerato, aunque no sean de ámbito estatal.

— Me parecen adecuadas las materias propuestas para el tronco común, pero añadiría una segunda lengua, además de las indicadas, a escoger por el alumno entre las lenguas del Estado y las extranjeras.

En el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales se repiten como asignaturas Geografía e Historia, que ya aparecen en el tronco común. Puesto que el Bachillerato sólo son dos años parece excesivo pretender aprender latín y griego a la vez; sería mejor escoger entre una de las dos lenguas y procurar su dominio en mayor medida; la lengua clásica escogida debiera depender de los intereses y posibles estudios futuros del alumno. A cambio de tal optatividad se podría incluir igualmente Informática, como aparece en las otras opciones, puesto que el empleo de los ordenadores es tan útil en los ámbitos laborales que se relacionan con este tipo de Bachillerato como en los restantes.

— Me parecen adecuados los porcentajes generales asignados a las materias específicas y optativas en general, si bien creo que en el caso de las Comunidades Autónomas con transferencias en educación, habría que aumentar el porcentaje de las materias optativas para hacer posible una participación de tales Comunidades en las materias obligatorias, quedando todavía un margen de opcionalidad para el alumno. En tales Comunidades los porcentajes de determinación por parte del Estado no debieran sumar más del 50 por 100 del total.

— No puedo por menos que considerar imprescindible tal formación, pero la pregunta me da ocasión para dos comentarios generales sobre el tema.

En primer término, no entiendo que la profesión docente demande una formación «completada con importantes contenidos psicopedagógicos y didácticos», porque tales contenidos son parte sustancial de tal formación, no un «complemento». Quiero decir que la *profesión docente* la caracterizan tal formación y no el dominio

de los contenidos culturales y científicos que pudieran ser igualmente necesarias para dedicarse a profesiones no docentes. En tanto se considere la formación profesional docente como un «complemento» no se podrá pensar en una renovación cualitativa del sistema educativo.

En segundo lugar debo indicar que el éxito de la Reforma propuesta no puede fundamentarse en la incorporación de nuevos profesores al sistema, que forzosamente deberán ser pocos en los próximos años, sino que la Reforma dependerá de la actitud y preparación del actual profesorado en servicio. Por consiguiente, resulta imprescindible volcar todos los esfuerzos posibles para la actualización y, en muchos casos, formación pedagógica del profesorado en servicio, la cual no puede restar únicamente a la iniciativa individual de los más motivados, sino que ha de abarcarlos a todos en los aspectos que se estimen básicos.

7.—Entiendo que la pregunta debiera formularse a la inversa, porque no puede haber requisitos previos para la educación técnico profesional, si su finalidad es efectivamente la de preparar para la incorporación al mundo laboral. En todo caso sí resulta lógico poner requisitos para acceder al Bachillerato; no requisitos de titulación, sino de conocimientos mínimos que garanticen la posibilidad de proseguir unos estudios que serán, en gran medida, académicos. Tales requisitos debiera ser una prueba estandarizada de conocimientos y hábitos de trabajo intelectual, más una entrevista personal con los posibles alumnos.

Reiterando lo dicho sobre la educación técnico-profesional, ni siquiera tener los dieciséis años debiera ser un requisito mínimo, sino que hay que pensar en un tipo de preparación profesional a la que se pudiera acceder con anterioridad. Si se mantiene la propuesta del punto 13.22 de exigir el «certificado de secundaria obligatoria» se puede entender que quienes no la hayan concluido y reciban —según el punto 17.13 del Proyecto— un «certificado de escolaridad» no podrán acceder a la educación técnico-profesional.

— Por supuesto, de modo que se tracen los «puentes» pertinentes para que sea posible el trasvase. Este trasvase ha de darse tanto desde el Bachillerato a la educación técnico-profesional, como se prevé explícitamente en el punto 13.15 del Proyecto, como a la inversa para quienes deseen cursar el Bachillerato habiéndose iniciado en el campo profesional. Con la posibilidad de trasvase en ambos sentidos las opciones no resultarán nunca irreversibles.

— Por lo que se refiere al diseño de los módulos profesionales, la propuesta me parece adecuada para conseguir la flexibilidad que la formación en las profesiones actuales demanda. Sólo advertir que su aplicación no es tan simple como la organización tradicional por «asignaturas», por lo cual convendrá una adecuada información a Centros y profesores, así como algunos períodos de adaptación a la nueva estructura.

La organización de las enseñanzas, compartidas entre los Centros de educación técnico-profesional y las empresas, me parece también altamente positiva; actualmente no puede ser de otro modo dado el avance tecnológico y la necesidad de medios actualizados que sólo posee el mundo laboral. Faltan detalles en el Proyecto de cómo materializar la citada colaboración, pero si se contemplan los estímulos pertinentes para las empresas y se flexibilizan convenientemente la organización de los cursos, la propuesta será factible.

Tal como se señala en el punto 13.20, la adecuación de la formación a las demandas sociales no sólo ha de resultar de una homologación de ámbito general en el Estado, sino que se han de contemplar necesidades específicas de zonas concretas. Para ello es preciso que las Comunidades Autónomas con transferencias en educación gocen de un cierto nivel de autonomía en la planificación de tales enseñanzas, puesto que como tales no están representadas en el Consejo General de Formación Profesional. Una representación en dicho Consejo parece claramente pertinente.

8.—Como principio pedagógico es válido, pero su aplicación supone una muy seria modificación de la actual organización escolar en grados homogéneos, e impli-

«Me parece muy positiva la reglamentación de la etapa escolar anterior a los seis años.»

ca una preparación y dotación de profesorado acordes con la propuesta. La propuesta demanda, pues, una educación escolar altamente personalizada, con riqueza de medios y agrupaciones flexibles; en caso contrario, la repetición de curso aparece como la única solución factible.

— Según se desprende de la propuesta del punto 17.13, existe un certificado para quienes terminen la enseñanza secundaria y otra certificación para quienes no lo consigan. A esto se puede denominar «superación de la doble titulación existente en la actual EBG», pero de hecho supondrá una titulación diferenciada. Así será especialmente si luego se exige la superación de la enseñanza secundaria como requisito para acceder al Bachillerato e incluso a la educación técnico profesional, según como se interpreten los requisitos antes comentados. Bien es verdad que puede ser algo inevitable, pero precisamente por ello no cabe insistir demasiado en la «supresión de la doble titulación», porque puede crear falsas expectativas.

— Entiendo que caso de haber una prueba de homologación sólo puede ser para el Bachillerato, debiendo dejar que la Universidad establezca sus propios criterios para el acceso de los estudiantes a las diversas Escuelas y Facultades. Sin embargo, tal prueba global de madurez de sustituirse por un supervisión continuada y efectiva de este nivel de enseñanza, que garantice la calidad y adecuación de las enseñanzas impartidas.

— Según lo que he expuesto anteriormente, los profesores de secundaria tienen el papel decisivo que les corresponde en la evaluación de sus alumnos. Si la Universidad pone alguna prueba de acceso, corresponde a ella su implementación, lo cual no excluye una relación entre el nivel secundario y el universitario para sentar las bases de las exigencias en tales pruebas.

9.—La eficacia de un programa de «formación de formadores» es difícil de valorar a priori. Sin duda es necesario preparar un profesorado responsable de la ulterior formación de los docentes, pero tal profesorado no puede ser contemplado desde la exclusiva perspectiva didáctica, tal como se hace en el apartado 19.13. Un profesor de secundaria sigue siendo, además de docente, un educador profesional y, por tanto, ha de tener los adecuados conocimientos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que le permitan desempeñar su responsabilidad con los adolescentes.

Además de la facilitación de la formación en Universidades extranjeras, convendría promover programas de posgrado (Maestrías) que llevaran a cabo las Universidades, no sólo con su propio profesorado de plantilla, sino también con profesorado externo que pudieran vincular de manera flexible a tales programas.

Es preciso insistir que la necesaria preparación en teoría científica de la educación, permita dar respuesta a los «porqués» fundamentales del quehacer educativo diario, que posibilite la incorporación a tareas investigadoras y que, en suma, haga de la enseñanza una acción crítica y responsable, demandará una preparación para los «formadores de formadores» que vaya mucho más allá de unos cursos intensivos de unas semanas.

10.—Todas las medidas anunciadas en el punto 21.6 han de colaborar a mejorar la calidad del sistema educativo. Sin embargo, insisto, al hablar de la formación del profesorado no hay que limitarse al estricto ámbito «didáctico y científico», cuando las necesidades llegan hasta una formación más completa, que abarca la totalidad de la actuación educativa, como ya he indicado anteriormente. Asimismo, cabe suponer que las citadas medidas abarcarán tanto a los Centros públicos como a los privados concertados, aunque no se diga nada al respecto.

Es difícil pronunciarse sobre su suficiencia de manera general, dado que en cada Centro las necesidades pueden variar.

— Siguiendo lo que ya se dice en el mismo texto del Proyecto, las medidas que se refieren a la formación del profesorado son fundamentales, incluyendo entre éstas las dirigidas a la formación de los equipos directivos.

— Entiendo que las medidas indicadas han de ser complementadas con la instauración de criterios de evaluación general del sistema, que permanentemente ob-

tengan información sobre la marcha del mismo y propongan directrices para su reconducción, si fuera necesario.

11.—El calendario propuesto resulta prudente y factible de ser llevado a la práctica con las diversas medidas previstas para la aplicación de la Reforma. Tan sólo indicar que la conclusión presentada en el apartado 21.14 respecto «poner en primer plano al final de este período el objetivo de generalizar la impartición en un solo Centro de los dos primeros ciclos de la educación Secundaria obligatoria», no se deduce lógicamente de «las dos formas de concretar la primera etapa de la educación secundaria (doce-dieciséis años)». Si existe la voluntad política y la creencia pedagógica de que es mejor la alternativa de impartir toda la educación secundaria en un solo Centro, conviene aplicarla desde un principio de manera generalizada, siendo la excepción los Centros que no la aparten completa y no a la inversa. Otra cuestión es especializar los Centros en primaria y en secundaria allí donde no es posible unificar ambas etapas en uno solo.

La propuesta dualidad de titulación en secundaria y la separación de Centros puede ser un punto clave para abortar la auténtica reforma.

12.—Quedan algunas cuestiones que es importante tener presentes para implantar la reforma y garantizar su éxito; entre éstas están:

— Convendría establecer un sistema de evaluación del proceso de aplicación de la Reforma, que proporcionara información permanente al respecto, y permitiera acometer las modificaciones que se advirtieran necesarias.

— Con respecto a los criterios de evaluación propuestos, sólo advertir que, en la medida que los Centros escolares son instituciones sociales, resulta difícilmente comprensible que la evaluación sea una cuestión que incumba exclusivamente a los profesores y a los Centros (a menos que en el concepto «Centro» se incluyan los distintos estamentos implicados, y entonces habría que explicarlo). En este mismo campo de acción, insistir tanto en los aspectos «madurativos» pueden ocasionar una relajación de la preocupación por la instrucción, la cual, con las concepciones actuales de integración personal, transferencia, etc., sigue siendo fundamental.

— El éxito de la Reforma depende también del papel que jueguen en ella los órganos de gobierno de los Centros y, muy especialmente, los inspectores de enseñanza. En el Proyecto se hace muy poca incidencia en el papel de todos ellos, de modo que convendría incorporar los en actitudes y conocimientos de manera efectiva. Es más, la nueva Ley podría ser un buen momento para hacer balance de las disposiciones vigentes respecto a la consideración de tales cargos y funciones, y acometer su modificación, puesto que, a mi modo de ver, la situación actual de desprofesionalización es negativa para la calidad del sistema educativo.

Las funciones de asesoramiento técnico que en el Proyecto se asignan a los equipos psicopedagógicos es otro punto negativo para la justificación de la labor de los inspectores, la cual ha de ser precisamente la de orientación, dinamización y apoyo técnico más que las de fiscalización; si bien ésta resulta también necesaria.

— Deben ser contemplados con mayor atención y claridad los márgenes de autonomía que corresponden a los Gobiernos Autonómicos con atribuciones plenas en educación, así como el papel que les corresponde a los Municipios y el margen de autonomía de los mismos Centros escolares.

— El bilingüismo como objetivo pedagógico primordial en las Comunidades con lengua propia distinta del castellano no aparece debidamente tratado en el programa de renovación que se pretende. Es necesario remarcar su necesidad y prever las condiciones que lo hagan factible: preparación del profesorado, recursos materiales, condiciones de trasvase de los profesores, etc.

«No parece lógico que se flexibilice también la oferta de especializaciones de Bachillerato, aunque no sean de ámbito estatal.»

Juan Francisco Marqués Andújar Adra (Almería)

La necesidad de que se reduzca el número de tramos educativos y se tienda a ampliar los troncos comunes; la exigencia del título de licenciado para el profesorado de los distintos niveles; o el que la Formación Profesional se imparta al alumno desde los diez años, son algunas de las aportaciones de Juan Francisco Marqués Andújar, a través de sus respuestas al cuestionario.

1. Sí, en un tronco común.
2. De acuerdo.
3. Negativa; debe existir un tronco común. Ejemplo: escuela de diez años de la URSS.
4. Es positiva. Supone intentar alcanzar la Igualdad de Oportunidades. Se acerca a las etapas del pensamiento, según Piaget.
5. Ninguna
Es muy necesario.
Licenciado.
Negativa.
Todo el profesorado, sea de primaria o secundaria, debe ser licenciado.
6. Tres modalidades.
7. Negativo.
Debe existir una Formación Profesional desde los diez años incorporada al sistema educativo.
Por primera vez, la participación de sindicatos y empresas en la Formación Profesional es positiva.
8. Si no existe una influencia pública de los medios de comunicación sobre la educación, todas las adaptaciones curriculares y apoyos quedan en nada.
Abogo por la repetición, en la situación expuesta anteriormente.
En el fondo, este sistema educativo sólo sirve para la selección en función de la clase socioeconómica que pertenecen los alumnos.
Estimo que sigue igual: doble titulación. Esto es completamente negativo.
9. Todos los profesores deber ser licenciados.
10. La calidad del sistema depende del profesor y de la influencia social.
La influencia social.
11. Muy positiva.
12. Creo que se han olvidado metas significativas, y más en un mundo de transformación científico-técnico:
 - a) aprender a aprender,
 - b) aprender a evaluar,
 - c) aprender a cambiar,
 - d) aprender a compartir.

Francisco Rodríguez Adrados, presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos

1.—Sí.

2.—Sí.

3.—Estimamos que debe de haber un Bachillerato de al menos tres años, coexistiendo el primero con un año de enseñanza obligatoria, según la opción expuesta en 11. 4-9. Debería tenderse, con el tiempo, a que quede como obligatorio para todos el primer año de Bachillerato.

5.—Como queda dicho, la expuesta en 11. 4-9.

De otra parte, es adecuada la introducción de esa diversificación.

El profesor de Enseñanza Secundaria obligatoria debería ser un licenciado universitario. Ello es, en todo caso, imprescindible para el segundo ciclo (de quince a dieciséis años, y, por supuesto, en el primer año de Bachillerato a los dieciséis. Con ello queda contestada la pregunta siguiente.

6.—Tres modalidades.

Las disciplinas propuestas para el tronco común de 12.7 parecen excesivas: no dejan hueco para las materias específicas. Podrían reducirse a Lengua y Literatura española (y eventualmente de la Comunidad) e Idioma extranjero. Las demás materias mencionadas podrían ser opcionales en el Bachillerato en que no sean obligatorias (Matemáticas, etc., en el de Ciencias Humanas, Historia y Geografía, etc., en el de Ciencias de la Naturaleza).

El tiempo de las materias comunes debería rebajarse al 25 por 100. Pero no es sólo cuestión de porcentaje, sino también de número de materias.

En cuanto a la formación complementaria del profesorado, debería centrarse en la didáctica de la propia materia.

8.—La titulación propuesta en 17.13 parece adecuada.

Parece más adecuada la primera modalidad de prueba de las dos citadas en 17.17-20. La segunda deja sin precisar el nivel de conocimientos adquiridos, sustituyéndolos por mecanismos más bien subjetivos y de escasa utilidad. Pero puede, quizá, eximirse de dicha prueba a alumnos que no vayan a la Universidad.

No hay oposición a 17.22.

9.—Parece suficiente la formación universitaria de especialistas, que no deben ser empleados para explicar las llamadas «afines», más un buen sistema de selección más unos cursos de formación didáctica en la propia Universidad.

10.—Todo lo mencionado es útil, pero hay que añadir que sería conveniente eliminar la obligación de explicar «afines» (o la generalización en caso contrario). Ahora mismo numerosos profesores se ven forzados a explicar materias que ignoran totalmente, con daño para la enseñanza y desmoralización total.

Francisco R. Adrados responde parcialmente al cuestionario, se detiene en aspectos relativos al profesorado de la enseñanza secundaria, y formula una propuesta para conseguir una mayor presencia de Latín y el Griego en el Bachillerato.

11.—Ninguna alegación.

12.—Los fines de esta sociedad, que son el estudio y difusión de las lenguas y culturas clásicas, nos impulsan a expresar nuestra opinión, ya manifestada repetidas veces a las autoridades educativas, en relación a la presencia de los mismos en el Bachillerato.

1.—No aspiramos a que dichas lenguas sean materias troncales del Bachillerato, pero sí a que haya condiciones para que su estudio sea accesible a un número suficiente de alumnos, continuándose una tradición que no debe interrumpirse. No debe haber una opcionalidad inviable en la práctica ni unos horarios que hagan imposible pasar de unas nociones elementales.

2. Se propone por ello.

a) Dos cursos de Latín y dos de Griego, de ser posible con cuatro horas semanales, en los dos últimos cursos del Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales.

b) En el primer año de ese mismo Bachillerato si es de tres años (o, en otro caso, en el último de la Enseñanza Secundaria obligatoria) debería haber una introducción al Latín y un curso opcional de Griego.

c) En el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza podrían incluirse un Latín y un Griego opcional (e, inversamente, Matemáticas y otras materias de Ciencias en el de Ciencias Humanas).

d) En un momento anterior, preferentemente en el primer curso de la Enseñanza Secundaria obligatoria, sería adecuado un curso de Cultura Clásica impartido con carácter general.

Colectivo feminista «A favor de las niñas», de Madrid

El colectivo feminista «A favor de las niñas» expone su protesta por el hecho de que en el Proyecto no se recogen acciones concretas para erradicar el sexismo en la enseñanza. El colectivo hace hincapié en que en el texto no se mencione a las mujeres a las que afecta el documento: profesoras, alumnas, madres.

El colectivo feminista «A favor de las niñas», integrado por mujeres enseñantes con amplia experiencia profesional, dedicadas desde hace 10 años a tareas de renovación pedagógica y en relación con grupos similares de ámbito internacional, queremos comunicarle nuestra perplejidad después de la lectura minuciosa del Proyecto para la Reforma de la enseñanza, propuesto para debate desde su Ministerio.

Consideramos primordial destacar los siguientes aspectos:

1.—En ningún momento se menciona la mitad de la población a la que afecta este documento: (alumnas, madres, profesoras, tutoras, coordinadoras, jefas de seminario, jefas de estudio, directoras, secretarías...).

Este hecho se deriva de un modo de utilización del lenguaje que hoy está cuestionado desde la sociedad y ante el que el MEC debería adoptar una actitud ejemplificadora, como muestra del inicio de un proceso de sensibilización para evitar el sexismo.

2.—Las acciones concretas para erradicar el sexismo en la enseñanza, emprendidas a partir de investigaciones realizadas por grupos de mujeres, colectivos de enseñantes y profesorado de nuestras universidades, y que, tímidamente, se empiezan a recoger en Programas del Ministerio de Educación, en este documento, no sólo no se asumen, alientan y estimulan, sino que se ignoran.

3.—No se tienen en cuenta en este documento las directivas, resoluciones, actas

y recomendaciones de los Organismos Internacionales a los que nuestro Estado pertenece y que hace referencia explícitamente a este tema:

- Directiva 76/207/CEE del Consejo de las COMUNIDADES EUROPEAS, del 9 de febrero de 1976, relativa al establecimiento del principio de igualdad de trato entre los hombres y las mujeres (JOC 39 de 14-2-76) y en concreto el artículo 2, apartado 4 y los artículos 3 y 4, de donde se derivó el Primer Plan de Acción en materia de Igualdad de Oportunidades en la enseñanza de los Estados miembros.
- Convención sobre «La eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer», aprobada en la Asamblea General de las NACIONES UNIDAS, el 18 de diciembre de 1979, ratificada por España y que entró en vigor en nuestro país el 21 de marzo de 1984.
- Acta sobre Educación e Igualdad de Oportunidades para las Niñas y las Mujeres, aprobada en la XIV Sesión de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación, CONSEJO DE EUROPA, Bruselas, 9 de mayo de 1985.
- Resolución del Consejo de Ministros de Educación de los Estados miembros de las COMUNIDADES EUROPEAS, 3 de junio de 1985. (JOC 166/1 del 5-7-1985).
- Resolución de la Asamblea Parlamentaria del CONSEJO DE EUROPA, relativa a la igualdad entre hombres y mujeres (855/1986).
- Segundo Plan de Acción de la CE sobre igualdad de oportunidades en materia educativa (1986-1990).

Esperamos que a lo largo del proceso de debate se tengan en cuenta estas consideraciones, consultando con las mujeres sensibilizadas y con experiencia en el tema, para que sus aportaciones se incorporen a la redacción final del documento que regule el futuro ordenamiento educativo.

Unión de Escuelas Familiares Agrarias y Centro de Iniciativas para la formación Agraria

La Unión de Escuelas Familiares Agrarias y el Centro de Iniciativas para la Reforma Agraria dan una respuesta conjunta al cuestionario; en ella aluden a lo que consideran escaso protagonismo de la familia en el proceso educativo de sus hijos, y piden una mayor información sobre la formación técnico profesional.

1.—Sí. Entre otras razones porque conjuga acertadamente dos factores: la edad mínima laboral y la finalización de la enseñanza obligatoria.

2.—Pensamos que, efectivamente, será eficaz si el diseño responde realmente a verdaderas necesidades y se adecua a esas características de los alumnos. Sería de gran interés debatir la contemplación de la Pedagogía de la alternancia como un proyecto curricular viable, entre otros varios.

3.—La educación infantil dentro del sistema debería incluir desde los tres a los seis años, siendo optativa hasta los cuatro y gratuita desde los tres, y prolongarse hasta los dieciocho años para evitar discriminaciones. Todo ello sin perjuicio de que existan escuelas maternas para niños de cero a tres años creadas por iniciativa de la Administración o Instituciones privadas.

4.—Sí.

Nos parece aceptable la organización de la educación infantil en dos ciclos. Se trata de dos etapas claramente diferentes y de necesidades distintas. Ello requiere un tratamiento específico para poder cubrir los intereses más elementales.

La educación o enseñanza preescolar resulta imprescindible para un desarrollo posterior, mientras que la educación del niño entre cero-tres años debe ser aportada básicamente por la familia.

5.—La opción más acertada es la segunda, es decir, una educación secundaria en dos etapas: la primera, de doce a catorce años, y la segunda, de catorce a dieciséis años.

— Resulta adecuado en el segundo ciclo, de los catorce a dieciséis años. Proporciona a los alumnos una formación de base incluyendo a la vez una orientación profesional adecuada y que favorezca la elección del Bachillerato o de la educación técnico profesional, de acuerdo con las aptitudes e intereses de cada alumno.

— Deberían ser Diplomados de EGB o Licenciados superiores, ambos con una formación psicopedagógica complementaria.

— Un profesor de EGB está preparado, por la formación recibida en la carrera, para impartir los niveles de la etapa secundaria, en la especialidad correspondiente.

6.—*Nos parece más correcta la segunda opción, la de tres modalidades (punto 12.11).*

— En general, sí; aunque sería aconsejable incluir Ética o Formación religiosa y Formación social.

— Sí; resulta correcto dedicar el 40 por 100 a materias comunes.

— Valoramos positivamente este punto. Se trata de una cuestión fundamental para que la Reforma sea eficaz y no quede, una vez más, en planteamientos teóricos.

7.—Sí; de lo contrario se caería en el error del sistema actual.

— Sí. Debe existir una correlación que permita una cierta «permeabilidad» entre los dos niveles.

— El diseño de los módulos profesionales es algo lógico si se quiere tener una enseñanza técnico profesional coherente.

Para elaborar un diseño de la enseñanza técnico profesional es necesario tener en cuenta los datos reales de la demanda de la sociedad y del mundo laboral, y la estructura socioeconómica del sector al que se dirige.

8.—Las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos parecen verdaderamente los medios idóneos para conseguir una igualdad educativa dentro de una enseñanza comprensiva obligatoria.

— Sí; nos parece adecuada.

— De las modalidades, parece más aceptable la propuesta del punto 17.19.

— Sí; los profesores de secundaria deben participar.

9.—Sí.

10.—Sí; siempre que favorezcan la calidad de la enseñanza tanto en los Centros públicos como privados.

— Parecen más prioritarias las medidas números 2, 3, 11, 13 y, especialmente, el punto 10. Es importante revisar las especialidades en formación profesional y adecuarlas a los temarios de los estudiantes y del mercado laboral.

— Es necesario estudiar cómo se va a integrar la alternancia en el sistema, así como las prácticas en las empresas en formación profesional de segundo grado.

11.—Un curso parece un plazo insuficiente para discutir el documento y que puedan participar los sectores sociales y profesionales interesados en la Reforma. Antes de aplicarse ésta, debería contemplarse una etapa de experimentación en un número representativo de Centros, tanto públicos como privados.

12.—Queremos destacar la falta de protagonismo que se le da a la familia en todo el proceso educativo de sus hijos, no sólo de cero a seis años, cuando es por derecho la responsable de su educación.

Destacamos también en este ámbito familiar el recortado papel que se otorga a los padres en la gestión de los Centros educativos de sus hijos.

Por último, hemos advertido que, concretamente, la formación técnico-profesional, está solamente enunciada en el Libro Blanco del Proyecto para la Reforma de la enseñanza, el cual debería contemplar los siguientes aspectos:

— Objetivos definidos de la formación técnico profesional.

— Precisar las necesidades concretas de los sectores profesionales.

— La formación ligada al mundo del trabajo.

— Una atención prioritaria a áreas desfavorecidas o que necesitan mayor atención: formación profesional agraria.

«Para elaborar un diseño de la enseñanza técnico profesional es necesario tener en cuenta las demandas sociales y laborales y la estructura económica del sector al que se dirige.»



Seminarios y Debates

Valoraciones críticas. Consejo general de la educación católica. Jornadas de estudio. Diciembre 1987

1. Estamos de acuerdo en que se reforme el sistema educativo español por diversas razones; entre otras, por la excesiva uniformidad de los programas de estudio, la falta de autonomía de los Centros para adaptarlos a las características del medio, el fracaso escolar, la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea, etc.

2. Valoramos positivamente que el Ministerio de Educación acometa la reforma con el gran objetivo de conseguir una enseñanza de más calidad y la metodología utilizada de someter el proyecto a un debate social abierto.

3. Una verdadera reforma educativa, fruto del consenso social, no puede conseguirse sin haber resuelto el problema pendiente en España de la libertad de enseñanza.

La gratuidad de la enseñanza debe ser un derecho de todos los alumnos, cualquiera que sea el Centro en el que estudien, público o privado, desde la educación infantil hasta los dieciocho años.

La enseñanza de iniciativa social, por su importancia cuantitativa y cualitativa, debe ser plenamente aceptada en la práctica por el Ministerio de Educación y estar presente en los planes de reforma.

4. El alumno y su educación integral deben ser el objetivo primordial de la reordenación del sistema educativo. Una reforma que insistiera sólo en el cambio de estructuras y de contenidos culturales y olvidara los fines y valores que desarrollan plenamente al hombre —incluidos los morales y religiosos—, estaría mal orientada. Constatamos que en los objetivos señalados por el proyecto de reforma para cada uno de los niveles educativos hay una ausencia de la dimensión trascendente de la persona.

5. En la renovación de los contenidos de la enseñanza y en los futuros planes de estudio debe haber un equilibrio entre la educación en valores, la formación humanística y la preparación técnica. Sería regresivo reducir la educación a lo meramente utilitario y pragmático.

6. La enseñanza de la religión y moral católicas debe ofrecerse a todos los alumnos en todas las etapas

educativas entre las asignaturas del tronco común. Debe ofrecerse también una asignatura alternativa a la de religión y moral católicas para que no haya discriminación entre los alumnos por el hecho de elegirla. El horario de la clase de religión y su alternativa debe ser de *dos horas* semanales. Deben buscarse fórmulas que regulen convenientemente la situación del profesorado de religión.

7. Los dos primeros años de la vida del niño son fundamentales para el ulterior desarrollo de su personalidad. A esa edad, donde mejor se educa el niño es en el ambiente familiar. Por eso entendemos que el Estado no debe regular, en principio, estos dos primeros años, sino facilitar los medios necesarios para que los niños puedan educarse en el seno de su familia.

8. Consideramos que son necesarios los profesores de apoyo, siempre que se defina convenientemente su función y su formación y se dote a todos los Centros de un número suficiente para mejorar el aprendizaje de los saberes instrumentales básicos —lectura, escritura, cálculo— en la educación primaria. También consideramos necesarios los equipos psicopedagógicos con tal que actúen en íntima relación con los equipos docentes.

9. Suscribimos el proyecto de que la educación secundaria abarque seis años, desde los doce a los dieciocho años de edad, y la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis.

Sin embargo, vemos muchas dificultades en la extensión de la enseñanza comprensiva hasta el final de la secundaria obligatoria por las evidentes diferencias individuales en capacidad intelectual y motivación de los alumnos en esas edades. Sólo con un profesorado bien formado y motivado y una oferta progresivamente creciente de materias optativas, incluida la formación profesional, podrá realizarse convenientemente.

10. La opción por los Bachilleratos específicos y la Educación Técnico Profesional debe prepararse mediante materias optativas desde la secundaria obligatoria, sobre todo desde los catorce años. La enseñanza en esos niveles debe ser también gratuita para todos los alumnos, tanto en Centros públicos como privados.

11. La política educativa debe mantener estrecha relación con la política industrial, tecnológica y de empleo, sobre todo teniendo en cuenta la libre circulación de trabajadores en la Europa comunitaria a partir de 1992.

12. El Consejo General de la Educación Católica asume el reto que supone la reforma y colaborará en la preparación del profesorado y la adecuación de los centros católicos. Sería de desear que los actuales centros católicos, que sólo tienen el nivel de EGB, amplíen su oferta educativa a la educación secundaria obligatoria.

13. Deben facilitarse los recursos necesarios para la reconversión de los centros, tanto públicos como privados, y no lesionar los derechos adquiridos de los pro-

fesores que han venido ejerciendo legalmente la docencia conforme a la Ley General de Educación.

Deseamos vivamente que España dé un salto cualitativo en la enseñanza, que la sitúe al nivel de los países más avanzados de la Europa comunitaria. Eso no se podrá realizar sin disponer de los recursos económicos necesarios y sin un amplio consenso social y político.

14. Estas primeras valoraciones críticas se ofrecen a todas las comunidades educativas como fruto de una primera reflexión en conjunto sobre el proyecto de reforma. Deseamos que sean enriquecidas con reflexiones posteriores realizadas en los diversos ámbitos. Así, el Consejo podrá ofrecer en su día una aportación final al Ministerio de Educación.

Documento de propuestas. Unión Española de Cooperativas de enseñanza (UECO). Jornadas en Murcia. Noviembre de 1987.

LAS Cooperativas de Enseñanza del Estado español, reunidas en estas Jornadas, han trabajado sobre la propuesta de Reforma de la Enseñanza, iniciando un proceso de crítica y reflexión sobre los temas más candentes del panorama educativo actual.

Así, este documento significa para nosotros un punto de partida respecto del análisis que a lo largo del presente curso propiciará finalmente la alternativa que la UECO, presente al Proyecto de Reformas, a fin de adecuar los contenidos del mismo a nuestras comunidades escolares.

Considerando que este proyecto está orientado en exclusividad hacia la Enseñanza estatal, la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza aporta el siguiente «Sumario de Propuestas», elaboradas por las distintas mesas de trabajo durante las Jornadas.

1. Periodización de los ciclos educativos

Creemos necesaria una amplia oferta educativa progresista, obligatoria y gratuita, que cubra las necesida-

des educativas de la población escolar, impartida por profesionales cualificados y en formación permanente a través de los seminarios y grupos de trabajo y renovación y reciclaje.

1.1. Educación Infantil.

Esta etapa crucial para la vida del hombre es de especial interés en cuanto a organización y tratamiento de la misma, incorporando para su atención las innovaciones metodológicas y psicopedagógicas adecuadas a este período. Para el mismo establecemos dos fases:

1.ª fase: 0-3 años.

Gratuita. Se respetaría la realidad de la Escuela Infantil y, en donde no exista, coordinando los actuales preescolares de la zona. El Estado proporcionará una infraestructura en espacios, medios..., idónea para el desarrollo psicopedagógico de la misma.

2.ª fase: 3-6 años.

Obligatoria y gratuita (concertada). De no ser concertadas estas unidades, las Cooperativas de enseñanza pasarían de dos niveles no subvencionados (Preescolar de cuatro y cinco años) a tres niveles (Preescolar de tres, cuatro y cinco años), con el consiguiente agravio comparativo respecto de la Enseñanza estatal.

1.2. Educación Primaria.

Básicamente de acuerdo con el documento de propuesta presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, abarcando ésta el período seis-doce años con los apoyos necesarios técnicos y psicopedagógicos.

1.3. Educación Secundaria.

Etapa de rápido desarrollo y cambios en el individuo, presenta grandes dificultades a la hora de estructurar la periodización ideal, así como la selección de contenidos y la titularidad de los docentes que han de impartirla. Por ello la discusión sigue abierta en el seno de nuestra Organización, aportando la siguiente vía de solución, a las dos propuestas por el Proyecto:

— Alternativas del Proyecto:

a) Periodización doce-dieciséis años (obligatoria y gratuita).

b) Periodización doce-quince años más uno complementario (obligatoria y gratuita).

— Alternativa de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza:

c) Periodización doce-dieciocho años:

1. EGB. Periodización doce-quince años (obligatoria y gratuita).

2. FP-BUP. Periodización quince-dieciocho años (obligatoria y gratuita).

Esta opción planteada por las Cooperativas de Enseñanza sobre la gratuidad hasta los dieciocho años se fundamenta en el punto 11.19 del Proyecto de Reforma. Si la misma (doce-dieciséis años) es impartida en centros de EGB, los centros de FP quedarían fuera de la gratuidad de las dos únicas unidades o cursos actualmente reconocidos y concertados.

Por contra, si esta etapa se impartiera en centros de

FP y BUP, las Cooperativas de Enseñanza de EGB verían seriamente dañados sus intereses docentes y económicos al perder dos unidades actualmente concertadas.

Educador competente para esta etapa será aquel que demuestre suficiencia y capacitación, independientemente de su titulación.

1.4. Educación Técnico-Profesional y Bachillerato.

Básicamente de acuerdo con el texto presentado por el Ministerio de Educación, si bien se siguen estudiando acotaciones y matizaciones al mismo, respecto de asignaturas específicas, números de modalidades de Bachillerato y/o módulos de formación técnico-profesional.

1.5. Educación Especial y de Adultos.

Las Cooperativas de enseñanza ofertan al MEC sus medios materiales y humanos para el desarrollo de esta actividad, en el marco de un convenio para la financiación de la misma.

En cuanto a la Educación Especial consideramos que se debe apoyar más la vía de la integración mediante el suministro de materiales específicos y personal de apoyo especializado a cargo del MEC. Tanto para estos alumnos como para aquellos con capacidades superiores a la media, se crearían centros adecuados a las mismas, en las respectivas provincias del Estado. La financiación de estas enseñanzas se procuraría mediante la adecuada política de becas.

2. Innovación Pedagógica y reciclaje del profesorado.

Los enseñantes, reunidos en estas Jornadas, vivamente interesados en mantener este espíritu, por otra parte acorde con el funcionamiento de las Cooperativas de Enseñanza, notamos deficiencias discriminatorias respecto de los enseñantes de la escuela estatal. El tiempo dedicado al reciclaje habrá de ser remunerado a cargo del Ministerio de Educación.

Asimismo consideramos urgente la homologación y equiparación académica y profesional con los compañeros enseñantes de la escuela estatal.

3. Calidad de Enseñanza.

Conscientes de la exigencia del ciudadano, las Cooperativas de Enseñanza mejoran sus elementos materiales y humanos, pero también necesitan el reconocimiento económico y profesional de sus trabajadores, pues el reto de la mejora de la enseñanza no sólo se sitúa en la motivación del alumno, sino que también está en función de la calidad de vida y condiciones del enseñante.

4. Problemática específica del sector.

a) Profesor de apoyo: asignado a centros concertados en régimen de cooperativas. Uno cada ocho unidades en vez de uno cada doce como refleja el documento marco. Para los centros de FP, un profesor cada seis unidades.

b) Profesor especializado: creemos de suma importancia para elevar la calidad de la enseñanza el que se dote a las Cooperativas con profesopres especializados en disciplinas como: educación física, música, religión, educación tecnológica..., siendo la remuneración de este profesorado a cargo del MEC.

5. Jerarquización.

Abogamos por la creación de un cuerpo único de enseñantes, por lo cual no admitimos discriminaciones ni jerarquizaciones entre los mismos.

6. Ratio.

No se debe contemplar ésta en base a la relación alumno-profesor, sino que debe estimarse por las necesidades de la zona de influencia del centro.

Conclusiones de las «Jornadas para el debate».

Dirección Provincial de Salamanca.
Diciembre 1987

Educación infantil

Se considera que la etapa cero a seis años debe ser gratuita, pero no obligatoria.

No se contempla en el proyecto la realidad rural, carente de medios en líneas generales.

Debería especificarse una reducción de la ratio, especificándose ratios distintas para las diversas edades.

En la realidad, hay un paso brusco entre la Educación Infantil y el Ciclo Inicial de la EGB que debe solucionarse.

Con relación al profesorado de este nivel educativo se considera necesario establecer un sistema de acceso para ambos ciclos del mismo.

El reciclaje del profesorado debe ser permanente, obligatorio y en horario lectivo.

Debe haber un personal de apoyo.

¿Qué titulación tendrán los «educadores»?

Sería positivo que el profesorado de este nivel continuase hasta el Ciclo Inicial de EGB.

Educación Primaria

En primer lugar, se realizaron diversas intervenciones sobre la situación de la escuela primaria, fundamentalmente en el medio rural, donde se señalan las carencias que aún hoy tiene respecto del resto de otros Centros urbanos y comarcales.

Se señala la necesidad de que la gratuidad sea total, incluido el material escolar y material de apoyo y complementario.

Se analiza a continuación el documento de la reforma en la parte que corresponde a este mesa de trabajo, considerando correcta en su conjunto la propuesta del MEC, si bien con algunas matizaciones:

– El ciclo tres a seis años debe ser al menos gratuito para todos, ya que no hay consenso en cuanto a que sea obligatorio.

– No parece lógica la enseñanza primaria de seis a doce años, sino que debe ser de mayor duración.

– No está claro cómo va a quedar el ciclo de doce a dieciséis años. No parece lógico que sea impartido por dos cuerpos distintos. Debe tener unidad en la organización, en los contenidos y en los enseñantes.

– No aparece clara la relación, conexión entre las escuelas infantiles y la enseñanza primaria.

Hay que establecer clara la relación entre ambos porque no debe aparecer como dos estadios inconexos.

Educación Secundaria Obligatoria

Se está de acuerdo en la prolongación de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años, pero no se está con el currículum actual. Se opina que más que en los contenidos, el problema está en las metodologías.

Se propone como solución diversificar las enseñanzas antes de los dieciséis años, con trabajo en talleres y, desde ellos, globalizar, en una mezcla de Enseñanza Comprensiva y Enseñanza Globalizada.

¿En qué Centros se va a impartir este Ciclo? Al ser una etapa única, no es congruente que la impartan distinto tipo de profesores.

Es necesario un estudio profundo de la situación de

la provincia, dadas las dificultades de implantar este Ciclo en el medio rural.

Los maestros del medio rural deben reivindicar el seguir impartiendo la enseñanza hasta los catorce años.

Formación del profesorado

1.—Currículum y Reforma:

El currículum abierto, con tres niveles de concreción, favorece la función activa del profesor.

2.—Modalidades de Formación del Profesorado:

En el documento se trata poco la formación inicial. No se especifica cómo se haría la formación permanente.

El perfil que se da del profesor y el sistema de perfeccionamiento que se plantea son coherentes.

¿El perfeccionamiento será obligatorio o voluntario?

Hay una sobrecarga de docencia directa.

La formación permanente debe realizarse fundamentalmente en los propios Centros de trabajo y dentro del horario laboral.

Son positivos los actuales Cursos de actualización científico didáctica.

Educación especial

Debe haber atención en la edad temprana.

Se precisa mayor concreción en la renovación de la escuela: agrupamiento de alumnos, etc.

Debe haber una educación especial rural itinerante.

Que los profesores de apoyo pasen de Preescolar al Ciclo Inicial con los mismos alumnos.

No debe haber menos de un profesor de apoyo por cada dos grupos de alumnos.

La dotación de profesores de apoyo debe ser según el número de alumnos, según la gravedad de los trastornos, según el tipo de deficiencia, según el currículum a desarrollar, etc.

Jornadas de debate de la reforma.

Dirección Provincial de Asturias.

Octubre 1987

Educación infantil

1. ¿Te parece adecuada esta distribución del currículum de los dos ciclos?

En los tres grupos de trabajo opinaron que se debía considerar el ciclo madurativo del niño, por lo que no están de acuerdo con la propuesta cero-tres/tres-seis.

Proponen un ciclo educativo de cero a ocho:

—Para que el proceso de desarrollo del niño no tenga rupturas.

—El MEC debería dar unas pautas amplias para este ciclo donde se respeten las variadas situaciones socio-familiares. Cada escuela infantil diseñará, respetando esas pautas, sus propias concreciones del currículum. Considerando ámbitos de experiencias equilibradas en contenidos, sin una división sexista de roles, contemplando las actitudes y los ámbitos de las emociones y relaciones interpersonales.

2. ¿Cuál crees que debe ser la metodología empleada en todo el período cero-seis?

Dos de los grupos están de acuerdo con la propuesta hecha en el Libro por el MEC y al otro grupo le parece una propuesta excesivamente amplia, ambigua y sin concretar en ningún aspecto.

3. ¿Qué tipos de centros crees que deben ser los adecuados en estas edades, así como las aulas, mobiliario, espacio, etc?

Los tres grupos coinciden en señalar: centro específico para el ciclo cero-ocho años.

Esto supone:

— Diseño arquitectónico propio.

— Profesorado adecuado a estas edades.

Uno de los grupos señala que deben tener autonomía y entidad propia, Consejo Escolar, sus propios presupuestos, etc. Otro, por el contrario, señala que para evitar ruptura no deben estar separados de la Educación Primaria, pues consideran que es una forma de desintegrar el proceso educativo.

Señalan como importante el aprovechar los materiales de desecho.

4. ¿Cómo enlazar la escuela infantil con la escuela primaria?

—Coordinación real entre los profesores del Ciclo.

—A través del currículum y su debate por el profesorado afectado.

—Teniendo los mismos recursos educativos.

5. ¿La escuela infantil en áreas rurales?

Considerando el ciclo cero-ocho años, creemos que se pueden aprovechar las escuelas unitarias.

—Formación adecuada del profesorado desde las Escuelas Universitarias de los profesionales que van a ir a estas escuelas.

—Realizar la formación permanente del profesorado existente.

—Subsanar el problema de movilidad de profesorado en estas zonas, respetándose, al menos, la continuidad en el ciclo.

6. ¿Cuál crees tú que debe ser la participación de los padres en el proyecto educativo del centro?

Uno de los grupos cree que a través del Consejo Escolar participando directamente los padres en el Proyecto Educativo del centro.

Los otros dos grupos señalan la necesidad de ver al niño con su propia historia y creen que es necesaria la participación de padres y profesores en lugares de encuentros continuos y periódicos sobre la valoración positiva de los niños.

7. ¿Cómo se contempla la integración de niños con problemas en esta etapa?

Dos de los grupos mantienen que la integración debe hacerse desde los cero años, y que con una formación adecuada del profesorado ésta no planteará ningún problema.

El otro grupo mantiene que la escuela infantil debe ser integradora de todo niño que tenga posibilidades de convivencia con otros niños. La escuela infantil ha de estar coordinada con otros servicios comunitarios que intervienen en la atención de niños discapacitados (servicios sanitarios, Inerser, centros de atención social, etc.).

8. Formación del profesorado.

La formación del profesorado ha de ser permanente, dentro del horario laboral, adecuada al currículum que se imparte, ligada al Centro Educativo y desarrollada en él, en la medida de lo posible; coordinada con los CEP, movimientos de renovación pedagógica, y demás colectivos de la comunidad escolar.

Uno de los grupos cree que no es conveniente el auxiliar en cero-tres años.

La educación primaria

Una vez estudiadas y ordenadas las distintas aportaciones, personales o en grupo, al Libro Blanco, se llegó a las conclusiones siguientes:

1. Profesores especialistas. (música, E. física, artística, etc.)

Sobre este tema hubo dos aportaciones, una que rechaza todo tipo de profesor especialista en Enseñanza

Primaria, y otra que los contempla en algún caso como E. física y música.

Se aceptó con carácter general el especialista de idioma moderno.

2. Profesores de Apoyo.

Un grupo se manifestó a favor de una definición clara de sus funciones.

Otra intervención planteó tres tipos de profesor de apoyo: sustituciones, apoyo al proyecto de centro y apoyo a la integración.

Otro grupo se mostró reticente y apuntó que antes era necesario el establecimiento de Plantillas del Centro y fijar obligaciones del profesor.

También se apuntó la necesidad de que cada centro articulara la organización que considere oportuna, en función del proyecto.

3. Estructura del Sistema Escolar.

Un grupo propone una Educación Primaria de seis a catorce, con cuatro ciclos de dos años cada uno: de seis a doce años, profesor único más el de idioma en la edad convenida; de doce a catorce, profesores especialistas por áreas afines (letras, ciencias, idioma y artísticas).

Otro grupo acepta propuesta del Ministerio con variantes respecto a la ubicación en centros, uno sólo para seis-doce u otro para seis-dieciséis.

4. Promoción.

Se recomienda sea flexible, según problemáticas puntuales. Ello supondría que la repetición se realice en el momento necesario, respetando los ciclos y desarrollando una pedagogía diferencial y programas de desarrollo individual.

5. Integración de alumnos con handicaps en la Educación Primaria.

Condiciones que se plantearon:

— Profesor de apoyo bien definido, en cuanto a tareas específicas.

— Diagnóstico adecuado de los alumnos.

— Equipo psicopedagógico debidamente coordinado con el profesor-tutor y de apoyo, ambos deben diseñar conjuntamente un PDI adecuado en cada caso.

Finalmente, se señaló que no se debían dar normas con carácter general, ya que es difícil uniformar el ámbito educativo de la integración.

Como objetivo general se dijo que hay que tratar de integrar el mayor número posible de alumnos con déficit.

6. Adaptaciones al área rural asturiana.

En Asturias sería necesario hacer referencia, en este documento o anexo, a las áreas rurales de más duras condiciones sociales y geográficas. Se debería insistir en las siguientes medidas:

— Continuar el incremento de recursos personales y materiales.

— Facilitar el trabajo en equipo, a través de CRA de profesores destinados en una demarcación con características afines.

– Tomar medidas administrativas y de estímulo al profesorado, sobre todo para garantizar la continuidad del profesorado.

– Esta E. Rural atenderá a niños de cuatro y cinco años.

Otra opinión defendía el establecimiento de Centros comarcales (de módulo variado según características orográficas y de comunicación), teniendo en cuenta la no implantación de amplios desplazamientos para los alumnos de Enseñanza Primaria.

Se debe evitar, en la medida de lo posible, el cierre de la Escuela por las implicaciones socio-familiares. Ahora bien, esto no debe oponerse al derecho de los niños a recibir una ENSEÑANZA DE CALIDAD.

7. Participación de padres.

Los padres asistentes manifiestan que, en algunos casos, existen conflictos en los Consejos Escolares y que no se han desarrollado las atribuciones de dichos órganos según lo establecido en la LODE; a la vez que señalan «el que los padres participen más en el seguimiento del proceso educativo de los hijos».

Se analizaron los problemas y deficiencias en la relación tutor con grupo de padres de sus alumnos. Se coincidió en que este problema no se soluciona con medidas reglamentarias, sino con la actitud favorable de ambas partes, y la mejor de la formación del profesor de acción tutorial.

Por algunos miembros se consideran excesivas (las atribuciones de los padres), en relación con otros países de Europa (entiéndase de la LODE a los Consejos Escolares).

También se señaló la necesidad de formar a padres por medios tales como la acción tutorial y otras complementarias como Escuela de Padres.

8. Currículum.

Apenas hubo tiempo para debatir exhaustivamente este capítulo.

Se apuntaron las siguientes sugerencias:

– Sería importante, a la hora de elaborar los currículos, utilizar materiales disponibles en este momento, y elaborados en los últimos años, que pueden ser útiles, como por ejemplo: «Anteproyectos para la Reformulación de Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio, así como el material existente para la Reforma del Ciclo Superior», que actualmente están siendo aplicados en algunos centros de Asturias y con indudable éxito —según se dijo por medio de representantes de estos centros y que se encontraban en este grupo— y también los Programas de Desarrollo Curricular (INEE), que en la actualidad se suelen emplear en E. Especial y que podrían tener cabida en los centros donde se imparte la educación ordinaria.

– Se considera necesario conjugar las competencias del MEC (en su día en el caso de Asturias) de las CC.AA., para el diseño curricular básico con la auto-

nomía del profesor/es para adaptarlo a su propio contexto.

– Este currículum básico, según uno de los asistentes, estudioso del tema —deberá secuenciarse en objetivos específicos y operativos a lo largo del período seisdoce. A partir de estos objetivos cada centro elaborará su propio proyecto (currículum).

PD: un asistente, y ya fuera del recinto del debate, nos manifestó que se contemplarán en el proyecto las «Minorías Étnicas», de las que subrayó «Los Gitanos» (que por falta de abandono y desinformación carecen de titulación básica para afrontar el mundo del trabajo reglado).

Educación Secundaria Obligatoria

1. Características de la Educación Secundaria Obligatoria.

En la dualidad **comprensividad-diversidad** se subraya la importancia de decidir claramente el sentido último de tales conceptos, así como la necesidad de garantizar que la diversidad en ningún caso se constituya en vía generadora de desigualdades.

Parece en todo caso que la diversidad se habría que entender no sólo como optativa, sino como tratamiento adecuado de las diferencias de interés y diferencias de aprendizaje de los alumnado mediante una diversificación de metodología y del tratamiento de los alumnos.

Esta diversidad/optatividad debería quedar establecida en función de las necesidades y demandas del alumnos y no de las disponibilidades de profesorado y recursos de todo tipo en cada Centro. Se debería además evitar que esta diversidad se identificase con el valor propedéutico que acabaría por desvirtuar aquella finalidad terminal básica del período (puede resultar contradictorio hablar de valor propedéutico o «preparatorio para» en etapas de enseñanza obligatoria).

Mención especial merece el hecho de que exista práctica unanimidad en considerar la comprensividad como factor esencial en esta etapa que ha de traer consigo unas decisiones muy claras en el diseño del marco curricular base y de aquellos proyectos que de aquél se deriven. Diversas intervenciones subrayan que el valor propedéutico parece encontrarse en sí mismo inmenso en el valor terminal, es decir que éste debe garantizar todos y cada uno de los objetivos que en realidad pretende esta Secundaria Obligatoria.

2. Capacidades que cabría plantearse en esta etapa.

Diversas intervenciones puntualizan la necesidad de considerar hasta sus últimas consecuencias los objetivos comunes del programa experimental entendiendo éstos como destinados a una mayoría de alumnos y adecuados a su desarrollo psicológico.

Las capacidades básicas deberían informar las áreas; no es la estructura interna de las materias la que debe determinar los contenidos.

La capacidad de abstracción o razonamiento lógico no parecen trasplantables «per se» de unas materias a otras, y así lo parece indicar la ausencia de acuerdo entre expertos sobre cómo plasmar el tratamiento de aquellos objetivos/capacidades.

La configuración por áreas de esta etapa parece que habría de contemplar, al menos en sus primeros años, la figura del profesor por área facilitando así el paso de los alumnos de la Escuela Primaria a la Escuela Secundaria Obligatoria.

Algunas personas opinaban que los objetivos planteados resultaban muy ambiciosos y que sólo un tratamiento adecuado de las etapas anteriores —infantil y primaria— podía reducir las desigualdades con que llegan a este ciclo y que se generan en realidad en su ámbito familiar y social.

3. Clave de la reforma va a ser el profesorado y su formación. El problema de su capacidad inicial y permanente debe ser entendido como la formación/capacitación del profesorado para el desarrollo curricular.

Algunos tienen la opinión de que está dando marcha atrás en el planteamiento inicial de los CEPs que fueron concebidos como lugares donde los profesores investigasen y desarrollasen aquellos proyectos curriculares, y no como meros lugares de encuentro e intercambio de experiencias despojándoseles de la función de formación que se encomienda a otras instancias.

La reforma exigirá un cambio del profesor en el sentido de considerarlo un investigador de su acción educativa. El papel que se ha señalado de investigador requiere medios materiales y humanos y una organización de los centros distinta a la actual en donde se contemplen horas lectivas destinadas a realizar tareas de elaboración y seguimiento de objetivos, selección de contenidos, diseño de actividades y acción tutorial.

A) Parece claro que la etapa Educación Secundaria Obligatoria debería llevarse desde su implantación a un centro único y ser impartida por un mismo tipo de profesional, evitando la dilación de esta medida que menciona explícitamente el proyecto. En esta línea algunas intervenciones apuntan la solución de numerosos problemas previsibles en el establecimiento de un **Cuerpo único de enseñantes**.

B) Se recuerda que en la realidad actual de nuestra región existe un programa de la incorporación del asturiano, lengua regional, y que éste no debería verse menoscabado en ningún momento en el desarrollo curricular que la propuesta plantea.

C) Alguna intervención expresó el temor de que el sistema de promoción automática contemplado para todo el período contribuya al sostenimiento de ciertos tipos de fracaso escolar.

4. Sin excesivo debate en el punto referente a la es-

tructuración de la Educación Secundaria Obligatoria en ciclos, parece que la opinión mayoritaria se decanta por la alternativa 12-16, apuntando los riesgos de que ésta se vea atacada desde niveles universitarios en su intento de ganar un curso para la enseñanza posobligatoria.

Educación Secundaria, Bachilleratos

1. Características y funciones

Se admite la doble finalidad propedéutica y terminal del Bachillerato si bien esta última ha de completarse con los módulos profesionales.

2. Edad a la que va destinado y duración.

La duración de esta etapa depende del grado de consecución de los objetivos propuestos para la etapa anterior.

La edad del alumno al finalizar esta etapa no debe rebasar los dieciocho años. Discutible si el comienzo ha de ser a los quince o dieciséis.

3. Objetivos

Se aceptan, ahora bien, para conseguirlos en el grado de profundidad que se propugna, deberían ser trabajados intensamente no sólo en esta etapa, sino también a lo largo de todo el proceso educativo.

4. Modalidades.

La propuesta mayoritariamente aceptada es la de tres o cuatro Bachilleratos, tal y como aparecen en el Libro Blanco. A cambio de esta reducción parece conveniente el aumento de asignaturas optativas de carácter relevante para el alumno que conforme un currículum «realmente» abierto para él.

5. Estructura del Bachillerato.

Esencialmente como aparece en el Libro Blanco.

- Parte formativa-común.
- Parte específica obligatoria.
- Parte específica optativa.

En esta estructura, como ya se indicó, se ha de producir un aumento sustancial del tiempo dedicado a las asignaturas optativas; a las que en el Libro Blanco se les asigna un 20 por 100 del total. Este aumento de la optatividad ha de ser a costa de la parte específica obligatoria.

Esta modificación presenta igualmente un inconveniente, cual es la homologación de los aprendizajes del alumno.

En este apartado se acordó también incluir el aprendizaje y dominio de dos lenguas extranjeras, y no una, como propone el Libro Blanco.

6. Prueba homologada.

No parece conveniente su existencia siempre y cuando se arbitren las medidas correctoras necesarias en el momento adecuado.

Por otra parte, se considera necesaria a fin de homologar los diferentes aprendizajes.

Su realización ha de versar sobre los objetivos desarrollados en la etapa, y fundamentalmente sobre el grado del alumno y no sólo sobre los contenidos, como es previsible que ocurra.

Por último, han de ser los profesores de Secundaria quienes la lleven a efecto.

Enseñanzas técnico-profesionales

1. Mesa de Bachillerato conjunta con las Enseñanzas Técnico-Profesionales.

A) Se pide incluir en el guión dos puntos:

1. Información sobre proceso y resultados de los grupos de alumnos que cursan, actualmente, la Reforma.

2. Encaje y situación futura del profesorado de los distintos niveles.

En el debate se plantea una serie de interrogantes y afirmaciones que abarcan todo el campo de la enseñanza no universitaria: desde el porqué de la Reforma, pasando por la necesidad de la Reforma, acceso e interrelación académica entre las distintas etapas de sistema, eliminación de la prueba de homologación MEC no demasiado entusiasmado por el Bachillerato artístico, exigencia de un bien planificado sistema de perfeccionamiento del profesorado, decidirse entre una lógica escolar o una lógica del entorno (criterios académicos y laborales), sospechas de continuación de la discriminación social en la postobligatoria, potenciación y dinamisimos de la Inspección Técnica como instrumento imprescindible de seguimiento, y control y evaluación del proceso educativo, la obligatoriedad de dos idiomas en el tronco común, los problemas observados como desinterés del profesorado (EE.MM.) por el proyecto y de los alumnos que no desean estudiar, que no se contempla un Bachillerato de imagen y Sonido, posible falta de medios para aplicar la Reforma (materiales humanos).

2. Mesa Educación Técnico Profesional. Conclusiones. Consideraciones.

1. Se hace hincapié en que la aplicación de la estructura de etapa postobligatoria no reproduzca la situación presente del régimen general de la Formación Profesional o Régimen Especializadas: Nivel 1 + Complementarios + Nivel 2.

2. Que los niveles de ETP se definan y valoren de idéntica forma a como se hace en la CEE.

3. Que se establezca, con claridad (M. Trabajo...) un cuadro marco que interrelacione laboralmente las titulaciones, niveles profesionales y módulos profesionales (que deben ser: acumulables y cualificación profesional reconocida con entradas y salidas del sistema educativo) y que estos módulos tengan una relación lógica con el entorno socio-económico.

4. Establecer un sistema de recuperación que, fundamentalmente, incida en la etapa del aprendizaje donde se produce el fracaso escolar.

5. Mayor dinamismo y eficacia (control) de la Inspección como instrumento de seguimiento y evaluación del sistema educativo (sea el que sea).

6. Que los cursos de ocupacional (Plan Fip) no sustituyan a los módulos profesional y si se potencia la formación en alternancia.

7. Que comiencen a funcionar el Consejo Genral de la FP (con inclusión de padres y alumnos) y crear Consejos en las Comunidades Autónomas de FP (inclusión de padres y alumnos).

8. Que se atienda a la Formación Profesional.

9. Módulos profesionales:

a) Unidades didácticas, que componen los módulos, se configuren en función de éstos y no al revés y adaptación de la estructura educativa (en tiempo-continuidad y en disponibilidades profesorado).

b) La duración de los módulos debe establecerla Organismo o Comisión de expertos.

10. Los módulos deben ser acumulables, estableciendo previamente un camino de acceso, para los alumnos que no superen el 2.º Ciclo de la Enseñanza Secundaria Básica (Obligatoria).

11. ¿Qué son y cuándo se crearon jurídicamente los Centros de EE.MM. o Secundaria? ¿Con la próxima LOSE?

La evaluación en el proceso educativo

Estuvieron presentes en este debate unos 33 representantes, en una proporción casi paritaria de profesores, alumnos y padres.

Tras proceder a incluir algunos añadidos y concreciones en la lista de temas a debate presentada por la mesa, se pasó a la discusión abierta y colectiva de los mismos según el orden establecido.

1. Concepto y función de la evaluación.

Este tema inicial acaparó buena parte de las intervenciones y del tiempo totales, dado su carácter de llave para las otras cuestiones. La mayoría de las intervenciones resultaron coincidentes en señalar que el objeto de la evaluación ha de abarcar todos los factores y personas que intervienen en el proceso educativo (objetivos, métodos, medios así como las actuaciones tanto de los alumnos como de los profesores), con vistas a lograr un sistema docente eficaz y participativo. Para ello la evaluación ha de remitir a las medidas correctoras tendentes a limitar las diferencias en la adquisición de conocimientos y destrezas por parte de los alumnos y a lograr un alto grado de homogeneidad en los niveles terminales. La evaluación será por tanto **continua, formativa y orientadora**, efectuando un diagnóstico

constante, tanto del proceso de los alumnos como del buen funcionamiento integrado de todo el sistema. Como es lógico, irá ligado íntimamente a la orientación tutorial, donde los problemas que se planteen encontrarán una vía de solución.

Se detecta, no obstante, una omisión notable en el texto del Proyecto, el cual no hace referencia a la evaluación de los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de sus agentes, que son los alumnos.

En lo referente a la **función** de la evaluación, algunos opinan que en ciertos tramos educativos ésta ha de realizar una acción **selectiva**, aunque dicha función ha de ser asumida también por padres y alumnos. La mayoría de las intervenciones, sin embargo, señalaban la **orientación** como misión principal de la actividad evaluadora. Este punto de vista fue defendido con diversos matices por los participantes. Para unos, la evaluación jamás deberá ser aplicada desde fuera del sistema educativo, al menos en la enseñanza obligatoria, sino que ha de ser parte indistinta de la acción docente. En este caso, cuando la evaluación se aplica a destrezas globales, como la sociabilidad, el espíritu crítico, etc. Se deberán abandonar las ideas de medida y de prescripción; por el contrario, la evaluación será un instrumento de **investigación** y de **diagnóstico** de los procesos educativos, considerados siempre como una totalidad; instrumento en el que, por supuesto, se incluirán las aportaciones de la autoevaluación de los alumnos.

En cambio, otra línea apunta en la dirección de que, una vez aseguradas las condiciones necesarias para que pueda tener lugar una evaluación formativa (a saber, un profesorado que asuma los proyectos educativos de los Centros; unos equipos multiprofesionales —tutores, pedagogos, psicólogos, y padres—; una reducción de la ratio alumno-profesor que permita la atención individualizada; y por último, profesores de apoyo que colaboren en las oportunas tareas de recuperación) habrá que admitir que la evaluación también cumple la función de **calificar**, ya que éste es un concepto que permea todos los ámbitos de nuestra sociedad y que, de uno u otro modo, se aplica inexorablemente. Si la escuela no califica, otros ámbitos sociales efectuarán la discriminación.

2. La evaluación en la enseñanza obligatoria.

Centrado el debate en quién deberá ser el agente de la evaluación en esta etapa obligatoria, la opinión mayoritaria señala a la **comunidad educativa** (pedagogos, orientadores, padres, alumnos) como depositaria de esta función, al tiempo que insiste en que será la totalidad del proceso educativo el sujeto de valoración. Pero existe también la postura de que tal competencia es una de las funciones técnicas del equipo de profesores, debidamente informados.

Algunos participantes afirman, respecto al resultado de la evaluación, la imposibilidad de objetivar la valoración de la adquisición de destrezas globales por parte

de los alumnos, lo que lleva a rechazar de plano el reduccionismo que está implícito en la adjudicación de una nota. Esta debería quedar sustituida por un **informe descriptivo** de los aspectos más definitorios de la trayectoria del alumno en su proceso de aprendizaje; informe que será redactado por el equipo pedagógico, y a partir del cual los padres y los alumnos podrán tomar las decisiones pertinentes. La función de la evaluación en esta etapa será, pues, **descriptiva** y **orientativa**.

Se señala asimismo que no deben los padres asumir acriticamente la competitividad inherente que se encierra en los tradicionales boletines de notas. Al contrario, la función de diagnóstico de la evaluación dará ocasión a que se tomen las medidas correctoras que limen las desigualdades de partida, así como a promover la implantación de un currículum que sea asequible a la mayoría de los alumnos.

En este tipo de concepto globalizador de la evaluación se considera totalmente procedente y necesaria la presencia de los alumnos a lo largo del proceso de evaluación, incluida la sesión de evaluación; ello traería además un efecto formativo, que conduciría a la mayor implicación y corresponsabilidad de los mismos en su propia educación. Se denuncian, no obstante, las circunstancias en que se realizan las evaluaciones en la actualidad, dificultades en unos casos por falta de estabilidad de los equipos docentes, y en otros por hábitos y prácticas tradicionales del profesorado.

Respecto a la **titulación** que se adjudica a los alumnos al final de esta etapa obligatoria de la enseñanza, se denuncia el hecho de que el texto deja la puerta abierta a la existencia de una vía muerta donde vayan a parar los alumnos que fracasen, lo cual reproduce los males derivados de la doble titulación actual transferidos a una edad posterior. Las intervenciones apuntan a que no parece tener sentido la existencia de una discriminación en títulos al final de una etapa obligatoria. El título ha de quedar más sustituido por un informe que aporte a los padres y a los alumnos información suficiente para que puedan adoptar decisiones sobre el futuro a seguir. Se estima que la auténtica innovación de la Reforma sería precisamente que lograra eliminar los efectos de las desigualdades sociales sobre el aprendizaje, asegurando que **todos** los alumnos alcancen unos mínimos educativos suficientes para su desenvolvimiento en la vida social y que les deja abiertas las puertas al futuro.

Con todo, otros manifiestan su escepticismo acerca de las posibilidades de implantación del espíritu de esta Reforma, a la luz de la escasa eficacia y de las carencias patentes del sistema actual.

3. La evaluación en la etapa posobligatoria.

Llegados a este punto, se centra el debate en la llamada prueba «homologada». Para unos, la existencia de esta prueba demuestra la escasa confianza del MEC en el sistema que se desea implantar, y consideran que

debe ser eliminada, sustituyéndola por un control serio de la calidad de la enseñanza.

La mayoría de las opiniones, en cambio, parecen favorables a admitir su conveniencia aunque con diversas matizaciones. En general, la impresión es que el MEC con esta prueba cede a las presiones de la Universidad y simplemente intenta establecer un filtro para el acceso a la misma, lo cual se estima que vendría a reproducir todos los defectos de la actual prueba de Selectividad.

Se señala también que la prueba, en los términos asumidos por el MEC, supondría la devaluación en la práctica de los módulos profesionales, dándoles el carácter de vía de segundo orden; lo que viene a evidenciar una vena selectiva oculta en ciertos detalles del proyecto que entra en contradicción con el espíritu general de esta Reforma.

Se considera, por tanto, que la opinión más lógica sería situar una **prueba de madurez** como culminación del Bachillerato, precisamente por las razones que se mencionan en el Proyecto, lo cual aumentaría además el valor social del Bachillerato. La opinión señala que tal prueba tendría como misión principal evaluar sumativamente al sistema de enseñanza, por lo que no debería ser prescriptiva ni vinculante para los alumnos. Otros, por su parte, son escépticos, pues consideran que el economicismo imperante, operará las selecciones oportunas con o sin prueba.

4. La evaluación del Sistema Educativo.

Se mencionan dos posibles agentes para llevar a cabo la evaluación y el control de la calidad del sistema. De una parte, los **Consejos Escolares**; aunque se denuncia también su falta de operatividad presente en el cumplimiento de esta función, dada la escasa atención y apoyo que reciben de la Administración y la incompreensión de algunos sectores de la comunidad docente. De otra parte, una **inspección pedagógica** debería tener como misión el controlar la calidad de la enseñanza a través de una acción de orientación y de apoyo a todo el componente humano del proceso docente, y solicitando remedio para las deficiencias y necesidades materiales que se produzcan. Se reconoce, sin embargo, que para ello serían precisos cambios radicales en las actuales estructuras educativas, tanto en funciones de las personas como en la dotación de medios materiales.

Orientación y acción tutorial

1. ¿Quién orienta?

Esta pregunta fue la pieza central del debate, y entre las opiniones más generalizadas cabe resaltar las siguientes:

a) El tutor es la figura en quien recae de forma directa la función orientadora de sus alumnos, y por tan-

to debe pertenecer al Departamento de Orientación del Centro, asumiéndose la acción tutorial por todos los profesores y no de modo individual.

b) La persona encargada, o que dirija el Departamento de Orientación del Centro, se insiste en que sea un docente, con preparación específica en psicología y/o pedagogía a ser posible, pero perteneciente al propio Centro.

c) La actuación de los equipos psicopedagógicos se considera más adecuada para la realización de los diagnósticos individuales, en donde sea precisa la intervención de un especialista, al cual puedan recurrir los tutores, a través del Departamento de Orientación del Centro; y como técnicos que puedan asesorar a éstos en otros aspectos, ya sea en la elaboración de programas de desarrollo individual, organización de actividades de orientación profesional, etc.

Estos equipos psicopedagógicos estarían integrados en los propios centros en función del número de alumnos.

En general, se hizo hincapié en varias ocasiones sobre el hecho de que una gran parte de los profesores asume su función, más que como educadores, como meros instructores que imparten contenidos a sus alumnos, sin importarles en absoluto el desarrollo de su función tutorial. Y si como decíamos al principio, el tutor es el elemento clave en la orientación de sus alumnos, si no logramos motivarle para que lleve a cabo esta función, todo el esquema organizativo de la orientación se vendrá abajo, pues no llegaría a la práctica diaria del aula.

2. ¿A quién se orienta y para qué?

En este punto no han surgido discrepancias significativas con el guión propuesto.

a) A los alumnos:

Por razones operativas se abordaron los temas de la orientación personal, escolar y profesional, adaptados a las distintas etapas educativas: educación infantil, educación básica, educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria, pero siempre atendiendo la orientación como un proceso único e indivisible, que afectaría a todos los sujetos en todos sus estadios evolutivos hasta su incorporación final al mundo del trabajo.

Una de las propuestas hechas insiste en que se reconozca el derecho de que **todos** los alumnos reciban orientación y no solamente sean atendidos aquellos sujetos que plantean algún tipo de problema, ya que eso supondría privar a muchos de un derecho reconocido.

En relación con este argumento, se dice que se recojan los objetivos generales propuestos en el guión para todos los alumnos, a saber:

—Mejor conocimiento de sí mismo (capacidad de autoevaluación).

—Aceptación de su propia realidad (concepto realista de sí mismo).

—Logro de la capacidad de autogestionarse.

b) Los encargados de orientarlos serían los equipos psicopedagógicos y el orientador del Centro, en la elaboración y discusión de los proyectos pedagógicos, innovaciones didácticas, adaptaciones curriculares, etc.

A este proyecto se insistió en la necesidad de sensibilizar y formar adecuadamente a los tutores y profesores que realizarían la acción tutorial.

c) A los padres:

La forma en que tanto el orientador como los tutores o los equipos psicopedagógicos puedan orientar a los padres, sería implicarlos en las tareas educativas, haciéndoles responsables de la orientación.

Para lograr esto hubo una propuesta en el sentido de que sería muy necesaria la CREACION DE UNA ESCUELA DE PADRES.

3. Conclusiones finales.

El tutor es la figura clave en el proceso de orientación coordinado por el orientador-profesor encargado del Departamento y asesorado por el equipo pedagógico.

Por lo que respecta a las funciones del Departamento de Orientación y de los equipos psicopedagógicos, hubo acuerdo en asumir las funciones de orientación personal, escolar y profesional como básicas, aunque matizando esas funciones en consonancia con las distintas etapas educativas.

Se expresaron muchas DUDAS en cuanto a la forma de conseguir un cambio de actitudes en el profesorado para realizar la acción tutorial.

4. Aportaciones al libro.

Modificar el guión y los apartados propuestos en el libro en el sentido de fijar en PRIMER LUGAR las funciones que implica la acción tutorial, como elemento básico de toda orientación.

Que el Departamento de Orientación, así como el equipo psicopedagógico de profesionales especializados, estén integrados en el Centro, en función del número de alumnos.

En cuanto a los incentivos que pudieran motivar al tutor y al orientador en sus funciones se hizo hincapié en la reducción de horas lectivas.

Propuesta de creación de una Escuela de padres con especial incidencia en la educación infantil.

Integración de alumnos especiales

En el debate celebrado, los participantes en el mismo hacen la siguiente valoración al apartado 15 del «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza».

1. En una valoración global se estima un texto demasiado general, cargado de buenas intenciones, pero que produce desconfianza ante la experiencia de integración producida en nuestro país a partir del año 1985.

En este sentido se hecha de menos en el texto una mayor decisión en la concepción de la integración. El hecho de tratarlo en un apartado y no considerarlo como una parte más del proceso educativo ordinario, demuestra una falta de apoyo más decidido hacia una INTEGRACION TOTAL. Esto se refuerza más por el hecho de no decidirse por la OBLIGATORIEDAD de la integración en función de las necesidades educativas de cada sector.

De todo esto se desprende una escasez de recursos que se está experimentando y con la que se continuará mientras no se aumenten notablemente los presupuestos de educación, y se reduzcan los de defensa, por ejemplo.

2. No obstante, la escasez de recursos ha de ser entendida tanto desde un punto de vista cuantitativo, como de organización y planificación.

En este sentido se aporta al documento la necesidad de crear comisiones sectoriales educativas en las que participen todas aquellas instituciones y organismos con clara incidencia en el proceso educativo

- Dirección Provincial
- Coordinación de Educación Especial
- Salud mental
- Acción social
- INEM
- INSERSO
- Padres, profesores, equipos psicopedagógicos
- Administraciones locales.

Pero se aclara que esta estructura organizativa debería quedar bien definida en un documento para que funcione realmente. Y además, esto sería aún más viable con unas mayores competencias educativas a nivel autonómico.

Esta sería, además, una de las vías que podría garantizar una mayor participación de los padres, que, por otra parte, se deja de lado en el documento.

Dentro de esta línea de planificación y organización se podría dar una respuesta a la incertidumbre actual existente en las escuelas infantiles y guarderías, que son atendidas por equipos los de atención temprana, pues no se tiene la seguridad de una continuidad en los procesos de estimulación precoz con niños con necesidades especiales al no tener claro quién se va a encargar de la etapa educativa de tres a seis años; si van a tener una atención exclusiva las escuelas dependientes del MEC, dejando sin cobertura las restantes, etc.

La ausencia de coordinación y planificación, especialmente a nivel sectorial, produce discrepancias e incomprensiones entre padres y equipos psicopedagógicos a la hora de decidir la escolarización de niños con necesidades especiales para los que el sistema educativo no les ofrece una respuesta adecuada.

3. Centrándose de nuevo en los recursos se considera insuficiente la referencia en el documento a la disminución de la «ratio» quedaría en segundo plano si

se apostase por una mayor cualificación y diversificación de los especialistas al servicio del Sistema Educativo.

Sería necesario, además:

—Potenciar la formación inicial del profesorado sin recurrir a una especialización parcial en educación especial.

—Asegurar una formación permanente y continua del profesorado, realizada en los propios centros y función de las necesidades emanadas de su proyecto educativo.

—Creación efectiva de las escuelas de padres.

4. En un proceso más decidido hacia la integración sería necesario abordar las siguientes:

—Paralizar la creación de macrocentros específicos de educación especial.

—Habilitación de microcentros específicos próximos a los centros ordinarios, bien dotados, con una enseñanza adoptada a las necesidades específicas de estos niños, de cara a conseguir el mayor nivel de adaptación y autonomía personal; y con el objetivo de conseguir una participación con los niños de los centros ordinarios.

Paralelamente, los profesores de apoyo de las aulas de educación especial en centros ordinarios deberán procurar no encerrarse en sus aulas, y por el contrario, abrirse a una mayor participación en la dinámica educativa del Centro, considerando éste como una globalidad.

El objetivo último de estas aulas sería su desaparición.

Entretanto, debería buscarse una mejor organización de estas aulas, atendiendo a deficiencias específicas, dotándolas de los recursos adecuados, tanto materiales como personales.

5. Una última reflexión del debate sobre la integración de alumnos con necesidades especiales, quiere llamar la atención sobre el desencanto bastante generalizado del proceso de integración después de dos años de experiencia, la necesidad de que el debate quede abierto a posteriores análisis y reflexiones.

Adaptaciones curriculares

¿Se deben entender las adaptaciones curriculares como medio de abordar el tratamiento de la diversidad de la población escolar en todos los niveles de la enseñanza obligatoria?

1. Modelo de Currículum.

Aceptando la evidencia de que un currículum abierto es el único modelo que favorece las adaptaciones curriculares, se manifestó el temor, con la lectura del propio documento, de que los sucesivos niveles de concreción provocasen una cerrazón del currículum que im-

posibilitase o desvirtuase la realización de adaptaciones a la diversidad.

Se debatió en especial si los contenidos mínimos debían estar previstos en los diseños curriculares base o si esto supondría un freno al tratamiento de la diversidad. Concretamente manifestaron posturas en el sentido de que el objetivo básico era dotar a todos los alumnos del instrumental mínimo necesario, y que el diseño curricular base sólo debería fijar criterios de selección o redacción de los contenidos, para favorecer la posibilidad de adaptaciones curriculares. Se insistió, además, en que el campo de actuación en el tratamiento de la diversidad.

Respecto a **organización y medios** se destacó que la organización debe estar al servicio de las necesidades derivadas de la adaptación curricular y no ser un condicionante previo de los mismos y, que los procesos de adaptación de la organización de los centros deben iniciarse desde ahora, para garantizar los mínimos de calidad exigible a la enseñanza. Se manifestó el temor de que el propio documento condicione los cambios organizativos derivados de las adaptaciones curriculares al fijar, por ejemplo, un universo limitado de profesores de apoyo en función del tamaño del centro.

Las tareas de adaptación curricular sólo son posibles si en ellas está implicado todo el centro escolar, y este trabajo exige una reestructuración de horarios de los profesores para atender a la preparación de estas tareas, los aspectos de formación derivados de ellos en el marco del horario de trabajo de cada profesor. Se constató la necesidad de ampliación de las plantillas y de reforzar la autonomía económica de los Centros para la adquisición de los medios adicionales necesarios.

Se insistió en la necesidad de replantear la política de construcciones escolares para evitar la existencia de macrocentros, cuyos problemas organizativos imposibilitasen las tareas de adaptación y, en este sentido, se consideró necesaria la participación de las comunidades escolares implicadas.

Parece necesario que la propia Administración evalúe los procesos de reforma ya en marcha para evitar el incurrir en los mismos problemas organizativos que hay que detectar en los mismos.

2. Metodología.

Se consideró necesario capacitar al profesorado en el uso de métodos activos, entendidos como la capacitación para la toma de decisiones en los elementos del currículum. «La misión de la Administración», en este sentido, sería permitir y facilitar el empleo de metodologías diversas. Se apuntó la necesidad de utilizar métodos flexibles y abiertos que permitiesen ofrecer al alumno diversas vías para el acceso a unos mismos objetivos y contenidos.

3. Formación del Profesorado.

La realización de adaptaciones curriculares parece demandar un tipo de profesor-investigador capaz de ac-

tuar autónomamente. La formación de este tipo de profesor debe estar íntimamente ligada al trabajo en el propio centro y a los equipos docentes. El tiempo complementario dedicado a estas tareas de formación y actuación como el profesor-investigador debería figurar en el horario de trabajo del profesor.

4. Equipos de orientación y psicopedagógicos.

El necesario apoyo que los tutores y equipos docentes deben recibir de estos equipos para realizar las adaptaciones curriculares exige que los equipos estén en íntima relación con todos los centros, de modo que sea posible no sólo la tarea de diagnóstico, sino también las de *apoyo y recuperación*.

Formación, profesorado e investigación educativa

1. Definición del papel de la universidad en la formación inicial.

a) Se plantean muchos interrogantes concretos sobre qué currículum o qué reformas en sus estructuras tendría que concretar la Universidad para asegurar una formación inicial adecuada a las necesidades que plantea la nueva profesionalidad del profesor.

Otra línea apunta:

b) Formación única de todos los profesionales de la enseñanza, de cara a la consecución de un Curso único de enseñanzas.

2. El papel del CEP en la formación permanente.

— En este aspecto se reitera que la formación permanente debe estar ligada al aula y realizarse en el Centro educativo.

— Potenciar la red de CEPs y establecer los recursos necesarios para asegurar una acción más eficaz.

— *Coordinar la acción de los CEPs con la de otros organismos (ICES, CIDE, DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS, etc.) que también pueden estar implicados en el proceso de formación continuada.*

— Establecer un Plan Nacional de perfeccionamiento del profesorado que contemple un tipo de **actividades estructuradas** de modo que pueden llevarse a cabo en las distintas instituciones antes mencionadas.

3 y 4. Sobre las condiciones de profesionalidad y laborales en que se debe realizar la formación permanente.

— Se insiste en que se asegure que la formación permanente se haga durante la jornada laboral del profesorado, contemplando (tiempo sabático-escedencial-liberación de horario lectivo-etc).

— Que las convocatorias de actividades se hagan con las garantías necesarias de publicidad, de igualdad de

Seminario sobre educación infantil y primaria. Dirección Provincial del MEC en Asturias.

Organización y objetivos de la educación infantil

1.*—¿Consideras acertada la distinción que se establece entre el Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares y la asignación de competencias para su elaboración?

1.1.—Se considera acertada la distinción entre Diseño Curricular Base y Proyecto Curricular de Centro. Los objetivos mínimos deben estar establecidos, aunque el Diseño Curricular del Centro debe ser abierto.

1.2.—Las Comunidades Autónomas adaptarán los objetivos y elaborarán Proyectos Curriculares de Centro.

1.3. Los objetivos deben ser abiertos pero con directrices claras por parte de la Administración.

— Los objetivos deben ser elaborados por la Comunidad Educativa.

— Se propone una evaluación de los Proyectos para que no caiga en la inhibición de propuestas.

— *Participación de las Escuelas de Magisterio en el Proyecto para concienciar a los alumnos de la importancia del Preescolar.*

Conclusión final

La Administración debe establecer unos objetivos mínimos, aunque queden abiertos a la elaboración del los Proyectos Curriculares y concretados por cada Comunidad Autónoma.

2.*—¿Te parece idónea la organización de la Educación Infantil en dos ciclos? ¿Cuál es tu opinión sobre las características de cada uno de los ciclos? ¿Qué opinas sobre la participación de educadores en el primer ciclo?

Diversas propuestas según los grupos de trabajo.

2.1.—No le parece idónea la organización de la Educación Infantil por la amplitud y diversidad. Proponen:

— Primer grupo: 3 ciclos:

—0-2 Educadores coordinados por especialistas pedagógicos.

—3-4 Especialistas apoyados por educadores.

—5-7 *Especialistas rotativos.*

—Segundo grupo: 2 ciclos:

—0-4 Personal especializado (maestros) con posibilidad de reciclaje apropiado y siempre optativas.

—4-8 Especialistas de párvulos con espacios apropiados y materiales.

- Tercer grupo: 3 ciclos:
- 0-3 Personal especializado (educadores) con la supervisión de Pedagogos.
- 3-4 Especialistas en párvulos.
- 5-6 Especialistas en párvulos.
- Cuarto grupo: 2 ciclos:
- 0-4 Educadores especializados.
- 4-6 Especialistas en párvulos.
- Quinto grupo: 2 ciclos:
- 0-4 Especialistas educadores y con opción para los maestros.
- 4-7

Conclusiones:

- 1.—Ampliación del ciclo hasta los ocho años.
- 2.—Especialización de los educadores de los primeros años, supervisados por equipos pedagógicos.
- 3.—Especialistas en Educación Infantil los últimos años del ciclo.
- 4.—Posibilidad de reciclaje para los profesores especialistas que quieran, opcionalmente, participar en los primeros años.
- 5.—La formación de los profesores y la investigación en este campo deben estar suficientemente atendidas.

3.*—¿Qué tipo de colaboración activa podrían realizar los padres como participantes en el proyecto educativo de los centros?

Propuestas:

- Talleres de padres.
- Información y formación de padres.
- Diversidad de criterios según la ubicación del Centro.
- Vivir la metodología del aula.
- Participar en la elaboración del material didáctico.
- Participar en la valoración del Proyecto.
- Organizar salidas extraescolares.
- Colaboración en la gestión económica del aula.
- ¿Qué medios va a poner la Administración para que los padres tomen conciencia de la participación?

Conclusiones

- 1.—Crear escuelas de padres.
- 2.—Participar en la valoración más que en la elaboración de los proyectos.
- 3.—Información del proceso escolar.
- 4.—Participación activa en la elaboración de material, salidas.

Objetivos de la educación primaria y su estructura en ciclos

1.*—¿Te parecen apropiados los objetivos que para los alumnos de seis a doce años propone el MEC?

Se cree que el MEC debería desarrollar más los objetivos generales, a fin de lograr unos objetivos marco

para toda España, dejando un margen de currículum abierto para completar por las distintas Comunidades Educativas, según sus intereses y necesidades.

De esta forma se respetarían los derechos de un niño a no sufrir desajustes por razones de la movilidad y cambios de centro. Por otro lado, al ser en parte un currículum abierto, cada centro podrá planificar según sus problemas de enseñanza-aprendizaje propios de la localidad en que esté enmarcado.

—Dentro de los objetivos generales que vienen en el libro, nos llamó la atención que el aspecto lógico sólo se contemple junto con los conceptos matemáticos y operaciones de cálculo, cuando creemos que el lenguaje ocupa una parte muy importante en el desarrollo de la lógica.

Todo el grupo piensa que para el logro de los objetivos es fundamental que la Administración marque unas pautas mínimas para el conveniente desarrollo de escuelas de padres, que si bien se contempla en la educación infantil, no aparece en la escuela primaria.

2.*—¿Te parecen adecuadas las unidades curriculares propuestas para los distintos ciclos? ¿Qué peculiaridades habría que tener en cuenta en las áreas rurales de Asturias?

Se ve como una incoherencia entre los apartados 8.8 y 8.10 de áreas curriculares, ya que en una se habla de áreas curriculares de conocimiento muy concretas y en el otro de planteamientos globalizadores.

Es conveniente que existan unos planteamientos globalizadores en el ciclo inicial y ciclo medio e interdisciplinares en el ciclo superior.

Los profesores de área artística que han de impartir en estos ciclos, se cree que en el ciclo inicial, deben apoyar a los profesores dentro del aula para que los profesores tutores vayan adquiriendo conocimientos especializados en dichas áreas.

A todos nos parece más acertada la estructura de dos cursos por ciclo.

Con referencia a Asturias, nos parece muy difícil que la propuesta de reforma pueda ser llevada a las escuelas rurales, al tener que ocuparse un mismo profesor de niños de amplio margen de edad (de tres a doce años).

Sería necesario la creación de pequeños colegios rurales más cercanos a los pueblos que los actuales colegios comarcales.

3.*—¿Cómo crees que se podría realizar el enlace con la escuela infantil?

Sería conveniente que en la Reforma se contemplase en enlace entre educación infantil (cinco-seis años) y ciclo inicial de primaria (seis-siete). En este sentido, sería interesante que no hubiese impedimento legal para que en algunos casos el profesorado pueda pasar de una etapa (educación infantil) a otra (educación primaria).

Por parte de todos los participantes se pide que la actuación de los equipos psicopedagógicos sea real y operativa, y que actúen dentro de los centros.

Áreas y metodología de la Educación Primaria

Se piensa que no es conveniente desglosar en el Ciclo Medio y Ciclo Superior el área de experiencia social y natural, y seguir denominándole como área de experiencias. Hay dos discrepancias en el grupo.

Se deben formular objetivos generales válidos para todas las áreas como marco de referencia para llegar a un mejor conocimiento de las áreas curriculares.

Respecto al Idioma, hay dos posturas:

— Debería hacerse la incorporación en Preescolar por razones Psicológicas.

— Consideran acertada la propuesta en su mayoría para no interferir el aprendizaje de la lengua oficial.

El grupo destaca la necesidad de disponer de medios, tiempo y apoyo para realizar y desarrollar los proyectos curriculares correspondientes, en orden a lograr aprendizajes más significativos.

Es necesario un apoyo decidido a la investigación teórica y a la investigación en el aula.

El trabajo escolar debe cubrir unas exigencias básicas, como son:

- Crear situaciones autonomizadoras.
- Apoyarse en la actividad.
- Lograr aprendizajes significativos.
- Procurar la integración.
- Cultivar el pensamiento divergente y la creatividad.
- Generar la investigación como actitud.
- Respetar el ritmo de trabajo.
- Desarrollar actitud cooperativa.

En opinión de uno de los miembros de la mesa, se trata de reivindicar una escuela que enseñe a pensar.

Un miembro de la mesa considera que es difícil compaginar labor docente y la reforma. Le parece un problema que puede obstaculizarla.

Se solicita la implantación más extensa del año sabático para tener oportunidades de formación.

La estabilidad del profesorado sería un factor decisivo en el éxito de la reforma.

Parece necesario un período de sensibilización del profesorado frente a la necesidad de la reforma.

Evaluación y orientación educativa

1.—Importancia de la evaluación en la educación infantil y en la educación primaria.

La evaluación es importantísima, por lo que no se puede concebir un proyecto educativo que no la contemple. En la educación infantil y primaria aún mayor importancia, si bien en el momento actual no se está dando. Basta señalar el número de participantes en esta mesa: 9.

Importancia de evaluación inicial como criterio para establecer el punto de partida de nuestro trabajo. Dis-

tinguir evaluación y calificación-medición y entenderla como algo no traumático, sino como algo que aporta guías para mejorar el proceso.

Sistematización de la evaluación en educación infantil. Escasa importancia concedida al profesorado en dichos niveles.

2.—¿Qué debe evaluarse, quiénes deben evaluar y cómo ha de realizarse el proceso de evaluación en Educación Infantil y Primaria?

Debe evaluarse todos los elementos que concurren en el proceso educativo: organización, centro, profesores, padres, proyecto pedagógico y niños en sus procesos. Modelo abierto que permita la reconversión del proyecto.

Toda la comunidad educativa debe ser responsable de la evaluación:

—Evaluadores externos debidamente capacitados.

—Reconversión de función de inspectores.

—Se propone la autoevaluación con ciertos criterios previamente diseñados (en cuanto a criterios, no unanimidad en el grupo).

El MEC debería diseñar o proporcionar un marco general de criterios de evaluación.

Una evaluación que sirva para ayudar a mejorar los procedimientos, organización, etc., y que se considere como una actividad cotidiana.

3.—Sistema de promoción interciclos

Se es consciente de que la repetición de los alumnos conlleva más aspectos negativos que positivos, ya que, además de no conseguirse el reciclaje del alumno, de algún modo se les discrimina. El esquema social en el que se desenvuelve se le quebranta con la consiguiente desorientación y, en muchos casos, angustia por parte del niño. Hay que darse cuenta de que todos los compañeros que tenía durante el curso promocionan y tienen que volver a conocer otros nuevos. Además juega un papel importantísimo el concepto que los propios compañeros tengan de él: «mira, repite»...

Por eso se propone como más interesante trabajar a nivel de ciclo en lugar de nivel. Con ello se perdería la idea de profesor por aula, para pasar a la de un equipo de profesores.

Es necesario establecer grupos flexibles y homogéneos de alumnos para atender a los alumnos con características similares en uno u otro grupo. (¿Promocionar una vez superada la deficiencia en cada curso?).

Se deben potenciar los profesores de apoyo para actuar tanto dentro del aula como fuera de ella. En el sistema de promoción interciclos se hacen imprescindibles.

Adscripción de los niños al nivel de ciclo en función de evaluación inicial que demuestre en qué punto están de su desarrollo educativo.

Reflexiones:

¿Sirve que suspenda en junio y apruebe en septiembre sistemáticamente?

La orientación en la educación infantil y en la educación primaria.

4.—Funciones más importantes de la orientación en la educación infantil y primaria.

Se considera imprescindible la orientación y positivo el departamento de orientación por centro con verdaderas competencias.

En la educación infantil, la función principal es la detección temprana de los problemas de desarrollo y/o aprendizaje, la valoración del diagnóstico de los mismos y la consiguiente intervención.

En la educación primaria, desarrollar la evaluación psicopedagógica de los estudiantes, especialmente de quienes tienen necesidades educativas especiales, con la consiguiente orientación y ayuda técnica al profesor tutor y al profesor de apoyo, sobre todo en la elaboración de las oportunas adaptaciones curriculares. (¿Individualizadas?).

5.—¿Quiénes deben participar en la orientación en educación infantil y primaria? Funciones específicas de los distintos participantes.

Profesores del ciclo

Personal especializado incluido o no en el centro (psicólogos, pedagogos, etc).

Padres.

Integrado en el proceso educativo, no como una subestructura del centro, con la consiguiente liberación de horas docentes.

6.—el Departamento de Orientación en las Escuelas Unitarias.

Es el tratado en la Reforma.

—Estructura de orientación común a ellos y en coordinación con el resto de los equipos de orientación.

esta etapa, deben ser maestros especialistas en cero-seis años.

Podríamos distinguir:

Etapa tres-seis años: siempre maestros especialistas en esta edad.

Etapa cero-tres: aplicar los Ayuntamientos los máximos que puedan y para el que no pueda, aplicar los mínimos marcados por el Ministerio.

b) La Administración Educativa pondrá los medios necesarios para la formación y adecuación del personal no titulado y que es educador.

c) El Plan experimental nos parece bien, pero hay que adecuarlo a la etapa cero-seis. Este Plan dirigido únicamente al personal que ya está trabajando en el sector.

d) Respecto a los educadores con una determinada edad y varios años de trabajo reconocidos en esta etapa, que se les reconozca su capacidad para seguir haciéndolo, siendo esta categoría de educador a extinguir.

e) Los mecanismos de adecuación deben definir, dentro del marco del régimen laboral o de la función pública, al personal de Escuelas Infantiles fijando su categoría profesional, niveles o escalas, respetando los derechos adquiridos y la situación laboral de los profesionales que hoy prestan servicios en Escuelas Infantiles y/o Guarderías Municipales.

Reciclaje permanente para todos.

Que los cursos de idoneidad y capacitación —que para el sector de Escuelas Infantiles se determine— puedan ser desarrollados desde las Administraciones Locales en colaboración con la Administración competente.

2.—Para los educadores o profesionales que lleguen a este sector deben ser especialistas en cero-seis años.

B. Definición del coste mínimo estándar y aspectos relativos a la financiación

1.—Reiteramos las conclusiones de las Jornadas de Elche:

a) Por lo que se refiere a la financiación del servicio, se considera que debiera repartirse en tres tercios a partir del coste estándar, respectivamente, a la Administración Educativa competente, a la Administración Municipal y a los usuarios. Ahora bien, las Escuelas Infantiles Públicas Municipales que atienden niveles incluidos dentro del sistema escolar reglado (Preescolar), deberían tener un tratamiento similar al existente en los centros públicos de la Administración Educativa.

b) Por lo que se refiere a la aportación municipal, y considerando correcta la fórmula del tercio, se debe tender a largo plazo a equipararla a los demás niveles educativos.

c) El tercio correspondiente a la aportación de los padres debe entender con la existencia de fórmulas de

Conclusiones del seminario de escuelas infantiles. Federación española de municipios y provincias de Melilla. Abril 1987

A. Titulación Académica del personal docente y mecanismos de adecuación

1.—La Administración Educativa competente debe marcar un nivel mínimo para la etapa cero-seis años y el exceso que se lleve a cabo a partir de ese mínimo debe pagarlo el que lo realice.

a) Los profesionales que ya están trabajando en

compensación (becas, reducción de cuotas, etc.) que permita la asistencia a la Escuela Infantil de las familias con niveles de renta menos favorecidos.

2.—Consideramos imprescindible el apoyo de las Administraciones Educativas (MEC-CCAA) al sector público municipal de Escuelas Infantiles. Este apoyo debe explicitarse —entre otras medidas— con un aporte económico de estas administraciones a los municipios. La asunción por parte de las Administraciones Educativas de las competencias en la edad de cero-seis años y de los créditos del FNPT y su ampliación, debe permitir la aplicación, de la conclusión 4 de las Jornadas de Elche.

3.—Dada la existencia de Centros Públicos Municipales de cero-seis años, y en particular, de tres a seis, es necesario una actuación concertada con la Administración Educativa para una planificación común.

En este sentido, se considera que los municipios que dispongan de ofertas coincidentes con la llamada E. Preescolar deben suscribir con la Administración Educativa convenios que impliquen la financiación y gratuidad del servicio.

4.—Las administraciones locales reiteramos —con respecto al tema de la financiación— la propuesta de «los tercios» en la intervención al coste económico en la que participen las administraciones que actúan a nivel de Estado en cada municipio, esta intervención debe evaluarse en función de módulos reales.

5.—La Ley de Financiación de las Corporaciones Locales debe contemplar la financiación del Servicio Municipal de Escuelas Infantiles.

C. Aspectos relativos a la ordenación, reglamentación mínima y marco competencial

1.—La Administración Local, por ser más cercana al ciudadano, debe ser la encargada de todo lo concerniente a la gestión y organización de las Escuelas Infantiles.

2.—La Ley de Bases de Régimen Local, a pesar de no establecer competencias educativas específicas, sí considera a los municipios como posibles receptores de competencias delegadas, estableciéndose los correspondientes mecanismos de financiación. Consideramos positivos los convenios de colaboración firmados por el MEC con algunos ayuntamientos (Leganés, Murcia, Salamanca...), por cuanto significa una vía de colaboración que hay que continuar, ampliar y profundizar.

3.—Las administraciones locales somos y queremos ser portadores de las demandas que hoy los ciudadanos realizan de creación y puesta en marcha de nuevas Escuelas Infantiles y/o Guarderías, en nuestros respectivos ámbitos de acción.

4.—Constatamos la paralización de proyectos y la no creación de Guarderías y/o Escuelas Infantiles que se detecta desde el año 1983 hasta el período actual.

5.—Consideramos de prioritaria actuación la amplia-

ción de la escolarización desde la 1.ª edad (cero-seis años). Sigue manteniéndose la necesidad de impulsar la atención educativa en el período comprendido de cero a tres años.

6.—Es necesario y urgente clarificar y definir la actuación educativa de nuestros ciudadanos comprendidos entre los cero-seis años, reconociéndose a la Administración Local —por ser la protagonista— su capacidad de intervención en este sector, mediante el correspondiente apoyo económico.

Aún no se ha perfilado un modelo de oferta pública educativa para este sector a nivel de Estado, no lográndose, por ello, el establecimiento de una red de servicios para este sector educativo.

7.—Consideramos que el modelo de Escuelas Infantiles por nosotros impulsado se encuentra actualmente en situación de grave crisis que, de persistir, obligaría a plantear por parte de las corporaciones locales el cierre de las mismas.

Seminario sobre la formación del profesorado.

Dirección Provincial de Asturias.

La Formación Inicial y Permanente del Profesorado es el tema central de un Seminario que, organizado por la Dirección Provincial del MEC en Asturias, se celebró en esa comunidad autónoma los días 20 y 21 de noviembre de 1987. Se formaron cinco mesas de trabajo que debatieron: La Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria; La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria; El Profesorado de la Educación Técnico Profesional; La Formación Permanente del Profesorado, y La Constitución de Equipos Docentes en los Centros. A continuación se recogen las conclusiones de estas mesas.

Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria

1. El modelo de profesor que subyace en el proyecto de Reforma.

Se hace una propuesta de primaria hasta los catorce años, lo que evitaría el problema surgido entre doce y catorce y catorce-dieciséis. Enseñanza Comprensiva.

En este orden de cosas se propone por abajo que la formación de los maestros fuera la misma de tres-seis hasta los ocho (Primer Ciclo).

2. La formación de los educadores infantiles para la etapa de cero a tres años, ¿qué titulación y dónde?

Se opta por que sean sólo los maestros. Transitoriamente podría ser la misma titulación.

3. La formación del maestro generalista, especializado en educación infantil o en educación primaria.

Formación única para todos de tres años, dos de especialización (tres-seis: seis-ochos) estos últimos el mismo maestro.

4. Los especialistas que prevee el proyecto de reforma para idiomas extranjeros, música y educación física. ¿Dónde se forman? ¿Cuáles son sus funciones?

Se harían en las Escuelas de Magisterio, maestros con especialidad.

5. ¿En qué centros y con qué medios se tendría que realizar esta formación inicial?

En centros específicos, Licenciaturas.

6. Modelo de Profesor.

Está reflejado en los puntos iniciales.

Fomación inicial del profesorado de educación secundaria

Pese a plantear el debate en torno a la formación inicial del profesor de Educación Secundaria, en el ámbito del proyecto a reforma, algunas de las cuestiones más discutidas se encaminaron hacia la problemática del profesor en ejercicio y a la actualización de su formación docente.

Se acuerda que todo el profesorado de Educación Secundaria debe tener la misma titulación, aunque en el debate se indica que esto debería extenderse a todos los niveles docentes.

En una titulación idéntica ha de haber un equilibrio entre la especialización en contenidos y programación en Ciencias de la Educación.

El perfil curricular correcto atenderá a las características del ciclo en el que se va a ejercer la enseñanza.

La colaboración del profesorado en activo con la Universidad en lo que se refiere a la formación deberá extenderse a la totalidad de los docentes sin preferencias de un nivel sobre otro.

El profesorado de educación técnico profesional

1. El modelo de profesor que subyace en el proyecto de la reforma.

En el proyecto de reforma se diseña un modelo de profesor.

Este modelo es:

— ambicioso, por la distancia que le separa de la práctica actual, pero

— coherente, con el propio proyecto, y por tanto

— necesario, para la realización del mismo.

La consecución del modelo de profesor, tanto a tra-

vés de la formación inicial como de la formación permanente va a depender tanto de la cuantía de las **inversiones** que se destinan como de las **estrategias** operativas que las canalicen. Hay pesimistas tradicionales para quienes, una vez más faltará el **dinero** necesario. Hay unos nuevos pesimistas, para quienes el problema no será el dinero, sino la manera torpe e ineficaz de gastarlo.

2. El área tecnológica en la Secundaria Obligatoria: necesidades formativas que genera.

Las necesidades formativas que genera la educación técnico-profesional en la secundaria obligatoria dependen de su diseño.

Altera el grupo el plan del «proyecto» (10.8.8) que habla de «Talleres y módulos prácticos y (o preprofesionales, madera, metal..., cocina, agricultura, etc...)»

Este planteamiento:

— Contradice el espíritu del «proyecto».

— Contradice la psicología del alumno.

— Impide la incorporación pedagógica del área a un proceso de educación global.

— Echa por la borda el trabajo y la reflexión que en los últimos años ha producido tanto la reforma del ciclo superior de EGB como la reforma de Medias.

Vamos a olvidarnos, pues, de este planteamiento y vamos a suponer que en la Secundaria Obligatoria se implanta un **AREA DE EDUCACION TECNOLOGICA**, de carácter global, firmemente avalada por las razones contrarias a las antes expresadas contra las «manualidades varias...»

Partiendo de aquí, las necesidades formativas son dos:

— **Una**, de rearme teórico y actualización didáctica para implantar un área nueva y con fuertes distorsiones de partida, y conseguir incorporarla dignamente al servicio de una educación global.

— **Dos**, de salida de la especialización para ir a una tecnología global, algo muy importante especialmente para profesores procedentes de FP.

3. Bachilleratos Técnicos.

Las necesidades formativas que generan son de dos clases:

— La genérica, que atañe a la formación pedagógica y didáctica de todos los profesores de secundaria posobligatoria, formación de la que históricamente han carecido en España, pensados para asentar una sólida base científica y tecnológica.

Nos encontramos aquí, pues, con dos necesidades apremiantes:

— la actualización científica del profesor.

— y su camino hacia una globalidad tecnológica, partiendo de una previa especialización, globalidad que ha de tener carácter propio —ser un todo— y no la simple adición de partes.

4. Módulos profesionales.

Aquí también hemos partido de un esquema diferen-

te al del proyecto: o sea, un sistema de módulos capitalizables sin barreras académicas intermodulares, homologables a niveles profesionales europeos, un sistema único y el mismo para la educación de FP reglada y no reglada.

Pero como éste no es el tema, vamos a aparcarlo para mejor ocasión.

De todos modos, los módulos profesionales, por su carácter flexible, dinámico tecnológicamente puntero y muy apegado a la realidad laboral de una región, exige un profesor con características similares.

Es tal el reto que el propio Proyecto propone la contratación de expertos fuera del sistema educativo.

Si el MEC considera deseable una incorporación de centros y profesores al diseño de módulos profesionales, ha de pensar **aquí** en medidas que propicien el aprendizaje en las empresas de procesos tecnológicos nuevos por parte de los profesores, además de su actualización científica.

5. Disposición de los profesores frente a la formación permanente.

Se detecta una postura inicial de resistencia de miedo a lo nuevo, de tendencia a encerrona en la asignatura propia y en los hábitos consolidados.

Al mismo tiempo cree el grupo que existe una conciencia de la necesidad del perfeccionamiento, una preocupación por el rearme teórico, una disposición y un ansia de cambio.

Se observa también una petición generalizada de incentivos y condiciones no-voluntarias ni utopías para la realización concreta de la formación. Por decirlo en dos palabras: no está dispuesto el profesorado a que la formación salga de sus costillas laborales y de sus bolsillos económicos.

Todo va a depender de cómo se articule la formación y de cómo intervengan y se coordinen las instituciones en juego: Universidad, Ceps, Ministerio y Centros con más equipos docentes estables.

Recalco este último extremo: el propio centro como el lugar más adecuado para vencer y superar las resistencias más acentuadas, mediante la fuerza de arrastre que supone el trabajo en grupo de equipos docentes estables en los Centros.

En la enseñanza media de Asturias existe hoy entre un 30-40 por 100 de profesorado flotante, fruto de la aplicación de la ratio 40 alumnos a la adjudicación de plantillas: la contradicción entre los deseos del MEC y su praxis es aquí flagrante y nadie la entiende.

Se sugiere, por último, un sistema de formación permanente a tres niveles, acorde con los planteamientos anteriores.

- Un primer nivel básico y para todos a cargo de una institución que pueda llegar también a todos.
- Un segundo nivel más elevado, voluntario y a base de una organización regional.
- Un tercer nivel, de formador de formadores o di-

namizador de equipos en los centros, con organización nacional.

Formación permanente del profesorado

Se valora positivamente el modelo de profesor que subyace en el proyecto de reforma, cuyas características más destacadas fueron:

- Investigador en el aula.
- Capaz de trabajar en equipo.
- Realiza adaptaciones, es flexible.
- Actúa como orientador-tutor.

Se considera que este modelo implica una alta cualificación profesional, capaz de desarrollar ese currículum de carácter abierto, siendo imprescindible para ello articular un conjunto de instrumentos.

Esta reforma proyectada está condicionada por la consecución de este modelo.

Al ser la situación de partida actual bien distante del modelo a conseguir resulta necesario un cambio escalonado con la estrategia diseñada.

No deslindar la formación inicial de la permanente, configurando un modelo único de formación estrechamente vinculada a la práctica docente.

En función de este modelo que se perfila, se consideró necesario adecuar los mecanismos de selección del profesorado.

Las necesarias condiciones laborales que se acotaron fueron:

— Mayor formación pedagógica y didáctica, y dotar de medios adecuados para potenciar el desarrollo curricular.

En este sentido se puntualizó que no es válida cualquier formación sino aquella que esté más vinculada a la reflexión sobre la propia práctica profesional acorde con el modelo de referencia, es decir, se considera necesario un fuerte soporte teórico-práctico, dotando al profesor del instrumentos para analizar su práctica.

Se considera imprescindible proporcionar al profesor un sistema eficaz de incentivación que produzcan el voluntarismo y profesionalice la tarea del profesor.

— Permitir dedicaciones parciales, no sólo la exclusiva.

- Estabilidad de las plantillas.
- Exigencia de una evaluación del sistema educativo.
- Estímulos materiales.
- Formación en horario lectivo.
- Conseguir una mayor valoración social.

Por último, se consideró necesario al profundizar en el debate iniciado con este proyecto de reforma con el fin de lograr el consenso necesario en torno al modelo de profesor propuesto.

En cuanto al papel de los Centros de Profesores (CEPS) se consideró que deben ser el **instrumento de la Reforma** articulando un plan de actividades coheren-

te con el propósito de llegar al modelo de profesor-investigador. Por tanto no debe ser sólo un lugar de intercambio y encuentro, sino donde se forme sobre teoría curricular y sobre la forma de modificar y adaptar los proyectos curriculares capacitando para desarrollarlos y ponerlos en práctica.

Debe adaptarse a la demanda de ayuda de los distintos niveles del profesorado, detectando cuáles son estos niveles de formación y realizando un proyecto para articular su formación.

Otra de las tareas importantes y fundamentales para lograr los objetivos formulados por el proyecto de reforma es incentivar la investigación científico-didáctica.

Apoyar la experimentación y la investigación en el aula ratificada por la evaluación y contar con expertos en didáctica que llevarán a cabo la formación tomando como criterio básico la cualificación profesional.

La Universidad debe participar asesorando con sus expertos la demanda de cada iniciativa concreta desde el nivel educativo que lo solicita y promoviendo la investigación didáctica.

Todos los asistentes consideraron la necesidad de estructurar las actividades de formación continua en función de unos criterios acordes con los planteamientos del proyecto.

En este sentido, se valoraron positivos los criterios articulados en la propuesta de actividades que hacen los CEPs de Asturias para el presente curso y que son:

1. Capacitar para el desarrollo de proyectos curriculares.

2. Grado de aplicación en el aula.

Concretados en una tipología de actividades que de menor a mayor capacitación y aplicación son: cursillos, cursos, seminarios y grupos de trabajo.

Para la selección de actividades se proponen una nueva serie de prioridades:

— Información acerca de elementos del currículum que faciliten la reflexión.

— Difusión y experimentación de proyectos curriculares ya elaborados.

— Promoción y apoyo de proyectos curriculares en áreas, ciclos y en los centros educativos.

Estos criterios se valoran que conectan con el modelo de profesor y la estructura que plantea el proyecto de reforma.

En cualquier caso, tal y como plantea el documento a debate es preciso ligar el proceso de formación al centro educativo, estimulando al profesorado para fomentar sus iniciativas y su capacidad de intervención autónoma.

Por falta de tiempo no pudo abordarse un quinto tema propuesto a discusión, sobre la formación continua a el profesorado del nuevo ciclo doce-dieciséis, de la enseñanza secundaria obligatoria, solicitando de la DP que lo incluya como grupo de trabajo en el debate planificado para Langreo los próximos 29 y 30 de enero.

La constitución de los equipos docentes

Son imprescindibles de cara a una auténtica reforma.

1. El Profesor

El profesor, que forma parte de estos equipos

— Cambio de actitud.

— Intención de que funcionen. — Conocimientos de la necesidad de los equipos.

2. Tipos de equipos docentes

Seminarios o Departamento

a) elaboraría el proyecto curricular de un área

b) lugar de investigación y de perfeccionamiento

c) coordinación vertical

Equipos Educativos

a) adoptar el proyecto elaborado por el departamento a su nivel.

b) aspectos metodológicos

c) criterios de evaluación similares o comunes

d) análisis de resultados e) objetivos de trabajos comunes

f) acción tutorial.

En síntesis, que se funciona de forma globalizante y no como elementos aislados.

Equipo interdisciplinar o de ciclo.

a) básicamente funcionaría en los comienzos de cada curso de cara a elaborar el proyecto interdisciplinar de ciclo.

Necesidad de una coordinación entre los diferentes centros y etapas de la enseñanza.

3. ¿Cómo hacer funcionar a los equipos?

Horarios

a) Es necesario tiempo para funcionar.

b) Reducción de horario lectivo.

c) Sólo horas docencia (eliminar guardias, bibliotecas, tareas administrativas, tareas complementarias...)

d) Coordinación de horarios (que todos los profesores puedan asistir a los equipos).

Importancia de la figura del tutor, como coordinador del equipo educativo. Debe disponer de tiempo para esta labor.

Experiencias de tiempo más flexibles.

Necesidad de espacios de reunión y recursos adecuados.

4. ¿Qué garantías debe ofrecer la Administración?

Estabilidad de los profesores en los Centros.

Cambio total del funcionamiento de la Inspección (más efectiva, orientado, animadora...)

Eliminar los macrocentros.

El profesor es la parte activa y efectiva del proyecto, siempre que la Administración ofrezca unas auténticas garantías y asuma la máxima responsabilidad.

LOS EQUIPOS DOCENTES DEBERIAN FIGURAR EN EL PROYECTO DE UNA MANERA CONCRETA Y CLARA.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 1

Formación del Profesorado

Madrid, 21 y 22 de enero de 1988



Seminarios y Debates

Seminario 1

Formación del Profesorado

Ministerio de Educación y Ciencia

El Seminario de debate sobre Formación del Profesorado, primero de un ciclo de seis reuniones organizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, tuvo lugar en Madrid los días 21 y 22 de enero. A través de cinco mesas de trabajo, el citado encuentro fue analizado y debatido el modelo actual de formación docente y su posible alternativa en el marco del diseño recogido en el proyecto de reforma, es decir, educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, Bachillerato y educación técnico profesional. La falta de recursos pedagógicos-didácticos por parte del profesorado y la insatisfacción generalizada que produce el modelo actual de formación inicial en los distintos niveles educativos, fueron aspectos destacados tanto en las ponencias presentadas como en las intervenciones de los participantes.

La formación inicial y permanente del profesorado en la reforma

Alvaro Marchesi,
director general de Renovación Pedagógica

COMIENZA hoy aquí el primero de los Seminarios que el Ministerio ha organizado para favorecer la confirmación de todo el profesorado y para impulsar el debate y la participación en relación con el proyecto de reforma, y hemos elegido el tema de la Formación del Profesorado como tema inicial no por casualidad, sino porque estamos convencidos de que es la cuestión fundamental sobre la que descansan las posibilidades de que la reforma sea una realidad en la práctica educativa o, por el contrario,

permanezca bloqueada en las páginas del «Boletín Oficial».

Creo importante hacer una breve reflexión inicial sobre los objetivos y el carácter de estos seminarios y, más en concreto, del que comienza ahora. La pretensión fundamental es favorecer la discusión de los problemas más importantes, posibilitar el intercambio de puntos de vista, especialmente si estos se han manifestado contrapuestos, y contribuir a que vaya asentándose, en la medida en que esto sea posible, zonas o temas de acuerdo mayoritario. No se trata, por tanto, de resolver ya los problemas pendientes, sino de escuchar aquellas propuestas que, coincidentes o contrarias a las que el Ministerio ha formulado, planteen valoraciones, enfoques y respuestas específicas. Al mismo tiempo, se busca ampliar la información a todos los sectores educativos, facilitarles el conocimiento de los distintos puntos de vista, animándoles a que expresen sus propuestas a través de los claustros de profesores y consejos escolares, a través de asociaciones o entidades profesionales y sociales o, incluso, a título individual. Todas estas opiniones serán publicadas en el nuevo boletín de información «Papeles para el Debate», que va a editar el Ministerio a partir del próximo mes de febrero. Sin duda, todas estas opiniones, especialmente aquellas más elaboradas, serán tenidas en cuenta en la configu-

ración del nuevo modelo de enseñanza que finalmente se adopte.

Después de esta introducción voy a tratar de exponer una breve reflexión inicial sobre la Formación del Profesorado.

En primer lugar, haré una muy rápida mención de los rasgos más importantes que configuran el cambio social que estamos viviendo, ya que sólo desde esta perspectiva es posible entender de forma más completa las demandas que está teniendo el sistema educativo. En segundo lugar, me referiré a las características más importantes de cada uno de los niveles que van a constituir el nuevo sistema educativo. Es evidente que solamente a partir de los objetivos que se plantean para cada uno de ellos pueden exponerse las características de sus profesores respectivos y puede conocerse cuáles son, y cuáles deben ser, las alternativas que han de plantearse en el campo de la formación permanente e inicial del profesorado. En tercer lugar, abordaré las propuestas iniciales del MEC en cada uno de los niveles sobre la formación permanente y la formación inicial, señalando también aquellos puntos que en este momento están apareciendo como más controvertidos.

En cuarto lugar, señalaré instituciones que el Ministerio considera más adecuadas para impulsar estos planteamientos así como las iniciativas que ya se están poniendo en marcha. Finalmente, comentaré una dimensión que no puede ser olvidada al abordar el tema de la Formación del Profesorado: su satisfacción profesional, su sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, su colaboración en un proyecto educativo colectivo.

Es una opinión cada vez más compartida que nos encontramos en una sociedad en la que se están produciendo importantes cambios sociales y culturales que reclaman importantes cambios educativos.

Por un lado, el rápido cambio tecnológico exige un sistema educativo que habilite para poder afrontarlo y que permita atender en el futuro a las demandas que vayan apareciendo impuestas por nuevos avances de la tecnología. Pero a su vez, el progreso tecnológico plantea el desafío de un desarrollo humanizador a la medida de aquél.

Y, por otro lado, la sociedad actual está configurada como pluralista en valores y en ideologías. La enorme abundancia de imágenes e informaciones contribuye a esta fragmentación de los conocimientos y los valores. Esta fragmentación cultural y el pluralismo resultante no deja de plantear problemas a la escuela, que ha de seguir siendo escuela de todos, pero sin presuponer un universo cultural homogéneo ni valores por todos compartidos.

Pero si los cambios sociales y culturales son importantes, también deben de tenerse en cuenta todas las modificaciones que afectan a la población escolar. La prolongación de la educación obligatoria, la necesidad

de conjugar de forma equilibrada la formación común para todos los alumnos con el respeto a las diferencias que manifiestan en sus capacidades, intereses y motivaciones, la diversidad cultural creciente, la modificación de las estructuras familiares y la tendencia a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, están produciendo una mayor heterogeneidad en la población escolar, que obliga al enseñante a adquirir nuevas y más completas competencias profesionales, a cambiar su metodología, a motivar a los alumnos y a realizar diferentes papeles en relación con sus alumnos, entre los que hay que destacar el de consejero o tutor. Estos cambios subrayan la importancia creciente del equipo docente, de los proyectos educativos de un centro, que es algo más que la suma de las tareas individuales, y manifiestan la importancia de la capacidad del docente para trabajar en equipo y para asumir tareas de responsabilidad.

Todos estos cambios, junto con los problemas estructurales pendientes, derivados de la Ley General de Educación, y el objetivo ampliamente compartido de extender la educación obligatoria hasta los dieciséis años y de mejorar la calidad de la enseñanza, es lo que ha conducido al Ministerio de Educación a plantear una reforma del sistema educativo.

Permitidme que señale algunas de las características más importantes de cada uno de los niveles propuestos, ya que sólo así puede entenderse el perfil de los docentes en cada uno de estos tramos educativos.

Educación infantil

La educación infantil se configura como una etapa autónoma que se extiende desde los primeros meses hasta los seis años de edad y que trata, por tanto, de superar el concepto más reducido de dos años de preescolar que tienden a veces a convertirse en unos cursos de preparación a la EGB. La educación infantil intenta por tanto favorecer el desarrollo integral de los niños desde sus edades más tempranas, utilizando principalmente una metodología activa, basada en el desarrollo de experiencias, la expresión y la interacción. Esta mayor autonomía, presente ya en las escuelas infantiles que no están directamente vinculadas a los centros de EGB, debe extenderse a los centros o unidades de preescolar del Ministerio de Educación y conducir a que la organización escolar, la programación educativa, las características físicas de las aulas, el mobiliario, los espacios, etc., se adapten a los objetivos educativos planteados. Desde este enfoque, las habilidades profesionales de los maestros y del equipo de educadores se sitúan en una perspectiva mucho más abierta, creativa y ambiciosa.

El segundo nivel es el de la educación primaria. Sus

objetivos de facilitar la socialización y autonomía de los alumnos y de conseguir que éstos adquieran los aprendizajes instrumentales básicos de lectura, escritura y cálculo, configuran a esta etapa como la piedra básica de todo el sistema educativo. Los planteamientos globalizadores e interdisciplinarios de toda esta etapa y la vinculación de cada grupo de alumnos con un mismo profesor, refuerzan el papel de éste y la importancia de que haya recibido una formación amplia y completa.

El nivel de educación secundaria es el que, posiblemente, supone un cambio más importante en relación con la situación actual. Se plantea, como ya es conocido, una primera etapa de educación secundaria obligatoria desde los doce a los dieciséis años, con una serie de rasgos muy concretos: especialización del profesorado, comprensividad, mayor optatividad, mayor complejidad en la oferta y en la organización educativa, mayor conexión con el entorno. Algunos han señalado que esta etapa es una extensión de la EGB dos años más. Otros, en cambio, consideran, o pretenden, ampliar dos años más el Bachillerato. En mi opinión, no debe ser ni lo uno ni lo otro; los rasgos que acabo de señalar pretenden configurar una etapa con características muy específicas —secundaria para todos—, lo que va a suponer cambios muy importantes en la formación del profesorado que actualmente está impartiendo estos años, tanto EGB, BUP y FP.

Bachillerato

El Bachillerato constituye los dos últimos años de la educación secundaria. En él se trata tanto de preparar para la vida como de preparar para posteriores estudios, bien en la Universidad, bien en un nuevo nivel de FP. Esto supone un mayor número de modalidades, una mayor optatividad y una mayor presencia de las funciones de orientación profesional.

Finalmente, la Formación Técnico Profesional intenta transformar la situación actual. En primer lugar incluyendo en la educación secundaria obligatoria un componente importante de Formación Técnica de Base. En segundo lugar, incluyendo en los bachilleratos diversas materias con un contenido más profesionalizador. Finalmente planteando una Formación Profesional específica, los módulos profesionales, tanto al término de la secundaria obligatoria (nivel 1) como al término de los bachilleratos (nivel 2), con un diseño más actual, más flexible, más descentralizado, más en relación con el mundo del trabajo. Esto supone un perfil distinto del profesor de la Formación Profesional, capaz tanto de realizar la formación técnica de base para todos los alumnos como participar en la organización e impartición de los nuevos módulos profesionales.

Estos cambios que acabo de resumir en cada uno de los niveles del nuevo sistema educativo no son los úni-

cos que plantean un reto a la Formación del Profesorado. El cambio que también se plantea de un currículum cerrado a uno más abierto, en el que juegan un papel central los proyectos curriculares de cada centro, de una organización escolar más compleja de la evaluación continua, de la orientación psicopedagógica y profesional... suponen también retos importantes para todo el profesorado.

Es a partir de las características del nuevo sistema educativo como se puede reflexionar con mayor base sobre la Formación del Profesorado, sobre el perfil del profesor, tanto en su actualización científica y didáctica como en la formación inicial de los futuros docentes.

La formación del maestro de educación infantil ha de incorporar conocimientos sobre el desarrollo del niño en todas sus dimensiones, el papel de la experiencia en su evolución, y la función que las interacciones afectivas y sociales tienen en su desarrollo; igualmente debe conocer cuestiones relativas a alimentación y cuidado del cuerpo, especialmente si va a intervenir en la educación de los niños más pequeños, al mismo tiempo debe aprender sobre la organización de los centros educativos para estas edades, sobre la programación de distintas actividades y sobre la incorporación de métodos educativos basados en la experiencia, la actividad, la expresión.

Ahora bien, junto al maestro especialista, el Ministerio incorpora también, para la etapa hasta los tres años, técnicos especialistas en educación infantil. Su preparación deberá situarse en el futuro a partir de la finalización del Bachillerato, como un curso conectado con la práctica educativa y en el que los componentes formativos sean principalmente el conocimiento del niño pequeño en todos sus aspectos, así como los medios más adecuados para promover su evolución.

El profesor de primaria deberá tener amplios conocimientos del desarrollo infantil en esas edades y de sus procesos de aprendizaje así como los métodos más adecuados para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva integradora de los distintos conocimientos será la base necesaria para poder plantear en el aula una metodología globalizadora. La organización del aula, la atención a las diferencias individuales y la habilidad para detectar las necesidades educativas especiales son otras tantas destrezas específicas que deberá adquirir. Tal como se señala en el documento de reforma, parece aconsejable que el profesorado pueda especializarse más en algún área del currículum como en lengua extranjera, música y educación física, por la que deberían existir también estas especialidades.

Todos los profesores de educación primaria deberían tener conocimientos básicos acerca de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, única forma de hacer posible la integración de estos alumnos. Por ello se plantea que exista posteriormente a la diplomatura la posibilidad de especialización en educa-

ción especial o en trastornos de la audición y del lenguaje.

La etapa de educación secundaria obligatoria, tal como la hemos definido, exige un perfil del profesorado que no se ajusta exactamente a la actual EGB ni al actual Bachillerato. El profesorado de esta etapa debe unir a un sólido conocimiento científico del área que imparte un amplio dominio de la didáctica específica, de la organización de la diversidad, de la acción tutorial y orientadora, de enseñar y cómo plantear el proceso de aprendizaje. Aquí reside una de las grandes dificultades de esta etapa y uno de los retos fundamentales a que se enfrenta. Por estas razones, y a pesar de las dificultades que supone, no parece desaconsejable en este momento una convergencia de dos colectivos de profesores que tienen perfiles de formación muy distintos: el de EGB y el de secundaria.

El tema de la formación inicial del profesorado en esta etapa es a su vez motivo de otro debate en el ámbito de la Universidad. El documento inicial del Ministerio así lo ha reconocido. En él se plantean razones acerca de las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones, inclinándose el Ministerio, como es de todos conocido, por una de ellas. Corresponde ahora a los distintos sectores sociales y educativos, y especialmente a la Universidad, pronunciarse sobre ello. Este Seminario tiene también la finalidad de conocer diversas opiniones que contribuyan con sus razones a que la decisión final que se adopte sea la más adecuada.

En cualquier caso, para los futuros licenciados que impartan la docencia en el segundo ciclo de esta etapa de educación secundaria obligatoria, su formación inicial deberá cambiar de forma notable. El actual CAP es totalmente inadecuado y deberá posiblemente sustituirse por una formación de dos cursos posteriores a los tres que constituyen un primer ciclo universitario, lo que permite obtener la licenciatura en una especialidad determinada.

El profesor de la segunda etapa de educación secundaria, Bachillerato, tiene tal vez un perfil más preciso debido a que está más próximo al perfil del actual profesor de Bachillerato. Deberá, no obstante, completar su preparación científica con programas de formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico. Su formación inicial deberá también situarse en esta perspectiva: un curso, bien al finalizar sus estudios de licenciatura, bien a lo largo de los últimos años o bien sustituyendo al último, organizado a partir de los departamentos universitarios debidamente coordinados.

Conviene precisar aquí dos cuestiones importantes: la primera que no es oportuno introducir una diferenciación excesiva ente el profesorado de secundaria obligatoria y el de postobligatoria. Y lo segundo, que estas diferencias de formación no deben impedir la existencia de un único cuerpo de profesores de secundaria con nivel de licenciatura.

La Formación Profesional es, como se ha señalado, una modalidad en la que se producen cambios más notables y en donde es más difícil precisar el perfil del profesor. Porque la Formación Profesional debe dejar de ser una rama o vía paralela al Bachillerato y debe, por un lado, incluirse en la educación secundaria como formación profesional de base —tecnología, informática, gestión— y también debe organizarse en torno a los módulos profesionales. Para la primera de las funciones docentes sirve todo lo dicho hasta ahora. Para los segundos —más flexibles, prácticos, aplicados, conectados con el mundo laboral— hace falta que el profesorado posea una mayor experiencia en el mundo del trabajo y posiblemente en una profesión determinada.

Desde esta perspectiva debe tenerse presente que con el actual ritmo de cambio en las profesiones, el profesorado de Formación Profesional va a estar sometido a reconversiones profesionales mucho más frecuentes que en el pasado, y desde luego, sus conocimientos profesionales quedarán obsoletos con mayor rapidez que el de los otros componentes normativos. Hay que tener en cuenta que ahora se trata de técnicas, materiales, instrumentos que cambian completamente en períodos de tiempo extremadamente cortos, comparados con la vida profesional del individuo.

En este componente formativo, el concepto de materia o asignatura de la especialidad de un profesor tiene menos sentido. Aquí trata de dominar técnicas, conocer y aplicar o proyectar dispositivos e instalaciones concretas, dominar el «cómo conocer» correspondiente a una familia profesional. Todo ello supone sin duda definir nuevos cauces y sistemas de formación permanente, donde las estancias de formación en empresas ocupen un papel destacado.

Después de estas breves reflexiones sobre la Formación del Profesorado en cada uno de los niveles del sistema educativo propuesto creo conveniente señalar los instrumentos o instituciones que el Ministerio considera más adecuado para conseguir estos objetivos: los centros de profesores y los departamentos universitarios especialmente relacionados con la Formación del Profesorado.

Los CEPs

Los CEPs han venido demostrando hasta este momento su enorme importancia y se han ido constituyendo en el lugar preferente tanto de encuentro, intercambios de experiencias y debate del profesorado como de formación continuada para la mayoría del profesorado interesado. Los CEPs son todavía más importantes en el planteamiento educativo previsto en la reforma, en el que se introduce un currículum más abierto y donde es importante que los profesores tengan materiales y re-

cursos próximos para concretar sus proyectos curriculares.

En esta perspectiva parece conveniente avanzar en la siguiente línea:

1.—Una mayor estabilidad de los profesores de apoyo en los CEPs, lo que se va a producir a partir del próximo curso.

2.—Una mayor dotación de recursos a los centros.

3.—Una mayor conexión del centro de profesores con los centros escolares. Por ello es conveniente avanzar en un modelo de formación focalizado, en el que los cursos se organizan a partir de demandas específicas de un colectivo de profesores del mismo centro.

4.—Un compromiso mayor con todo lo que supone la reforma para el profesorado, facilitando su formación y prestándole el apoyo técnico que necesiten.

Es evidente que sin esta labor de los CEPs para la actualización didáctica de los profesores no será posible la renovación de la mayoría de los profesores. Pero para que esta tarea sea efectiva es preciso contar con los profesores expertos, capaces de impartir estos cursos donde sea necesario. Surge así la necesidad de los «profesores de profesores», proyecto de enorme importancia para que exista en los próximos años un número suficiente en cada una de las áreas o materiales. Los primeros cursos han comenzado ya, en colaboración con la mayoría de las Comunidades Autónomas, y organizados a través de los departamentos más competentes de las Universidades españolas.

Estos cursos indican claramente que junto a los CEPs, también los departamentos universitarios deben ocupar un papel importante en toda la actualización científica y didáctica del profesorado. Entre otras razo-

nes, no parece razonable mantener desconectada la formación inicial y las instituciones que lo imparten en la formación permanente. Por ello sería también importante avanzar no sólo en la colaboración entre los CEPs y los departamentos universitarios, sino también en que los profesores de Universidad puedan colaborar con los CEPs y los profesores de secundaria puedan incorporarse en los departamentos universitarios más vinculados con la Formación del Profesorado.

Todas estas iniciativas deben contribuir a consolidar una red institucional que facilite la formación permanente del profesorado. Pero estos esfuerzos, creo necesario explicitarlo, serían tal vez baldíos si no se acometen al mismo tiempo una serie de medidas que sirvieran para ampliar la satisfacción profesional de los profesores. Entre ellos creo necesario citar la mayor estabilidad de los equipos docentes, la mayor educación de la especialidad del profesorado con la docencia que imparte y la posibilidad de promoción y reconocimiento profesional. El proyecto de reforma se basa también en un enfoque satisfactorio de estas cuestiones. Posiblemente de esta forma un mayor número de profesores percibirá que la reforma es también positiva para su progreso profesional.

Estas son algunas reflexiones sobre las líneas que plantea el Ministerio sobre la Formación del Profesorado y sobre los problemas pendientes. Espero que este Seminario, así como las discusiones posteriores que se realicen, contribuyan a resolver estas cuestiones y posibiliten que la Administración educativa adopte una posición que cuente con el respaldo de la mayoría.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 1

Formación del Profesorado

Madrid, 21 y 22 de enero de 1988

Mesa 1.^a

«Educación infantil»

Formación inicial y permanente del educador de escuelas infantiles

Rocío García pedagoga, profesora de la Rama de Jardín de Infancia del Instituto de Formación Profesional «Barrio de Bilbao» (MADRID)

CREEMOS conveniente empezar aclarando que consideramos la Escuela Infantil como la entidad educativa encargada del período de edad de cero a seis años. Por ello, cuando hablamos del educador infantil, nos estaremos refiriendo a aquella persona que va a cubrir dicho período en cualquiera de sus etapas.

Actualmente, en nuestro país, la única enseñanza oficial que abarca la etapa de cero a cuatro años es la especialidad de Jardín de Infancia de Formación Profesional, cuya impartición en centros públicos se autoriza en octubre de 1977, aunque ya con anterioridad existía en muchos centros privados.

En lo que se refiere a Madrid y Centros no estatales son más de 7.000 alumnos los que ya han obtenido el título de Auxiliar de Jardín de Infancia, correspondiente a FP 1, y más de 4.000 el de Técnico Especialista, que corresponde a FP 2. Respecto a Centros Públicos, la evolución ha sido muy favorable, siendo en la actualidad siete los que imparten esta especialidad, y más de 1.300 los alumnos que cursan, con una demanda cada día mayor. Las promociones que tenemos hacen un total de 200 alumnos de FP 1 y unos 150 de FP 2. El número ha ido en aumento, especialmente en segundo grado, ya que no sólo se nutre de los que provienen de primer grado, sino también de BUP y de otras especialidades de FP.

Otra muestra del éxito son las Pruebas no Escolarizadas para el Primer Grado y las Pruebas Libres para

el Segundo, demandas que cada día aumentan y demuestran que poco a poco las Escuelas Infantiles exigen mayor preparación y profesionalidad para trabajar en ellas. Pero tenemos que decir, desgraciadamente, que la Administración parece ignorar el gran número de profesionales que está saliendo de sus Centros con destino al paro por una inexistente ordenación a su salida profesional.

En estos años de trabajo y continua renovación nos hemos planteado la formación de un educador infantil que pueda responder a todas las necesidades educativas del período de cero a cuatro años, y que pueda ser un colaborador eficaz de otros profesionales en la edad de cuatro a seis años.

Para cumplir este objetivo, hemos querido dotarles no sólo de sólidos conocimientos de Puericultura, sino también y a igual nivel, de un conocimiento profundo de los diferentes momentos evolutivos del niño, así como de las formas de intervención en ese desarrollo, sin olvidar la realidad socio familiar en la que el niño está inmerso. De ahí la exigencia de una formación interdisciplinar en la que se encuentren recogidas las siguientes materias:

- Puericultura.
- Psicología.
- Pedagogía.
- Sociología.

Estas disciplinas se estructuran en la FP a través de dos asignaturas fundamentales: la Tecnología, que se centra en los contenidos teóricos, y las Prácticas, que coordinan esta teoría con la experimentación de técnicas y situaciones que se dan en la Escuela Infantil, no sólo practicando estas técnicas y simulando estas situaciones dentro del aula-taller, sino también, y esto es muy importante, experimentándolas directamente en la Escuela Infantil.

Además de estas dos asignaturas existen otras específicas de la especialidad como Seguridad e Higiene en el Trabajo, Técnicas de Expresión Gráfica y Organización Empresarial, lo que supone más de un 50 por 100 del horario lectivo de estos cinco años de formación del

Técnico Especialista en Jardín de Infancia que cuenta también con las asignaturas del área formativa común.

Pasamos a continuación a exponer brevemente los contenidos:

Contenidos teóricos

Psicología General: Medio instrumental para conocer los procesos conductuales del niño, atención, memoria, aprendizaje, sensación, percepción, motivación, psicoafectividad, inteligencia y personalidad.

Psicología Evolutiva: Desarrollo afectivo y vínculos fundamentales, evolución de la inteligencia, lenguaje, desarrollo psicomotriz, cognitivo, perceptivo y del aprendizaje.

Psicopatología Infantil y Trastornos Específicos de Desarrollo: Aquí se abordan las deficiencias más conocidas, así como las anomalías de desarrollo con las que pueden encontrarse en su vida profesional, tales como dislalias, enuresis, hiperactividad...

Pedagogía General, Didáctica y Organización Escolar: Cuyo objetivo es capacitarles para la elaboración de programaciones coherentes y adecuadas a las distintas situaciones, edades y características de los niños y la Escuela Infantil.

Puericultura: Incluye el desarrollo embrionario, embarazo, parto, higiene infantil, crecimiento, dietética, vacunaciones y primeros auxilios.

Sociología: Que abarca el estudio de Técnicas Sociométricas y el conocimiento del marco socio-familiar, local e ideológico en el que se desenvuelve el niño.

Educación para la Salud: Desarrollo de hábitos de orden, salud e higiene.

Seguridad e Higiene en el Trabajo: Pretende conocer los riesgos en el ejercicio de la profesión y evitar daños.

Organización Empresarial: Se estudian los conocimientos genéricos de lo que es la empresa, sus funciones y sus estructuras así como organización de la Escuela Infantil, y el auto-empleo.

Desarrollo de técnicas

Alimentación y Nutrición.
Actividades de la vida diaria: Aseo, vestido y sueño.
Adquisición de hábitos.
Recogida y representación gráfica del desarrollo psicofísico.

Primeros auxilios.
Educación sensorial: juegos perceptivos.
Estimulación precoz.
Psicomotricidad.
Expresión corporal.
Educación musical.

Expresión y comprensión verbal.

Expresión plástica.

Literatura infantil.

Disfraces y fiesta.

La metodología que seguimos para transmitir estos contenidos se basa en el principio de actividad, por tanto tratamos de promover el trabajo autónomo del alumno, su participación en grupos y el aprendizaje experiencial, fruto de su acción con el medio. De ahí, que consideremos especialmente importante para su formación la realización de prácticas en Escuelas Infantiles, para lo cual nos servimos del plan de FP en alternancia suscrito por el MTSS y el MEC. Estos períodos de prácticas, que pueden ser de hasta cuatrocientas horas por curso son orientados y supervisados por nosotros, y sirven de soporte a los trabajos que se realizan en el aula y que precisan de la observación directa y de la actividad del niño.

Otros recursos utilizados son la asistencia a charlas, coloquios, exposiciones de material, obras de teatro infantil y proyección de videos.

Concluyendo, el enfoque de esta metodología va encaminado a dotar a nuestros alumnos no sólo de unos conocimientos teóricos, sino también de unos instrumentos y unas técnicas que le faciliten su trabajo profesional y le posibiliten una formación autónoma posterior.

Entroncamos aquí con otro de los temas propuestos para este debate, la formación permanente del educador infantil. Es obvio que éste no puede sustraerse a las continuas investigaciones que se realizan en el campo del desarrollo del niño y que llevan a nuevas concepciones educativas; tampoco puede ser indiferente a los nuevos materiales y técnicas de expresión y animación que genera nuestra sociedad, sobre todo si tenemos en cuenta que el niño es un ser abierto y curioso a todo el universo material que le rodea. Es por esto que desde nuestro papel de educadores, también en continua formación, no sólo intentamos dotarles de una capacidad de autoaprendizaje, sino además hacerles conscientes de la necesidad de un reciclaje continuo, estimulado y potenciando la utilización de medios que tienen a su alcance:

— Cursos organizados por Organismos públicos y privados.

— Bibliografía actualizada.

— Conferencias, Congresos y Encuentros.

— Manejo y conocimiento de nuevos materiales y técnicas de expresión.

— Especialización en las distintas áreas.

En este sentido tenemos en proyecto la creación de un Boletín Informativo en el que se incluyan todas estas ofertas.

Queremos concluir diciendo que por todo lo anteriormente expuesto, la Formación del Técnico Especialista en Jardín de Infancia es la idónea y la única exis-

tente en nuestro país que responde a las necesidades que plantea la Escuela Infantil en la etapa de cero a cuatro años. Además, queremos resaltar que en varios países de Europa, entre ellos Italia, Inglaterra, Bélgica y Holanda, los responsables de la educación de los niños de cero a cuatro años poseen un nivel de estudio y titulación similares al de nuestros técnicos especialistas. Su formación se realiza en la enseñanza secundaria no universitaria. En alguno de estos países, estos educadores también colaboran con los maestros en el nivel de cuatro a seis años.

Así pues, contrariamente a lo que en ocasiones se haya podido defender, consideramos que no existe vacío alguno en cuanto a la figura profesional adecuada para la atención integral de los niños de cero a cuatro años y que, por tanto, no es necesario crearla, si bien pensamos que hay un desconocimiento de la realidad profesional de los Técnicos Especialistas en Jardín de Infancia, y desde aquí pedimos un apoyo para estos educadores y cuanta colaboración y análisis crítico puedan aportarnos en el trabajo que actualmente estamos realizando en los Institutos de Formación Profesional en la especialidad de Jardín de Infancia.

La formación de educadores del ciclo infantil

Ricardo López, vicerrector de la Universidad de Salamanca

EL contenido de la ponencia que a continuación desarrollamos parte de dos reflexiones fundamentales:

— En primer lugar, la laguna formativa existente al respecto, no cubierta en modo alguno por la especialidad de maestros de preescolar que se imparte en las Escuelas de Magisterio. En principio, por dos razones determinantes: Porque el diseño formativo de esta obedece, en el mejor de los casos, a planteamientos de preescolaridad cuasi-reglada, propedéutica de la EGB, por supuesto, muy distinta de los objetivos que el proyecto de educación infantil diseña; también porque de forma general contiene todas las distorsiones que el sistema de formación inicial de maestros, vigente en la actualidad, tiene en nuestro país.

Esta primera reflexión conduce, de forma inmediata, a la necesidad acuciante, por mera coherencia, de plasmar un plan operativo de formación inicial en el contexto actual de reforma de las enseñanzas que acom-

pañe la puesta en práctica de proyectos de implantación de la reforma del ciclo infantil. La pertinencia de este Seminario y de las aportaciones que modestamente se efectúan en esta ponencia se inscriben en este contexto.

— En segundo lugar, una puntualización condicionante que, a mi juicio, resulta oportuna al nivel introductorio en el que estamos. En cierta manera se sitúa como realidad objetiva limitante de las expectativas de cualquier proyecto de formación de educadores de la etapa 0-6 en el momento actual.

En algún otro contexto he tenido ocasión de exponer las dificultades de dar respuestas formativas regladas para educadores que van a desarrollar su actuación profesional en marcos de aprendizaje no formales o informales siguiendo terminología propia de la educación de adultos, pero que resulta significativo en este contexto. De hecho, a nuestro entender, en este punto reside la naturaleza del problema a resolver: ¿Cómo estructurar, en función de objetivos educativos generales, los ámbitos de aprendizaje no formal con los que se enfrenta el niño en su actividad experiencial!

Efectuar la transformación, a nivel formativo de educadores, a enseñanza reglada de lo que va a ser una práctica profesional situada en un marco curricular no formal, plantea a mi entender importantes dificultades que, probablemente, sólo con la experiencia práctica de años de ensayo y la asimilación de los errores cometidos en países de amplia experiencia al respecto podrá ser eliminado. Nunca, desde la bondad apriorística de un diseño formativo por muy apoyado que esté teóricamente. Dificultades, por otra parte, que no son esenciales a la propia naturaleza del problema sino a la falta de apoyo de la propia investigación didáctica muy carente en este punto.

En cualquier caso, entre la necesidad y la limitación objetiva, planteamos a continuación una serie de propuestas que, a nuestro juicio, pueden avanzar la discusión concreta, pragmática y operativa sobre el tema que da título a esta ponencia.

Características y objetivos de la educación infantil

Es obvio que para acercarnos al problema planteado de la formación inicial de los educadores de la etapa infantil necesitamos establecer, previamente, los objetivos de dicha etapa. Sólo en ese contexto podemos definir el perfil del educador que necesitamos y obtener así la propuesta formativa concreta.

Haciendo referencia directa al libro sobre la reforma editado por el Ministerio que, a su vez, recoge planteamientos ya explicados en anteriores estudios de la antigua Subdirección de Enseñanza Preescolar, transcribimos los objetivos educacionales de este nivel:

En referencia al niño:

— Tomar conciencia de sí mismo al integrar y controlar las diversas partes del propio cuerpo. Descubre así las necesidades e intereses propios más elementales, adquiere una positiva auto-estima y toma conciencia del mundo que le rodea.

— Desarrollar la capacidad infantil de observación, atención, imaginación y creación al descubrir las posibilidades de su propia acción en el medio físico y social.

— Disponer de los recursos básicos de expresión verbal y no verbal, de tal manera que pueda expresar claramente a los demás sus pensamientos y sentimientos.

— Avanzar hacia el dominio del lenguaje como un instrumento de comunicación consigo mismo, que le sirva para regular y planificar su propia conducta.

— Desarrollar la capacidad de expresión corporal, plástica y musical, así como una progresiva autonomía personal.

— Incorporar hábitos y actitudes de convivencia que faciliten la vida en grupo, así como el establecimiento de vínculos de relación y de comunicación con los demás.

— Fomentar conductas, hábitos y actitudes que promuevan una vida sana.

Principios metodológicos en base a una pedagogía activa y globalizada, adaptada a los intereses y necesidades del niño, y por tanto, basada en procesos cognitivos-motrices de búsqueda, exploración, tanteos, ... etc.; constituyen los elementos esenciales de la acción pedagógica en este nivel. Por último, en este breve esbozo de características, indiquemos un elemento fundamental de estrategia educativa, integrador de los principios metodológicos expuestos: El papel del proyecto educativo o curricular en la educación infantil.

Mientras que en la propia EGB o enseñanza elemental los proyectos educativos plasman en situaciones específicas el diseño curricular base, en la educación infantil los proyectos curriculares se convierten en el elemento determinante, sustantivo, desde el punto de vista del plan educativo general. Entiendo que, en este ciclo o nivel, el currículum no es otra cosa que un conjunto de proyectos articulados y estructurados con el criterio de que se alcancen los objetivos generales. En otros términos diríamos que el plan educativo del ciclo infantil, en cuanto a currículum se refiere, no es otra cosa que un conjunto de proyectos y la sistemática estructural de su aplicación. La razón de este planteamiento radica en que en sentido estricto no se trata de alcanzar ningún nivel de conocimiento cultural, aspecto este, por otra parte, que resulta fundamental en la EGB. Esta reflexión manifiesta el hiato existente entre el planteamiento educativo básico entre un ciclo —el infantil— y —el obligatorio y elemental— de la EGB. Dentro del mismo contexto, entendemos el proyecto curricular como la mediación o nexo entre los ámbitos de aprendizaje no formal, de los que el niño extrae su

experiencia particular, y el educativo final del ciclo infantil.

Por ello la concepción efectuada sobre el diseño curricular del ciclo no es otra que la manifestación proyectiva del carácter no formal del plan educativo infantil.

Esta caracterización, junto a los objetivos enumerados anteriormente, definen con cierta claridad el perfil del educador de esta etapa.

Perfil del educador infantil

Difícilmente se pueden estipular las bases de un plan formativo de educadores sin presentar previamente el perfil del tipo de educador que los objetivos y características educacionales del ciclo demanda y definen.

En este sentido y dentro de las esquemáticas coordinadas planteadas en las consideraciones anteriores, parece evidente deducirse un profesional de la educación que tenga una sólida preparación inicial en las siguientes regiones formativas:

— Región formativa teórico-fundamental:

– Objetivo: Conocimiento integral del niño y de las variables que influyen en su entorno formativo en la etapa cero-seis años.

— Región formativa cognitivo-motriz:

– Objetivo: Poseer los conocimientos necesarios para desempeñar una actuación educativa eficaz en el ámbito de desarrollos cognitivo-motrices de la etapa cero-seis.

— Región formativa en las áreas de expresión y comunicación social:

● Área de prelenguaje.

● Área de expresión plástica.

● Área de expresión musical y corporal.

– Objetivos: Promover el futuro educador de los conocimientos básicos en estas áreas en relación al tratamiento pedagógico que requieren en la Educación Infantil.

— Región formativa en áreas metodológicas:

– Objetivos: Formación metodológica que capacite al educador en lo que consideramos fundamental en este ciclo: La capacidad para desarrollar proyectos curriculares articulados y estructurados en una sistemática que permita concluir en los objetivos generales de esta etapa.

Interpretamos, por esto, que necesitamos un educador que tenga capacidad, al margen de cualquier discurso general sobre la didáctica y el método, de diseñar y preparar proyectos de trabajo que sobre centros de interés extraídos de la propia actividad experiencial del niño le permita desarrollar sus capacidades cognitivas-motrices y de expresión. Por ejemplo, proyectos en torno al juego, al error, al tanteo, ... etc.

En resumen, concluiríamos que necesitamos formar a un gran metodólogo de la educación en la etapa cero-seis. A nuestro entender, la responsabilidad del futuro éxito o fracaso del plan formativo recaerá sobre si somos capaces de diseñar una propuesta que sea eficaz en este punto.

— Por último, una región formativa en el ámbito de la organización y del entorno de la propia escuela infantil.

Sobre este perfil básico planteamos una propuesta formativa que en el marco de la Universidad y dentro de la reforma de sus planes de estudios adquiere un entorno natural.

La respuesta formativa

El comentario introductorio de la laguna formativa existente al respecto se enmarca dentro de que es evidente que no hay, en la actualidad, respuesta formativa que conduzca en su totalidad al perfil diseñado.

En otro orden de cosas, nos parece fundamental que concluyamos en la especificidad del ciclo infantil y de su tratamiento educativo en relación a la enseñanza elemental y obligatoria. Tal especificidad, para la que hay razones de toda índole, y que hemos venido apuntando a lo largo de esta ponencia necesita una respuesta formativa autónoma a la que damos o daremos a la formación de maestros de enseñanza elemental.

Por ello somos de la opinión que en el marco de la reforma de los planes de estudio universitarios y, en particular, en el catálogo de títulos de validez estatal se debería recoger el correspondiente a titulado en educación infantil como estudios de ciclo único con una estructura crediticia en base a un plan de estudios que a modo de ejemplo, y con el objetivo de establecer un debate concreto y que nos permita avanzar, podría ser el siguiente:

MATERIAS TRONCALES	CREDITOS
Area de expresión y desarrollo cognitivo-motriz.	18
Area de lenguaje y su tratamiento educativo en la etapa cero-seis años.	18
Area del desarrollo físico del niño en esta etapa.	12
Educación para la salud y conocimiento del cuerpo.	12
Area de expresión plástica en el ciclo cero-seis	18
Area de expresión corporal.	18

Area de expresión musical.	12
Metodología y proyectos educativos en el ciclo cero-seis.	18
Psicología básica, evolutiva y del desarrollo cero-seis.	18
Organización de la escuela infantil.	18
Sociología de la educación.	12
Prácticas en unidades de escuelas infantiles.	50
TOTAL	224

Los créditos expuestos se refieren a los que corresponderían a la troncalidad de la carrera; pudiéndose, hasta los 290 como máximo, establecer los complementos obligatorios y optativos que cada Universidad considerase.

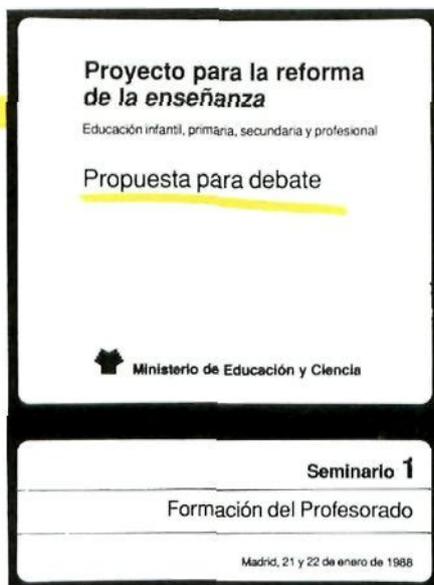
Tal formación optativa se orientaría a proporcionar al alumno conocimientos en áreas y asignaturas que desarrollasen problemáticas específicas, patológicas o no de la etapa cero-seis. Asimismo, y dentro de esta parte del currículum, se podría desarrollar una formación más intensiva y profunda, iniciándose vías de especialización en las áreas establecidas en la parte troncal.

En otro orden de cosas, es natural que surja de inmediato y en el contexto que estamos estableciendo, la pregunta: ¿Qué centro universitario expediría el citado título? Lo cual, inevitablemente, desemboca en la ya vieja polémica sobre escuelas de magisterio versus facultades de Educación.

En la actualidad, y en el marco de la actual estructura académica de la Universidad, considero banal tal discusión. El currículum y su desarrollo deberá ser ofertado por los diferentes departamentos, que son los que en suma asumirán la responsabilidad sustancial del proyecto. La residenciación del título en un Centro u otro queda pues reducido a una decisión meramente administrativa aunque desate fuerte controversia en los sectores docentes implicados.

Indiquemos, por último, que la propuesta formativa adjunta necesita par su desarrollo efectivo del necesario apoyo logístico en campos tales como la formación y especialización de formadores, la investigación básica en las áreas que componen el currículum y el diseño y elaboración de materias multimedia que sean fuente de recursos lúdicos y educativos.

Esperamos que la propuesta establecida permita, al menos, situar el debate, a este respecto, en el marco concreto que la reforma de las enseñanzas no universitarias requiere en el momento actual.



Mesa 2.^a

«Educación Primaria»

La formación continua del profesorado de enseñanza primaria en la perspectiva de la reforma de la enseñanza

Luis del Carmen, colaborador del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

TAL como señala el Libro Blanco, «la calidad de un sistema educativo depende, fundamentalmente, de los profesores».

«Una política de cualificación y de incentivos para el profesorado, que vaya acompañada de una mayor valoración social de su trabajo, constituye la mejor garantía de progreso en la calidad de la enseñanza.»

Resulta patente que la reforma de la enseñanza, aunque es una reforma de carácter general, ha polarizado las miradas y expectativas hacia la enseñanza secundaria, por ser la afectada por mayores cambios.

Este hecho, aunque lógico, encierra el riesgo de relegar la reforma de la enseñanza primaria a segundo plano; de presuponer que la enseñanza primaria, los actuales ciclos Inicial y Medio ya funcionan bien. Y en consecuencia, que el profesorado que los imparte satisface adecuadamente las necesidades educativas.

Un somero análisis pone de manifiesto que esto no es así.

El Ciclo Medio carece hoy de unos objetivos propios, lo cual, unido a que los alumnos de estas edades son bastante aplicados y disciplinados, hace que sea uno de los más solicitados por el profesorado.

Resulta fundamental, para que realmente se produzca una auténtica mejora cualitativa en la enseñanza, que el profesorado y la sociedad asuman el importante

papel de la enseñanza primaria en la formación del individuo, ya que de ella depende en buena parte la motivación y aprendizajes posteriores.

Los objetivos de la enseñanza primaria no pueden quedar relegados al aprendizaje del lenguaje oral y escrito y al cálculo básico.

Junto a éstos deben estar presentes, tal como se señala en el Proyecto para la Reforma:

— «Desarrollar las capacidades de observación, búsqueda, selección, organización y utilización de información; identificar problemas en el ámbito de su experiencia y comenzar con todo ello a adquirir hábitos de razonamiento objetivo, ordenado y sistemático.

— Prepararse para vivir y trabajar con otros niños y adultos de forma responsable, solidaria y democrática.

— Alcanzar los conocimientos elementales que faciliten la comprensión del medio físico y social en el que viven.

— Desarrollar su sensibilidad estética y su creatividad, mediante los más variados recursos expresivos, en todas las facetas de su vida cotidiana.

— Tener una imagen bien organizada y al propio tiempo positiva de su cuerpo; conseguir su control voluntario y un desarrollo equilibrado a través del ejercicio físico y el deporte.»

Para cubrir unos objetivos tan amplios e importantes es necesario un profesorado muy cualificado, capacitado para poner las bases de los aprendizajes posteriores y desarrollar las actitudes adecuadas en los alumnos.

Tal como señala el Libro Blanco: «Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico.

En los últimos años se han dado pasos importantes para avanzar en la cualificación del profesorado, entre los que podemos destacar: la realización de planes institucionales de perfeccionamiento del profesorado, dirigidos a mejorar el trabajo en los centros escolares y realizados en horas lectivas; la creación de Centros de Recursos, Centros de Apoyo y Centros de Profesores,

destinados a ayudar al profesor, facilitándole recursos y actividades que permitan mejorar su trabajo; los Cursos de Especialización, destinados a formar profesorado cualificado en aquellas disciplinas en que había deficiencias; y los Cursos de Formación de Formadores, iniciados este curso y dirigidos a preparar equipos de profesores capaces de dirigir las tareas de perfeccionamiento en sus zonas.

Pero en el proceso de Reforma el perfeccionamiento deberá llegar a todas las escuelas y a todo el profesorado, lo cual es posible, como lo muestran algunas experiencias realizadas.

En este intenso proceso de cualificación del profesorado parece especialmente importante:

— Conservar el carácter generalista en la formación del profesorado de enseñanza primaria, aunque dotándole de un cierto grado de especialización.

— Diseñar de forma diferenciada los planes de per-

feccionamiento del profesorado de enseñanza primaria y del de secundaria, ya que tienen objetivos y necesidades diferentes.

— Estimular e incentivar al profesorado de enseñanza primaria y prestigiarlo socialmente.

— Mentalizar a la sociedad para que comprenda que la enseñanza primaria es algo más que enseñar a leer, a escribir y el cálculo. El maestro de primaria es un profesional con una tarea delicada y difícil de cumplir, y de gran repercusión social.

Todo esto requiere que los distintos estamentos sociales asuman colectivamente que el profesorado necesita en los próximos años un proceso intensivo de perfeccionamiento, y que éste, aunque en principio pueda plantear algunos inconvenientes, es la única garantía de una auténtica mejora de la calidad de enseñanza.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 1

Formación del Profesorado

Madrid, 21 y 22 de enero de 1988



Seminarios y Debates

Mesa 3.^a

«Educación Secundaria Obligatoria»

El profesor de Secundaria

Montserrat Casas Vilalta,
Coordinadora del Área de Educación
del Ayuntamiento de Barcelona

Formación Inicial

La formación inicial del profesorado que deberá responsabilizarse de la Secundaria Obligatoria, tendrá que ser **coherente con los objetivos educativos de este nivel** y deberá plantearse con la suficiente perspectiva de futuro para que las reformas y cambios que se proyectan a corto plazo no obstaculicen la Reforma global, adecuada y viable a largo plazo.

Es evidente que nos encontramos **ante un nivel educativo nuevo** que requiere propuestas nuevas, aprovechando las estructuras existentes, pero pidiendo grandes dosis de sentido común, de profesionalidad y de flexibilidad, tanto por parte de la Administración Educativa como por parte del profesorado afectado.

Si es fácil entender que es necesaria una **especialidad de Educación Infantil** y otra de Educación Primaria, es así mismo fácil de defender una especialidad **de Educación Secundaria** que por la especificidad de sus enseñanzas deberá concretarse en áreas de aprendizaje, de

acuerdo con las que establezca el diseño curricular de dicho nivel.

El producto final de la Reforma no responderá ni al actual maestro ni al actual licenciado, sino a un título nuevo que será el de **Profesor de Secundaria** que, sin ninguna duda, la duración de sus estudios será equivalente a una *Licenciatura*, y el contenido de los mismos deberá garantizar una **rigurosa formación académica y una sólida formación psicopedagógica y didáctica**.

La **formación académica** aportará el rigor científico y metodológico, la capacidad crítica, la capacidad de descubrir la complejidad y relatividad del conocimiento y la inquietud de la formación permanente, **mientras que la formación psico-socio-pedagógica y didáctica** aportará la capacidad de observar, diagnosticar, planificar y evaluar a corto y largo plazo la actuación profesional en el marco de la comunidad escolar, con la exigencia de trabajar conjuntamente, padres y profesionales de la educación, en un proyecto educativo común, cuyo único objetivo es el desarrollo armónico de los alumnos que están a su cargo.

En esta formación profesional deberá ocupar un lugar muy destacado **la formación práctica**, que servirá fundamentalmente para contrastar, experimentar e integrar los aprendizajes teóricos, y para ensayar la actuación personal y profesional del futuro profesor tanto en el aula como en el centro. Es importante insistir en la **participación del profesorado de secundaria en la formación práctica** de los futuros profesores, ya sea como tutores de las prácticas docentes, como profesores colaboradores en las didácticas especiales de las distintas áreas o como colaboradores en los trabajos de in-

investigación educativa. Esta colaboración y participación en la formación inicial, deberá ser el punto clave para **conseguir además la conexión entre la formación inicial y la formación permanente.**

No quisiera entrar en la polémica de quien o en qué Centro Universitario se organizan dichos estudios, ya que la actual estructura universitaria tiene soluciones para ello. Es evidente que los **Departamentos Universitarios tienen la responsabilidad del contenido de la enseñanza, y deberá ser cada Universidad que decida quién y cómo se coordinan los estudios,** utilizando criterios profesionales, que aplicados con la necesaria flexibilidad, permitan adecuar progresivamente la realidad actual al nuevo planteamiento de la Formación del Profesorado.

El problema más importante que presenta este planteamiento radica en como **adecuar la situación del profesorado** de hoy a las exigencias de la Reforma. Para no lesionar los derechos de nadie y para facilitar que el profesorado continúe trabajando en aquellas edades en las que tiene más experiencia, sería necesario arbitrar medidas transitorias que a grandes rasgos podrían ser:

— **Reciclajes** para la actualización científica y didáctica del profesorado, de manera que progresivamente todo el profesorado que ahora está trabajando en doce-catorce o catorce-dieciséis pueda permanecer en el Ciclo doce-dieciséis años. Se debería planificar de forma que una parte importante del reciclaje se pudiera realizar en horario lectivo.

— **Arbitrar las medidas necesarias** para equipar progresivamente las condiciones de trabajo de todo el profesorado.

— Planificar el receso de cambio, para que tanto la Administración educativa como el propio profesorado sean conscientes de que todo proceso provoca desajustes que habrá que estudiar y resolver provisionalmente, hasta su solución definitiva. Seguramente serán necesarios unos cuantos años para llegar al final del proceso, pero todos sabemos que las reformas educativas son lentas y no para evitar problemas o para ir más deprisa, se deben tomar decisiones que pueden convertirse en irreversibles e impedir la adecuada implantación de la Reforma que estamos debatiendo.

Formación Permanente

Respecto a la formación permanente solamente quiero insistir en cuatro puntos:

1.—En la **importancia de la formación de formadores** por niveles y ciclos educativos y por áreas de aprendizaje. Por lo tanto en la necesidad de priorizar a corto y a medio plazo la formación de los formadores hasta conseguir una red suficientemente amplia que garantice un apoyo suficiente y cualificado al profesorado, que

deberá aplicar la Reforma y que será, sin duda, el agente básico y fundamental para que la Reforma que se nos propone cumpla uno de sus objetivos más importantes: la mejora cualitativa del sistema educativo español.

2.—En la **implicación de la Universidad en la Formación Permanente del Profesorado,** ya que:

— El profesorado necesita actualizar sus conocimientos.

— El sistema de formación inicial debe estar en contacto y conocer la realidad de los Centros Educativos y los intereses y necesidades del profesorado.

3.—En la **necesidad de considerar el Centro Educativo como el primer núcleo de formación del profesorado,** y por tanto la conveniencia de impulsar programas de formación con los siguientes objetivos:

— Que la formación del profesorado parta de la propia realidad educativa y que tenga como punto de partida la reflexión sistemática de la actuación en el aula y en el Centro, y un trabajo orientado a la búsqueda y elaboración de recursos didácticos y de estrategias de aprendizaje.

— Que la formación del profesorado, incida en el conjunto de la institución escolar y no sólo en la mejora individual de cada profesor. La participación en la elaboración y en el desarrollo del proyecto educativo, por parte de todo el profesorado podría ser el punto de partida para ir avanzando progresivamente en el compromiso conjunto de mejorar la práctica educativa en el aula y el funcionamiento global del Centro.

— Para ello el país se está dotando de recursos que hay que impulsar y potenciar: CEPs, Centros Pedagógicos y de Recursos, Planes Unitarios de Formación, etc...

4.— Finalmente sólo insistir en la necesidad que la Administración Educativa impulse planos generales de Formación, con ofertas que motiven al profesorado: reducción del horario lectivo, horas de dedicación en el propio Centro, etc...

Maestros ante todo

José Medina, maestro. Acción Educativa

MUCHO he vacilado para titular mi aportación a la ponencia «LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA», y al final me he decidido por un título un tanto lacónico: «MAESTROS ANTE TODO».

El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (doce-dieciséis años), como parte integrante del colectivo de Educación Básica Obligatoria (seis-dieciséis años), en mi opinión, debe ser ante todo maestro. Y para ser maestro hay que prepararse con todo rigor... Para enseñar y educar no vale cualquiera. Asumir esta tarea como oficio en lo específico de nuestra profesión. En este sentido hablaremos de «formación profesional específica».

Desde esta vieja reivindicación del oficio de maestro quiero reflexionar sobre la formación inicial y permanente de los futuros profesores de doce-dieciséis años. Reflexiones que hago desde mi experiencia diaria como maestro de segunda etapa de EGB —la práctica es una de las fuentes del conocimiento humano— y desde la perspectiva que me da el pertenecer a un grupo de trabajo en ACCION EDUCATIVA que pretende aunar teoría y práctica en nuestra reflexión pedagógica y que intenta hacer nuevos planteamientos que pueden parecer utópicos a primera vista, pero que en el fondo creo que miran al futuro y a su vez entroncan con nuestro rico pasado: la escuela o estudio como el «ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes», en palabras de Rey Sabio, famoso por su afán de aprender.

«Hablo aquí de **maestro** empleando una palabra que... se aplica a toda suerte de personas que enseñan, dirigen y educan a otros..., yo no me canso de repetir y de afirmar constantemente que una misma es la función de todos los que enseñan, desde los que educan a los párvulos hasta quienes dirigen a los jóvenes próximos a salir de la Universidad», y tal como lo entienden también muchos de nuestros alumnos. Vaya como muestra este testimonio de un chico de Bachillerato: «Para mí el maestro es aquella persona que convive con el alumnado, que se preocupa por él, que se pone en su lugar, pero guardando cierta separación; es aquel al que le preocupa el sistema de estudios del alumno, el que quiere que aprenda realmente, que se le quede en el coco la sapiencia que se le transmite y el que no quiere que después del examen lo olvide todo. El maestro nos ofrece sus actos y recibe nuestra escasa sabiduría y afecto. El profesor, por el contrario, a diferencia del maestro, es el que se limita a llegar a clase, a dar la lección y a irse por donde ha venido, como si no impartiese enseñanzas a personas, sino a robots o máquinas de computar muchos datos. Al maestro te acercas y le quieres; al profesor, no. Al maestro le escuchas, al profesor le oyes; al maestro le observas, al profesor sólo le ves».

Opto por esta reivindicación del oficio de maestro, que entronca con nuestra rica tradición histórica y que resolvería muchos problemas planteados actualmente como «guerra de cuerpos corporativos»..., y lo que es más importante aún, nos llevaría a dar primacía a una

mayor profesionalidad de todo el profesorado..., que conllevaría una mayor estima y aprecio sociales, así como la defensa de un cuerpo único de enseñantes, «que elimine la multiplicidad de cuerpos» y abogue por que «el actual planteamiento administrativo de la “carrera docente” deba plantearse ex novo».

Por esto, me he atrevido a poner en vuestras manos esos dos textos que se están repartiendo: el texto número 1: «**Profesores y maestros**», de don Rafael Altamira, del grupo de don Francisco Giner de los Ríos; el texto número 2: «**Temas del momento. La Reforma de la Segunda Enseñanza**», de don Manuel Ruiz, profesor del Instituto de Tudela. Releámoslos. Merece la pena (cfr. apéndice). Y escritos entre 1923 y 1930, ¿siguen siendo actuales estos textos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? (¿Habría posibilidad de trabajar en pequeños grupos?)

Esta vieja reivindicación del oficio de maestro que enseña y educa será nuestro punto de mira obligado para apostar por unas viejas-nuevas propuestas para la formación inicial ya permanente del profesorado de este «ciclo único de educación de base, obligatorio y gratuito hasta los dieciséis años... (basado) en un tronco común», en palabras del actual señor ministro de Educación y Ciencia».

«Maestros Competentes»

El formar maestros, «maestros competentes», como lo entendían y practicaron entre otros los padres de la Institución Libre de Enseñanza aplicado al profesorado de este ciclo, creo que implica:

— **Despertar personas**, tolerantes, cosmopolitas, solidarias, que no renuncien a la utopía, gratuitas..., que desarrollan al máximo las capacidades humanas⁵, «gentes adultas con quienes dialogar»⁶.

— Sentar unas **sólidas bases** culturales, científico-técnicas-artísticas —formación «la máxima posible»—..., de acuerdo con las últimas investigaciones de la ciencia.

— Configurar una verdadera **preparación psicopedagógica y sociológica**, teórico-práctica que trate de responder a las cuestiones fundamentales sobre «cómo formar para la vida»: a quién vamos a formar; características del preadolescente y adolescente, sus necesidades e intereses, su manera de aprender individual y colectivamente, cómo tratarlos, métodos de trabajo en equipo..., cómo sistematizar la información recibida, técnicas de estudio y dinámica de grupos, organización del ciclo y utilización de espacios, técnicas de comunicación y expresión, instrumentos y técnicas de evaluación..., entre otros aspectos, sin ánimo de ser exhaustivo.

— Asumir una **responsabilidad profesional**, que

acepte con entusiasmo sus funciones: formar parte de un equipo de trabajo con un proyecto pedagógico concreto, hacerse cargo de un grupo de alumnos/as, creando un clima de comunicación y creatividad, potenciar el desarrollo integral de cada alumno, dirigir el proceso de aprendizaje, relacionarse con la familia y otras instituciones que favorezcan su integración en el medio, participar crítica y constructivamente dentro del sistema educativo, responsabilizándose de sus éxitos y fracasos ⁷.

Partiendo de esta opinión como hipótesis de partida, insinuamos, entre otras, las siguientes medidas a tomar:

Planteamientos claros de política educativa:

Que el futuro maestro de alumnos de doce-dieciséis años tenga un **marco de referencia** claro sobre el modelo de escuela y sociedad al que aspiramos y de los interrogantes que nos depara (cómo superar las dicotomías entre educar para la inserción social o educar para transformar esta sociedad, pedagogía como descubrimiento, frente a pedagogía como información, preparación básica, frente a preparación especializada...), y más en concreto, tenga un planteamiento claro sobre dónde se quiere llegar con la enseñanza **obligatoria** entendida «como preparación simple y pura para ser ciudadano normal...», la que tiene por meta capacitar a cualquier alumno para que, como un ciudadano normal, sea capaz de desenvolverse con éxito dentro del entorno físico y social que le vaya a caber en suerte en el futuro» ⁸. Planteamiento que está ausente en muchos planes de Formación del Profesorado, aclarándose sobre las **funciones del maestro** en el aula y fuera del aula, en la institución escolar y en el sistema educativo y los distintos papeles que estaría llamado a desempeñar con preadolescentes y adolescentes (maestro-tutor, maestro especialista) ⁹.

Planteamientos claros también sobre las **instituciones** formativas de aquí y las de otros países, así como de otros agentes implicados en la tarea educativa, sin crear falsas expectativas con la Universidad y con los departamentos universitarios.

Si un porcentaje muy elevado de los chicos y chicas de doce-dieciséis años no va a llegar a la Universidad, ¿no sería más sensato que dejáramos de utilizar la coartada de la Universidad como criterio último de todo el sistema educativo?

Cuestionario del papel de las asignaturas

«Cuestionamiento de uno de los pilares de nuestro sistema de enseñanza obligatoria»: la división de las asignaturas tradicionales, a imagen y semejanza del modelo universitario, que imposibilita en la práctica «diseñar una ordenación curricular integradora».

Es importantísimo que el futuro maestro comprenda que «hay razones para sospechar que la enseñanza tradicional de las disciplinas puede ser deformante: las dis-

ciplinas se estructuran lógicamente... frente a eso, el desarrollo evolutivo de los alumnos, desde la infancia hasta pasar a la adolescencia, sigue un proceso que, por lo general, no se ajusta al desarrollo lógico de las disciplinas... El alumno que sigue seis o siete disciplinas está mentalmente presionado para estructurar sus experiencias conforme a seis o siete configuraciones, sin que en la mayoría de los casos encuentre un principio integrador» ¹⁰. Y lo que creo que es más grave aún, en palabras del mismo autor, que «los valores característicos de las disciplinas que se cursan pueden coincidir con algunos de los valores que se pretende transmitir a la enseñanza obligatoria. Pero, ¿cubren toda la gama deseada?» (id.).

Saber enseñar

El futuro maestro —hablando de este ciclo más aún— debe aprender a «saber enseñar», porque la carencia aún son mayores, permítasenos detenernos un poco más en este punto.

Los profesores actuales salidos de las escuelas universitarias de Formación del Profesorado así lo constatan: «la gente sale sin saber cómo hacer su actuación pedagógica. No se reciben modelos alternativos y se actúa por contraposición a lo que se ha recibido... Los enseñantes de maestros se sienten más catedráticos que maestros. No tienen en cuenta en sus planteamientos el niño al cual deberán enseñar sus alumnos» ¹¹.

Tampoco se quedan atrás los profesores de Enseñanza Media: «La Formación del Profesorado en nuestro país adolece de graves defectos sobre los que se ha llamado reiteradamente la atención: la preparación docente de los profesores de Enseñanza Media —a través de los cursos de Aptitud Pedagógica— es brevísima e inefectiva, planteada como simple requisito legal y sistemáticamente rechazada por los futuros profesores» ¹².

El alumnado, por el contrario —como elemento propicio al cambio— estaría por esta labor. Ahí tenemos un botón de muestra, sus evaluaciones hechas al profesorado. «Los resultados de las últimas evaluaciones conocidas reflejan una gran coincidencia con la metodología o la didáctica, un aspecto hasta ahora escasamente ponderado en la vida académica oficial, incluso a la hora de seleccionar al profesorado. Las encuestas hacen tambalear la idea de que lo que en la Universidad debe prevalecer “por encima de cualquier otra cosa”, es el dominio de la disciplina o asignatura que se imparte» ¹³.

Como vemos, se repite hasta casi con las mismas palabras —sólo que cincuenta y ocho años después— lo que nos decía el profesor M. Ruiz, del Instituto de Tudela (cfr. texto número 2): «En lo sucesivo, debería exigirse una **preparación pedagógica** que se hiciera en la práctica misma de la enseñanza y mediante la partici-

pación de toda la función educadora», y la razón de las mismas: «Considerando que la segunda enseñanza no tiene como fin único suministrar una cierta dosis de conocimientos, sino formar el carácter, despertar las aptitudes y ejercitar el máximo de fuerzas de los escolares en una etapa de su vida que reúne especiales características fisiológicas y anímicas.»

Y no nos quejemos que sólo son bonitas palabras, que no hay planes concretos... Seamos serios y volvamos a las fuentes. Ahí están:

— El Plan Profesoral de la República (1931).

— La Memoria de la Junta de Ampliación de Estudios del Instituto-Escuela de la Institución Libre de Enseñanza (1925).

Seguir «sus instrucciones y consejos» nos haría avanzar... por estos derroteros que estamos planteando.

Formación inicial basada en la práctica docente

Aunar teoría y práctica es fundamental. Si queremos formar maestros habrá que poner al futuro maestro en contacto con la realidad de la chicas y chicos en el aula, en la escuela y fuera de ésta; con los problemas prácticos que se plantea el equipo de profesores, las APAS, y las instituciones y movimientos que buscan alternativas educativas.

Establecer una relación entre la realidad escolar y los conocimientos teóricos que va asimilando, se puede convertir en un hábito indispensable para toda su vida; reflexionar sobre su práctica, individualmente y en equipo, documentándose e informándose de cómo se actúa en otros países..., es un acicate oportunísimo para seguir investigando en un futuro.

Unas palabras, al menos, sobre la formación permanente del profesorado, del que actualmente está en ejercicio. Es una necesidad, no un lujo, y como tal hay que planificarlo.

El profesorado debe ser protagonista principal de su autoformación, individualmente y en equipo, buscando una mayor profesionalización, que se plantee un plan de perfeccionamiento entendido como encuentro docente, donde la reflexión, la discusión y el debate sobre lo que cada uno hace sea la más importante fuente de renovación, reduciendo las horas de docencia y mejorando las condiciones de trabajo, apoyados institucionalmente en el ejercicio de su profesión (inspección, años sabáticos...), al estilo de nuestros compañeros andaluces, que reservan dos tardes a la semana para actividades de perfeccionamiento profesional (tardes blancas) o de nuestros compañeros catalanes con su FOPI (Formación Permanente Institucional).

Se suele hablar de que «todas las actividades deberán tener como origen los propios centros de trabajo»,

pero, sin caer en un simple chauvinismo, cuando cada vez es más necesario abrir puertas y actuar sin fronteras.

Muy atentos a las aportaciones científicas, artísticas y técnicas...; abiertos a la actualidad..., tenemos mil fuentes de información...; aprovechemos estos recursos de educación no formal..., y con ojo avizor atisvemos por dónde van a ir los cambios futuros.

Aprovechemos el fenómeno característico de las escuelas de verano; original en Europa, es la única presencia autoorganizativa del profesorado, no gremialista y con una proyección pedagógica del futuro, donde se debate sobre el modelo de escuela que queremos, se plantea un intercambio permanente de experiencias, puesta en común de métodos y didácticas concretas.

No desperdiciemos los cientos de pequeños grupos de trabajo que «sueñan» aún por una renovación de la educación...

Si «la adolescencia se plantea como problema desde la perspectiva de la organización de su conocimiento», y se nos dice que «los alumnos de doce-quince años aún no pueden recibir la educación adecuada ni de un profesorado de EGB insuficientemente formado en contenidos culturales y científicos, ni de un profesorado de Secundaria excesivamente especializado en asignaturas»¹⁴, ¿por qué no reflexionar más detenidamente con todos los profesores de segunda etapa y de Enseñanzas Medias, con los que han seguido las Reformas experimental y con los críticos de la misma, y buscar entre todas nuevas alternativas? ¿No sería más correcto poner los medios para una profesionalización de todos por igual, para todos los que han estado con chicas y chicos de doce-dieciséis años de EGB, BUP, Formación Profesional, Educación Compensatoria y otros programas y no separar el ciclo único en dos mitades, con dos distintos profesores y en distintos centros?

En esto nos han dado ejemplo los países anglosajones, equiparando en el mismo nivel a los maestros de Preescolar, Primaria y Secundaria. ¿Por qué aquí no se puede hacer?, ¿será por unas razones auténticamente pedagógicas, pensando en el bien de los muchachos y muchachas de estas edades?, ¿o será más bien por el mantenimiento de unos planteamientos corporativos por completo ajenos a la racionalidad del proceso educativo?

¿Miedo a «egeberizar»?

Era el mismo problema con que se encontraron los responsables del Plan de Educación Popular de la segunda República: «miedo a primarizar».

La misma respuesta que don Manuel B. Cossío daba hace más de cincuenta años, según su discípulo Joaquín Xirau, a los que criticaban dicho plan, nos sigue valiendo hoy en día: «No se trata, como bien apunta Joaquín Xirau, de «primarizar» todo el sistema de enseñanza rebajando sus contenidos y objetivos, sino muy al contrario, de elevar los planteamientos básicos, de ofrecer

a todos los escolares una respetable perspectiva cultural y educativa...»¹⁵.

A modo de conclusión

Quiero terminar como empecé, con las palabras de don Rafael Altamira en una conferencia dirigida a maestros en el Museo Pedagógico Nacional el 20 de abril de 1921, sobre «la formación profesional del maestro y la finalidad de la enseñanza»; nos decía:

«Aquellos de vosotros que estáis interesados en la

obra de la escuela, en vez de pedir de arriba la salvación, tenéis que predicarla entre los vuestros.

Esto es lo que hace falta sobre todo: que entre vosotros habléis, que discutáis, que comunicéis vuestros entusiasmos unos a otros, que vayáis preparando los espíritus para la formación de una robusta corriente espiritual en favor de esta causa. El día que esa corriente se produzca, la reforma será un hecho. Mientras tanto, las mejores intenciones caerán en el vacío»¹⁶.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate

 Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 1

Formación del Profesorado

Madrid, 21 y 22 de enero de 1988



Seminarios y Debates

Mesa 4.^a

«Bachillerato»

Consideraciones sobre la formación inicial y continuada del profesorado de Bachillerato ante la Reforma de la Enseñanza

Albert Catalá, profesor de Ciencias Naturales en enseñanza media y director del Centro de Profesores de Palma de Mallorca

EN la Propuesta para debate sobre la Reforma de la Enseñanza presentada por el MEC en junio de 1987 se propone un modelo de Bachillerato de dos años de duración, correspondiente al intervalo de edad de dieciséis a dieciocho años y definido como una segunda etapa de educación secundaria.

Se trata de un nivel de enseñanza postobligatorio y, por tanto, no comprensivo, articulado sobre tres modalidades básicas en lugar de las seis propuestas en la Reforma experimental de las EE.MM., que incluye entre sus contenidos unas materias comunes (40 por 100 del tiempo lectivo), otras específicas de cada modalidad (40 por 100) y, finalmente, otras optativas (20 por 100).

La función que se atribuye al futuro Bachillerato es doble: formativa y terminal, por una parte, y preparatoria o propedéutica de la Universidad, por otra parte.

Los centros en los que se impartirán el Bachillerato serán, preferentemente, los actuales Institutos de Bachillerato y Formación Profesional, denominados ahora Institutos de Educación Secundaria y Profesional.

El profesorado que se propone para este nivel debe ser licenciado, aunque se plantea la necesidad de que

reciba una formación psicopedagógica complementaria. Este profesorado es el mismo, aparentemente, que deberá impartir el Segundo Ciclo (catorce a dieciséis) de Educación Secundaria Obligatoria. El documento propone una reforma importante del sistema de formación de este profesorado, aunque no, al parecer, al nivel de profundidad del correspondiente a la Enseñanza Técnico-Profesional.

Así planteada, sintéticamente, la Propuesta del MEC sobre el futuro Bachillerato, conviene establecer algunas referencias a la situación actual antes de pasar a valorar lo relativo a la Formación del Profesorado de este nivel educativo.

Elementos de la realidad actual

Cabe considerar, en primer lugar, que el proceso de cambio del que esta propuesta es, sin duda, una pieza fundamental, no es en absoluto ahistórico.

Junto a la consideración obvia de que la situación actual —y pasada— del sistema educativo es un condicionante fundamental de cualquier transformación futura, hay que poner especialmente de relieve que el proceso experimental de las Enseñanzas Medias comienza el año 1983 en algunos centros de BUP y FP, cuyo número se amplía en cursos sucesivos. El Documento del MEC alude con frecuencia a este proceso de experimentación y afirma la continuidad entre el mismo y la Propuesta que nos ocupa.

No obstante, y sin que ello desmerezca el alto valor de algunas experiencias desarrolladas y el esfuerzo desarrollado por determinados grupos de profesores, considero excesivamente optimistas y, sobre todo, infundadas las afirmaciones del Documento (3.6; 3.10) acerca de los resultados positivos de la Reforma que se experimenta en las Enseñanzas Medias.

A falta de datos más precisos, que el propio Ministerio debiera aportar como base argumental, es cuestionable la utilidad de la Reforma en relación con la

que ahora se nos propone, por las siguientes razones:

— El carácter voluntario, impregnado en ocasiones de motivos legítimos pero ajenos a la profesionalidad —evitación de cambios de residencia, cambio de régimen nocturno a diurno, etc.— ha determinado que el colectivo de profesores participante no sea con frecuencia el más adecuado para desarrollar este proceso.

— Las condiciones en que se ha realizado la experimentación —no implicación de todo el Claustro de los Centros Experimentales, disminución de la ratio alumnos/profesor, dotaciones económicas extraordinarias, inclusión de centros atípicos, falta de experimentación de aspectos organizativos, escasa coordinación con la Reforma del Ciclo Superior de EGB, etc.—, determinan importantes limitaciones a la extensión de esta experiencia.

— El efecto esperado de difusión de las experiencias «por contagio» no se ha producido en la mayoría de los casos ni siquiera dentro del propio Centro donde se desarrollaba la experiencia, sin excluir tampoco que hayan faltado medios para esta difusión, o que el profesorado en general se haya mostrado poco interesado por la Reforma experimental, dato este último que sería fundamental al valorar las posibilidades de éxito de la que propone el Documento.

Junto a una Reforma emprendida, cuyos esperados resultados positivos cabe sospechar que son limitados, nos hallamos ante una situación general en los Institutos de Bachillerato fuertemente marcada por una tradición de enseñanza de minorías, muy condicionada por su carácter preparatorio para la Universidad y con problemas de gran complejidad derivados de una metodología obsoleta y un creciente volumen de alumnado de composición heterogénea, a lo que el profesorado no sabe —o no quiere— hacer frente. Es un Bachillerato organizado de un modo muy poco flexible en general, y con los problemas de burocratismo generados por una Administración central, centralista y desconfiada.

El profesorado de Enseñanzas Medias, cuyo papel es, junto al del resto del profesorado, fundamental para el cambio que se nos anuncia/propone (19.1) es, no lo olvidemos, un profesorado joven, más de la mitad del cual posee menos de diez años de experiencia docente. Es consciente de que su formación científica es aceptable, incluso excesiva en muchos aspectos, mientras que su preparación psicopedagógica es deficiente o nula. Por ello, su trabajo cotidiano se mueve frecuentemente entre la frustración del «universitario venido a menos» y la improvisación de quien carece de recursos adecuados para enseñar con alguna fundamentación científica. Por ello, es frecuente el tipo de profesor que reproduce, con mayor o menor criticidad, el modelo educativo que él mismo padeció como alumno.

Es también un profesorado que ha vivido en muchos casos el paro o el trabajo marginal, que ha sufrido oposiciones irracionales, expectativas de destino sin final vi-

sible, continuos cambios de lugar de trabajo en sus primeros años de vida profesional, un curso de Aptitud Pedagógica manifiestamente inútil y unas prácticas puramente nominales.

Es, por fin, un profesional que se siente mal pagado, poco atendido por la Administración, y peor considerado socialmente que los profesores que él tuvo. Por ello, es frecuente la inhibición o la dedicación a otros trabajos remunerados o a estudios carentes de relación con su función docente.

Los elementos apuntados en relación con el proceso de Reforma iniciado y con el carácter general del Profesorado de Bachillerato son algunas de las referencias importantes para enmarcar la Propuesta del MEC y las posibles alternativas a la formación inicial y continuada de este colectivo de profesores.

La formación inicial de los profesores de Bachillerato

La propuesta del MEC sobre formación inicial del futuro profesorado de Bachillerato atribuye ésta a los distintos departamentos universitarios, debidamente coordinados, vinculándola a las licenciaturas que existen actualmente o que puedan existir en el futuro como resultado de la reestructuración de los planes de estudios universitarios en curso.

Se alude, aunque sin entrar en precisiones, a la necesidad de que los licenciados que van a dedicarse a la enseñanza deberán poseer una «adecuada formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico» (19.8) que contenga como elementos básicos el diseño y desarrollo del currículum, la psicología evolutiva, los procesos de aprendizaje y la didáctica específica, así como contenidos relativos a la organización de centros y a la función tutorial.

No parece, pues, que haya de cambiar gran cosa en cuanto a la formación inicial de los maestros y los profesores de Enseñanza Secundaria si ésta va a seguir dependiendo de los mismos centros —Escuelas Universitarias y Departamentos Universitarios— que en la actualidad, salvo que se realice una profunda reestructuración de los planes de estudios. De todos modos, la autonomía que concede la Ley Orgánica de Reforma Universitaria a las distintas Universidades en cuanto a la «elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación» (Art. 3.º 2. f), «la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia» (Art. 3.º 2. g) y «la expedición de sus títulos y diplomas» (Art. 3.º 2. i), así como al Consejo de Universidades en cuanto a las «funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento» (Art. 23), añade un elemento muy importante de incertidumbre acerca de la voluntad de estas ins-

tituciones para organizar el currículum que la Reforma necesita, así como para lograr el necesario grado de homogeneidad en la formación inicial de los futuros docentes.

Al respecto, resulta sorprendente que el Grupo XV, creado por el Consejo de Universidades para elaborar un informe sobre formación inicial del profesorado, no haya esperado para realizar ésta a la conclusión del debate abierto y a las hipotéticas modificaciones que podría sufrir el Proyecto como resultado del mismo.

Detalle secundario, pero también importante, es el de la falta de concordancia entre la formación de «especialista de área» que la Reforma demanda para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (10.12; 19.8), de especialistas «de disciplina» para el Bachillerato y la Enseñanza Técnico Profesional (19.8), respecto a la oferta de titulaciones que actualmente ofrece la Universidad.

Por lo demás, bueno hubiera sido, pero aún es tiempo de añadir, que el Documento precisara, junto a las especialidades concretas que demanda el nuevo sistema educativo —sin olvidar que el profesor de Bachillerato será fundamentalmente el mismo del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria—, los departamentos universitarios que deben implicarse en las mismas y el modo concreto de conectar la formación teórica y la práctica docente. Ello significa precisar el modo —si es que se prevé alguno— de realizar prácticas los estudiantes, de acceder a la docencia y de conectar formación inicial y continuada.

Como la experiencia debería evitar incurrir en antiguos errores, conviene alertar sobre el fraude que representaría el mantenimiento del actual Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), más o menos disfrazado con otros ropajes. Con las excepciones de rigor, es patente el rechazo de los actuales docentes a ese tipo de formación: la encuesta SOFEMASA, realizada el año 1985, reveló que el 73 por 100 de los docentes de BUP consideraban que el CAP no les había «servido para casi nada».

La desconexión entre formación inicial y práctica docente es un hecho conocido que afecta de forma importante a los maestros y todavía más a los licenciados, que acaban la carrera desconociéndolo todo sobre la docencia de su especialidad. Al margen de la mayor o menor capacidad de las Escuelas Universitarias y Departamentos Universitarios para hacer frente a esta disfunción, es obvio que no existe Formación Inicial que pueda prever los avances científicos, psicopedagógicos y didácticos, así como los cambios sociales futuros, pero, sobre todo, ninguna formación teórica previa puede ajustarse sin más a la realidad concreta de cada centro, de cada entorno, de cada grupo de alumnos.

Por ello, es preciso definir una formación, en este caso para el profesorado de Bachillerato, que ponga menos énfasis en el aprendizaje de contenido, y mucho más en los aprendizajes instrumentales propios de cada

área o disciplina, en los procedimientos educativos, en el diseño y desarrollo curriculares, en la evaluación, en el conocimiento del entorno concreto en que se debe ejercer la docencia y del idioma propio de aquellas comunidades que lo poseen. Junto a ello, debería establecerse un sistema de prácticas tuteladas durante los dos últimos años de carrera, orientadas por profesores en ejercicio que dispongan de las necesarias compensaciones de tiempo para realizar esta función, y deberían establecerse vías para implicar a los alumnos de último año en las actividades de formación continua, singularmente Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes, en los que pueda ponerse en contacto, a través de la relación directa con profesionales experimentados, con la problemática real de las aulas y con la renovación pedagógica.

Por lo que se ha dicho, creo que debería optarse por una formación inicial en la que participasen los distintos Departamentos Universitarios, responsables de la formación científica básica del profesorado de Bachillerato y de la formación en didáctica especial mediante profesores asociados procedentes del propio Bachillerato, así como del Departamento de Ciencias de la Educación, responsable de la formación básica como docentes y, en tercer lugar, de los Centros de Profesores, encargados de establecer sistemas de prácticas y de conexión con la formación continua.

Naturalmente, en la discusión de los modelos de formación inicial y continuada se encuentra la cuestión de fondo del establecimiento de la Carrera Docente, que no es el tema principal objeto de estas líneas ni del debate abierto, pero que puede condicionar fuertemente el resultado final de la Reforma, y no al revés, como sería deseable. Al respecto, comparto la afirmación del ministro Maravall de que «la enseñanza no puede ser una sucesión de parcelas regentadas por diversos cuerpos de funcionarios». Y, por ello, apostaría, para empezar, por los cimientos, por una formación inicial de los profesores de Bachillerato unificada en cuanto a nivel de titulación con el resto de los docentes, que incluyera unos contenidos comunes para todos los enseñantes y otros específicos relacionados con el futuro nivel de docencia, y definida conjuntamente por el profesorado universitario y no-universitario. La duración mínima de tal formación inicial debería ser de cuatro años (Landsheere. Enderwitz). La aparente reducción del período de formación para el profesorado de Bachillerato, en relación a la situación actual, se vería ampliamente compensada por un plan coherente de formación continua, que debería afectar a la totalidad de la vida profesional.

La formación continua de los profesores de Bachillerato

En el Documento para debate sobre la Reforma de la enseñanza se propone una formación continuada para el profesorado de Bachillerato que cubra, entre otros, los objetivos de favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional, la participación institucional de los centros docentes en las actividades de formación continuada y la formación de especialistas que orienten, dinamicen e impulsen las actividades de perfeccionamiento y reciclaje.

Se proponen, asimismo, los Centros de Profesores como escenario idóneo para el desarrollo de las actividades de perfeccionamiento, con el eventual apoyo de determinados departamentos universitarios.

Se subraya la importancia de los expertos en la formación de profesores, que deberán prepararse mediante los oportunos convenios con la Universidad o mediante ayudas para la formación en Universidades extranjeras.

Con todo y considerar razonables las propuestas en este capítulo, es de señalar la falta de referencias a la baja participación real del profesorado de Bachillerato en actividades de perfeccionamiento y reciclaje, en comparación con otros niveles; la constatación de este hecho y el diagnóstico ajustado de sus causas son premisas indispensables para cualquier propuesta viable en este terreno.

Como ya se indicó anteriormente, la formación inicial no puede, aun en el mejor de los casos, prever y anticiparse a los cambios científicos, tecnológicos y sociales, a los cambios pedagógicos y, especialmente, a las situaciones concretas de la enseñanza. Por ello, la formación permanente deberá posibilitar, junto a la compensación de los déficit iniciales, la adaptación a los cambios, la investigación y la adaptación a los cambios profesionales de nivel, de área, etc.

Se trata, pues, de una función clave en el sistema educativo, y lo es doblemente en la situación actual, ya que si consideramos la edad media de los actuales profesores de Bachillerato, así como la reducción de alumnado determinada por el descenso de natalidad, hemos de concluir que la Reforma que se nos propone deberá ser realizada, fundamentalmente, por un profesorado que ya se encuentra en las aulas y que posee varios años de ejercicio. Por ello, y considerando que la Reforma deberá completarse, de acuerdo con el Documento para el año 1996, resulta inquietante que no se hayan puesto ya en marcha unos planes ambiciosos que garanticen el reciclaje de este profesorado, o por lo menos de la mayoría, para el año 1994 en que comenzaría a impartirse el/los Bachilleratos. Una necesidad que se plantea con mucha mayor urgencia todavía para el profesorado de los niveles anteriores.

Naturalmente, un plan de formación de este alcance determina que el reciclaje ha de ser obligatorio y, por ello, en tiempo lectivo, ya que la importancia que se atribuye correctamente al profesorado en el proceso de cambio (4.3, 4.4) no puede dejar el aspecto fundamental de su adaptación al voluntarismo, la improvisación y la precariedad de recursos habituales.

La configuración de un adecuado sistema de formación continua requiere, junto a las condiciones apuntadas, la precisión de aspectos básicos, como son:

— La relación y coherencia entre formación inicial y continuada, cuya necesidad se apunta en el apartado 19.4 del Documento, pero que no halla en él la debida concreción. La formación inicial debería incluir, como ya se apuntó, la realización de prácticas tuteladas en los centros y, en relación con el tema de este apartado, la participación en actividades de formación continua, como medio óptimo para lograr el contacto con profesionales en ejercicio.

— El sistema de formación continuada debe prever la posibilidad de cambio de nivel educativo, de especialidad o de profesión (profesionales de otros campos que deseen integrarse en la enseñanza).

— La posibilidad de que mediase un tiempo entre la obtención de la licenciatura y la inserción profesional debería contemplarse mediante la realización de actividades de reciclaje y perfeccionamiento que mantuviesen actualizado al futuro profesor tanto en sus conocimientos científicos como psicopedagógicos y didácticos. No obstante, un sistema más racional requiere la revisión en profundidad del sistema de oposiciones, aspecto olvidado en la Propuesta para debate, que debería permitir superar el obsoleto y contraproducente sistema actual, para establecer un sistema en el que la selección del profesorado estuviese ligada al propio proceso de formación teórica y práctica y a una evaluación continua que considerase la complejidad de la función docente real, y no solamente la acumulación de saberes académicos.

— Los primeros años de docencia resultan especialmente significativos y condicionantes de la futura práctica profesional. Por ello, el plan de formación permanente, articulado en los CEP, debiera incluir un tratamiento específico para los profesores en sus dos o tres primeros años de ejercicio. Obviamente, el sistema de provisión de plazas debiera también respetar la necesidad de que las prácticas de los profesores se realizasen en determinados Centros seleccionados por su carácter innovador, su participación en actividades de perfeccionamiento, su modelo organizativo, etc., sin que ello significase establecer una categoría especial y permanente de «centros de prácticas».

— La propuesta del MEC indica con acierto que la «renovación de la enseñanza tiene, entre otros requerimientos, el de la apertura al entorno socioeconómico y cultural» (4.6) y recuerda la recomendación de la

Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación de «vincular las diferentes modalidades de Educación Secundaria con experiencias profesionales y laborales». Sin embargo, los sistemas establecidos de formación inicial y continuada poseen en general una marcada tendencia endogámica, que determina en gran medida una disociación de la cultura académica y extraacadémica. Por ello, una renovación profunda del sistema de formación permanente debería prever la realización de actividades de actualización científico-técnica en ámbitos no académicos, sino ligados a la actividad industrial, económica, social y cultural reales, completando la posibilidad que indica el Documento, algo imprecisamente, de que los centros establezcan relaciones con profesionales que no formen parte de su plantilla fija (4.12). Ello significa establecer los necesarios convenios de cooperación con las entidades adecuadas para garantizar este tipo de actividades: empresas de todo tipo, instituciones, sindicatos, etc.

El profesorado de Bachillerato, dado el carácter preparatorio para la Universidad y la Enseñanza Técnico Profesional que posee también este tramo educativo, debe asimismo actualizarse en cuanto a la actividad de investigación, formación y extensión cultural que realiza la Universidad. Por ello, sería también necesario organizar los correspondientes cursos de posgrado orientados específicamente a profesionales de la enseñanza, con el apoyo organizativo y asesoramiento de los CEP.

— La reiterada alusión que hace el Documento a la capacitación del profesorado para funciones de orientación (4.4, etc.) puede, según cual sea la concreción de la propuesta, tender a producir un tipo de profesor teóricamente capacitado para todo, sobrecargado de responsabilidades, y angustiado ante la precariedad de sus conocimientos en temas trascendentes para los que no ha sido preparado. Por ello, determinadas funciones como las mencionadas de orientación deben ser ejercidas propiamente por los gabinetes de orientación y tutores, del modo que el mismo documento sugiere en otros lugares.

— El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza sostiene que un elemento central de la misma es el representado por el debate curricular. Se considera, en este sentido, que la consecución de una mejora de la calidad de la enseñanza debe alejarse de «un planteamiento curricular cerrado», que «debe considerarse al profesor como un verdadero profesional de la enseñanza y no como un mero ejecutor de un plan previamente establecido» y que «las adaptaciones curriculares son, —en última instancia— competencia irrenunciable de los centros educativos y de los equipos de profesores» (5.5, 5.6), si bien sólo se explicita el papel del profesor en la adaptación curricular para los niveles de Educación Primaria y Secundaria obligatoria. La falta de referencia a niveles superiores supongo se debe a omisión involuntaria.

Es un hecho, en relación con esta cuestión, que el profesorado de Bachillerato, por las deficiencias de su formación como docente, pero especialmente por su experiencia en un sistema rígido, no solamente encuentra graves limitaciones de formación y recursos para la innovación, sino que la propia inercia de los centros, con la complicidad manifiesta o implícita de sectores de la Administración educativa, establecen dificultades suplementarias que generan inseguridad y desánimo. Por ello, no es suficiente «asegurar la adecuada formación del profesorado que le permita aplicar creativamente los principios y orientaciones generales del currículum a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje», ni tampoco el «apoyo material a los centros, la autorización de sistemas flexibles de organización escolar» (19.17). Junto a ello, será precisa una actuación muy enérgica de responsables a todos los niveles para remover trabas burocráticas, rigideces organizativas y obstructionismos de toda índole.

— Finalmente, y ante la deseable posibilidad de que los profesores de Bachillerato ejerciesen docencia en niveles distintos al suyo —únicamente anteriores, en vista de la actual legislación— debería establecerse el sistema de formación adecuado para tales cambios de nivel, mediante la oportuna colaboración entre los CEP y la Universidad. Una necesidad que también se plantea obviamente para el resto del profesorado no universitario.

Los ámbitos y procedimientos para la formación permanente son diversos. Es preciso, sin embargo, referirse a la situación reciente a tal respecto, ya que hemos asistido a una modificación sustancial del modelo de formación permanente, en el que se ha pasado del representado por los ICE, que algunos denominan «tecnológico», basado en la investigación, desarrollo y difusión de experiencias educativas a través de un agente normativo externo, el «experto» al que se concreta en los CEP, que basan su actuación en el modelo de *interacción social, resolución problemas e investigación colaborativa* («Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado», MEC 1986). La actuación del CEP se apoya en las premisas fundamentales de considerar al enseñante como un auténtico profesional y, por tanto, como el protagonista, a través del trabajo en equipo, de su propio proceso de formación permanente y de una renovación que debe afectar a los centros en cuanto unidades educativas.

El funcionamiento democrático de los CEP posibilita el acercamiento al profesorado, tradicionalmente desconfiado respecto a las iniciativas de la Administración, y la traducción, en un ambiente informal de trabajo, de sus necesidades y expectativas, así como las del propio sistema educativo, a ofertas válidas.

Pese a que en la «Propuesta para debate», el MEC reitera su apuesta por los CEP como ámbitos preferentes para la formación permanente, la realidad vivida úl-

timamente permite abrigar algunas dudas sobre las intenciones concretas de la Administración educativa. Así, la programación de Curso de Especialización o de Formación de Formadores en convenio con la Universidad y sin participación alguna de los CEP en cuanto al diseño, selección de profesorado y alumnado, coordinación con los Planes Provinciales y de CEP, la forma de realización de las fases prácticas, la indefinición respecto a las funciones de los Formadores en didáctica especial o la falta de diálogo con los CEP en relación con el Programa de formación de Responsables de Área/Ciclo, así como una cierta improvisación en la organización de éste, son datos que provocan no pocos recelos entre el profesorado implicado en la creación y desarrollo de los CEP, sea en cargos directivos, de gestión o de asesoramiento, así como entre el profesorado en general.

Por ello, considero que las declaraciones sobre el papel esencial de los CEP debieran acompañarse de un mayor compromiso y concreción en las relaciones entre el sistema de formación «periférico» y el «central-periférico», así como de un incremento general de la eficacia y coordinación entre los departamentos ministeriales implicados en la formación permanente.

La prioridad de los CEP como instrumentos para el perfeccionamiento y la renovación pedagógica no excluye en absoluto la participación de la Universidad, mediante los oportunos convenios, como expresamente contempla el Real Decreto 2112 de creación de los CEP, y cuyo papel de apoyo se reitera en el punto 19.10 del Documento ministerial. Pero atribuir, sin más, funciones de reciclaje a la Universidad representaría retornar a un modelo explícitamente criticado, por ineficaz e inadecuado, por la actual Administración y por un amplio sector del profesorado.

Por ello, el imprescindible papel de la Universidad en este campo de ligarse íntimamente a la experiencia de la realidad que actualmente se recoge y organiza en los CEP.

Una formación posinicial ambiciosa en cuanto al colectivo que pretende afectar y en cuanto a los propósitos de transformación que propone la Administración, debe apoyarse en una muy generosa provisión de medios, entre los que cabe destacar:

— Dotación económica suficiente a los CEP para el desarrollo de sus planes ordinarios de formación.

— Dotación de suficiente profesorado de apoyo y responsables de área/ciclo cualificados para desarrollar un plan suficiente.

— Dotación de un cupo de profesorado específico para sustitución de los docentes que asisten a actividades ordinarias de formación en los CEP. A este respecto convendría precisar muy bien el alcance de lo indicado en el punto 4.10 del Documento ministerial respecto a la «utilización de parte de la jornada laboral de

los profesores para su actualización científica y didáctica».

— Apoyo organizado por parte de la Administración central en cuanto a documentación, personal experto y coordinación con otros Centros de Profesores del Estado y con los sistemas de formación existentes en Europa.

Es evidente, sin embargo, que no basta establecer unos cauces adecuados para la formación permanente y la correspondiente dotación de medios. Toda política de formación del profesorado debe establecer un sistema de incentivos que fomente la participación en las actividades de perfeccionamiento, sin perjuicio de una asistencia mínima obligatoria.

Es así como, de nuevo, nos hallamos ante el problema de diseño de la carrera docente que tanta polémica ha suscitado. Sea cual sea el modelo por el que se opte finalmente, entiendo que la mínima coherencia exigible debería hacer coincidir los intereses profesionales de los enseñantes con las necesidades del sistema educativo y las de su modificación. En relación con ello, considero erróneo establecer una diversidad de grados y jerarquías que nunca ha sido reivindicada con fuerza por el profesorado. Ligar los diferentes intervalos de la carrera docente a un nivel más «elevado» en el sistema educativo provoca una movilidad unidireccional y un desprestigio de los niveles educativos más «bajos», que el documento afirma querer superar. Por el contrario, el incremento de la calidad de la enseñanza está ligado a la posibilidad —incluso a la necesidad— de que los docentes puedan cambiar de nivel educativo en ambos sentidos, por el enriquecimiento de experiencias y el aumento de coherencia del sistema que ello determina y para evitar que un nivel escolar determinado se vacíe progresivamente de una parte de sus mejores enseñantes (Landsheere).

La inspiración del sistema de incentivos en esquemas productivistas más propios del ámbito empresarial puede provocar una disfunción importante en el sistema educativo ya que, junto a la «tendencia ascendente» de los profesionales más dinámicos antes indicada, se promueve una «huída de las aulas» hacia las posiciones de gestión del sistema: jefes, coordinadores, asesores, etc., pueden llegar a formar un ejército de «enseñantes sin escuela» que, sin embargo, determinen fuertemente lo que en ella se hace.

Valorar y primar cuanto se relaciona directamente con la calidad docente, con el trabajo diario en el aula y la preparación de éste, con el perfeccionamiento, el reciclaje y la renovación es la condición general que debe cumplir, en mi opinión, cualquier sistema de incentivos. En un nivel inferior en cuanto a su valoración a efectos de carrera docente debieran situarse aquellas actividades que, con ser valiosas para el desarrollo personal y profesional, carecen de una mínima relación con

el área en que se ejerce la docencia, o merman incluso la dedicación del profesor a ésta.

Por ello, el fomento de la profesionalidad debería establecerse sobre elementos como la evaluación rigurosa de la labor docente real, la creación de facilidades para la formación, la valoración de la participación en actividades de renovación pedagógica e investigación educativa, la posibilidad de rentabilizar para el sistema la experiencia y cualificación de determinados docentes mediante dedicación mixta a docencia y formación/asesoramiento de profesores.

También es oportuno alertar sobre sistemas de evaluación de utilidad dudosa, ya que se basan en «lo medible, en resultados y no en procesos. Dejan de apreciar, por tanto, el estado de ánimo del alumno, el grado de comprensión obtenida, y pasan enteramente por alto la faceta afectiva de su trabajo» (Informe de la Comisión Sindical consultiva a la OCDE).

La dignificación de la función docente que el documento del MEC propone (4.5) pasa también, como es obvio, por una remuneración salarial digna. En este sentido, la inexistencia de incompatibilidades para la función docente no universitaria en general es una declaración demasiado clara del valor que se concede a este trabajo y un paso más en la miserabilización del mismo.

En suma, el profesorado de Bachillerato difícilmente se mostrará inclinado a participar en las actividades de formación permanente entre las incertidumbres que se plantean respecto a su función futura, su limitada remuneración y la posibilidad de utilizar su tiempo libre en otras actividades gratificantes o lucrativas. También constituye un elemento importante de frustración para un amplio sector del profesorado de Bachillerato la práctica imposibilidad de acceso a la Universidad, ya que la LAU contempla únicamente la posibilidad de contratar Catedráticos de Bachillerato como profesores Asociados, y ello de forma totalmente graciable. En mi opinión, y al margen de la frustración que esta situación pueda crear en determinados profesionales, se desaprovecha de este modo un importante caudal de conocimiento y experiencia que la Universidad debiera incorporar de forma regular, por lo menos para cuanto atañe a la formación de los futuros docentes.

Queda, finalmente, por mencionar el aspecto fundamental de la dotación de presupuestos suficientes para un modelo ambicioso de formación inicial y continuada. Pero se trata de una cuestión ideológica, y no técnica, y quizá convenga por ello reservarla para otro lugar y ocasión. No estará de más, sin embargo, recordar que la política de contención del gasto público que reclaman sectores conservadores es incompatible con la fuerte y constante inversión que requiere la expansión del sistema educativo y un incremento paralelo de la calidad de la enseñanza, de la que constituye un elemento fundamental la formación del profesorado.

Formación inicial y perfeccionamiento del profesorado de Bachillerato

Tomás Escudero, vicerrector del ICE
de la Universidad de Zaragoza

SIGUIENDO fielmente la sugerencia de la organización del presente Seminario, centramos esta ponencia en el profesorado de Bachillerato, destacando particularmente aquellos aspectos de la formación y el perfeccionamiento profesional que son más específicos de este tipo de profesorado. Asimismo, nuestras reflexiones toman como referencia la propuesta ministerial, que es el motivo principal del debate.

Tras un análisis somero del contenido de la propuesta ministerial en el tema aludido, analizamos la problemática de la formación inicial y de los diversos modelos alternativos que podrían desarrollarse; posteriormente ofrecemos algunos de los criterios que entendemos son importantes para estructurar un buen modelo de perfeccionamiento, para terminar con algunas sugerencias sobre potenciales mejoras a introducir en los modelos vigentes.

Puntos básicos de la propuesta ministerial

El documento-proyecto de reforma, propuesto para debate por el MEC, en su capítulo 19, hace referencia a la Ley de Reforma Universitaria como marco para que cada Universidad reforme sus planes de estudio y mejore la preparación de los profesores a partir de las directrices generales aprobadas por el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades.

En cualquier caso, se dice, la formación del docente ha de orientarse en función a las características científico-metodológicas que se plantean en cada nivel educativo y en cada área curricular. El plan de estudios debe contener una formación científico-cultural rigurosa y una sólida formación didáctica. Las prácticas docentes serán un componente esencial para contrastar el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la propia actuación profesional (Punto 19.5).

Para los profesores de Bachillerato, en el punto 19.8 se nos dice que serán licenciados y especialistas en una disciplina concreta y que su preparación científica se

completará con programas de formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico, organizados de acuerdo con el currículum que se establezca e impartidos por los departamentos universitarios, debidamente coordinados.

La participación del profesorado de secundaria en este proceso la ve factible el MEC mediante la utilización de la figura del profesor asociado prevista en la LRU.

En el discurso inaugural de este Seminario sobre la «Formación del Profesorado», el señor director general de Renovación Pedagógica ha concretado algo más esta propuesta, diciendo que la actual formación inicial del profesorado de Bachillerato, esto es, el Curso de Aptitud Pedagógica, que se imparte a través de Institutos de Ciencias de la Educación en Universidades, debía reformarse en profundidad y que la propuesta ministerial era un curso de formación pedagógica —complemento de la licenciatura—, pero con una integración universitaria mayor que la actual. Podría ser durante o después de la carrera, pero, en todo caso, debe estar más integrado en la formación universitaria que lo que está el CAP actual.

En materia de perfeccionamiento, formación continuada, permanente, reciclaje, etc., o como se le quiera llamar —creemos que las disquisiciones sobre las diferencias de significado de un término y otro no van mucho más allá de un saludable pero ineficaz ejercicio mental—, el MEC ofrece poco más que unos principios fundamentadores y una declaración de buenas intenciones para desarrollar tales principios, pero no se articulan procedimientos. Se cita el papel preferente de los Centros de Profesores, y la colaboración de los departamentos universitarios.

Tanto para la formación inicial como para el perfeccionamiento, el MEC habla de la necesidad de potenciar la formación de especialistas, profesores de profesores y de impulsar los programas de formación de formadores.

Reforma de la formación inicial

La propuesta de reforma que se nos hace es la de un curso de preparación pedagógica durante o después de los estudios de licenciatura, impartido por los departamentos universitarios. La clave de esta reforma parece estar en la mayor integración en los estudios universitarios que el actual CAP.

¿Qué significa lo de mayor integración? Podría significar que la formación pedagógica sea parte del currículum de la licenciatura, esto es, se trataría de una especialidad didáctica en la licenciatura. En este caso, el licenciado de esta especialidad no tendría la misma preparación científica que los de otras, salvo que tuviera

un currículum mucho más apretado que el resto. Por otra parte, sería necesario establecer una especialidad didáctica, no solamente en todas las carreras de ciencias y letras, bellas artes, educación física, etc., sino también en todas las otras licenciaturas, como veterinaria, empresariales, derecho, etc., desde las que, cada vez con más frecuencia, se opta por la docencia en Bachillerato y Formación Profesional. Si esto no se hiciera así, o no se ofreciera otra alternativa, se produciría un trato discriminatorio entre los distintos tipos de estudios.

Sin embargo, no parece que la licenciatura de especialidad didáctica, de tan difícil articulación general, sea la alternativa que fundamenta la propuesta ministerial. Parece evidente que lo que el MEC propone es la opción de un curso añadido a la licenciatura, realizado durante los cursos de la misma o con posterioridad.

A la vista de esta propuesta y de los contenidos curriculares que sugiere el documento para debate, no acabamos de comprender dónde está la profundidad de la reforma. ¿En qué se diferencian este modelo y el actual CAP, en el caso en que se desarrolle bien?

Tenemos la impresión de que donde el MEC fundamenta la necesidad de la reforma del CAP es en la citada «mayor integración universitaria» y en el hecho de que el curso será impartido por «los departamentos universitarios correspondientes, debidamente coordinados».

La propuesta ministerial no va más allá de lo comentado, con lo que deja planteadas una amplia serie de cuestiones que no siempre tienen fácil respuesta. Entre estas cuestiones podríamos destacar las siguientes:

a) ¿Qué departamentos universitarios impartirán la enseñanza? ¿Los de áreas relativas a la psicología, sociología, ciencias de la educación, etc.?; donde no existen licenciaturas en estas áreas, ¿se encargará la formación del profesorado de Bachillerato a los mismos profesores que forman el profesorado de primaria? ¿Quién se encargará de las didácticas especiales?

b) ¿Quién coordina a los departamentos? ¿Quién decide los departamentos que deben intervenir? ¿Quién diseña y organiza el currículum? ¿Una Facultad, cuál? ¿Un centro nuevo? ¿Un instituto universitario? ¿Una comisión supra-departamental?

c) ¿Cómo se articula este modelo en las universidades según sus diferencias y deficiencias en tipos de estudios, especialistas, etc.?

d) ¿Estos estudios se ofrecen en un único centro, o en los distintos centros universitarios?

e) ¿Cómo se organizan las prácticas de los alumnos si, como sucede ahora, no existe selección de alumnos y los cursos de formación son seguidos, cada año, por centenares de alumnos de las diversas licenciaturas?

f) ¿Cómo se integra de manera estable al profesorado de secundaria en el proceso de formación del profesorado? La sugerencia del MEC, que hace referencia

al profesor asociado, no parece sustentarse en una base realista; creemos que la figura del profesor asociado, tal como está diseñada, no serviría para resolver los problemas de integración estable del profesorado de secundaria en la formación inicial del profesorado.

Lo reflejado hasta aquí nos lleva a pensar no solamente que la propuesta ministerial es muy imprecisa y vaga, sino que, en el fondo, no supone ninguna reforma seria del modelo actual, salvo que se introduzcan cambios que no se sugieren y que, por otra parte, también se podrían introducir en el modelo actual, mejorándolo sustancialmente, sin necesidad de empezar con algo diferente. Asimismo, la asignación a los departamentos de la docencia de manera directa, no necesariamente va a desembocar en cambios en el profesorado de los cursos de formación del profesorado, puesto que, actualmente, son mayoría las universidades en las que los cursos del CAP los imparten profesores integrados en los diversos departamentos universitarios.

Nosotros venimos defendiendo desde hace bastantes años algo que sigue siendo el punto central para hacer eficaz y válido cualquier modelo de formación del profesorado de Bachillerato¹. Hay que limitar el rango de receptores de la formación del profesorado a profesores en potencia. La formación inicial no puede seguir siendo un certificado de habilitación optativo para cualquier licenciado; tiene que ser algo con un sentido profesionalizador más claro.

La masificación del CAP, desbordando las posibilidades mínimas y recursos con los que han sido dotados los ICEs, es la causa fundamental de los problemas de aceptación que han tenido estos cursos. El CAP, en las condiciones actuales, es una misión imposible, y lo seguiría siendo si se trasladara de los ICEs a los departamentos universitarios, sin una limitación rigurosa de los aspirantes.

La limitación y consecuente profesionalización de la formación inicial del profesorado puede hacerse de diversas maneras. Algunas formas alternativas podrían ser:

a) Integrar la formación inicial en el proceso de selección del profesorado, tras la selección académica. Esta opción es la que mejor posibilita una buena formación práctica. El principal problema sería el de integrar en el modelo al profesorado de centros no estatales.

¹ Como ejemplo de esta postura, el lector puede remitirse al contenido de nuestra ponencia en el Seminario sobre «Los Institutos de Ciencias de la Educación. Nuevas perspectivas», que tuvo lugar en la Universidad de Salamanca en junio de 1981, y que recoge la revista *Studia Pedagógica*, 9 (1982), 93-111. En las páginas 100 y 101 se aboga por la reforma del CAP y se sugieren bastantes acciones correctoras, una vez que se haya limitado el número de aspirantes. Una alternativa, decíamos, «sería la de realizar el CAP después de aprobar las oposiciones, compaginando la formación pedagógica con el inicio progresivo de la práctica docente».

b) Exigir la obligatoriedad de la formación pedagógica con posterioridad al proceso de selección, pero sin incluirla en el mismo. Esta opción mejoraría algo el problema de la masificación actual, pero terminaría desembocando, probablemente, en una situación parecida a la actual.

c) Establecer limitación de plazas para adquirir la formación pedagógica, o bien establecerla en las licenciaturas que dan paso a la misma. Estos procedimientos tienen los inconvenientes propios del «numerus clausus» en su sentido más convencional y que son suficientemente conocidos por los planificadores de la educación.

Además de las alternativas anteriores, existen variaciones y procedimientos mixtos que también podrían aplicarse para limitar el número de aspirantes a profesores de Bachillerato. Asimismo, se podría plantear la coexistencia de distintos modelos de acceso a la formación pedagógica.

Paralelamente a la limitación de aspirantes a la formación pedagógica, parece imprescindible incentivar la participación de los profesores universitarios y de Bachillerato en este tipo de docencia. La formación del profesorado de Bachillerato está necesitada de profesores diversos, pero con un compromiso estable con estas actividades; no sirve un profesorado de fortuna que se renueva cada año.

Los contenidos curriculares que sugiere la propuesta ministerial son, en principio, razonables y homologables con los que conforman la mayoría de los programas de formación. Sin embargo, el problema está en encontrar la orientación teórico-práctica más eficaz. Es incuestionable que la formación debe tener una clara orientación hacia la práctica escolar y apoyarse en la medida de lo posible en ella, sin embargo, hay que evitar que sea trivial o simple, y quede constreñido a aspectos demasiado concretos y aislados; se necesita una adecuada fundamentación teórica.

Algunos criterios básicos para el perfeccionamiento

La experiencia de años en tareas de perfeccionamiento del profesorado de Bachillerato, así como el análisis de diversos modelos y estructuras de perfeccionamiento utilizados en otros países, nos lleva a plantear una serie de criterios que consideramos importantes para el éxito de esta tarea dentro de la futura reforma educativa. Estos criterios son los siguientes:

a) La labor institucionalmente organizada debe compaginarse con el apoyo a iniciativas autónomas del profesorado. Sin embargo, no es aconsejable una intervención excesiva en este tipo de iniciativas, porque se desvirtúan y pierden eficacia; lo ideal es apoyar presu-

puestariamente y controlar la calidad, pero dejando libertad en la temática y en el tipo de actividad, siempre que se muevan dentro del rango educativo.

b) El perfeccionamiento debe ser vertical y horizontal al mismo tiempo. En el **vertical** se fundamenta, se anima, se organiza y se dirige al profesorado, sobre todo a través de cursos, congresos, seminarios y experiencias tuteladas. Este perfeccionamiento es básicamente institucional porque suele necesitar dirección técnica. En el **horizontal** se extienden y completan los impulsos del perfeccionamiento vertical y se llevan hasta sus últimas consecuencias prácticas, a través, sobre todo, de seminarios permanentes y grupos de trabajo. Este perfeccionamiento necesita apoyo y protección oficial, aunque con el mínimo posible de directividad; su mayor problema es la continuidad, por lo que se necesita un proceso de animación permanente.

Dentro del perfeccionamiento vertical, parece necesario poner más énfasis que el que se ha puesto hasta ahora, en tareas de reflexión y síntesis, a través de puestas a punto temáticas, jornadas monográficas y otras actividades similares.

d) Aunque el perfeccionamiento debe tener una clara orientación práctica, si no se apoya en planteamientos teóricos sólidos, puede conducir a mejoras en los esquemas habituales, pero no a reformas e innovaciones profundas. Todo verdadero cambio necesita fundamentación teórica.

e) El perfeccionamiento debe tener cierta relación con la formación inicial y lo mismo las instituciones responsables de estas tareas, porque es la mejor manera de conectar las necesidades del profesorado con la fundamentación teórica, la experimentación y la investigación educativa.

f) La conexión inter-nivelar es un elemento importantísimo en materia de perfeccionamiento del profesorado, ya que suele estar en la raíz de muchos de los problemas de la práctica pedagógica. Esta confluencia es difícil, pero lo es más si no se articula desde la Universidad, que es el elemento común para el profesorado de todos los niveles.

g) El perfeccionamiento debe plantearse de manera que pueda atender al profesorado en su diversidad según niveles, condicionantes geográficos, históricos, ideológicos, etc. En el caso específico del Bachillerato, debe tenerse muy presente el aislamiento del profesorado de algunas disciplinas en los medios rurales, lo que dificulta en gran medida el intercambio de experiencias y su integración en grupos de trabajo.

h) No tendría sentido que el perfeccionamiento se apoyara en esquemas que dificultaran la política ministerial, pero sería un grave error que preferentemente se limitara a ser vehículo de intervención política de apoyo a los planes ministeriales. La experiencia nos dice que parte del profesorado reacciona mal ante el exceso de elitismo académico en la coordinación del per-

feccionamiento, pero lo hace todavía peor ante el exceso de directividad política en la citada coordinación, o ante el excesivo intervencionismo directo por parte de la Administración.

j) El objetivo del perfeccionamiento no es tanto la oferta de muchos cursos, sino la de ámbitos regional y nacional. Estos planes deben ser flexibles y abiertos a iniciativas diversas, pero deben responder a la necesaria coordinación.

j) el objetivo del perfeccionamiento no es tanto la oferta de muchas actividades, cuanto la participación, con aprovechamiento, de muchos profesores. No tiene sentido ofertar mucho donde no haya receptores reales. En general, es más útil una actividad no definida como prioritaria, pero seguida con interés, que una definida como prioritaria, pero seguida con pasividad y poco interés.

k) Los grupos de trabajo y los seminarios permanentes son vehículos preferentes del perfeccionamiento horizontal que es imprescindible estimular y potenciar. Sin embargo, los grupos y seminarios no funcionan por el hecho de formarse. Estos procedimientos mal enfocados pueden ser mucho menos eficaces e interesantes y mucho más costosos que otras actividades como cursos, jornadas, etc. Por esta razón, es necesario articular procedimientos de análisis y seguimiento del funcionamiento y de las realizaciones de estos seminarios y grupos.

l) El asesoramiento técnico a centros y profesores es un componente sustancial para cualquier programa de innovación, experimentación y perfeccionamiento.

m) Hay que redoblar los esfuerzos en la elaboración y difusión de materiales de apoyo al profesorado para su formación y perfeccionamiento; un buen documento puede suplir ventajosamente a muchos recursos y seminarios introductorios.

n) No conviene ligar excesivamente el perfeccionamiento a la promoción profesional, puesto que existe el peligro de que el proceso se termine desvirtuando y se acentúe el «síndrome de los certificados y los diplomas». Es necesario modular y modelar convenientemente la relación entre promoción y perfeccionamiento.

Mirando al futuro desde el pasado reciente

Desde hace más de una docena de años, las personas que hemos estado más integradas en los Institutos de Ciencias de la Educación hemos venido defendiendo la necesidad de ampliar la red de ICEs a ciudades y localidades lejanas a las cabeceras universitarias, a fin de atender de una manera más directa y más eficaz al profesorado de tales zonas². Estaba claro, que el modelo

² Como ejemplo de esta postura puede consultarse el número 241 (1975) de «Revista de Educación», en el que se recoge un artículo de Escudero, T. y Fernández, E., con el título «El perfeccionamiento del

de perfeccionamiento del profesorado, basado fundamentalmente en la labor de los ICEs universitarios y los movimientos de renovación pedagógica, no podía cubrir adecuadamente algunas parcelas importantes, sobre todo relacionadas con el perfeccionamiento que hemos denominado horizontal y que necesitaba un mayor soporte oficial.

La llegada del primer Gobierno socialista a finales de 1982 hizo pensar que se iba a cubrir esta laguna institucional, puesto que pronto se anunció la creación de Centros de Profesores en las principales ciudades y localidades del territorio MEC. Sin embargo, esta excelente iniciativa se planteó de manera, entendemos, equivocada, puesto que no iba a ser una acción complementaria, sino una acción sustitutoria de todo lo demás. En definitiva, se resolvía un importante problema, pero se creaban otros no menos importantes.

Sin entrar en más consideraciones sobre el estilo agresivo y la falta de diálogo por parte del MEC, con los que suponía iban a ser potenciales discrepantes en cuanto a la forma de implantar el modelo CEPs, hoy, con la perspectiva de varios años, creemos tener las suficientes evidencias como para asegurar que, desgraciadamente, las previsiones de algunos se han hecho realidad y que la política ministerial en este terreno ha sido errónea y poco eficaz. Los propios CEPs han terminado siendo víctimas de esa supuesta exclusividad que el MEC les otorgaba y han tenido y tienen problemas de aceptación entre el profesorado en no menos medida que los que tuvieron los ICEs en su momento. Sin duda, la política casi obsesiva del MEC durante varios años, buscando la desaparición de los ICEs por inanición y la fagocitación de los movimientos de renovación pedagógica no solamente ha sido un fracaso en el terreno práctico —aunque haya producido lesiones muy graves a algunas de estas instituciones y organizaciones—, sino que ha sido perjudicial para la formación y el perfeccionamiento del profesorado español en su conjunto. De poder dar un gran paso hacia adelante, si se hubiera corregido lo que había que corregir en 1983 y creado lo que había que crear, se ha pasado a una situación que, en el mejor de los casos, no es, en conjunto, mejor que la existente siete u ocho años atrás.

En el momento presente, cuando se plantea una reforma profunda del sistema educativo y de la formación y el perfeccionamiento de su profesorado, existen indicios para sospechar de manera fundamentada que el MEC, aunque no lo haga público, tiene conciencia

profesorado en ejercicio» (págs. 78-91), en el que tras analizar las características de los recién creados Centros de Profesores ingleses, americanos y japoneses, se sugiere la creación de «Centros de Profesores provinciales y regionales dependientes de los ICEs» y se perfilan las que, en principio, podrían ser sus funciones básicas.

Posteriormente, han sido muchos los ICEs que poco a poco fueron promoviendo delegaciones locales, centros colaboradores, etc., para suplir esta deficiencia institucional.

de que en el terreno que comentamos, como mínimo, cometió errores en el diagnóstico realizado hace cinco años y que, en consecuencia, su política posterior no ha podido ser todo lo feliz que hubiese deseado.

Por nuestra parte, pensamos que la formación y el perfeccionamiento que hemos querido defender en esta ponencia, aunando criterios de verticalidad, horizontalidad, direccionalidad, libertad, coordinación, orientación práctica, fundamentación teórica, estabilidad, etc., no puede llevarse a cabo de manera aislada ni desde los CEPs, ni desde los ICEs, ni desde las escuelas del profesorado de EGB, departamentos universitarios, movimiento de renovación pedagógica, institutos locales, etc.; sin embargo, sí que es posible con la aportación de todas estas instituciones y organizaciones que, en gran medida, tiene campos de actuación complementarios.

Entendemos y podemos encontrar razonable que el MEC se apoye en los CEPs, como vehículo preferente para el desarrollo de sus planes de perfeccionamiento, pero defendemos, porque lo consideramos beneficioso para el sistema y el profesorado, que se posibilite a otras instituciones su participación en los planes y en su doble vertiente de cumplir prioridades ministeriales y de sugerir ideas nuevas que puedan ser recogidas y apoyadas. Es obvio que el MEC debe controlar la calidad y la adecuación de todo lo que financie, pero también lo es que limitar la colaboración de la Universidad, los movimientos de renovación, etc., a programas planificados por el MEC, supone la pérdida de nuevas posibilidades y vías alternativas y complementarias que pueden surgir de tales instituciones y organizaciones. Consideramos de gran interés para el sistema que el MEC promueva una política más abierta y receptiva en este sentido.

Formación de formadores

El último aspecto sobre el que queremos reflexionar es el de la formación y promoción de especialistas para la formación inicial y el perfeccionamiento del profesorado de Bachillerato, sobre todo desde este mismo sector de docentes.

El MEC nos habla de los programas de «formación de formadores», de la utilización de la figura del profesor asociado y de la necesidad de formar especialistas en determinadas materias. A este respecto tenemos que decir que la figura del profesor asociado puede tener cierta utilidad, pero nos parece insuficiente y no del todo ajustada a los límites en los que está planteado el problema. Los programas de formación de formadores son interesantes, pero deben ofrecer unas salidas estables y dar continuidad a la especialización de esos «profesores de profesores». Lo mismo podemos decir con



relación a la formación de especialistas en didácticas especiales, algo tan importante, pero, en definitiva, tan descuidado. Estos problemas no se resuelven con un gran esfuerzo «de choque», con programas puntuales, sino con una política permanente en tal sentido. Hay que ofrecer continuidad a esta especialización, que debe ser permanente, e integrar a estos especialistas, como tales, dentro del sistema, con fórmulas existentes o nuevas. La figura del profesor tutor de formación práctica, por ejemplo, hay que definirla claramente, estableciendo sus características, dedicación a los alumnos de Bachillerato y a los futuros profesores, consideración administrativa, etc. También habría que definir la figura del colaborador en la formación inicial y en el perfeccionamiento, sin necesidad de ajustarse obligatoriamente a la figura del profesor asociado.

Como punto central de esta problemática está la poca consideración que, en la práctica, tienen las didácticas especiales en nuestro sistema universitario, sobre todo por las dificultades de realización de tesis doctorales en tales materias. No existen doctorados en tales áreas, teniendo que doctorarse los aspirantes en ciencias de la

educación o en la materia correspondiente, física, matemáticas, historia, etc. Estas dos soluciones posibles fuerzan, en general, la realidad de la verdadera especialización del doctorado y, eso, suponiendo que se hayan podido vencer multitud de trabas administrativas como consecuencia directa de nuestro modelo de título de doctorado, acorde con los títulos de licenciatura existentes. La única verdadera solución a este problema para estas y otras áreas no es la creación de muchos títulos de doctor más —aunque esto paliaría algo el problema—, sino el establecimiento de un doctorado genérico, al estilo del Ph.D. anglosajón. Desgraciadamente, en el momento en que tiene lugar este Seminario, el Consejo de Universidades no parece inclinado a hacer suya una propuesta de la Secretaría de Estado de promoción del doctorado genérico. Si el Consejo de Universidades no cambia de opinión, se habrá perdido una gran oportunidad para mejorar nuestro modelo de formación del profesorado.



Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate

Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 1

Formación del Profesorado

Madrid, 21 y 22 de enero de 1988



Mesa 5.^a

«Formación Profesional»

La formación inicial y permanente del profesorado de Formación Profesional

Francisco Aparicio, catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid

Consideraciones previas

- Acceso a la docencia en FP:
Licenciados, ingenieros, arquitectos, titulados de Escuelas Universitarias, FP 2.º grado, otros
- Formación científico-técnica: en general, superior al nivel a impartir
- Adecuación formación-enseñanza a impartir: heterogénea
- Formación pedagógica: en general, NULA al graduarse
- Acceso a los puestos como funcionarios: demasiado pronto
- Período de docencia como funcionario: casi toda la vida profesional activa
- Dedicación: exclusiva
- Experiencia profesional ajena a la docencia: nula o reducida.
- Expectativas de promoción: nulas o reducidas
- Cambios tecnológicos y de profesionales: muy acelerados

- Posibilidades de auto-formación: muy reducidas en zonas rurales
- Otras exigencias: dirección y gestión de centros

Tipos de formación

- Por su naturaleza
Psicopedagógica.
Científico-técnica.
Organización y gestión educativa.
- Por su relación con la carrera docente
Inicial: antes del acceso definitivo al puesto docente.
Permanente (continua): durante toda la vida activa.
Especial: Para desempeñar ciertas funciones. DIRECCION u otras.

Formación psicopedagógica

- Curso específico (intensivo).
- Contenidos: equilibrio básicos/aplicados.
- Metodología congruente con contenidos (activa).
- Equipo docente mixto: profesores y especialistas.

Formación científico-técnica

- Conocimientos específicos de las materias a impartir.
- Modalidades:
 - Autoformación: PROGRAMA.
 - Enseñanza a distancia.
 - Cursos específicos (prácticas).
- Equipo docente mixto: profesores FP, BUP, Universidad.

El proceso de formación-selección

Garantizar

- Formación Científico-Técnica.....FCT
- Capacidad PedagógicaCP
- Actitudes Docentes EspecíficasADE

Un esquema posible

- 1.—Prueba de Conocimientos Científico-Técnico (FCT)
- 2.—Curso de Formación psicopedagógica (CP, ADE)
- 3.—Prácticas Docentes (un año) ... (FCT, CPADE)

En función de cambios:

- Tecnológicos y científicos
- Nuevas profesiones
- Otros

Como elemento de autorrealización y perfeccionamiento continuo

Áreas de perfeccionamiento y actualización

- Psicopedagógica
- Científico-técnica

Modalidades

Continua

- Individual — Apoyo institucional
- En el equipo docente — Medios de trabajo

Periódica

- Cursos específicos (nuevas tecnologías, instrumentación, etc.)
- Asistencia a otros cursos, congresos, etc.
- Ampliación de estudios

Formación especial

Formación para desempeñar funciones específicas:

- Dirección de centros
- Gestión educativa

Reconversión docente

Formación en técnicas de dirección

Áreas:

- (OE) Organización Educativa
- (RH) Relaciones Humanas (psicología de las organizaciones)
- (CCE) Control de Calidad de la Enseñanza
- (LE) Legislación Educativa

Modalidad:

- (OE) Autoestudio
- (LE) Material didáctico (TE distancia)
- (RH)
- (CEE) Cursos (preferible: intensivos, internado)

Conclusiones y otras consideraciones

Debería garantizarse la integración entre formación inicial y selección.

Las acciones de formación continua son imprescindibles por:

- La casi ausencia de mecanismos de promoción
- Lo dilatado de la vida activa de los profesores
- Dedicación exclusiva

- Evolución tecnológica acelerada
- Dispersión geográfica de centros
- La escasez de otras motivaciones

La formación continua no puede ser exclusivamente a costa del esfuerzo material y personal de los profesores

- Deben financiarse
- Deben incentivarse

La política de formación de profesores de responsabilidad de la administración educativa y debería ser prioritaria.

La ejecución de la formación de profesores debe estar encomendada a los mejores (maestros) y eliminar monopolios e influencias exageradas de Cuerpos docentes u otras instancias no científicas.

La Universidad, pese a sus defectos, ostenta en su conjunto el máximo nivel científico. La formación de profesores debería ser el obligado punto de concurrencia de todo el sistema educativo.

El rediseño de la estrategia de formación de profesores que se haga a la luz de la reforma que aborda nuestro Ministerio debería intentar romper con el tejer y de tejer del pasado en este tema y garantizar: no sólo su eficacia, también su continuidad.

«Los españoles acaban por devorar sus instituciones con el ácido de sus corrosivas personalidades.»

(Salvador de Madariaga)

La formación del profesor de educación técnico-profesional y sus circunstancias

José Javier Baigorri, profesor de la Escuela Técnica Industrial de Tudela (Navarra)

LA opinión de un profesor sobre temas generales de la educación, probablemente sea parcial y con un cierto sesgo, pero tiene a su favor el no estar sometida a excesivas servidumbres. En la empresa pública, además, la crítica al patrono suele hacerse sin peligro para el estimado y casi vitalicio puesto de trabajo.

Uno de los temas importantes en la educación es el de la formación inicial y permanente del profesor.

Mientras que en la EGB, ahora enseñanza primaria, se puede hablar de si ha resultado adecuado el plantea-

miento; en FP, hasta la fecha muy reciente no reinaba más que el vacío absoluto en planes de perfeccionamiento —salvando puntuales y honrosas excepciones.

Pensemos, quizás ingenuamente, que la razón de dicho olvido o desatención sea el carácter de cajón de sastre de la Formación Profesional y la dificultad de los problemas que se plantean en ella.

Habría que apresurarse a desmontar un sofisma que a veces nos lo creemos:

«El profesor es la clave fundamental de cualquier Reforma y educa más con su persona que mediante las más novísimas técnicas pedagógicas (hasta aquí de acuerdo). Por tanto, formado el profesor, resuelto el problema educativo»

Por suerte, el profesor es en primer lugar persona y una persona abierta, justa, comprensiva, con carácter... no se hace mediante cursos o cursillos. Quizás el problema haya que situarlo en las selecciones u opciones.

Por otro lado, si en un alarde reduccionista situamos al profesor como variable independiente y la calidad de la enseñanza como dependiente; existen las llamadas variables intervinientes que no se pueden olvidar. Algunas de las más importantes serían:

— **Equipamiento y edificios adecuados.** Un macrocentro de 3.000 alumnos donde ni siquiera los profesores se conocen, un laboratorio en un sótano donde no hay luz natural, o un aula de 40 m² para 30 alumnos, no son las condiciones físicas más adecuadas.

— **Número de alumnos por aula.** Con 20 alumnos por aula yo hago cosas de más calidad que con 35. No resulta adecuada la ratio estadística media n.º alumnos/profesor —situada en torno a 13— para dar una visión de la realidad.

— **Poca variedad en el trabajo.** Dar todos los años clase de las mismas asignaturas a alumnos de la misma edad, mientras vamos envejeciendo, no resulta excesivamente atractivo. La posibilidad de realizar otro tipo de trabajos relacionados con la docencia o disponer cada cierto tiempo de períodos de reflexión o formación, no cabe duda de que traería algo de aire al profesorado.

— **Poca valoración social.** Si va bien el alumno, es un buen estudiante; si va mal, el profesor es malo.

Sin embargo, debe tener el docente toda la estima a su papel que un trabajo social requiere. Desde esta postura es desde donde deben exigirse unas condiciones de trabajo adecuadas.

El perfil del profesor y su formación debe contemplarse a la luz de los presupuestos que arroje un cierto modelo de educación.

Modelo de educación técnica-profesional

El modelo de la ETP (Educación Técnica Profesional) salió malparado en las jornadas de debate sobre el

libro blanco que se desarrollaron en Madrid en mayo de 1987.

Dos son, a mi entender, los aspectos más débiles de la propuesta:

a) La separación entre Bachillerato Técnico y Educación Técnica, convirtiendo esta última en una FP descafeinada.

b) La separación de áreas teóricas (Ciencias y Tecnología) y prácticas (conocimientos técnicos y talleres).

Un modelo alternativo al anterior debiera estar sustentado por una formación técnica básica que no hiciera distinción entre ETP y BT, en la que se dieran áreas generalistas en los dos cursos de que constara, pudiendo el 2.º curso disponer de asignaturas optativas que posibilitaran el acceso posterior a la Universidad o a algún módulo profesional de alto nivel.

Quedarían profesiones tales como peluquero, fontanero..., etc., que requerirían una vía distinta a partir de la educación secundaria obligatoria. En teoría, es un posible diseño adecuado, pero la falta de motivación por la dificultad para la búsqueda de empleo posterior, puede convertir estas aulas en un reflejo de las que tenía Wilt.

El objetivo fundamental de una enseñanza profesional es la capacitación para una profesión. Si no existe tal trabajo, queda la formación humana, pero se habrán malgastado dineros e ilusiones.

Formación de profesores

Desde que a los cuatro años acudimos a la escuela se nos está formando indirectamente como profesores al contemplar el comportamiento de nuestros maestros. Sin embargo, es necesaria una formación más directa para aquellos que opten por esta profesión.

¿Cómo se entiende que carreras en las cuales más del 80 por 100 de los que encuentran trabajo lo hagan en la enseñanza, no se les forme para la docencia?

En vez de condensar todas las técnicas pedagógicas en una carrera, ¿por que no distribuir las en las diferentes carreras? Uno debe ser profesor de algo, ¿no?

A pesar de todo, lo más urgente debe ser atender a los profesores actuales, jóvenes en su mayoría —no olvidemos que el número de profesores se ha triplicado en los últimos diez años.

La formación permanente, a mi entender, debe hacerse bajo los postulados siguientes:

1.— El profesor acepta la función educativa. Es sensible a su capacitación profesional. Un formador, por sí mismo, no crea educadores.

2.— Debe hacerse en horario lectivo. De lo contrario acudirán los que menos la necesitan.

3.— El entorno debe ser muy próximo al aula. Aquí es donde se adquieren los automatismos didácticos y psicológicos necesarios.

A la luz del modelo de Educación Técnica Profesional es necesario un profesor generalista y otro especialista. Ambos no existen en el Cuerpo docente.

Profesor generalista: Atiende asignaturas tales como Tecnología General, procesos administrativos, automática..., etc. Es un profesor muy cercano al existente en la Educación Tecnológica de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se requiere el desarrollo de una pedagogía potente que facilite la adquisición de conceptos claros. Aquí aparece el primer problema, ¿cuántos libros hay sobre la didáctica de la Tecnología —por ejemplo?

El perfil de este profesor debiera tener cierto humanismo y ayudar a ver la Técnica desde posiciones más amplias.

Profesor especialista: En una escuela técnica de Guipúzcoa, los alumnos catalogan a los profesores como: los del surco y los otros. Los del surco son los que año tras año se limitan a recorrer los surcos de las pizarras, dejando los cursos anteriores. Pues bien, los del surco no serían buenos profesores especialistas, ya que requerirían un aprendizaje continuo y una puesta al día.

La formación del profesorado no debe olvidar la titulación mínima de un elevado número de docentes. Si se requiere una titulación universitaria o una integración teórica-práctica adaptese la Universidad a esta demanda y facilitense licencias por estudio.

Las estrategias de formación deben salir de los obsesivos cursillos y ampliarse a prácticas en empresas, desarrollo de proyectos didácticos, visitas, enseñanza a distancia..., etc.

Un plan de formación exigente y completo ha de crear tensiones en la Administración, empresas o profesorado. Sin embargo, es bueno tener presente un dicho oriental:

Si un medio en el que deseas crear algo no opone resistencia, no te será posible producir una impresión verdadera.

Reflexiones sobre la formación inicial y permanente del profesorado de Formación Profesional

Luis Fernández, ingeniero industrial, profesor de Tecnología del CEI de Gijón

Qué se entiende por Formación Profesional

Antes de reflexionar sobre las condiciones de formación del profesorado de Formación Profesional habría que determinar qué entendemos por tal. Por supuesto si es lo que hoy el sistema de enseñanzas reconoce por tal nombre, mejor no continuar.

En la sociedad actual, formada mayoritariamente por profesionales, uno de los objetivos fundamentales a alcanzar por el sistema de enseñanzas es precisamente la formación de un amplio abanico de los mismos (desde el auxiliar de clínica al médico especialista, desde el técnico especialista en construcciones metálicas al historiador).

Estableciendo una correlación con el Sistema de Enseñanzas actual, el caso que nos ocupa sería el de la formación de profesionales no universitaria (preferimos esta denominación que la de secundaria o no superior, pues hay modelos como el francés que contempla formación profesional secundaria, y formación profesional superior paralela e independiente de la Universitaria).

Analizando los contenidos de la formación de un profesional cualquiera, podemos agruparlos de acuerdo con su especificidad en cuatro grandes bloques:

- a) Formación general.
- b) Formación politécnica.
- c) Formación profesional específica.
- d) Formación en el puesto de trabajo.

Es fácil identificar los contenidos de formación general.

Entendemos como formación politécnica el conjunto de conocimientos y habilidades que por su carácter de ciencias aplicadas (conocimiento y resistencia de materiales, electricidad, automática, informática, etc.) constituyen los fundamentos de los contenidos técnico-profesionales, y que por su carácter de básicos (de establecidos) no están sometidos a la rápida evolución de éstos (lo cual no quiere decir que sean inmóviles, pero sí que su evolución es notoriamente lenta).

Entendemos como formación en el puesto de trabajo la conformación final del perfil profesional que dada su especificidad sólo puede proporcionarla el sistema productivo.

Queda por definir y acotar lo que hemos denominado Formación Profesional Específica (FPE). De lo anterior se deduce que es el puente o interface entre la politécnica y la propia del puesto de trabajo. El desarrollo tecnológico consiste en gran parte en el trasvase de contenidos del campo del puesto de trabajo al de la formación politécnica o incluso general (piénsese en las Matemáticas aplicadas o en la Informática), luego al definir el campo de los contenidos profesionales específicos hay que incluir entre otras variables el tiempo. Hay que estar preparados (mejor dicho, trabajar) para que lo que hoy son conocimientos específicos pasen mañana a ser básicos al menos en sus aspectos esenciales (y desaparezcan en sus aspectos meramente circunstanciales). También hay que esperar que lo que hoy son contenidos estrictamente profesionales, limpios de muchos de sus aspectos locales, lleguen mañana a ser conocimientos específicos.

Pero para un campo profesional dado y un instante del desarrollo tecnológico dado, hay una variable importante (y sobre todo definitoria del sistema de enseñanza) a fijar: hasta qué punto el «Perfil de Formación» se va a aproximar al «Perfil Profesional».

El modelo de sistema de enseñanzas que se adopte debe definir en dónde se marca la frontera entre lo que él debe hacer y lo que queda de responsabilidad del sistema productivo.

Hay consideraciones generales que pueden ayudar a fijar este límite.

Por supuesto que el sistema de enseñanzas no puede plantearse jamás dar un producto terminado al sistema productivo. Hay una serie de condiciones irreproducibles. La rápida evolución del sistema productivo hace impensable su seguimiento a corta distancia desde el sistema de enseñanzas (de alguna forma son antagónicos; el primero tiende a negarse a sí mismo y situar el cambio, la renovación como modo de supervivencia; el segundo a estabilizar y fijar todo lo que va asimilando).

El sistema de enseñanzas no puede, y quizá no deba, modificarse al ritmo vertiginoso que se modifica (y más se modificará) el productivo. Ni siquiera le es económicamente posible seguirle de cerca. Su misión es ir destilando lo que de permanente y universal pueda quedar de lo que constituye el otro, en un momento dado, precisamente para transversarlo a los que lo formarán en el momento siguiente.

Esto, universal y permanente, debe ser lo que constituya el núcleo de trabajo del sistema de enseñanzas. Pero, además debe acercar sus productos al otro sistema. Debe establecer las claves que permitan interpretar los modos del sistema productivo en términos de sus universales. Así será posible que sus productos asimilen del sistema productivo lo que les falta para completar su perfil profesional. Una y cuantas veces lo demande la rápida evolución del sistema al que se incorporaron.

Es caer en una simplificación ingenua el pensar que todo lo que realiza la técnica tiene ya una explicación desde estructuras más básicas del conocimiento (Tecnologías, Ciencias, etc.). Por ello esas claves que se pretenden, muchas veces no se conocen, el menos en el tiempo en que son necesarias.

Formación Profesional Específica

Lo que aquí hemos llamado Formación Profesional Específica es precisamente ese conjunto de conocimientos y habilidades, relativos a una rama de la Técnica, en tránsito desde lo puramente operativo hacia el campo de las Ciencias Aplicadas. Está constituido por una amalgama donde hay contenidos limpiamente técnicos (incluso de «oficio») con toda su carga de empirismo pragmático, contenidos en fase de asimilación (o explicación) con estructuras internas nacientes, y contenidos perfectamente asimilados, estructurados y justificados desde escalones anteriores del conocimiento.

Todo ello, intentando tender el puente que permita al discente:

- a) Conocer los rasgos generales de las técnicas operativas asociadas al campo profesional en estudio.
- b) Fundamentar razonadamente dichas técnicas (en la medida de lo posible) en los conocimientos politécnicos que posea.
- c) Ejecutar algunos aspectos concretos de dichas técnicas al objeto de adquirir recursos para traspasar el umbral que separa la formación de la profesión.
- d) Adquirir una dimensión de realidad de lo que es el desarrollo de una profesión.

El conjunto de contenidos (tanto habilidades como conocimientos) que constituyen esta Formación posee, entre otros, dos rasgos que le caracterizan:

1.—La justificación final de todos ellos viene directamente de su utilidad concreta en el campo profesional.

2.—Como consecuencia de lo anterior, su temporalidad. En comparación con cualquier otro campo de contenidos, éstos son especialmente volátiles, integrándose unos en otros campos (la Formación Politécnica) y desapareciendo otros.

Y quizá sea este último, por su importante repercusión en el problema que nos planteamos de la Formación del Profesorado, el que nos permita una mejor aproximación a él. Desde su óptica, el conjunto de contenidos que constituyen la Formación Profesional Específica de una determinada familia de profesiones podríamos subdividirlo en:

- a) Contenidos tecnológicos básicos.

Constituidos por aquellos fundamentos científicos o lógicos de los procedimientos propios de la familia (mecánica del arranque de viruta, metalurgia de la solda-

dura, etc.), más aquellos aspectos instrumentales de notable estabilidad (arquitectura de máquinas herramientas, elementos fluido-mecánicos, control numérico de máquinas, etc.), más los aspectos organizativos de carácter general.

Todos ellos, o al menos mayoritariamente, son ya «patrimonio de las escuelas». No dependen de una proximidad inmediata al sistema productivo y su evolución puede ser seguida desde el sistema de enseñanzas con un esfuerzo reducido aunque constante.

b) Contenidos tecnológicos especiales.

Quizá no sea una denominación fortunada, pues queremos entender como tales a aquellos que formando parte fundamental del esquema tecnológico no han sufrido el proceso de generalización y estabilización que permita incluirlos en la categoría anterior (así estructura y funciones de un centro de mecanizado). Hacen referencia tanto a tecnologías de procedimientos (electroerosión por hilo) como a medios (disposiciones de cambios automáticos de herramientas, sistemas de precalentamiento) como a procesos e incluso aspectos socioorganizativos (círculos de calidad).

Difícilmente son patrimonio de las escuelas. Su extensión es irregular en el sistema productivo (en el momento de producirse el acto docente, pero se intuye muy amplia el día que se produzca el acto profesional) y sólo son localizables en sus propios creadores, en algunos usuarios y en literatura técnico-comercial (desgraciadamente todavía mucho más comercial que técnica). Su conocimiento, y lo que es peor, el conocimiento de su evolución sólo es posible a través de un cierto rastreo.

La citada literatura técnico-comercial, el contacto con industrias avanzadas (todavía hay muchas retrasadas), el contacto con ferias, exposiciones, congresos y presentaciones técnico-comerciales, el contacto con casas comerciales de bienes de equipo y una labor inexistente de divulgación dentro del sistema de enseñanzas permitirían la actualización con notable esfuerzo.

Es en todo caso una labor de especialización notoria e ingrata. Notoria porque es difícil profundizar de forma similar en los distintos procedimientos aunque sean de una misma familia profesional. Ingrata porque el esfuerzo de «mantenerse al día» se ve recompensado con muy poco «material» con el paso del tiempo (hay que peinar mucha arena para encontrar poco oro).

Esta ingratitud se hace más notoria cuando se percibe que por el esfuerzo de no alejarse de la dinámica del sistema productivo se convierte uno en un extraño del cada vez más obsoleto y autocomplacido sistema de enseñanzas.

c) Contenidos técnicos.

Entendiendo como tales (y con una notable libertad en la adjudicación del calificativo) aquéllos obtenidos directamente de la ejecución. Caracterizados por tener que asimilarse tal y como se producen. Sin apenas po-

sible tratamiento, análisis o sistematización desde el sistema de enseñanza. Y no queremos incluir aquí contenidos ocupacionales (conocer los mandos de una máquina determinada o los códigos y funciones de un determinado software). Al margen de ellos y con carácter mucho más general existen contenidos indisolublemente unidos a la práctica (y entendemos aquí a la práctica profesional no al «usar las manos»). El sistema de enseñanzas puede simular un montón de situaciones del sistema productivo, pero eso son sólo simulaciones (buenas o malas) y les falta una dimensión. Y eso tanto par los discentes como para los docentes. Es difícil situar esta dimensión en cada caso local. Su efecto a plazo medio es notoriamente patente (no hay más que mirar hacia la mayoría de nuestros politécnicos, Escuelas Universitarias y Escuelas Superiores). Se produce un progresivo divorcio entre enseñanza y realidad con una curiosa infantilidad narcisista en la primera y una creciente desconfianza obstinada en la segunda.

Formación inicial de los profesores de Formación Profesional Específica

Si aceptamos todo lo anteriormente dicho sobre la Formación Profesional Específica se pueden extraer algunas conclusiones.

En primer lugar resulta notoria la muy baja correlación entre los títulos expedidos por el sistema de enseñanzas y las necesidades del mismo, dado el lapso de tiempo que necesariamente transcurre desde el momento de la titulación del docente y el ejercicio de dicha docencia. La titulación cubre aquí el papel de garantizar los conocimientos generales y politécnicos por parte del docente, que le permitan realizar (y a poder ser le estimulen a ello), con la suficiente visión general, esa permanente labor de asimilación de contenidos tecnológicos (y debe garantizar no haber vacunado al titulado para realizarla).

Para el caso concreto de lo que hemos llamado contenidos tecnológicos específicos resulta notable el papel preponderante de la actividad DURANTE la labor docente frente a la titulación inicial. Y en el caso del tercer bloque, por su derivación del ejercicio profesional resulta notoriamente irrelevante la titulación académica.

De todo ello concluimos que hace falta una valoración más realista y más flexible de las titulaciones distinguiendo y valorando adecuadamente su nivel profesional y su nivel académico.

Desde un punto de vista positivo, cabe plantearse cuales deben ser para todos estos casos los contenidos iniciales (limitándonos a los específicos y prescindiendo de los de carácter pedagógico comunes a todos los docentes).

Es difícil, si ya lo es en la generalidad de los casos,

situar condiciones necesarias en un panorama tan cambiante como el que hemos presentado hasta aquí. Está claro que van a resultar dominantes aspectos relacionados con la actividad general, la capacidad de autoformarse y la sensibilidad y permeabilidad ante el hecho profesional, frente a contenidos académicos concretos.

En particular hay una parte de esa Formación Profesional Específica, la que un tanto libremente hemos considerado como de contenidos técnicos, que deriva más de un ejercicio real de la profesión que de cualquier actividad docente. Cabe aquí preguntarse si no sería oportuno plantear este ejercicio profesional como formación inicial. Es más, dada la caducidad de la experiencia profesional, al ser necesaria una «permanente actualización», la pregunta deriva a si es conveniente una práctica simultánea profesional-docente. Se abre así un difícil y espinoso camino que lleva a plantearse si el sistema de enseñanzas puede ser autosuficiente en cuanto a su plantilla o precisa necesariamente colaboración externa. Y si esto es así ¿en qué condiciones y con qué extensión es recomendable establecer esta colaboración? ¿Debe ser unidireccional (colaboración de «expertos» del sistema productivo en el de enseñanzas) o bidireccional (interacción entre ambos)? En esta hipótesis ¿cómo se puede establecer, reglamentar y controlar esta interacción? ¿Hasta qué punto todas estas preguntas sólo se pueden contestar desde un conocimiento detenido del contexto local de cada problema docente?

(Aunque son muy difíciles respuestas globales, en el caso de nuestros centros y su contexto productivo, pensamos que es necesaria y conveniente la colaboración de expertos exteriores al sistema, perfectamente engarzada su acción en la programación establecida bajo la entera responsabilidad del centro, colaboración que debe ser un eslabón de una muy amplia cadena de interacciones.)

Retomando el hilo de las condiciones iniciales y con carácter general cabe preguntarse si existen algunas que determinen la posibilidad o imposibilidad de esa futura permeabilización entre el sistema de enseñanzas y el productivo.

Tampoco parece haber respuestas claras. Aparece de nuevo el papel poco significativo de una titulación académica, así como la necesidad de intentar valorar (¿se puede?) otros rasgos o capacidades notoriamente distintas.

Entonces ¿es necesario plantearse el procedimiento de contratación de este tipo de profesorado para garantizar una permanente actualización del sistema de enseñanzas? Entramos aquí en el problema irresoluble de la utilización de la inestabilidad profesional como forma de estímulo o como forma de opresión o si se prefiere en el de la utilización de la estabilidad profesional como plataforma para el trabajo o escudo para el adocenamiento.

El problema y sobre todo sus posibles soluciones se salen aquí del propio sistema apareciendo variables de tipo psicológico, sociológico, sindical y, en último extremo, político que imbrican su respuesta en un plan social global.

Con todo, lo que pensamos que queda patente, por simple contraste, es la penuria del procedimiento actual, anclado en una muy discutible valoración estática de las titulaciones académicas (confundiéndose lamentablemente niveles académicos con niveles profesionales), sin capacidad para diferenciar especificaciones profesionales entre profesores (al catalogarlos por ramas precisamente cuando el plan de estudios presenta una hipertrofia de especialidades), ni para valorar cualificaciones de verdadero carácter profesional, y, por supuesto, estando muy lejos de esa auténtica valoración de condiciones iniciales útiles al plantear que el sistema selecciona un producto consolidado para todo su ejercicio profesional (el docente) en vez del núcleo de algo en permanente evolución.

Formación permanente de los profesores de Formación Profesional Específica

De todo lo anteriormente planteado se deduce la capital importancia de la formación permanente del profesorado de FPE.

Lejos de pretender estructurar un plan de formación permanente, creemos que al menos se pueden hacer una serie de reflexiones agrupadas en dos categorías: Qué hacer y cómo hacer.

a) Sobre el qué hacer.

Quizá el aspecto más sencillo, por su carácter común con la mayor parte de los contenidos docentes, lo presente la formación permanente en lo que hemos denominado contenidos tecnológicos básicos.

Un ágil reciclaje académico auténtico, una buena actualización de la documentación, una aceptable renovación de medios en los Centros y una sincera permeabilidad dentro de todo el sistema de enseñanzas pueden servir como bases de esa formación (renovación) permanente.

Problemática más compleja presentan los contenidos que hemos agrupado como formación tecnológica especial. Por su propia consideración exigen un constante contacto del docente con una serie heterogénea de fuentes de información. Es necesario articular la forma para que el sistema permita y potencie ese contacto. Hay que hacer un esfuerzo importante y coordinado para que los Centros de Formación conecten con esas fuentes de tecnología naciente (fabricantes, seminarios, congresos, exposiciones, presentaciones públicas de innovaciones tecnológicas, publicaciones de actualidad, etc.) de una manera realista, optimizando el esfuerzo

actividades se entrecruzan. De alguna forma hay que conseguir que los docentes consigan mantener despierto su sentido de realidad del problema profesional (contactos, proyectos en común, estancias en empresas, períodos sabáticos, etc.), recíprocamente hay que conseguir que el sistema productivo alcance y mantenga una dimensión real de lo que el sistema de enseñanzas puede hacer, evitando planteamientos erróneos, generalmente excesivamente idealizados que llevan a duras decepciones alimentando tenazmente su ya gran desconfianza sobre el mismo.

Es en este campo donde el sistema de enseñanzas (mejor la voluntad política que lo determine) ha de hacer el mayor esfuerzo de imaginación para romper los moldes del estéril academicismo (en el peor sentido del término) en el que ha caído la formación actual, y sobre todo el rígido corsé administrativo que ahoga cualquier iniciativa con una inacabable espiral de responsabilidades que imposibilita, de facto, una relación fundada y ágil del decisor con las razones y consecuencias finales de sus decisiones.

b) **Sobre el cómo hacer.**

Hay aquí dos aspectos que aceptan enfoques distintos y que podríamos sintetizar en el cómo plantearlo y el cómo conseguirlo.

Para el primer caso, y de acuerdo con el tiempo en que se realiza el acto formativo, cabría hacer tres grupos:

b.1) **Formación continua.** Realizada en el desarrollo habitual de la función docente, aprovechando los recursos propios del Centro (Documentación, publicaciones, información comercial, puesta a punto de medios, desarrollo de trabajos internos, colaboración con otros centros afines o complementarios, servicios y proyectos conjuntos con el sistema productivo), planificadas y controladas por el Departamento o seminario y dentro de un Plan de Centro.

b.2) **Formación intensiva.** Reciclaje de tipo puntual planificado desde el sistema (aunque incluya colaboraciones externas). Determinando períodos en el año lectivo en los cuales se pudiera realizar esta labor sin entorpecer la labor directa (Escuelas de Verano, etc.), con una clara delimitación de campos y objetivos y una muy ágil movilidad interna al sistema de la información.

Todavía más problemático que el esfuerzo en sí de captación de información resulta la determinación de las líneas en que cada equipo docente va a trabajar. Es necesaria una decidida apertura de los Centros al contexto productivo de su entorno y una labor de coordinación auténtica y objetiva por parte de las autoridades académicas locales (informadas por asociaciones de empresarios, instituciones de planificación empresarial, Ayuntamientos, etc.), con un adecuado respeto a la ini-

ciativa de cada Centro, así como el establecimiento de colaboraciones mutuas sistema productivo/sistema de enseñanzas (colaboración difíciles de plantear, difíciles de realizar y difíciles de mantener en el ámbito de una limpia utilidad recíproca) que ayuden a la selección y desarrollo de las citadas líneas de trabajo.

Queda por último plantearse alguna forma de formación permanente que permita, en lo que sea posible, trasladar y reactualizar los contenidos más estrictamente técnicos de la Formación Profesional Específica. Aquí es necesario que los sistemas se solapen, que sus ofertas de un abanico amplio de cursos se podría ir facilitando la formación particular de cada currículum, de acuerdo con las necesidades de su entorno docente. A su vez, el sistema introducirá, mediante ellos, un factor de autodirección (primando actividades concretas).

b.3) **Formación no planificada.** Obtenida de exposiciones, ferias, congresos, visitas y actividades en empresas, cursos de asociaciones divulgadoras (ADESOR, AECC, etc.) y toda aquella derivada de acciones puntuales, como respuesta a ofertas del medio social y por tanto difícilmente planificable.

Problema mucho más sutil y complejo lo plantea el cómo conseguirlo. También aquí podríamos considerar dos vertientes: evitar barreras a los que se sienten automotivados y estimular y motivar a los que no.

Para el primer caso, una descentralización y consiguiente agilización de las decisiones administrativas, una adecuada planificación y coordinación de esfuerzos, el reconocimiento y apoyo a todos los aspectos de formación antes clasificados como no planificados y el soporte económico conveniente para ellos, así como una buena dotación de medios (respuesta clara a la labor desarrollada) y una acertada política de convenios y acuerdos institucionales son condiciones mínimas de supervivencia.

En el segundo caso el problema se complica a la par que se diluye. También es verdad que se hace común a muchas otras áreas del quehacer docente. Así que poco hay que añadir de componente específico.

Pensamos que un sistema elástico que no determine desde el día de la entrada en él, donde se ofrezcan múltiples posibilidades de formación reales que permitan la construcción coherente y útil de cada currículum profesional, con un adecuado reconocimiento de las idoneidades para la opción en cada caso y donde se ofrezca un amplio abanico de estímulos (programas conjuntos con el sistema productivo, períodos sabáticos, etc.) puede colaborar en este difícil camino.

**Proyecto para la reforma
de la enseñanza**

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 2

Educación Infantil y Primaria

Madrid, 4 y 5 de febrero de 1988



Seminarios y Debates

Seminario 2

Educación infantil y primaria

Ministerio de Educación y Ciencia

La segunda sesión de debate desarrollada por el MEC en el presente año, que tuvo lugar en Madrid los días 4 y 5 de febrero, estuvo dedicada al estudio de los tramos de educación infantil y primaria. Estructurado igualmente en cinco mesas de trabajo, los participantes en el encuentro abordaron otros tantos aspectos clave: ordenación y organización de la educación infantil, planteamiento educativo de la escuela infantil, objetivos y estructura de la educación primaria, áreas y metodología, y evaluación y orientación educativa. La necesidad de contar con mayores recursos para los centros educativos, la concurrencia de una plantilla más amplia de profesionales y la mejora de la escuela rural, constituyeron los aspectos más debatidos a lo largo del Seminario.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 2

Educación Infantil y Primaria

Madrid, 4 y 5 de febrero de 1988

Mesa 1.^a

«Ordenación y organización de la educación infantil»

Competencias de las Comunidades Autónomas respecto a la educación infantil

Aurora Ruíz, directora general de Educación de la Comunidad de Madrid

LAS competencias de las Comunidades Autónomas respecto a la educación infantil han de enmarcarse necesariamente en la ordenación que para este nivel educativo resulte de la Reforma de la Enseñanza, actualmente en curso de debate.

En este sentido, nos congratulamos, y felicitamos al ministerio de Educación, por el reconocimiento que dicha propuesta hace sobre el carácter educativo de la etapa cero-seis años, y su integración en el sistema escolar como un nivel educativo específico, con objetivos y características propias, y por la intención expresa de establecer convenios de cooperación entre las Administraciones Públicas, con el fin de optimizar los recursos destinados a la primera infancia y realizar una planificación conjunta que permita ampliar la oferta pública y asegurar una alta calidad en los centros infantiles que contribuyan a mejorar el sistema educativo y conseguir una auténtica igualdad de oportunidades.

Desde nuestro punto de vista, la futura regulación que el Ministerio de Educación y Ciencia propone realizar para este nivel educativo debería:

— Garantizar la unidad de la etapa cero-seis años, aun reconociendo en ella la posibilidad de establecer ci-

clos por edades, con independencia de los centros educativos en que se imparta.

— Establecer las titulaciones y funciones de los profesionales que atienden a los niños, desde un punto de vista educativo, así como la formación inicial de los mismos y el marco que permita la reconversión de la situación actual de muchos profesionales que trabajan actualmente en guarderías y escuelas infantiles.

— Definir las líneas curriculares de carácter general en consonancia con el resto del sistema educativo y establecer los requisitos mínimos educativo-pedagógicos y de funcionamiento.

— Regular los requisitos mínimos en cuanto a instalaciones, amplitud y estructuración de los espacios, seguridad de edificaciones, servicios complementarios y aspectos sanitarios de los mismos.

— Por último, sería necesario un reconocimiento expreso de la responsabilidad del Estado en cuanto a la financiación de la etapa cero-seis años, sin menoscabo del establecimiento de prioridades por edades, y de la consideración de la no obligatoriedad escolar en este nivel educativo.

Dentro del marco legal definido por el Ministerio de Educación y Ciencia, las competencias de las Comunidades Autónomas se centrarían en los siguientes aspectos:

Respecto a la planificación

Correspondería a la Comunidad Autónoma la planificación de la oferta pública de educación infantil en su territorio mediante la elaboración de un mapa escolar que incluya un conocimiento cuantitativo y cualitativo de la situación escolar en la etapa cero-seis años, así como los recursos públicos aportados por las diferentes Administraciones, y la elaboración, en cooperación con

los Ayuntamientos, de un plan de inversiones públicas con el fin de adecuar los actuales centros de preescolar, guarderías y escuelas infantiles, a los requisitos establecidos por la normativa legal, por un lado, y la construcción de nuevos centros infantiles, por otro.

El establecimiento de prioridades en cuanto a la extensión de la oferta pública y criterios para la distribución o asignación del alumnado a los diferentes centros públicos.

La promoción y planificación de servicios educativos para la primera infancia que hagan posible atender ampliamente las necesidades educativas de los más pequeños, sobre todo en aquella zona y municipios de mayores necesidades sociales.

En materia de ordenación y orientación educativa:

Definición de las Instituciones propias y programas de atención educativa en función de la situación real y peculiar de cada Comunidad Autónoma. En el caso concreto de la Comunidad de Madrid: escuelas infantiles, colegios residencias infantiles para niños de protección, «casa de niños», aulas de la naturaleza y granjas-escuelas infantiles.

Elaboración de las plantillas de los centros, distribución del profesorado y programación de un plan de formación que permita la homologación del personal actual de acuerdo con la ordenación realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Elaboración de criterios sobre la agrupación de niños, ratio profesor/alumnos, calendario y horario escolar, admisión de niños, cuotas de los centros y concepción de becas.

Ordenación de los órganos colegiados y unipersonales y sobre la participación de los padres en la gestión del centro.

En el marco de la regulación general del Ministerio de Educación y Ciencia, elaborar la normativa para autorizar el funcionamiento de centros infantiles.

Elaboración de criterios generales de equipamiento pedagógico y de servicios.

Elaboración de criterios y normativas para el desarrollo del currículum.

La inspección y orientación psicopedagógica de los centros infantiles, sin menoscabo de las competencias del Estado en esta materia.

Financiación

La financiación de la educación infantil es una responsabilidad de los poderes públicos. La participación de las Comunidades Autónomas en lo económico estará en gran medida determinada por la ley de financiación de las mismas.

En todo caso, no se debe dejar a la exclusiva voluntad política de las administraciones autonómicas o locales la responsabilidad de destinar fondos públicos a financiar la educación infantil.

Establecimiento de convenios con otras Administraciones con el fin de optimizar los recursos existentes y extender la oferta pública. Asimismo, debería ser asumida por la Comunidad Autónoma la coordinación entre las instituciones que atiendan específicamente a la primera infancia en el territorio de la Comunidad y la información y sensibilización social sobre la necesidad de atender educativamente a la misma.

La cooperación de las Comunidades Autónomas con los Ayuntamientos en materia de educación infantil debe conseguir rentabilizar los recursos públicos existentes en cada municipio, acercar al ciudadano la gestión de los servicios públicos, extender y garantizar una oferta pública de calidad que sea homogénea desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo. Por otra parte, debe garantizar el carácter compensador de la oferta pública ante las desigualdades sociales entre municipios y entre determinados sectores de población.

La Comunidad de Madrid tiene establecidos mediante Decreto 88/86, de 11 de septiembre, y posterior Orden de 3 de noviembre, convenios con diez Ayuntamientos a través de los cuales se han concertado 19 Escuelas Infantiles. Por otra parte, se han firmado con nueve municipios de zona rural convenios para la creación de las «casas de niños», con el fin de atender las necesidades educativas de los niños en las zonas rurales con graves carencias de recursos.

El establecimiento de convenios de cooperación en materia entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas se hace más necesario para aquellas que aún no han recibido competencias en materia educativa. En este sentido, los convenios suscritos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Madrid han obtenido una experiencia muy positiva a lo largo de estos tres últimos años.

En el presente curso, el programa convenido para educación infantil abarca cinco proyectos.

1.—Plan experimental de educación infantil en 17 escuelas infantiles y nueve colegios públicos, y en el municipio de Leganés, en 13 colegios públicos y cuatro escuelas infantiles.

2.—Programa de integración y apoyo psicopedagógico en 73 escuelas infantiles, con un total de 240 niños integrados.

3.—Programa de reorganización de unidades de educación infantil en escuelas infantiles públicas procedentes del Instituto Nacional de Asistencia Social.

4.—Estudio sobre la situación de la educación infantil cero-seis años en la Comunidad de Madrid y planificación de la oferta pública en estas edades.

5.—Plan de educación infantil en el medio rural para la creación de «casa de niños».

Organización de un municipio para la educación infantil

Alfonso Lechón, coordinador del Aula de Educación del Ayuntamiento de Leganés (Madrid)

POR parte de la Organización de estos debates, se nos ha pedido que expongamos resumidamente la forma en que un municipio, Leganés en este caso, se plantea la atención a los menores y más en concreto su educación.

No es un empeño fácil, dado que apenas estamos en el principio del camino, que muchos de los proyectos en marcha están aún sin cuajar, no del todo asentados y casi siempre aparece en el horizonte la duda de su pervivencia en el futuro (a menudo las dificultades presentes se nos antojan siempre más duras que las que ya superamos).

Leganés: una aproximación

Se encuentra situado en la Comunidad Autónoma de Madrid, de cuya capital dista unos quince kilómetros.

Saber que en 1965 tenía 12.600 habitantes de derecho, que suben a 168.000 veinte años después, da idea del tipo de población a que nos referimos; un pueblo agrícola convertido, gracias a unas pautas desarrollistas más que discutibles, en una ciudad dormitorio, con la capital como necesidad para todo.

La inmigración (extremeños, andaluces, salmantinos...), un modelo de desarrollo urbanístico especulativo en extremo, carencia de puestos de trabajo en el propio Leganés y un largo etcétera, rompieron en su momento la cohesión social que Leganés sin duda tenía, dejando en medio un vacío enorme y una suma de aspectos negativos a superar antes de encontrar la nueva entidad como ciudad, en cuya búsqueda andamos.

Saber que de esas casi 17.000 personas, 47.000 más o menos acuden a diario a un Centro Educativo Público (Educación Preescolar, Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias) nos coloca de lleno frente a la complejidad de uno de los problemas que más han pesado sobre el Leganés ciudad en los últimos años: la consecución de un entramado educativo que permitiera una oferta suficiente y digna.

Quedan señalados así los tres aspectos (crecimiento caótico, búsqueda de identidad sociocultural y población joven que genera una fortísima demanda educativa) que más han definido, y lo harán en el futuro, la realidad de la escuela en Leganés.

Los más pequeños

En el momento actual están censados en Leganés unos once mil niños menores de seis años.

Aquí, como en casi todas partes, no nos escapamos a una realidad que sitúa al niño pequeño en un doble contexto.

— en la familia como marco autosuficiente para su desarrollo.

— en el entorno social, oficial o no, que todavía hoy desconoce e ignora las necesidades de los pequeños.

Puede parecer un contrasentido cuando a los niños más pequeños se les protege, se les mimas, son el centro de muchas familias..., decir que sus derechos no se reconocen o que no reciben lo que realmente necesitan, pero un recorrido por el Leganés de la vivienda escasa y poco adaptada, de los espacios abiertos insuficientes, de los recursos sanitarios escasos, de las pocas posibilidades culturales, de las plazas y parques diseñados para los mayores; y por un país donde aún andamos perfilando una «Ley del Menor» que ampare sus derechos, quizás avale la afirmación de que bien pudiera ser que los adultos nos situáramos ante los más pequeños mucho más interesados por su futuro que por su presente y propia realidad.

Algunas respuestas

Partiendo de dos reflexiones:

— el niño como ser global.

— el niño como presente y sus necesidades.

Se iniciaron desde diferentes ámbitos respuestas a los aspectos que se vieron como más urgentes de forma que desde la sanidad, desde el urbanismo, desde la educación empiezan a surgir las iniciativas siempre globales, para todos y, por tanto, también para los más pequeños.

Conscientes de que en este debate interesa básicamente el campo educativo, nos referimos solamente a dos actuaciones desde lo sanitario, sin por ello dejar de plantear con fuerza la necesidad de concebir la educación como algo mucho más amplio, y más complejo y global que la institución educativa de que se trate en cada momento.

Cuando hace un año y medio el Centro Municipal de Salud hacía balance, se constataba que unas 6.000 pa-

rejas de Leganés habían pasado por él; junto a la planificación familiar, el asesoramiento y control sanitario y psicológico del embarazo y el parto, así como la ayuda a la pareja para la reflexión sobre las necesidades del niño que iba a nacer, el replanteamiento de la vida familiar y toda la infinidad de aspectos que hacen posible una adecuada aparición del niño a la vida, estaban presentes en el plan de trabajo de un centro de salud que ofrecía, junto a las consultas individuales o grupales, la posibilidad de asistir a las actividades de una escuela de futuros padres en la que la formación se combinaba con la reflexión individual y colectiva y siempre con una fuerte presencia de elementos de dinamización sociocultural.

Paralelamente, y desde hace tres cursos viene funcionando en Leganés el **Programa de Salud Escolar**, que plantea su trabajo volcado hacia los alumnos que comienzan el primer curso de EGB en todos los colegios públicos; con la presencia y colaboración de tutores y claustros, se abordan actuaciones que van desde las revisiones médicas individuales, a las charlas y seminarios para educadores-maestros y padres en la idea de potenciar una visión global del niño integrando los diferentes aspectos de su vida y buscando la necesaria interacción de elementos y actuaciones que no siempre se da en la escuela.

El programa está sirviendo, por otra parte, para aportar elementos de análisis sobre la situación de los niños en el momento de su acceso a la escolarización obligatoria.

En el terreno de la escuela

En lo que a educación se refiere, la Administración local en Leganés sale de la pasividad en que se había mantenido durante cincuenta años para incidir frente a la Administración central en la necesidad de crear y dotar a la ciudad de una infraestructura educativa suficiente a las necesidades de calidad con las primeras elecciones democráticas que configuraron los nuevos ayuntamientos.

En los primeros años, la necesidad prioritaria son las construcciones escolares; decir que desde 1982 se han inaugurado en Leganés 17 centros de educación básica y 6 centros de enseñanzas medias, da idea del nivel de carencia de que se partía; si a esto se añade que todavía en el presente curso han quedado sin atender un grupo de niños de cuatro años, que demandaron escolarización en la escuela pública, tenemos un buen reflejo de lo hecho y de lo que queda aún por hacer en el terreno de las infraestructuras básicas del sistema.

En los años a que nos referimos, se dan dos situaciones muy diferentes en lo que a ayuntamientos y educación se refiere, antes y después de 1985, ya que en este año cobran vigencia en el ordenamiento legal del país dos leyes de gran importancia:

— La Ley Reguladora de las Bases del Régimen local, de 2 de abril de 1985 (LRBRL), que viene a sustituir a la otra de 1955, supone la clarificación del papel a desarrollar por la Administración Local y su lugar en la estructuración del Estado.

— La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985.

En ambas se recoge tanto el papel actual de los ayuntamientos en el terreno educativo como las posibilidades de desarrollo y ampliación de ese papel en el futuro, de forma que si por alguna parte en la LODE no se habla para nada de competencias municipales en materia educativa, en la LRBRL y en su artículo 25, apartado «n», se dice:

«Participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria».

De esta forma se fijan las competencias estrictas.

El artículo 27 de la misma Ley da la clave de lo que puede ser la **delegación de competencias** de otras administraciones a la local. A modo de resumen: se pueden delegar competencias, siempre y cuando tal delegación suponga **«mejora de la eficacia de la gestión pública y se alcance una mayor participación ciudadana.»**

Por su parte, en el artículo 28 se dice: **«Los Municipios pueden realizar actividades complementarias** de las propias de otras administraciones públicas y, en particular, la relativa a la educación...»

Sea como fuere, antes y después de 1985, el Ayuntamiento de Leganés ha buscado responder a las necesidades de su población en materia educativa en base a:

— el cumplimiento estricto de sus competencias (dotación de suelo, escolarización, participación en la planificación de la enseñanza, etc.)

— la creación de Servicios Educativos Municipales propios (Escuelas Infantiles, Universidad Popular, Servicio de apoyo a la Escuela, Oficina de Asesoramiento a APAS, etc.)

— la demanda ante la Administración correspondiente de los medios para la solución de los problemas planteados.

Todo ello con un convencimiento claro del papel fundamental que como **dinamizador de la comunidad educativa** debe jugar el municipio. La participación de los sectores afectados es, por tanto, un punto de partida y una condición inexcusable.

Planificación educativa y escolarización

Tratando de hacer un recorrido, desde estos tres planos, por los aspectos que más han incidido en la educación de los más pequeños (Educación Infantil) cabría señalar:

La Reordenación Educativa del Municipio, abordada conjuntamente con la Dirección Provincial del MEC., que supuso un vuelco en la situación de la escolarización. Por una parte, nuevas construcciones escolares permiten la desaparición del transporte escolar, el acercamiento de los alumnos a su lugar de residencia y la extensión de la escolarización a los de edad preescolar.

A la hora de la **planificación conjunta** (MEC-Ayto.) se pusieron con fuerza sobre la mesa los problemas derivados de un adecuado acceso de estos niños a la escuela, de forma que decisiones como la construcción de dos centros específicos para cuatro y cinco años, junto a la transformación de uno de EGB, fueron sopesadas sobre dónde y cómo abrir o no aulas de preescolar teniendo en cuenta no sólo aspectos de demanda, sino posibilidades de idoneidad y adecuación de espacios, estructura global del centro de que se tratara, situación del profesorado, existencia o no de especialista y profesores interesados en la etapa; y un largo etcétera, que se sumaba a decisiones muy discutidas en torno a la ratio adecuada, dado que la apuesta del Ayuntamiento por una ratio baja chocaba a veces, y aún en el presente curso, con los intereses de grupos de padres, que veían cómo una opción por la calidad chocaba con sus necesidades, al no ofrecerse oferta suficiente para todas las familias que demandaban un puesto escolar.

Un exhaustivo proceso de información, discusión y consenso de ambas Administraciones con Directores de Centros, Claustros, Asociaciones de Padres y Sindicatos de Enseñantes, seguido de la apertura de unos cauces permanentes de información y consulta en la Comunidad Escolar, generaron una dinámica que se nos antoja imprescindible.

Acompañando a una adecuada planificación orientaciones más concretas sobre la ubicación y adecuación de las aulas que se iban poniendo en funcionamiento y facilitando el intercambio de experiencias, se puede decir que el nacimiento de una nueva oferta de preescolar (Leganés estuvo varios años sin aulas de preescolar en la escuela pública) se viene haciendo con realismo pero buscando siempre de todas las opciones la más idónea en función del niño y sus necesidades.

Una llamada de atención para dos problemas aún sin solucionar, el de las dotaciones materiales en las que año tras año, poblaciones con pirámides de edades como la nuestra, en absoluto proporcionada, no encuentra en la dinámica burocrática del MEC respuestas adecuadas, de forma que las aulas creadas se dotan con retrasos, a veces de años, y el de las reposiciones del material que se deteriora se cubre en rarísimas ocasiones, creando en los centros un malestar creciente que acaba entorpeciendo la labor educativa.

Gestión de recursos

En este terreno, así como en el de profesorado, la presencia municipal supone un acicate continuo que viene permitiendo buscar soluciones en los diferentes niveles de la Administración central, dinamizando y agilizando las respuestas necesarias.

Participación en consejos escolares

Leganés cuenta con 46 Centros Públicos de Educación Preescolar y EGB. Hasta el momento actual no ha sido posible articular una representación municipal adecuada, de manera que son continuas las quejas sobre la escasa participación de los representantes municipales en los Consejos. Aun en esta situación, la clarificación de la importancia «de los de preescolar» y la insistencia en discutir sus problemas ha sido una constante por parte del Ayuntamiento, consciente de que es relativamente fácil olvidarles frente a otros problemas más «urgentes» (repetidores, comedores escolares...)

El convencimiento de que a través de los Consejos Escolares y las Asociaciones de Padres de Alumnos, es posible incidir muy seriamente en la población elevando el nivel de conocimiento y conciencia de ésta sobre la primera infancia ha llevado a darle una importancia grande a este campo de trabajo, a pesar de que no pueda decirse que sea el más cubierto.

Apoyo a las APAS

En la misma línea, y dentro ya de los Servicios Educativos propios, el Ayuntamiento abrió la Oficina de Asesoramiento a las Asociaciones de Padres de Alumnos. En un principio, los problemas derivados del marco legal de participación (antes y después de la LODE) y de la escasa implantación de las APAS y su presencia en la vida de los centros, hicieron muy difícil el trabajo en otra línea, máxime cuando desde años atrás, la reivindicación frente a la Administración era su preocupación fundamental.

Apoyados por el Programa de formación de APAS, puesto en marcha por la Comunidad Autónoma de Madrid, acogiéndonos a las diferentes convocatorias y coordinando la actuación de ambas Administraciones, ha sido posible poner en marcha diferentes talleres y seminarios en donde la preocupación por el conocimiento del niño, su crecimiento, las variables que inciden en él, el papel de la familia, su realidad en la escuela..., son el eje de una tarea básicamente formativa y de reflexión colectiva que aún es muy pronto para valorar, pero que en todo caso está abriendo nuevas vías.

En este apartado, las convocatorias anuales de apo-

yo a los planteamientos innovadores en educación, primando aquellos proyectos que suponen un intento real de buscar fórmulas de interacción educativa entre la escuela y la familia no acaban de encontrar una respuesta del todo satisfactoria. Continuamente constatamos lo lejos que se está de una corresponsabilización mutua en la educación del niño. En algún momento va a ser inaplazable poner sobre la mesa la forma en que la acción tutorial se realiza.

Dinamización educativa

Como se ve, hemos ido pasando del nivel de la planificación global del municipio al de la realidad diaria de la escuela. El Ayuntamiento de Leganés viene apostando por una comunidad educativa viva y dinámica, de forma que son continuas las líneas de trabajo que parte, bien de la Inspección Técnica del MEC, bien del propio Ayuntamiento, de colectivos de profesores..., que encuentran su punto de coincidencia y de coordinación que han permitido no sólo estar presentes en todas las convocatorias que tanto el MEC (planes experimentales, proyectos diversos...) como la CAM han puesto en marcha, sino participar con fuerza en casi todas ellas.

Formación del Profesorado

Señalemos brevemente las que tienen que ver con los más pequeños.

Mucho antes del nacimiento de los Centros de Profesores ya se habían buscado en el ICE de la Universidad Autónoma y en los primeros cursos organizados por la CAM ofertas que llevar a Leganés. Los cursos sobre «el niño y el libro», los relativos al «aprendizaje de la lecto-escritura» y los de «plástica en la escuela» por una parte y, con mucha más constancia, la «Escuela de Educadores de la Zona Sur», puesta en marcha en base a una iniciativa de la Coordinadora Provincial de Escuelas Infantiles, recogida con interés por los Ayuntamientos de Leganés y Getafe, y subvencionada dos años sucesivos por la Consejería de Educación de la CAM, supusieron el primer abordaje de la formación permanente en Leganés.

Coordinando Inspección, Profesorado y Ayuntamiento, surgen las «Primeras Jornadas Pedagógicas», que además de suponer un buen muestrario de la realidad de nuestra escuela, nos animaron a reivindicar con fuerza uno de los primeros CEPs surgidos en Madrid. A partir de su puesta en marcha, el «instrumento preferente de formación de profesorado» ha venido recogiendo continuamente iniciativas de formación y orga-

nizando cursos, seminarios, muestras, jornadas... específicas para educadores de educación infantil.

Coordinando y sirviendo de cobertura a la vez a las necesidades del Plan Experimental de Educación Infantil de Zona a que nos referiremos después.

En los tres últimos años la oferta formativa surgida en el CEP y los Cursos de Especialización en Educación Preescolar del MEC han contado con una buena acogida por parte del profesorado de la etapa de preescolar. Queda, sin embargo, en Leganés la sensación de que se ha carecido de una oferta oficial de formación consistente y continuada, que permitiera abordar el trabajo de aula con más referencias y seguridad en la tarea.

Hablábamos antes de lo imprescindible de la participación junto a la coordinación entre las diferentes Administraciones, tanto es así que valoramos que de otra forma no habría sido posible que surgieran en Leganés los planes del MEC con la fuerza que han surgido.

Dos centros han experimentado la Reforma de la 2.ª etapa de EGB, uno la de las EE.MM., varios otros los Proyectos Atenea y Mercurio, el primer convenio en el marco del «Plan para la implantación de la Educación Física» se firmó entre el MEC y el Ayuntamiento, etc., pero interesa centrarnos en dos de ellos: la Integración Escolar y el Plan Experimental de Educación Infantil.

Integración Escolar

Más de ochenta niños con algún tipo de minusvalía acuden a los cinco centros públicos que se acogieron al plan correspondiente; niños que comenzaron en los grupos de cuatro y cinco años y 1.º de Educación General Básica, es decir, el bloque más numeroso en educación preescolar.

El papel del Ayuntamiento, en coordinación con la Inspección del MEC, ayudando a clarificar el Decreto, aportando datos y elementos de análisis, facilitando y animando la constitución de claustros, buscando fuera y dentro de la localidad aportaciones para la elaboración de los proyectos..., fue fundamental en tres de los cuatro primeros centros.

El quinto de ellos, para la integración de niños con dificultades auditivas, surgió en base a una propuesta de la Subdirección de Educación Especial del MEC al Ayuntamiento, que trabajó con varios claustros la viabilidad de la idea en alguno de ellos.

El desarrollo de la integración escolar en sus primeros meses necesitó de una fuerte presencia municipal y de una coordinación a nivel local y con la Dirección Provincial del MEC para conseguir su arraigo y desarrollo posterior.

El Plan Experimental de Educación Infantil

Cuando surgió por parte del MEC la convocatoria para experimentar un nuevo enfoque de la educación preescolar, en Leganés empezábamos a abrir unidades. A pesar de contar en ese momento con muy pocas, solicitamos para nuestro Servicio Municipal de Escuelas Infantiles la presencia en el Plan Experimental, a la vez que proponíamos al MEC la transformación de un Colegio Público de EGB, en ocho unidades en centro específico de preescolar, buscábamos un equipo adecuado que elaboró el correspondiente proyecto que luego fue admitido en la convocatoria. De esta forma se iniciaba el Plan Experimental, sumando la experiencia de las escuelas infantiles municipales al interés de un pequeño colectivo de profesores.

En Madrid el desarrollo del Plan se ha vinculado a un Convenio MEC-CAM. Durante el primer año, la dinámica de trabajo fue orientada a los centros concretos, lo que no fue obstáculo para que se fuera generando una motivación amplia entre diferentes colegios que fueron pidiendo información, y su inclusión en el Plan en el curso siguiente, de tal forma que, cuando volvió a abrirse la convocatoria, Leganés planteó a la CAM y a la Subdirección General de Educación Preescolar la posibilidad de ampliar la experimentación a un número elevado de centros, e introducir en ella la planificación de un trabajo global para la localidad.

De nuevo se volvió a la dinamización de claustros, al apoyo a la elaboración de proyectos, etc., de forma que surgieron 19 propuestas de colegios públicos. En la selección se descartaron seis de ellos, y el Plan entró en su segundo año con:

— 17 centros (13 Colegios Públicos, 3 Escuelas Infantiles Municipales y 1 Escuela Infantil de la CAM).

— Un Equipo de Apoyo formado por una psicóloga de la plantilla municipal y un profesor de EGB del MEC.

— Recursos económicos para el funcionamiento del Plan, básicamente para la formación del profesorado.

Todo ello en el marco del Convenio MEC-CAM, ampliado a Leganés mediante un subconvenio CAM-Ayuntamiento. Las tres Administraciones, colaborando estrechamente en el desarrollo de un Plan, cuyos contenidos pedagógicos no son objeto de estos folios, dado que se abordarán en otro momento en el Seminario.

Sí es imprescindible destacar algunos elementos específicos del Plan de Zona que consideramos significativos y que, a pesar de ser muy pronto para valorarlos en su totalidad, se vienen mostrando muy positivos:

— la coordinación interadministraciones se ha mostrado viable. El Plan Experimental ha abierto posibilidades que en diversos planos han supuesto algo muy próximo a la delegación de competencias hacia la Administración local por parte de otras administraciones.

— la existencia de un Equipo de Apoyo Pedagógico, aunque sea pequeño, ha posibilitado generar unas pautas de trabajo, de coordinación, de aprovechamiento y optimización de recursos, de apertura de nuevas posibilidades en el trabajo con padres, de aprovechamiento de recursos urbanos, etc., que en las condiciones normales de la escuela son muy difíciles de sacar adelante.

— el plantearse reformar un nivel educativo en un número importante de centros de una población, ofrece ventajas frente a la experimentación en centros aislados. En Leganés, aspectos como la formación (con su correspondiente plan anual), el intercambio de experiencias, la conexión con el Ciclo Inicial, la vinculación de la experimentación al Centro de Profesores y a otros servicios educativos (Equipos Psicopedagógicos...) cuentan con muchas garantías de viabilidad.

— es evidente que los aspectos socio-educativos que toda reforma trae consigo: explicación, participación, aceptación..., fluyen más fácilmente.

Si señalamos, por último, que concreciones locales o, en su caso, comarcales, de los planteamientos educativos son muy necesarias en la línea de una escuela vinculada a su medio natural, tendremos una buena foto de las ventajas que un diseño de trabajo como el del Plan Experimental de Zona trae consigo.

Servicios educativos municipales

Conscientemente hemos dejado para el final la referencia a los Servicios Educativos de titularidad municipal. Conviene explicar que una fuerte apuesta por la educación infantil está planteada en Leganés desde hace años. El Ayuntamiento creó en 1971 la primera escuela infantil y municipalizó en 1978 otras dos provenientes de cooperativa en un caso, y de Cáritas Diocesana en el otro.

En 1982 se configura formalmente el Servicio Municipal de EE.II. y se comienza el trabajo de unificación de criterios y coordinación en la gestión y en lo educativo de las tres escuelas.

Extenderse en explicitar las líneas de trabajo del Servicio sería excesivo; baste decir que el modelo de escuela infantil que se ha venido definiendo en los sucesivos Congresos y Jornadas del sector tienen en él una plasmación más o menos acorde.

En el presente curso escolar, unos 310 niños de cero a seis años acuden a las escuelas municipales. Al Servicio destina el Ayuntamiento un presupuesto de 104 millones para el ejercicio 88. Si durante años ha supuesto la única oferta pública en materia de educación infantil, las escuelas municipales han sido básicamente un punto de partida para la realidad de hoy.

Su oferta se ve complementada con otra escuela de la CAM y a partir del Plan Experimental coordinada

con la que el MEC ofrece para estas edades, de forma que se vienen dando los pasos para garantizar una oferta de educación infantil pública y coordinada en todos sus planos.

El diseño de la CAM llamado «Red Pública de Escuelas Infantiles» puesto en marcha en el curso pasado y del que forman parte, ha venido a dar una nueva dimensión a la situación de las escuelas infantiles: la racionalización de las subvenciones, la definición de criterios unificadores para toda la red, así como la apertura de nuevos proyectos («Casas de los Niños», etc.) suponen un planteamiento de futuro en el que estamos plenamente integrados y que, por fuerza, habrá de tener su reflejo en la futura ordenación de la etapa cero-seis años por parte del Ministerio de Educación.

Señalar, por fin, que en el marco del «Convenio Red Pública» se configura en Leganés un equipo constituido por personal de las tres administraciones. Destacar que en la aportación municipal es un médico de familia y que esto supondrá sin duda aportaciones desde otra óptica, y posiblemente con enfoques complementarios a los planes de trabajo con que estos equipos funcionan. Es una realidad que sólo tiene tres meses de vida, démosle tiempo.

Estructura y organización de la educación infantil

Juan Sánchez, representante de la Federación Española de Escuelas Infantiles

Como profesionales de la educación infantil en uno u otro sentido, todos los aquí presentes conocemos la **estructura dual** del llamado sector Educación Infantil, así como los problemas que ello implica. Cre que estaremos de acuerdo que uno de los objetivos básicos en la nueva estructura del sistema ha de ser la **eliminación de la dualidad** para constituir los centros de educación infantil.

Soy consciente de que la refundición puede ocasionar serios problemas, pero creo que no admite espera. La oportunidad histórica que se nos presenta no podemos dejarla pasar: hemos de **asumir la realidad** presente y entre todos mejorarla en su totalidad. Para ello, deberíamos hacer **cierta abstracción de la triste realidad** del sector para hacer un diseño de la educación infantil lo más adecuado posible y luego **estudiar todas las disposiciones transitorias que fueren necesarias**.

Regulación desde el MEC

Desde la realización de su primer Congreso, la Federación de Escuelas Infantiles ha pedido una **regulación del sector Educación Infantil por parte del MEC**. Soy muy consciente, porque lo vivimos día a día, que la educación infantil hay que entenderla como algo **distinto del resto del sistema**, pero **dentro del MEC**.

Consideramos a la familia como la **primera responsable de la educación de sus hijos**. Pero como nos demuestra la realidad, las más recientes investigaciones y las opiniones de los expertos, la educación infantil debe ser un complemento y un apoyo a la labor educativa de los padres. La asistencia de los niños desde su primera infancia durante unas horas a los centros educativos posibilita su mejor desarrollo integral al enriquecer su campo de experiencias, sus aspectos relacionales y la interacción con su entorno.

Por otra parte, y por desgracia, aún hoy existen muchas situaciones familiares que hacen imposible el óptimo desarrollo de los niños en el seno de la familia, si no se ha puesto una **ayuda y colaboración complementaria a su labor**, haciéndose necesario que los niños **acudan** a centros especializados en educación infantil que actúen en **estrecha colaboración** con la familia, debiendo darle a los centros, y al currículum formativo de su personal, esta nueva dimensión.

Determinados colectivos, algunos aparentemente muy próximos a nosotros, se han manifestado públicamente que en la primera edad no deberían ser las Administraciones Educativas las que lo regularan. Igualmente, me constan algunas dudas significativas dentro del propio Ministerio, como se traslucen de la pregunta 4 del cuestionario o del propio discurso del ministro ante el Consejo Escolar del Estado. Creo que debe ser el MEC quien haga la Ley Marco y las Administraciones Educativas Autonómicas las que hagan el posterior desarrollo legislativo, asegurando en todo momento que el concepto de educación deberá de entenderse como una acción que no se refiere solamente a los aspectos intelectuales, lógicos y racionales de la personalidad, sino que debe abarcar los campos de la vida física, intelectual, afectiva, moral, artística y social del individuo. Los elementos biológicos, higiénicos, nutricionales, motores, afectivos, verbales, etc., de los niños en su primera etapa de la vida adquieren una gran importancia, en comparación con la que le corresponderá en los establecimientos de educación primaria.

Así entendido el concepto de educación, es muy importante que la educación del niño se inicie en el momento de su nacimiento, si bien el contenido y la metodología de esa educación lógicamente ha de variar en función de la edad.

Además, creo que ha de ser el MEC el que realice la regulación, porque hay que darle **una nueva dimen-**

sión educativa a los centros, ya que éstos deberán actuar muchas veces como **escuelas de padres**.

Los centros de educación infantil

La educación del niño hasta los seis años tiene tal entidad y tan propia y distinta, que no puede estar supe- ditada a la de ulteriores niveles.

Creo que el planteamiento inicial del MEC **NO refleja las singularidades** ya apuntadas y contrastadas de lo que ha de ser la educación infantil y se ha apostado por la fórmula sencilla del continuismo para los centros de tres a seis, lo que se plasma en establecer el preescolar actual hasta los tres años y diluir la responsabilidad de los centros de cero a tres entre otro tipo de instituciones.

Como ya decía antes, la educación infantil es algo **distinto al resto del sistema**, no solamente en los contenidos, sino en las **estructuras materiales** donde ha de desarrollarse. Los centros de educación infantil han de poseer una configuración arquitectónica propia, ya que:

«no deben recibir un número demasiado grande de niños por dos razones principales:

En primer lugar, debe conservar el carácter de una gran familia en cuyo seno el niño se sienta seguro y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad y establecer con cada uno de ellos relaciones de amistad...

En segundo lugar, para conservar ese carácter familiar, en el establecimiento no debe trabajar un número demasiado grande de adultos por razones análogas a las antes expuestas...»

Por todo ello, los centros de educación infantil deberán ser fácilmente ubicables en cualquier barrio o pueblo de España, para lo que deberán ser locales que, reuniendo los requisitos necesarios, sean fáciles de ubicar en los edificios estándar.

Su configuración deberá de prever **la asistencia exclusiva de niños de cero a seis años, quedando claramente diferenciados y separados de las unidades de los siguientes niveles educativos** para preservar tanto la seguridad física como, y más importante, psicológica de los niños.

Creo que la inercia de construir los centros de preescolar inmersos en los de EGB, ha de romperse, y que si bien habrá que respetar lo ya hecho, habrá que darle una nueva estructura arquitectónica a los centros que surjan de la reforma que, repito, deberá ser **exclusiva para niños de cero a seis años, y nunca integrada.**

Esta necesaria configuración arquitectónica es un punto que la propuesta del Ministerio obvia, pero que es fundamental para obtener una educación infantil de calidad.

La educación infantil es un **todo, inseparable y homogéneo difícilmente divisible en ciclos.**

Desde el punto de vista psicopedagógico, por razones operativas y atendiendo a los distintos espacios y materiales convenientes para desarrollar la actividad en la escuela infantil en función de las diferentes edades y necesidades de los niños y, en consecuencia, a los niveles de organización de las estructuras de conocimiento en el niño de cero a seis años, podríamos establecer en esta etapa **tres épocas**, con el fin de estructurar adecuadamente el Programa Curricular de la Educación Infantil. Para formular esta distribución nos hemos basado en los diferentes **estadios del desarrollo psicogenético establecidos especialmente por Piaget**, determinando un marco conceptual psicológico para explicar el desarrollo de la inteligencia en el niño.

Así pues, la primera época comprendería la etapa evolutiva del niño hasta los dos años, coincidiendo con el período de la inteligencia sensorio-motriz.

Las dos siguientes épocas se establecen ajustándose al período **preoperatorio**, de la **inteligencia intuitiva** que lleva hasta los seis años, y que supone las actividades que se sustentan en una **estructura representativa**, la cual se divide a su vez en dos niveles:

El inicio de la **estructura representativa-simbólica** entre los dos a cuatro años y que fijan la segunda época y el afianzamiento de una **estructura representativa funcional** desde los cuatro a los seis años y que marcan la tercera época.

Por ello, entendemos que la educación infantil se dividiría en tres épocas: — Hasta los 2 años.

— Desde los 2 a 4 años.

— Desde los 4 a 6 años.

Y ello entendido que a **efectos de organización y exigencias de locales, más que a etapas o ciclos propiamente dichos.**

Educadores y equipo de dirección

Si los objetivos de la educación infantil son amplios, es evidente que la formación del personal lo ha de ser.

En toda la bibliografía (y en la práctica) encontramos la necesidad de **un equipo de dirección** constituido por especialistas, y esto tampoco lo reseña la propuesta del MCE. Y es importante hablar de un **equipo y no de la yuxtaposición** de unas personas, por muy especializadas que estén.

Pienso que **este equipo debería de estar constituido por médicos, psicólogos, pedagogos y asistentes sociales.** Como tal equipo pluridisciplinario, su labor ha de ser la de **dirección y supervisión** de las líneas emanadas de sus directrices. Este equipo directivo puede tener una **dedicación discontinua** al centro de educación infantil, estando dicha dedicación en función del número de niños.

Es importante a la hora de definir la titulación de los

especialistas del equipo pluridisciplinario de dirección, pensar que han de existir centros de educación infantil en todos los pueblos, lo que hace que no pueda ser el médico (por ejemplo) un pediatra, como sería de desear. Al igual ocurre con el pedagogo en el sentido académico de la palabra.

El nuevo educador infantil, el **personal de atención directa**, entiendo que tiene que poseer una polivalencia tridimensional:

1.—Vertiente personal condicionada por unas aptitudes de salud física y mental, equilibrio afectivo, seguridad personal y espíritu creativo.

2.—En su formación académica debe haber una base cultural media. Ha de poseer amplios conocimientos del desarrollo psico-físico del niño. De las técnicas educativas adecuadas a cada edad. Así como el aprendizaje de la observación del niño.

3.—Es indispensable una formación social que proporcione a los educadores infantiles la capacidad de estudiar el niño-entorno y establecer una comunicación positiva con los padres.

A la formación inicial del educador debería seguir un reciclaje periódico con sistemas modernos y en períodos suficientemente programados.

Hasta la fecha, a la hora de hablar sobre cuál ha de ser la formación académica del personal de atención directa, casi sólo se han escuchado polémicas gremiales, algunas tan curiosas como el censo de parados de determinados colectivos.

Yo creo que por una vez podríamos hacerle caso al señor ministro y tal y como expone en el prólogo de la propuesta, olvidarnos de intereses particulares.

Es evidente que tal y como dice Madeleine Goutard, asesora de la UNESCO en temas de educación infantil: «Queremos educadores bien preparados y que sepan su trabajo, pero no podemos caer en la tentación ridícula de decir que para educar a un niño pequeño se necesitan muchos años de estudios universitarios.»

Todos queremos lo mejor para los niños, pero no lo «mejor para» tiene que ser una titulación académica por muy prestigiosa que ésta sea.

Por otra parte, se ha hablado de la carrera única para todos los docentes y yo me pregunto, ¿por qué? Si cada tramo educativo tiene su especialidad deberá tenerlo la formación académica del que lo desarrolla.

En el momento actual y teniendo en cuenta las necesidades de todo tipo de los niños, los objetivos y programas de formación, de los distintos tipos de estudio que hoy se pueden realizar, creo que la titulación del personal de atención directa debería ser:

— De cero a tres años: formación profesional específica, técnico especialista en Jardín de Infancia.

— De tres a cuatro años: técnico especialista en Jardín de Infancia y aquellas titulaciones de maestros especialistas en Preescolar que incluyan en su currículum

de formación el estudio y desarrollo del niño desde los tres años.

— De cuatro a seis años: Magisterio, especialidad Preescolar.

La coexistencia de dos tipos de titulaciones no es problema en cuanto que la **dirección del centro y la continuidad del programa** se realizaría a través del equipo multiprofesional de dirección. Por otra parte, tampoco entiendo que la coexistencia de dos tipos de titulaciones tenga por qué ser discriminatoria para nadie: creo que no es discriminatorio que en la Universidad tengan que ser doctores y que en las medias sean licenciados. Son igualmente dos tramos educativos.

En cualquier caso, y con miras puestas en el futuro, sería recomendable que para cumplir la polivalencia tridimensional descrita, la formación fuera específica e integrara y sintetizara las existentes, capacitando a los futuros educadores infantiles para toda la etapa de cero a seis años. Por lo que sería deseable que se creara una **titulación específica independiente y autónoma en lo institucional y administrativo**.

Las aptitudes y actitud del educador con respecto al niño de estas edades sugiere unas características de formación muy particulares y convendría diferenciarlas del resto de estudios vinculados a la enseñanza obligatoria, por meras razones de psicología del trabajo, que en nuestro caso es fundamental.

Entendemos que la integración infantil es un proceso necesario dentro del sistema educativo. Y que es en esta etapa cuando mayor y mejor influencia podemos lograr en el niño discapacitado por la precoz intervención. En consecuencia, apoyamos la integración de aquellos niños que por su edad y deficiencia sea posible. Pero ésta debe darse en las condiciones y marco adecuados, por lo que serán necesarias las ayudas oportunas y justas por parte de la Administración, que posibiliten el sostenimiento del profesorado de apoyo y equipo interdisciplinario.

Compensar desigualdades

Entiendo que la educación infantil ha de jugar un gran papel como compensadora de desigualdades sociales, y que ha de ser un elemento fundamental en la socialización de los niños.

Todos sabemos que:

«El niño que no tiene un buen nivel de lenguaje no siempre comprende muy bien lo que ocurre en la escuela y se comporta por consiguiente como un niño más o menos retrasado. De ello se desprende que los niños procedentes de familias pobres tienen en general menos oportunidades de éxito que los que son de familia rica.»

Es necesario, si queremos que la educación infantil sea compensadora y democratizadora, que los niños de

todas las clases sociales puedan confluír en el seno del mismo centro educativo. **La educación infantil no debe convertirse en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidos por un lado y los de las familias ricas por otro. Si queremos que la educación infantil llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la educación infantil, de modo tal que el niño, ya sea rico o pobre, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social. La educación infantil debe estar al servicio de una auténtica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida.**

Es, pues, **IMPERATIVO** que **TODOS LOS NIÑOS** que lo deseen (la educación infantil ha de ser **voluntaria y no obligatoria**), con independencia de criterios económicos, puedan ir a cualquiera de los centros de su barrio, donde **podrán convivir y entenderse de pequeños y sentar las bases para su entendimiento de adultos.**

Ahora bien, ¿cómo compaginar que todos los niños vayan al mismo centro de educación infantil con independencia de la economía familiar? Evidentemente, **subvencionando o construyendo centros donde el principio básico de admisión es la renta de los padres, no.**

Habrá que hacer un gran esfuerzo de **imaginación** que permita el **convivir** en los centros a todos los niños del barrio, bastante más allá de la renta de sus padres, y para ello habrá que estudiar un sistema de financiación de la educación infantil que obviamente **no condicione la libertad de elección a la renta.** Y esta libertad se verá seriamente comprometida si la alternativa es **escuela pública-gratuita, escuela privada-alto coste.**

Por ello, creo que procede estudiar y analizar un sistema de subvención inversamente proporcional a la renta, que haga posible la libertad de elección y no la extensión de la red pública.

Creo que a todos los que estamos comprometidos con un Estado de libertades, más allá de la lucha **decimonónica escuela pública-escuela privada, nos ha de preocupar el precepto constitucional de libertad de elección del tipo de centro ahora seriamente cuestionado.**

Coexistencia de centros

A lo largo del libro blanco se desprende todo un espíritu y una lectura clara de que la reforma del sistema educativo ha de desarrollarse solamente a través de centros de titularidad pública, cuando la realidad social nos demuestra que son los centros de iniciativa privada los que han existido y existen en gran mayoría, además de

que se aprecie un retraimiento por parte de las instituciones públicas ante la promoción de los centros para los más pequeños. Son los centros privados los que históricamente han cubierto la demanda social (aunque lo hayan sido principalmente en su vertiente asistencial) y presumiblemente los que lo seguirán haciendo en gran medida. No en vano en **Europa** las últimas corrientes indican un **gran auge de la titularidad privada** en los centros educativos de los más pequeños. Por otra parte, unánimemente compartimos que la educación, sobre todo la educación infantil, en un servicio social, lo que implica, desde una concepción moderna, que ha de prestarse desde las diferentes **iniciativas sociales y no exclusivamente desde el sector público.**

Conclusiones y modificaciones

Resumiendo, entiendo que no se trata de dar un modelo alternativo, sino de apuntar las modificaciones precisas y a mi juicio **fundamentales** que deben efectuarse en el borrador presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, si realmente se pretende implantar **paulatinamente una educación infantil de calidad, compensadora de las desigualdades de origen, que permita conjugar igualdad de oportunidades, compensación de desigualdades y libertad de elección del tipo de centro.**

En primer lugar, habría que enfatizar sobre las características diferenciales de la educación infantil, en relación al resto del sistema.

En segundo lugar, habría que definir el marco físico donde desarrollar la educación infantil como un lugar donde la asistencia fuera exclusiva de niños de cero a seis años, quedando claramente diferenciados y separados de las unidades de los siguientes niveles educativos.

En tercer lugar, habría que hablar de la educación infantil como un único ciclo, en el que por necesidades de local y de contenidos educativos exclusivamente se subdividiría en tres épocas:

- * 0-2 años.
- * 2-4 años.
- * 4-6 años.

En cuarto lugar, los centros de educación infantil deberían de contar con un equipo multiprofesional de dirección y supervisión de los centros.

En quinto lugar, y de manera inmediata, debería poder considerarse la formación profesional de técnicos especialistas en Jardín de Infancia como titulación académica válida para atender a niños hasta los cuatro años, sin menoscabo de que también lo fuera la de Magisterio.

En sexto lugar, habría que incluir un apartado en el que se hablara de financiación y cómo llevarla a cabo para que la educación infantil se convierta realmente en un instrumento que facilite la igualdad de oportuni-

dades entre los niños y no condicionada a la renta de sus padres, facilitando así el precepto constitucional de libertad de elección del tipo de centro.

Por último, habría que suprimir todas las alusiones a la titularidad pública, ya que la educación infantil debe de poder desarrollarse desde diferentes iniciativas sociales, que permitan la libertad de elección del tipo de centro consagrada en la Constitución. Los niños no entienden de titularidad; sólo han de percibir la calidad.

Criterios para la adaptación de los colegios públicos

María Teresa Sola, coordinadora provincial de Educación Preescolar en Navarra

DEBIDO al escaso tiempo disponible quisiera presentaros un boceto del trabajo que hemos realizado en un colegio público de Navarra. Os anunciaré los diversos problemas que se nos han presentado en su realización y las soluciones que se nos han ocurrido para paliarlos.

Quisiera que vieais los pasos dados para tratar de transformar una escuela, podríamos llamarla tradicional, en otra escuela que se ajuste más a las necesidades del niño y que responda a las demandas sociales actuales. Naturalmente, se trata de un proceso en vías de desarrollo.

Contexto del centro

El colegio público «Nicasio de Landa» está situado en el barrio de Echavacoiz, surge con la expansión industrial de Pamplona. Su población pasó de los 500 habitantes en 1953 a los 4.500 que cuenta en la actualidad.

El barrio careció de cualquier ordenación urbana y quedó finalmente constituido por bloques de viviendas de bajo costo y escasas condiciones de habitabilidad, que sirvieron de zona de acogida y trampolín para las familias inmigrantes más modestas, que se trasladaban luego, si les era posible, a otros barrios de la ciudad.

Los habitantes de Echavacoiz presentan un nivel de estudios muy bajo (un 50 por 100 no ha completado los estudios primarios y sólo un 40 por 100, lo ha hecho) y una tasa de paro del 20 por 100 de la población acti-

va (el 30 por 100 entre los jóvenes de dieciséis a veintinueve años). El abandono de la escuela y la predelinuencia son frecuentes y entre 15 y 20 familias plantean problemas de grave integración social.

El colegio fue construido a finales de los 50 para escolarizar a la población inmigrante, en aumento. Su dotación inicial se amplió con los locales de un colegio privado contiguo (lugar donde se encuentra la escuela infantil) y en la actualidad cuenta con laboratorio, sala de usos múltiples, audiovisuales, talleres de teatro y pretecnología, biblioteca, gimnasio, tutorías, cocinas y comedor.

Su matrícula actual es de 350 niños de tres a catorce años, distribuidos en 18 aulas. Los niños escolarizados en el colegio público «Nicasio de Landa» son los de extracción más humilde de la zona, ya que hay dos colegios privados en el barrio. Un colegio religioso y una ikastola.

Descripción de la escuela infantil

El edificio de la escuela infantil se comparte con el ciclo inicial y con las instalaciones comunes de laboratorio, biblioteca y taller de pretecnología. La escuela infantil dispone de:

- Tres aulas con tres niveles: de tres años con 14 niños, cuatro años con 20 y cinco años con 29 niños.
- Una sala de experiencias de cocina.
- Una sala de expresión dinámica.
- Un taller de plástica.
- Un espacio para huerto.
- Una zona de patio reservada, donde el curso pasado se han colocado un arenero y juegos al aire libre.

La utilización del patio es común y el recreo de la mañana se comparte con el ciclo inicial.

El estado en que se encuentran las aulas ha mejorado respecto a los cursos anteriores. El Ayuntamiento de Pamplona, responsable del mantenimiento del centro, ha colocado corcho en el suelo, ha quitado los armarios empotrados, ha adecuado el taller de plástica, ha pintado y ha colocado grandes espejos y mobiliario apropiado.

Sin embargo, queda pendiente la adecuación de los servicios y la instalación de agua dentro de las aulas, aunque en el taller de cocina ha instalado dos pilas últimamente. Vemos que en un edificio antiguo no pueden realizarse más cambios.

Nuestros principios básicos

El detonante fue la asistencia en Madrid a la Muestra de «L'occhio Salta il muro». Exposición de trabajos y metodología de las escuelas de Reggio Emilia de Italia.

La inquietud e insatisfacción con el trabajo que realizábamos ya existía anteriormente.

A partir de ahí nos planteamos desarrollarlo de otro modo:

No a nivel individual, sino como equipo. Ninguna de nosotras cuatro teníamos experiencia de este tipo de trabajo. Ello nos hizo cambiar en nuestro planteamiento de proyecto educativo.

1.—De esta manera nuestra relación como personas no estábamos solas en nuestra aula, sino que había que compartir con los demás maneras y modos de hacer y unificar criterios en relación al trabajo diario.

2.—Del equipo surgió una idea distinta del niño. No era un niño sentado en un pupitre, sino que queríamos hacer niños curiosos, niños que se sorprendieran ante la realidad que les rodeaba, capaces de leerla y de hacer relaciones nuevas, que supieran gozar, en el más amplio sentido, de la socialización, del placer de estar con los otros, apetencia que nace también de la capacidad de estar consigo mismo, de construir juntos un modo de ser de grupo que respeta el suyo individual, pero que le enriquece y le llena.

3.—Cambió nuestra metodología para conseguir este tipo de niño. Estaba basada en la experimentación, observación y reflexión que daba lugar a una evaluación. La escuela no era sólo nuestra, sino también de los padres. Su participación se concreta en:

— Una asamblea general al comienzo de curso y siempre que se vea necesario, de carácter informativo.

— Reuniones de clase cada mes y medio, para informar y valorar las actividades programadas. Estas reuniones también son base de formación y unificación de criterios, así como de colaboración.

— Se realizan en horario lectivo, haciéndose cargo otra profesora del grupo de niños. De esta manera conseguimos una mayor asistencia (70 por 100) y una mayor atención por su parte. Participan fundamentalmente las madres.

— Dos entrevistas individuales al año, y siempre que tanto ellos como nosotros lo consideramos necesario.

— Contactos diarios de entradas y salidas de la escuela.

— Colaboración en preparación y reparación de material, organización de fiestas, salidas de la escuela, etc.

— Este curso colaboración en los talleres de la clase de la tarde, teniendo después con ellos media hora diaria de intercambios de incidentes de los mismos.

— Para los niños de nuevo ingreso, tenemos previsto:

— Una reunión general de padres de carácter informativo sobre el planteamiento pedagógico del centro, toma de contacto con los profesores.

— Entrevista personal con los padres para conocer datos del niño, informarles del plan de recibimiento y del período de adaptación.

— Asistencia con el niño durante un rato, para que

éste conozca el colegio, a la profesora, el aula, etc. antes de empezar las clases.

Vemos que es muy importante el aprendizaje del vivir cotidiano haciéndolo base de nuestro trabajo. De ahí que las salidas al barrio sean importantes, así como el resto de las salidas programadas en autobús, en tren, etc., para conocer Pamplona y su entorno, convivir con la Naturaleza, experimentarla y escuchar sus múltiples lenguajes; teniendo en cuenta que el niño es capaz de captar otros distintos de los de comunicarse y así estar junto a otros.

El tercer punto de nuestro proyecto educativo sería dejar a cada uno de los educadores libremente en su actuación para después sacar conclusiones con un diálogo abierto y crítico a la vez. Creemos necesario para este tipo de trabajo eliminar la soledad del profesor en clase; nuestro planteamiento actual es un equipo en el que todos sus componentes trabajan indistintamente con grupos de niños de tres, cuatro y cinco años, donde se rompe el concepto para el educador de la propiedad de un grupo, pero manteniendo siempre los niños la referencia de su educador.

Para que este trabajo se pueda realizar adecuadamente es necesario que el número de niños por educador no sobrepase los quince, con el fin de:

— Poder atender a nivel individual el proceso madurativo de cada niño.

— Respetar sus ritmos.

— Realizar investigaciones.

— Asumir la diversidad de los mismos.

4.—Comenzamos a sistematizar la observación por medio de diarios. El primer año escribíamos prácticamente todo, después vamos anotando lo que nos parece más importante. Para comprobar la evolución en el trabajo de los niños se van realizando vídeos, fotografías de procesos, libros hechos por los mismos niños con sus trabajos.

Para los de nuevo ingreso, tenemos en cuenta el proceso de adaptación y tiempo de permanencia en el centro. Se hace de forma gradual durante dos semanas.

Se distribuyen en dos grupos. En la primera semana asisten durante hora y treinta minutos cada grupo por separado. En la segunda semana se unen los dos grupos y asisten durante toda la mañana. En la tercera semana el horario ya es de mañana y tarde.

En caso de dificultades por parte de algunos niños, el sistema de la primera semana se puede extender a la segunda, es decir, que estén en el centro durante hora y media.

Dificultades y perspectivas

1.—Pensamos que sería más conveniente que la escuela infantil estuviera separada del edificio de EGB por estas razones:

— La escuela infantil no puede quedar reducida exclusivamente a las aulas utilizadas por los niños. Tal como creemos que debe ser la enseñanza en la escuela infantil, se necesitan espacios para diferentes actividades en los cuales el niño aprenda autonomía, orientación espacial, concepto de espacio, etc.

— **El horario.** Tendría que ser flexible para que estuviese adaptado a las necesidades de los niños.

— **El comedor,** contemplado en nuestro centro con carácter asistencial, no podemos utilizarlo exclusivamente para los niños de escuela Infantil. Nos parece que esta hora tiene un potencial educativo muy fuerte desde el punto de vista de hábitos tanto alimenticios como de conducta. Suplimos la falta de comedor con el reparto de leche por las tardes.

— **El patio de recreo** compartido con la EGB produce a veces lesiones físicas leves a los niños e impide autonomía. Debería ser con zonas verdes, con elementos suficientes para hacer juegos al aire libre; el hormigón tendría que dar paso a zonas más calidas.

— **Los muros** excesivamente espesos y las ventanas pequeñas impiden que el niño tenga la idea de que la escuela es un lugar alegre donde vivir y compartir sensaciones, naturaleza; que el mundo externo de su entorno entre en la escuela.

— En cuanto **al equipo,** vemos que es un camino lento su consolidación. Creo que, para que el niño esté bien, también lo tiene que estar el educador. De hecho no es viable que una persona tenga que encargarse de preparar talleres con todas las variedades de los mismos, estar en las clases, realizar el trabajo de formación, observación, evaluación.

Sería necesario, puesto que se está reduciendo el número de niños, dos personas por aula o también otra solución sería el que hubiese personal especializado o dividido en departamentos de plástica, cocina, teatro, música, etc.

La formación permanente del profesorado tiene que pasar por un cambio de actitudes que favorezca el trabajo en equipo y la reflexión sobre el mismo como fuente de teorización. Se duda bastante de la eficacia de los modelos de formación que sólo inciden en acumular teorías a nivel individual desconectadas de la práctica. ¿Qué condiciones deben darse para llevar a efecto la formación que pensamos adecuada?

— Que sea dentro del horario lectivo y disponer de un tiempo para la reflexión.

— Un mayor número de personas, para la combinación del horario entre ellas.

— Procurar que los equipos tuvieran la menor movilidad posible en favor de la calidad al continuarse en una misma línea de trabajo.

— Posibilitar el intercambio de diversas experiencias, tanto de ámbito provincial, nacional y a largo plazo internacional.

— Sería bueno contar con otro tipo de profesionales

que sin suplantar al profesor ayudasen a la marcha del equipo.

— Las filmaciones propias y ajenas, los libros de consulta y las charlas puntuales tendrían que ser elementos indispensables en dicha formación.

NOS PARECE QUE LO QUE SE CONSIGA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DEPENDE EN GRAN MEDIDA LOS CAMBIOS EN LA ESCUELA INFANTIL.

El equipo educativo lo componen también padre y entidades implicadas en la educación. Vemos que es necesario crear no una escuela, sino un ambiente educativo en la sociedad. Así pues, este reciclaje que he enumerado anteriormente lo tendrían que hacer también a otros niveles los padres, los políticos y las instituciones educativas, ya que a veces constituyen el principal obstáculo que hay que saltar.

Nuestra escuela infantil y el proyecto de reforma

No es nuestro propósito hacer ningún comentario al proyecto de reforma en discusión, pero si comparamos nuestro proyecto de escuela con el proyecto de reforma vemos que nuestra experiencia ha superado las propuestas de «Proyecto para la Reforma».

La verdad es que a la mayoría de los profesionales que hemos estado experimentando, estudiando y reflexionando durante estos tres años nos ha decepcionado bastante el texto del proyecto de reforma.

Es un texto tan ambiguo que cuando acabas de leerlo no se sabe qué «tipo de escuela» se quiere. Bien es verdad que el currículum es abierto, pero ¿no tendría que ser más preciso en su modelo de escuela infantil? Cada uno lo puede interpretar como quiera, ya que da lugar a múltiples lecturas, que aunque esto sea positivo, una de ellas puede ser el pensar que «es como lo estoy haciendo», inclusive aunque se esté haciendo mal.

Nuestro temor es que se quede la reforma de esta etapa en un mero cambiar de nombre sin una transformación seria.

A nuestro juicio un cambio auténtico de escuela debería contemplar los siguientes aspectos:

1.—PROFESIONALES.

— Una formación nueva y distinta.

— Bases pedagógicas y psicológicas.

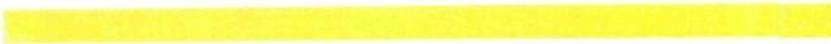
— Un trabajo en equipo positivo.

— Un cambio de actitud real, unificando criterios donde se considere al niño como protagonista de su acción educativa.

2.—ENTIDADES EDUCATIVAS.

— Mentalizarse de la importancia de esta época como base de la futura personalidad.

— Colaborar en lo posible a la calidad dotando a los



centros de medios físicos y materiales y dando la importancia que merece al profesorado de esta etapa; ya que a veces estos cursos están impartidos por el criterio de el último que llega al Centro o el que no sirve para otra etapa.

— Ayudar a la sociedad, a un mayor conocimiento de estas edades, con todos los medios a su alcance televisión, prensa, etc. Su fin sería no valorar al niño por lo que sabe, sino por lo que evoluciona en su nivel de maduración.

Si con la exposición de esta experiencia, hemos contribuido a reflejar sobre las mejores condiciones educativas en los primeros años de la vida del niño, damos por compensado todos los esfuerzos, entusiasmos y trabajo de estos tres años. Ojalá acabáramos todos mirando esta etapa como dice Loris Malaguzzi «con ojos de niño».



Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 2

Educación Infantil y Primaria

Madrid, 4 y 5 de febrero de 1988



Mesa 2.^a

Planteamiento educativo de la Educación Infantil

Planteamiento educativo de la Educación Infantil

Paloma Sainz de Vicuña, jefa del gabinete de Orientación de la Educación Infantil, MEC

LA consideración de la Educación Preescolar cobra en nuestro país real importancia con la Ley General de Educación de 1970 y, posteriormente, aparecen unas orientaciones pedagógicas como material curricular que orienta la actuación del profesorado en el aula, en 1981.

El desarrollo de la Ley General y sus orientaciones didácticas y la propia evolución del país, dan como resultado una realidad que todos conocemos de esta etapa educativa, caracterizada por dos tipos de centros o instituciones:

— Por un lado, a los colegios de EGB, públicos o privados, se van anexionando unas aulas de Preescolar que se configuran de forma mimética a la educación obligatoria con unos objetivos fundamentales instructivos, preparatorios de la etapa posterior.

— Por otro, respondiendo a necesidades sociales, aparecen guarderías que acogen a niños desde los primeros meses, con una finalidad más bien asistencial.

— A lo largo de los últimos tiempos, se iba haciendo evidente la necesidad de un nuevo modelo educati-

vo en esta etapa que superase las deficiencias existentes. Era necesaria una orientación educativa de toda la etapa cero-seis años y una adecuación de la propuesta a las características específicas de los más pequeños.

— Amplios sectores sociales en nuestro país comenzaron a demandar calidad educativa en este nivel. Colectivos de profesionales y movimientos de renovación pedagógica comenzaban a vislumbrar un modelo más adecuado, y se inició la transformación de muchos centros, adquiriendo un contenido pedagógico basado en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños.

Plan Experimental

— El Ministerio de Educación, consciente del necesario cambio en las orientaciones pedagógicas vigentes, inicia en 1985 un Plan Experimental, así como un proceso de análisis de los Programas Renovados, que explicará posteriormente. En el Plan Experimental se integran 176 centros ya en la segunda fase, fase que está finalizando este curso. Estos centros son colegios públicos y EE.II. dependientes de CC.AA., Ayuntamientos y Diputaciones.

Los objetivos que el Ministerio se plantea en el Plan Experimental son los siguientes:

— Recogida de datos para conocer la situación de los centros.

— Detectar proyectos y experiencias de equipos docentes en la línea del modelo de educación infantil.

— Analizar, revisar, sistematizar estas experiencias.

— Trabajar sobre los proyectos pedagógicos de los centros, ofreciendo apoyos a los equipos para llegar a un modelo susceptible de posterior generalización.

— A partir de ello, elaborar y experimentar un currículum en donde quede reflejado el modelo educativo y oriente al profesorado en su práctica diaria.

El Ministerio se plantea, asimismo:

— Formación de auténticos equipos pedagógicos en los centros.

— Conexión y trabajo en común de dos tipos de profesionales tradicionalmente separados (maestros de CP y educadores de EE.II.), que comparten actualmente el mismo objetivo.

— Establecer lazos de colaboración con otras Administraciones Públicas mediante convenios, y experimentar la creación de equipos conjuntos de apoyo en las zonas.

— Este Plan Experimental, realmente ambicioso en sus objetivos, ha contado con un gran entusiasmo y apoyo por parte de los educadores y de las Administraciones implicadas. Están involucrados en la actualidad (estamos en el tercer año) 1.033 profesionales y 18.000 niños, de edades comprendidas entre los cero y los seis años.

Existen convenios con Madrid-Leganés, Murcia, Castilla-La Mancha-Albacete, Salamanca, Extremadura y Torrelavega. Además, numerosos colegios públicos repartidos por el territorio en el que actúa directamente el Ministerio.

En cada zona de convenio se ha formado un equipo de apoyo para la atención directa a los centros. En otras provincias hay un coordinador provincial, en algunos casos compartidos con otros programas.

Se ha hecho un esfuerzo especial en la formación del profesorado, tanto de los equipos de apoyo a las zonas como de los coordinadores de los centros y de los equipos docentes en su totalidad.

— No es momento de explicar con detalle el trabajo desarrollado en estos tres años del Plan Experimental, ya que es conocido de casi todos vosotros y habrá una ponencia que va a tratarlo más específicamente. Pero sí es preciso destacar los aspectos más positivos que vamos vislumbrando y que pueden ser útiles ante un momento de debate como éste.

Los logros más palpables serían los siguientes:

— Se han acercado los dos colectivos de profesionales anteriormente citados, rompiéndose la dinámica de distanciamiento e incluso enfrentamiento entre ambos.

— Se ha conseguido una mejora sustancial en el funcionamiento de los equipos docentes en los centros. Los profesionales han visto la necesidad de trabajar en equipo y han descubierto su utilidad.

— Se han formado equipos de apoyo en las zonas, y se han ido capacitando para desarrollar su labor de forma eficaz. De hecho, se han modificado más los centros que han tenido la intervención directa y continuada de un sólido equipo de apoyo.

— Se ha ido transformando progresivamente el planteamiento transmisivo e instructivo, con un cambio metodológico hacia un modelo más acorde con las necesidades del niño y niña de esta edad.

— Se ha iniciado la colaboración con el profesorado

del ciclo inicial en los Centros de EGB, con experiencias positivas.

— Las familias se han integrado en la vida de los centros en mayor medida, algunas de ellas participan muy directamente en las escuelas.

— Se ha avanzado positivamente en la coordinación con otras Administraciones en las zonas del convenio. Los equipos de apoyo, formados por profesionales dependientes de distintas Administraciones, se han integrado con un objetivo común. Se ha avanzado en la sensibilización hacia la etapa de todas las Administraciones implicadas e incluso se han extendido modos y fórmulas de los centros experimentales a otros centros.

— La vía de convenio se nos presenta como auténtica vía de futuro para la posterior conformación de la etapa.

— Por supuesto, ha habido dificultades en esta andadura, y muchos aspectos quedan por cubrir, entre ellos destacan los referentes a la infraestructura de los centros, necesidades de formación del profesorado, potenciación de los equipos de apoyo y mayor coordinación entre las Administraciones.

Análisis programas renovados

Después de un proceso de reflexión y análisis de muchos profesionales sobre los programas renovados, el Ministerio convocó en marzo de 1986 unas jornadas a las que asistieron 170 personas: profesores EGB, preescolar, EE.II., Magisterio, CEPs, MRPs y CC.AA.

Los objetivos que pretendían estas jornadas eran, por una parte, efectuar un análisis y revisión de las orientaciones pedagógicas vigentes en Preescolar y al mismo tiempo recabar sugerencias y opiniones, así como propuestas alternativas, recogiendo la participación de los profesionales, con vistas a la elaboración de un nuevo proyecto.

Conclusiones más generales

— En los PP.RR. no se contempla la Educación Infantil en su totalidad. Las nuevas orientaciones deben comprender desde el nacimiento de la persona.

— La Educación Infantil debe concebirse sin afán de instrucción, como potenciadora del desarrollo integral del niño.

— La Educación Infantil debe respetar la globalidad del niño o niña, que no está compartimentado, como tampoco debe estarlo la actividad educativa.

— El nuevo currículum tendría una primera parte de orientaciones generales y otra que situaría a la maestra o maestro ante su actuación.

— Se propusieron dos tipos diferentes de organiza-

ción del currículum en bloques o áreas, sin que hubiera unanimidad al respecto.

— El currículum aportaría esquemas de interrelación de los diferentes bloques o áreas como propuestas o ejemplos globalizados.

— En la nueva propuesta el medio ocuparía un lugar primordial, el medio familiar, escolar y social, como agente del desarrollo de los niños, no como contenido del área socio-natural en los PP.RR.

— Frente a unos programas renovados dirigidos fundamentalmente al desarrollo cognitivo, se propone una educación infantil que cuide el desarrollo afectivo y social de los niños y niñas, base de los aprendizajes posteriores, que fomente la seguridad del niño y su autonomía, la colaboración y el respeto a los demás.

Con respecto a las áreas de los PP RR se concluyó:

— El lenguaje debe aparecer englobado en la comunicación en sentido amplio, con sus aspectos claves: expresión, comprensión, comunicación. Trabajar todos los lenguajes expresivos.

— Frente a un bloque exclusivamente matemático, se propone uno vinculado con el conocimiento del entorno, o bien un área cognitiva (juntamente con el lenguaje).

— No se ve el área socio-natural, sino el conocimiento del medio que ofrece los elementos más significativos para emprender la investigación y conocimiento de él.

— La expresión artística debe aparecer como un área general de expresión en un contexto de comunicación, ofreciendo al profesor orientaciones con respecto a las distintas formas de expresión.

— La psicomotricidad se englobaría en la educación corporal, y se integraría en todos los aspectos del currículum, no siendo necesaria un área específica.

— Finalizadas estas jornadas, se emprende la elaboración de un Anteproyecto, que la mayoría de vosotros conocéis. Este ha servido como guía orientadora a los centros en la segunda fase del Plan Experimental.

La estructura del Anteproyecto es la siguiente:

1. El modelo educativo.
2. El niño de cero a seis años.
3. El proceso educativo. En donde se incluyen los objetivos, contenidos, metodología, espacios, materiales y tiempo, los padres, el equipo y el maestro, la evaluación.

Propuesta a debate

Al plantearse la Reforma del Sistema Educativo, el Ministerio incluye, por vez primera, la consideración de etapa educativa desde el nacimiento hasta los seis años, constituyendo el primer nivel del sistema, con objetivos y características propias.

Los centros educativos ayudan y complementan a las familias, aportando a los niños y niñas un conjunto de experiencias, un entorno organizado con una intencionalidad educativa que les enriquece en su desarrollo.

Los objetivos generales de la etapa, a grandes rasgos, serían los siguientes:

— Conocimiento y aceptación de uno mismo, integrando el niño todo su cuerpo, descubriendo sus necesidades e intereses, así como sus limitaciones.

— Descubrimiento del mundo que les rodea y sus posibilidades de acción en ese medio.

— Iniciación en la convivencia en grupo, adquiriendo los recursos básicos de comunicación y expresión.

— Conocimiento del medio social, sintiéndose miembro del mismo, adquiriendo hábitos y actitudes de convivencia y vínculos de relación con los demás.

— Desarrollo de sus capacidades de observación, atención, reflexión, imaginación y creación.

Interesa resaltar el papel que la propuesta a debate dedica a la participación activa de las familias, constituyendo ésta una de las claves del éxito de la Educación Infantil. Los padres y madres deben participar en el proyecto educativo del centro y colaborar en sus actividades.

Nuevo diseño curricular

Este nuevo planteamiento educativo de la etapa exige un currículum que oriente al profesorado en su acción educativa.

El Ministerio de Educación va avanzando hacia un nuevo diseño curricular para la Educación Infantil en coordinación con las Comunidades Autónomas con plenas competencias; por un lado, recogiendo la experiencia anterior (Plan Experimental, Jornadas de Análisis PP RR) y a la vez estableciendo unas líneas comunes con las demás etapas del sistema educativo.

Este currículum se debatirá posteriormente entre todos los interesados, pero considero conveniente avanzar algunos aspectos del mismo, aun a sabiendas que está en pleno proceso de elaboración y que puede variar, y probablemente lo hará, en unos u otros aspectos.

Este documento contendrá lo siguiente:

Primera parte:

— Características de la etapa. Su justificación y fines.

— Aspectos psicopedagógicos y evolutivos del niño y de la niña de cero a seis años.

— Un extenso capítulo de **orientaciones didácticas** en donde se tratará de criterios metodológicos generales de la etapa, el período de adaptación como momento a cuidar especialmente, el diseño del ambiente, el papel del educador y del equipo educativo, agrupación de alumnos, evaluación e intervención de los padres.

Segunda parte: ¿Cómo organizar los contenidos?
— Se propondrán tres grandes bloques o núcleos, referidos a ámbitos de experiencia de la vida del niño. No se trataría, por tanto, de áreas de conocimiento, en un sentido estricto.

El primero se referiría al proceso de construcción de la identidad del niño o niña y su autonomía personal.

El segundo bloque contendría lo relacionado con la comunicación, lenguaje y expresión.

El tercer ámbito trataría del descubrimiento del entorno físico y social.

— El documento diferenciará el primer año de la vida del niño, tratando todos los aspectos de forma global y orientando al educador en su tarea cotidiana.

— Se aportarán, igualmente, orientaciones concretas para el trabajo educativo con los niños y niñas de tres años.

— Alrededor de cada una de estas áreas o ámbitos de experiencia, se organizarán los contenidos. Son esenciales, en esta etapa, los referidos a procedimientos, actitudes, valores y normas, más que los referidos a conceptos.

— Se explicitarán unos objetivos referenciales, en relación con los contenidos de cada una de estas áreas, pero en ningún caso se consideran objetivos mínimos para ser alcanzados por la totalidad del alumnado.

— Finalmente, se ofrecerán criterios al profesorado a la hora de diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje.

— En un segundo momento, se difundirán modelos concretos como ejemplos ya desarrollados que orienten al maestro o maestra en su práctica educativa. El Ministerio de Educación promoverá la difusión de proyectos curriculares elaborados por centros, así como ejemplos desarrollados de actividades, que permita abrir nuevas vías a los educadores menos iniciados.

Mis compañeros y yo esperamos que en la propuesta definitiva se recoja la amplia experiencia de tantos profesionales, así como las aportaciones que se realicen en todo el proceso de debate.

Esperamos igualmente que la reforma consiga una mejora cualitativa de la educación de los más pequeños.

El plan experimental de las escuelas infantiles

Juan José Pellicer,
educador de escuela infantil (MURCIA)

TENDRIA que decir, a modo de introducción, que cuando apareció la Orden Ministerial, de 26 de abril de 1985, para la selección de Centros que participarían en el Programa Experimental de Educación Infantil, muchos pensamos que esto era un parche del MEC para acallar las protestas de aquellos que defendíamos desde hacía años, una Ley de Escuelas Infantiles, y que por esas fechas, ya sabíamos que el Gobierno había renunciado a promulgar dicha ley.

Estando en la actualidad en el tercer curso de la puesta en práctica del Plan Experimental de Educación Infantil, se me pide que haga una valoración de este Programa, posiblemente, por haber participado en él activamente desde sus comienzos.

Estamos acostumbrados, cuando se nos da la oportunidad de hablar, decir lo mal que funciona la educación. **Yo no voy a hablar de cómo funciona la educación en este país, ni de la educación infantil en general, sino solamente del Programa Experimental de Educación Infantil.**

Sin entrar en los detalles del desarrollo del programa, ya que toda la documentación aparecida durante estos tres cursos está a disposición de todos en los CEPS.

Tal y como se me pide, esta valoración la voy a hacer desde el punto de vista educativo, partiendo de la experiencia vivida en mi Centro y en la zona donde hay varias escuelas adscritas a este programa. Escuelas que pertenecen: unas al MEC, otras a la Comunidad Autónoma y otras al Ayuntamiento, y que acogen a niños de cero a tres, uno a tres, cuatro a seis y cero a seis años.

Balance del Plan

Valoración de los siguientes aspectos:

- 1.—Valoración general.
- 2.—Valoración de centros.
- 3.—Valoración de la formación.
- 4.—Valoración de la coordinación.

Valoración general

a) Lo primero a señalar en el Plan Experimental de Educación Infantil es que por primera vez en la historia de este país, el MEC reconoce la etapa cero a seis años, como primera etapa educativa con entidad en sí misma y con un objetivo fundamentalmente educativa. Aceptando, asimismo, que la educación temprana es la compensadora de desigualdades sociales y potenciadora del pleno desarrollo de la personalidad humana.

Es positivo igualmente que el MEC reconoce que la educación infantil abarca todos los aspectos del desarrollo físico: crecimiento, salud, alimentación, sueño, higiene... Considerándolos parte integrante del desarrollo del niño y con la misma importancia y trascendencia que cualquier otro aspecto.

Esto supone un **cambio profundo** en el MEC, ya que se diferencia mucho de la concepción anterior, que contempla el preescolar como una etapa preparatoria a la EGB, concretándose a los dos años inmediatamente anteriores a la misma, impartándose en aulas adscritas a los centros de EGB, anticipando en la mayoría de los casos contenidos propios de la EGB y con una metodología y organización escolar similar a dicha etapa.

b) En segundo lugar, en el Plan Experimental participan todo tipo de centros públicos que acogen a niños entre cero y seis años, siendo diverso su distribución según edades.

Y que a su vez dependen de distintas Administraciones, Ayuntamientos, CC.AA. y MEC y que están situadas en distintas y variadas realidades sociales.

Esto viene a significar que el programa desde el inicio ha pretendido ser realista, ya que ha tenido y tiene en cuenta la diversidad de centros que acogen y trabajan con niños comprendidos entre cero y seis años y a las distintas Administraciones Públicas de las que dependen dichos Centros.

c) En tercer lugar, remarcaría que el equipo del Ministerio ha respetado desde el primer momento los proyectos educativos elaborados por los equipos docentes de cada centro, para extraer conclusiones a partir de:

- La práctica real de cada día.
- De las distintas realidades sociales donde se desarrolla tal proyecto educativo.
- De la actitud y actuación del maestro educador.
- De las aportaciones de los padres.
- De las conclusiones de los equipos docentes.

Todas estas conclusiones han servido para aportarnos documentos de trabajo y servir de base para la elaboración del Anteproyecto de Marco Curricular, sobre el cual actualmente estamos trabajando.

Me atrevería a decir que estos tres aspectos citados han dado credibilidad al Plan Experimental de Educación Infantil desde el primer momento.

Valoración de centros

¿Qué ha supuesto el Plan Experimental a nivel de recursos y a nivel de quipos?

Previamente había que señalar que no todo lo que se decía en las convocatorias del BOE se ha conseguido:

— No se ha conseguido tener 25 niños por aula en los colegios públicos, si se ha respetado esta proporción en las escuelas infantiles de la Comunidad Autónoma y Ayuntamientos.

— No se ha conseguido la estabilidad de todos los colegios públicos. Otras normativas no la ha hecho posible.

Sin embargo, en el presente curso, a los CP que tenían excesiva ratio se les ha dotado de un maestro de apoyo. Asimismo, las escuelas infantiles cuentan con maestros de apoyo aportados por el MEC.

Recursos materiales

Los centros adscritos al programa han sido dotados de material didáctico de acuerdo a las necesidades de los niños y en consonancia con el proyecto educativo que se desarrolla en el centro.

Es decir, creo que el MEC ha tenido en cuenta las necesidades y el uso del material. Por poner un ejemplo; tener unas cortinas en el aula que den un ambiente cálido y hogareño, ha formado parte de la dotación, o un cesto de mimbre para juguetes, o una casita de muñecas, hacer un pequeño muro para aprovechar como taller un pasillo inútil, suministrar juegos de patio, etc.

Para maestros/educadores

Trabajar dentro del programa ha supuesto un esfuerzo y refuerzo a la vez. Me explico. **Esfuerzo** por el trabajo que supone estar en permanente actitud de búsqueda para posibilitar la tarea investigadora en el niño. **Refuerzo** porque el estar incluido en el Plan Experimental, está en la línea de lo que se defiende individualmente en los claustros: «La educación infantil es la cimentación del desarrollo posterior del niño».

¿Cómo se ha manifestado esto?. ¿qué ha supuesto como cambio por parte de los educadores y maestros?

— Intentando que el espacio, el tiempo y los objetos respondan a las necesidades de maduración del niño.

— Manteniendo criterios flexibles para respetar la diversidad y desarrollo de su creatividad.

— Considerando la educación de los más pequeños, como una cooperación entre adultos (padres, educadores) y niños, no para transmitir nuestro saber a los pequeños, sino como decía antes, en la acción, búsqueda

y reflexión conjunta, es decir, incluyendo a los padres en la escuela como elementos de un mismo conjunto.

Estar en esta actitud permanente ha ayudado el trabajar en equipo en los centros y a la vez coordinados con otros equipos. Esto nos ha hecho salir de la postura cómoda «de mi aula» para ampliar las miras en la tarea de educador y maestro.

Valoración de la formación

Al tiempo que se ha ido desarrollando el programa, la formación permanente de los que participamos en el mismo ha sido una constante. Así, han habido cada curso sesiones de formación para:

— Coordinadores de centro; esto ha favorecido el trabajo de equipo dentro de las escuelas al contar con un elemento dinamizador del grupo.

— Maestros y educadores. Ya que ninguna reforma tiene lugar, si a la vez no se recicla a todo el colectivo docente.

— Visitas a otros centros de la misma zona y de otras Comunidades Autónomas a modo de foros de experiencia.

Todas las jornadas y seminarios han tenido como principio el de la participación activa del maestro/educador, proponiendo los temas que han estado siempre relacionados con el desarrollo del programa.

Participar en todo el proceso de formación ha tenido carácter «obligatorio», lógicamente nadie ha estado obligado.

Valoración de la coordinación

A este nivel, en Murcia, contamos con un equipo de apoyo, compuesto por cinco maestros/educadores pertenecientes unos al Ayuntamiento, otros a la Comunidad Autónoma y otros al MEC. Cada una de estas personas coordina una zona compuesta por varios centros.

La tarea de este equipo es de presencia en los centros, para ayudar a los equipos pedagógicos a reflexionar y criticar el trabajo que se realiza, y ser el portavoz en la coordinación estatal del Plan Experimental.

Al pensar en lo que debía decir sobre la coordinación, he caído en la cuenta que de no ser por estos equipos de apoyo, el Plan Experimental no habría funcionado como lo ha hecho.

Expectativas

1.—La más importante, que el Plan Experimental iba a ser generalizado llegado un momento, y que las pro-

puestas han surgido a través de sus documentos, reflexiones y datos aportados, que iban a estar recogidos en la futura ley (LOSE).

2.—Otra expectativa que se ha generado, es que la etapa de cero a seis años iba a ser reconocida como:

- la primera etapa educativa
- con entidad propia, y
- como institución educativa (escuela infantil).

Lo que presenta la propuesta de debate son dos subetapas (cero a tres y tres a seis años). Esto quizá sea lo más frustrante del capítulo dedicado a la educación infantil.

Desde el punto de vista educativo se presentan profundos interrogantes ante la propuesta.

¿A quién beneficia esta división en dos etapas? ¿A los niños, a los padres a las Instituciones, al MEC?

¿Se van a tener en cuenta las escuelas infantiles que funcionan ya con cero a seis?

¿Quién va a coordinar los centros separados de cero a tres, tres a seis y cero a seis para dar identidad a la etapa?

¿Se van a conectar las aulas de tres a seis de los colegios públicos con otras de cero a tres o cero a seis de la zona?

En resumen, pienso que no se ha tenido en cuenta la experiencia acumulada en el Plan Experimental durante estos tres cursos, ya que en su desarrollo ha encontrado solución a algunas de estas interrogantes.

3.—Que aparecería una única titulación para la etapa cero a seis (maestro especialista en educación infantil).

Que los actuales maestros parvulistas pasarían por un proceso de reciclaje para ser homologados.

Esta única titulación sería la que garantizaría la misma calidad de enseñanza a toda la etapa cero a seis.

La propuesta de dos categorías profesionales para las dos etapas es un retroceso en lo conseguido hasta ahora en el Plan Experimental, que considera en igualdad profesional a maestros y educadores.

Más aún, esta propuesta está en contra de lo promovido por el propio Ministerio en los dos últimos años, en los que ha firmado convenios con Universidades españolas para los educadores de EE.II. que estudien Magisterio en la especialidad de Preescolar.

6.—Finalmente, que la modalidad de los equipos de apoyo, vista su eficacia en el desarrollo del Plan Experimental, se iban a consolidar.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 2

Educación Infantil y Primaria

Madrid, 4 y 5 de febrero de 1988



Mesa 3.^a

«Objetivos y estructura de la educación primaria»

Objetivos de la educación primaria y su estructura en ciclos

Víctor Ramón Gago, jefe del Servicio de Ordenación de EGB y Preescolar, MEC

EN la actualidad, la doble titulación establecida al final de la Educación General Básica condiciona la orientación de este nivel educativo hacia la adquisición y acumulación de conocimientos que permitan obtener el título de Graduado Escolar.

La práctica escolar, presionada por la perspectiva de la obtención del título, tiende a subrayar las facetas de carácter más académico, a primar los contenidos sobre otros aspectos educativos.

En la propuesta de nueva ordenación del sistema educativo a la Educación Primaria le sigue otra etapa educativa obligatoria hasta los dieciséis años. En este esquema, en el que no existe requisito de titulación para el paso a la Educación Secundaria obligatoria, la primera se orienta a la consecución de metas y fines educativos básicos para el pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

El Proyecto para la Reforma establece tres grandes finalidades:

Socialización de los niños.

Después de la familia, la escuela primaria es la otra institución que juega un papel importante en la socialización de los niños.

La escuela debe crear un medio propicio para las relaciones personales, que favorezca el conocimiento de otras personas, donde el trato entre alumnos de ambos sexos y de éstos con los adultos sean enriquecedor para todos.

En la escuela primaria los alumnos deben aprender a desarrollar un trabajo cooperativo, a ser útiles a los demás, a aceptar las aportaciones de los otros, a funcionar dentro de un grupo que se va dotando de normas propias que hay que cumplir.

En la escuela se debe aprender a ser solidarios, a ayudar a los demás, a compartir, a realizar proyectos y compromisos de grupo, a aceptar la colaboración de todos respetando las distintas formas de ser de cada uno.

La tolerancia hacia los demás, la comunicación, el diálogo, el intercambio de opiniones han de inspirar toda la actividad escolar para educar a los alumnos hacia formas de pensamiento no dogmático a la vez que se desarrolla su espíritu crítico.

En definitiva, la escuela primaria es un medio (no el único) donde se forma para ser miembro activo de la sociedad democrática mediante el ejercicio de los usos y valores de la misma.

La adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos.

Es esta finalidad la que quizá se ha identificado más frecuentemente con la escuela primaria.

Tradicionalmente se ha puesto el énfasis en el papel

de la escuela como transmisora de conocimientos, lo que se ha traducido en muchas ocasiones en unos programas recargados y un enfoque demasiado academicista de la actividad escolar.

En esta etapa conviene subrayar la importancia que tiene la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos, como la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético. Es fundamental que todos los niños lleguen a dominar convenientemente estos saberes, que son instrumentos imprescindibles para abordar con éxito otros niveles educativos, además de medios necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana. El fracaso escolar tiene a veces su origen en un deficiente dominio de estos instrumentos.

Por otra parte, los aprendizajes básicos deben interpretarse de una manera amplia, de forma que no queden reducidos a los antes citados, aunque éstos sean fundamentales, sino que se dé cabida a todo el campo de la expresión y a otros aprendizajes elementales que ayuden al alumno a comprender el entorno en el que vive.

Elemental autonomía de acción en su medio

Aquí se incluye, por una parte, el control voluntario del cuerpo tanto en el aspecto dinámico como el expresivo, y por otra, la capacidad del alumno para tomar decisiones autónomas en la medida que adquiere confianza en sí mismo; autonomía respecto a sus compañeros y respecto a los adultos para poder actuar positivamente en su medio con opiniones y posturas propias.

De estos tres grandes fines se desprenden los objetivos generales que han de orientar la actividad educativa en el nivel primario.

Al término de esta etapa, los alumnos deben alcanzar los siguientes:

— Adquirir una preparación para vivir y trabajar con otros niños y adultos de forma responsable, solidaria y democrática, lo que supone desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, sabiendo integrar las aportaciones individuales en los objetivos y proyectos del grupo; también desarrollar actitudes y valores de justicia, tolerancia y solidaridad.

Todo ello participando de un modo activo, crítico y creativo en tareas, proyectos, juegos y acontecimientos del medio escolar y social en el que se desenvuelve el alumno.

— Utilizar apropiadamente el castellano y, en su caso, la lengua de la propia Comunidad Autónoma, de modo oral y escrito. La escuela debe lograr que los alumnos sean capaces de expresar con lenguaje oral y escrito sus pensamientos, deseos, intenciones, sentimientos y acrecienten su habilidad e inclinación a la lectura y escritura tanto para adquirir información como para estimular su imaginación.

— Desarrollar las capacidades de observación, búsqueda, selección, organización y utilización de información. Identificar problemas en el ámbito de su experiencia y comenzar con todo ello a adquirir y desarrollar hábitos de razonamientos objetivo, ordenado y sistemático.

— Alcanzar los conocimientos elementales que faciliten la comprensión del medio físico y social en el que viven.

— Adquirir recursos básicos de lenguajes no verbales y utilizarlos como posibilidades de comunicación.

— Desarrollar su sensibilidad estética y su creatividad mediante los más variados recursos expresivos, en todas las facetas de su vida cotidiana.

— Desarrollar actitudes positivas hacia el conocimiento y goce de las distintas manifestaciones científicas, culturales y artísticas.

— Dominar las operaciones simples de cálculo, así como los conceptos matemáticos y lógicos más elementales.

— Adquirir seguridad y confianza en sí mismo como base de la autonomía individual.

— Tener una imagen bien organizada y al propio tiempo positiva de su propio cuerpo. Conseguir su control voluntario y desarrollo equilibrado a través del ejercicio físico y el deporte.

Todo este conjunto de objetivos sirven para orientar la acción educativa a conseguir el desarrollo psicológico y social del alumno de manera que se contemplen de forma equilibrada las facetas de socialización, la efectividad, la adquisición de conocimientos y la autonomía de acción.

Estos objetivos, a través de los currículos, los proyectos de los centros y las programaciones de los profesores deben ser el punto de partida para superar las dificultades curriculares que se han detectado en los programas vigentes.

Estructura de la educación primaria

En la propuesta para debate, el MEC opta por una etapa de Educación Primaria de seis años de duración (seis a doce años de edad), frente a otra opción de cinco años (de los seis, a los once de edad).

Las razones que recomiendan esta elección son de diverso tipo:

— En cuanto al desarrollo psicológico de los alumnos, la edad de doce años, en términos generales, marca de manera más clara que la de once el final de la etapa infantil y el paso a otras. A esta edad se inician cambios importantes en el cuerpo, en el tipo de pensamiento, en la personalidad y en el comportamiento social.

— También y de manera muy importante, la posibilidad de organizar dentro de esta etapa tres ciclos de dos años cada uno.

Se pretende así que la unidad curricular más revelante sea el ciclo en lugar del curso.

La otra opción (seis-once) supondría dos ciclos, uno de ellos de tres años, en el peligro de que esa amplitud en la unidad curricular llevará de nuevo a una estructuración en cursos.

¿Qué supone esta organización en ciclos? ¿Qué consecuencias tiene en la organización de la etapa y de los centros educativos?

Como hay otros ponentes que desarrollarán más ampliamente estos temas me limitaré solamente a apuntar algunas cuestiones elementales.

Es importante para afianzar el ciclo como unidad curricular básica que cada grupo de alumnos se vincule con un profesor. Siempre que sea posible, el profesor básico será el mismo a lo largo de cada ciclo y deberá ser el responsable de la acción tutorial y el coordinador de los otros profesores especialistas que pueden coincidir en el mismo grupo.

La adscripción de profesar tutor de ciclo es la fórmula más adecuada para resolver los problemas que pueden surgir por la acción de varios profesores en un mismo grupo de alumnos. La inclusión de profesores especialistas de música, educación física e idioma extranjero cambia el esquema actual de profesor único por grupo de alumnos y exige consecuentemente una buena organización para que la acción educativa tenga la unidad necesaria, se mantenga el principio de globalidad y la actuación de todos los profesores responda a un plan coordinado.

Téngase en cuenta que en el ciclo termina (diez y once años) puede llegar a haber cinco profesores (profesor tutor, de idioma extranjero, de educación física, de música y de religión) y cuatro en los ciclos primero y segundo.

Para dar unidad a la actuación de todos se requiere cuidar la organización y coordinación, es decir, un verdadero trabajo de equipo.

Se precisa también que el profesor tutor trabaje con su grupo un número de horas semanales que sea suficiente para asegurar la relación profesor-alumno que la tutoría requiere a estas edades.

Por otro lado, la idea de ciclo comporta la permanencia de los alumnos en un mismo grupo dentro de un ciclo.

La promoción de un ciclo a otro, y del nivel a Primaria a Secundaria, se realiza de forma natural aplicando en todo caso un sistema de evaluación continua.

La práctica de la permanencia de un año más en cualquiera de los ciclos debe considerarse de forma excepcional y no debe ser en ningún caso una práctica habitual. Cuando los informes de la evaluación continua ofrezcan datos que aconsejen la permanencia de un alumno un año más, esta repetición se hará al finalizar el ciclo.

Los profesores deberán esforzarse, utilizando todos

los medios posibles, para que el recurso a la repetición sea realmente excepcional.

Para el tratamiento de estos casos de niños con dificultades será de gran importancia el trabajo del profesor de apoyo. Es en los primeros cursos donde el papel de este profesor puede ser más importante realizando tareas de refuerzo con los alumnos que tengan problemas en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. En estos primeros años se sientan las bases del éxito escolar posterior. Se hace necesario, pues, reforzar los apoyos a los alumnos que lo necesiten en el primer ciclo de la escolaridad primaria.

La decisión sobre la repetición de un año más de un alumno, deberá tomarse teniendo en cuenta las opiniones del tutor, los demás profesores, los inspectores y con el asesoramiento del equipo psicopedagógico. Todo ello en un marco de criterios que debe ser debatido en el claustro.

A lo largo de la Primaria y la Secundaria obligatoria los alumnos podrán repetir dos veces como máximo y siempre al finalizar el ciclo. Conviene estudiar los momentos más adecuados para estas repeticiones. ¿Una sola en la Primera y otra en la Secundaria? ¿Conveniría en algún caso agotar las dos posibilidades en la Primaria? ¿Cuándo es más conveniente, al principio o al final de ésta? ¿Los órganos decisorios deben tener la libertad de decidir dentro de un gran margen?

Estas cuestiones de promoción de alumnos pueden ser un buen tema para debatir en el coloquio.

Otra aportación importante al esquema de ciclos es la utilización de material didáctico concebido para un ciclo entero, abandonando la idea de libros y materiales de curso. El MEC dará las debidas orientaciones para que las casa editoriales puedan adecuar su producción.

Finalmente y para terminar, quiero señalar otros dos aspectos que deben influir en la mejora de la calidad de la enseñanza:

Uno es la dotación de un profesor de apoyo, con funciones polivalentes, a los centros de 12 o más unidades.

Otro es el establecimiento de una ratio máxima de 30 alumnos por grupo, que posibilitará una atención más individualizada de los escolares.

Hacia un modelo por ciclos

Margarita Teixidor, coordinadora de Educación Primaria de «Rosa Sensat» (Barcelona)

EN el año 1982 y dentro del programa de la Reforma de la EGB surge el concepto de ciclo como una nueva experiencia organizativa. Ya entonces se definía como una unidad temporal de dos o tres años escolares, atendiendo a características psicopedagógicas y sociológicas, y en donde se permitía el establecimiento de grupos flexibles de alumnos en función de los niveles de rendimiento alcanzados.

Con el establecimiento de estos ciclos no se pretendió la desaparición de los cursos como unidades temporales de aprendizajes, sino la integración de los cursos en unidades temporales más amplias para dar una mayor unidad al proceso educativo, permitiendo así una mejor adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo evolutivo de los escolares y una mayor flexibilidad en la organización escolar y promoción de alumnos (documento base de los programas renovados).

Se fijan niveles básicos de referencia por ciclos que el alumno deberá superar al promocionar el ciclo, pudiendo ampliar un año más si fuera necesario.

Toda esta nueva concepción organizativa entró en la escuela después que algunos profesionales ya se habían percatado de la necesidad de los ciclos entendidos como unidades temporales unidas a procesos de aprendizaje. Es por ello que el ciclo inicial que contempla el dominio de las técnicas instrumentales, lectura escrita y cálculo, fue asumido con facilidad. No obstante no ha sido tan clara la concepción del ciclo medio y superior, sea porque las edades que agrupa no presentan gran homogeneidad ni los procesos de aprendizaje están delimitados.

A pesar de ello, el concepto de ciclo ha ido entrando en la comunidad escolar y constituye una unidad organizativa dentro del funcionamiento. ¿Es una forma de agrupar a los maestros para buscar actuaciones comunes, constatar programaciones, analizar conductas...? ¿Es una forma de agrupar a los alumnos atendiendo a unas características comunes de aprendizajes?

Sea cual fuere su utilización, ha habido unos condicionamientos estructurales más que ideológicos que no han permitido encontrar todas las posibilidades organizativas que ofrece la estructura en ciclos. Estos condicionantes serían:

- a) La infraestructura de la escuela. Los edificios escolares no reúnen condiciones.
- b) La formación del profesorado. Es necesario cam-

biar la mentalidad y modificar formas de actuar. Para ello es necesario dar información y posibilidades de formación.

c) El concepto que la Administración tiene de las plantillas. Ratio maestro/aula.

d) Falta de recursos y medios necesarios para llevar a término la innovación.

Concepto de ciclo

La organización vertical graduada o por cursos es la que viene rigiendo en la escuela. Se han hecho intentos para sustituirla por esquemas más flexibles que posibiliten atender las diferencias individuales, tanto en capacidad como en ritmos de progreso. Surgen dos alternativas nuevas: **la organización vertical no graduada y la organización en ciclos.**

La organización por cursos se caracteriza por el supuesto de que un año de progreso y un año cronológico en la vida de un niño se consideran equivalentes para los fines escolares. Estos conllevan el que objetivos, contenidos..., sean idénticos para todos los niños de un mismo grado.

La no graduación es otra forma de organización vertical que contempla el progreso permanente de la totalidad del alumnado atendido a las diferencias individuales, agrupaciones flexibles, trabajo individualizado y autónomo.

La organización por ciclos se caracteriza por ser la organización intermedia entre la graduación y la no graduación. De la primera acepta la división del progreso en etapas (ciclos, no cursos) y de la segunda la necesidad del progreso continuo durante todo el tiempo que dure el ciclo, en función de la capacidad y desarrollo del alumno, y el agrupamiento flexible para atender distintos niveles de rendimiento.

La estructura organizativa

Una organización estructurada en ciclos parte del supuesto de que existen diferencias individuales y hay que intentar proporcionar a cada alumno un progreso continuo.

Se ha demostrado que la edad cronológica no es determinante para que el niño pueda seguir el ritmo de aprendizaje que se considera adecuada para aquella edad.

Esto implica:

- 1.—Definir con precisión y claridad los objetivos terminales del ciclo en cada una de las áreas curriculares.
- 2.—Elaborar un programa secuenciado de objetivos que permita el avance continuo al alumno en cada área sin lagunas ni errores.

3.—Individualizar el trabajo escolar preparando una amplia variedad de recursos para cada uno de los objetivos. Cada alumno avanza en función de sus posibilidades y de acuerdo con los objetivos propuestos.

4.—Agrupamiento flexible de alumnos en cada una de las áreas curriculares que le permitan trabajar en función de su propio progreso.

5.—Elaborar instrumentos que permitan una evaluación formativa y con referencia criterial, así como instrumentos de registro para la evaluación continua. El progreso de cada alumno debe determinarse comparando a cada alumno, en función de su capacidad con los objetivos establecidos y secuencialmente graduados. El progreso más lento de un alumno presupone más tiempo para alcanzar los objetivos terminales del ciclo. No hay suspensiones ni repetición.

6.—Asignar profesores en función de los distintos niveles de progreso y de sus propias habilidades.

Es importante, por tanto, replantearse la necesidad de un cambio de estructura organizativa.

La enseñanza primaria dentro del marco de la reforma viene estructurada y definida en ciclos educativos de dos años cada uno. En ella se recoge el concepto ya existente y sería importante que superara las ambigüedades del mismo.

La estructura por ciclos puede ser muy variada y dispar, ya que hay múltiples variables que posibilitan diferentes tipos de organización. Algunas de estas variables serían, como ya hemos anunciado:

- La ratio de maestro/aula.
- Las características del alumnado.
- La preparación profesional de los maestros.
- La estabilidad de la plantilla del centro.
- La infraestructura de la escuela...

Estas son algunas de las variables, pero por encima de todas ellas prima la de los objetivos educativos de la escuela.

Se debe partir de que la estructura no hace la escuela ni resuelve por sí sola los problemas que pueda haber en ella; un esquema de organización no puede señalar la sustancia del programa ni situar los materiales en el aula, pero sí puede y debe, y así lo hace, influir en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La organización no es un fin en sí misma, sino que debe de estar en función de los objetivos de la escuela.

Una escuela debe fijar primeramente cuáles son sus objetivos educativos y después buscar la estructura organizativa que mejor se acomode a ellos.

Si partimos de la idea de que entre los objetivos educativos debe de tener un lugar importante el desarrollo de las posibilidades individuales de cada niño, así como la progresión continuada del alumno, cabe esperar que la organización a proponer deberá contemplar la posibilidad de trabajar con grupos flexibles.

La organización interna de un ciclo debe contemplar dos aspectos básicos:

- La clase-edad como unidad básica y referencial.
- La organización de grupos flexibles dentro del mismo.

Consideramos importante mantener la clase concebida como agrupación de niños de la misma edad, siempre y cuando se contemple la posibilidad de agrupaciones flexibles de alumnos en algunos aspectos del trabajo escolar, con el fin de poder potenciar el trabajo individual, la relación entre alumnos de diferente edad, la acción enseñanza-aprendizaje entre ellos, el progreso continuo, etc.

En este campo ha habido varias experiencias que avalan este tipo de organización (talleres y «racons»). Los enfoques de partida han sido diversos:

- A partir de los aprendizajes básicos.
- A partir de una área.
- A partir de un aspecto concreto del aprendizaje (lectura, expresión oral, cálculo, etc.).
- Como refuerzo de los aprendizajes básicos.
- Para la adquisición de habilidades.

Por tanto, y después de todo lo expuesto, creemos que la estructuración en ciclos tiene que favorecer el progreso individual y continuo del alumno y facilitar la consecución de los objetivos terminales, dentro de un contexto social determinado.

La escuela rural ante la reforma

Luis Blanco, maestro de escuela rural

Objetivos de la educación primaria y su estructura en ciclos

Aceptamos los fines marcados para esta etapa, recogidos en:

8.1.—Favorecer la transmisión de cultura y socialización de los niños.

8.2.—Creemos que en este apartado se recoge la aportación de colectivos, que, como los MRPs, han venido poniendo en práctica desde hace años.

8.3.—Apoyamos que se plantee como finalidad de esta etapa la socialización y adquisición de aprendizaje, más que adquisición/transmisión de conocimientos, aspecto predominante en la EGB, hasta el momento.

Del mismo modo nos parecen aceptables los objetivos enumerados en 8.4.

En cuanto a la estructuración en ciclos, puntos 8.5./7., si bien en muchas escuelas rurales (unitarias y

mixtas) se comparten ciclos, conviviendo niños desde preescolar a ciclo superior o diversos ciclos (situación que suponemos va a perdurar aún) presenta un avance organizativo, independientemente de otras consideraciones ulteriores.

Referente a las áreas curriculares, apoyamos decididamente el carácter globalizador que pretende dar a la enseñanza de esta etapa, así como a la metodología activa e investigadora, que para nosotros deberá tomar como punto de partida y de incidencia el medio propio —no sólo físico-natural, sino entendido en su totalidad de historia, economía, convivencia, cultura... para que el niño sea capaz de reflexionar sobre él y esté en disposición de poder actuar con una actitud transformadora de su realidad. Lo que no debe entenderse como una limitación a su medio local, concreto, sino extensible a otras realidades mucho más amplias: comarca, etc.

Profesores y tutores de apoyo.

En el punto 8.12 el Ministerio considera que debe existir, al menos, un profesor suplementario por cada centro con 12 unidades.

Si partimos de la realidad rural, de todos conocida, y expuesta en el punto primero, creemos que, una vez más, o no se ha tenido en cuenta esta realidad o, de nuevo, va a quedar marginada.

Como puede deducirse de nuestra alternativa y de la lectura del documento, los puntos de vista no pueden ser más contrapuestos.

En ello incidiremos en el punto D de la ponencia.

Promoción interciclos.

Nos parece que en el punto 8.14 se mantiene una actitud corporativista a la hora de decidir la promoción o no de un niño al siguiente ciclo, considerando que, además de las personas u órganos citados, debería contarse también, y fundamentalmente, con los padres. Si en el espíritu del proyecto late el deseo de máxima participación, debe hacerse constar expresamente en este apartado la de los padres. Esperamos que los criterios de decisión de permanencia o promoción de ciclo más que académico-instruccionales sean más amplios: nivel de madurez personal y social, capacidad crítica, creatividad, responsabilidad, espíritu de trabajo cooperativo y solidario...

Por lo que se refiere a la ratio 30 alumnos/profesor, suponemos que este criterio hace referencia sólo al medio urbano.

Para el medio rural —donde en casi el 100 por 100 de centros conviven niños de varios cursos y ciclos— los colectivos de educación rural hemos reivindicado, ya hace bastante años, una ratio de menos de 15 niños/profesor.

En conclusión:

De la lectura de este punto 8 entendemos:

— Que supone un gran avance, respecto a la legislación anterior, en cuanto a la estructura en ciclos, currículum, metodología, etc.

— Que como tipo de centro se considera el de 12 unidades. (Anteriormente era el colegio nacional de más de 8 unidades.)

— Que el medio rural queda olvidado y marginado, siendo una realidad diferenciada, extremo que no creemos necesario demostrar.

Todo ello nos lleva a suponer:

1.—O que se le olvida y prescinde del trabajo anterior de colectivos de educación rural y sus contactos con cargos directivos de la Administración socialista, algunos de cuyos logros ha sido el decreto de Colegios Rurales Agrupados, cuyo desarrollo y puesta en práctica apenas se ha iniciado.

2.—O que la educación rural va a ser considerada como un subsistema específico dentro del sistema general de enseñanza. Lo cual supondría, a su vez, aceptar la propuesta de la Comisión de Educación Rural de los MRPs.

3.—O que la educación rural va a ser algo marginal (como lo ha sido hasta ahora la educación especial, por ejemplo). Con lo que en lugar de avanzar, la situación sería no ya de estancamiento, sino de verdadero retroceso a épocas en que el único centro, jurídicamente reconocido, era el colegio nacional de más de 8 unidades.

Deseamos y esperamos que la futura LOSE introduzca, si no todas las aportaciones de los colectivos de educación rural —lo que sería digno de toda alabanza por nuestra parte—, sí, al menos, aquellas que como el Decreto de Centros Rurales Agrupados, suponen una especificidad de la educación rural, que, como tal, requiere un trato específico, hasta lograr sea considerada como un subsistema; principio o exigencia que no nos cansaremos de repetir una y otra vez.

Análisis global del proyecto para la reforma

El documento no contempla la educación rural como una realidad diferenciada y específica. Haciendo una lectura rigurosa del proyecto, aparece en el prólogo una referencia a la desigualdad ante la educación: «cabe destacar los programas de Educación Compensatoria promovidos en apoyo de las escuelas rurales».

En el punto 1.6., al hablar de la EGB, de su insuficiencia y de los factores que influyen en el fracaso escolar, se comenta que «estos factores inciden de forma especial en los medios rurales y, en general, en los medios sociales más desfavorecidos».

Hay un optimismo desmesurado en el apartado 3: la

respuesta en España: las reformas emprendidas. En el punto 3.3. se dice: «... en tanto que la oferta de puestos escolares ha sido superior en relación a la demanda en zonas rurales.» Y en 3.4: «... los programas de Educación Compensatoria, que han comenzado a aportar los recursos necesarios a las zonas más desfavorecidas...» En el análisis que hacemos de la realidad rural se desmiente categóricamente este optimismo.

En la parte III del documento «Propuesta de estructuración de niveles educativos: educación infantil, educación primaria y educación secundaria», es donde creemos debería encontrarse un tratamiento específico de la educación rural que resolviera de una forma positiva y estructural la problemática del medio rural. Únicamente en el tema de la integración, punto 15.10, se hace referencia a que «la localización —de las aulas de educación especial— se situaría preferentemente en el medio rural, allí donde no haya centros específicos.»

Sería muy grave que una ley de Ordenación del Sistema Educativo ignorase y marginase, una vez más, a la educación rural, como lo hizo, en su día, la Ley General de Educación del 70.

Es implazable que la LOSE contemple de una forma específica y diferenciada el subsistema educativo rural que nos permita ofrecer a este medio un servicio público educativo de calidad.

La «musiquilla» que produce en nuestros oídos la lectura de principios como «educación comprensiva», «tratamiento de la diversidad mediante la agrupación flexible de alumnos dentro de una misma clase», etc..., nos resulta muy familiar.

Han sido nuestros argumentos durante muchos años frente a la imposición de modelos educativos uniformantes, «urbanos y concentradores», que se implantaban sobre realidades rurales muy diversas.

En esta realidad, sin medios ni formación, hemos practicado la escuela comprensiva, el trabajo por ciclos y los agrupamientos flexibles... por necesidad.

No habría estado de más que los expertos e inspiradores de este proyecto se hubieran fijado en las experiencias, que, en esta línea, se han realizado en muchas escuelas rurales.

Son muchas las dudas y preguntas que se nos plantean después de la lectura de este proyecto y que nos gustaría ver resueltas en la futura LOSE.

Preguntas como estas:

¿Qué tipo de sociedad y de persona se pretende?

¿Qué continuidad va a tener la política educativa (Programas de Compensatoria y otros, Decreto de Centros Rurales Agrupados...) tras la promulgación de la LOSE?

¿Qué va a ser de la educación infantil y secundaria en el medio rural?

Esta hermosa y progresista declaración de principios ¿va a contar con los recursos suficientes para llevarlo a

la práctica, o se va a quedar en papel mojado, como tantas otras?

Alternativa de la comisión estatal de educación rural de los MRPs.

Recogemos, brevemente, los puntos centrales de esta alternativa, ofreciendo en los anexos aquellos textos que nos parecen más importantes.

La documentación anexa resume el trabajo de las diversas jornadas y, que presentadas, en las asambleas finales, en forma de conclusiones, fueron aceptadas en votación, por mayoría.

Nuestra alternativa se resumiría en los siguientes puntos:

Efectiva descentralización educativa y autogobierno democrático, tal como se desarrolla en los proyectos de ZONALIZACION y en el «Manifiesto», punto 1.

Esto exigiría una nueva ordenación del territorio, con un mapa escolar dinámico y la dotación de servicios educativos, y de todo tipo, a nivel local, de subcomarca, comarca, etc., acabando, así, con la secular dependencia del medio urbano.

El camino a andar, por tanto, sería desde la localidad a distritos más generales y no al contrario, como ha venido ocurriendo secularmente, quedándose las reformas y mejoras en el camino, sin llegar a su meta final.

Como insistimos en otros muchos apartados, la participación de todos los sectores, implicados en el medio rural, debe ser desde el inicio —elaboración de anteproyectos— pasando por el medio —aplicación y puesta en práctica— hasta el final —evaluación o seguimiento de todo proyecto, plan o reforma—.

2.—Necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural, basado en un proyecto de desarrollo integral, tal como se expone en el «Manifiesto», punto 2 y en las conclusiones del Bloque temático B (Santurde-Rioja, págs. 10-23) y que definimos como «Proceso global que afecta a todos los individuos y en todas las dimensiones de la actividad: económica, social-política, educativo-cultural... Proyectado, gestionado y evaluado por la propia comunidad rural (la Administración facilitará los medios para llevarlo a cabo) y que conduce a la formación de personas creativas, críticas, libres y solidarias, dentro de una sociedad más libre y sin clases.»

Ello exigiría, entre otras cosas:

— Nuevo modelo de desarrollo. (A modo de ejemplo indicativo/orientativo podría tomarse el proyecto o plan de Agricultura de Montaña.)

— Ordenación racional del espacio rural.

— Respeto al equilibrio ecológico con una explotación adecuada de los recursos naturales.

— Reparto justo a la riqueza (en algunas zonas comenzaría por una auténtica Reforma Agraria).

— Dotación de servicios abundantes para que la vida en el campo sea apetecible y gratificante, y no como ocurre actualmente.

(Bloque III, págs. 14/16, Jornadas de Béjar, Castilla-León, 86 y Bloque B págs. 19/23, Jornadas de Santurde-Rioja, 86, lo desarrollan ampliamente.)

La educación rural, integrada en el sistema general educativo, como subsistema específico.

(Manifiesto, punto 4; Bloque temático 3, Jornadas de Béjar, Castilla-León; Bloque C, Jornadas de Santurde-Rioja, 86.)

Este subsistema específico se basaría en:

Proyecto de ZONALIZACIÓN.

(Manifiesto, punto 4; Bloque temático 3, Béjar; Bloque C, Santurde-Rioja; Documento 2, Salamanca.)
Que supone que a cada zona corresponde una red educativa completa.

Las fases del proyecto de Zonación serían:

— Estudio socioeconómico y geográfico del sector.
— Elaboración del mapa escolar dinámico.
— Elaboración del proyecto organizativo por zonas escolares.

— Puesta en práctica del proyecto en una zona experimental.

— Evaluación.

— Remodelación y elaboración del proyecto definitivo.

— Generalización en todo el sector.

Proyectos educativos:

(Bloque C., págs. 30/31 Santurde-Rioja; Grupo 2, págs. 5/7, Cervera de Pisuerga, Castilla-León; Grupo B, LLanes, Asturias.)

Cuyas características fundamentales serían:

— Abierto.

— Elaborado y llevado a la práctica por un equipo de profesores y otros sectores.

— Evaluación y análisis de necesidades.

— Programación general de actividades.

— Con una dimensión pedagógica activa, investigadora, globalizadora y organización escolar zonal.

— Diseño de la evaluación.

Currícula adaptados al medio:

(«Manifiesto», punto 4.5.; Documento 5, Salamanca; Bloque B, págs. 9/12, Béjar, Castilla-León.)

Sus objetivos, contenidos, metodología, etc., deben adecuarse al marco en que se apliquen. Que dé más importancia al proceso que al producto y que, en resumen, supondría un tipo de aprendizaje con una serie de procesos mentales, que están en la base de la maduración del niño y que, desarrollados de forma sistemática, llevarán al niño a la adquisición de esquemas mentales y de un pensamiento formalizado. (Salamanca, Documento 2.1...)

Con participación de todos los sectores implicados. Profesorado suficiente con una capacitación adecuada y organizados en equipos pedagógicos.

(«Manifiesto», 4.6.; Bloque 3, pág. 21, Béjar; Bloque C, punto III, pág. 21 Santurde-Rioja.)

— Preparación específica, ya desde las Escuelas U. de Magisterio, tanto en aspectos didáctico-pedagógicos, como sociológicos-culturales, etc., que exigen, como mínimo, prácticas escolares en el medio rural.

— Profesorado arraigado y comprometido con el medio.

— Nuevas formas de acceso (remodelación del curso de traslados).

— Formación de equipos estables a nivel de zona.

— Incentivos o compensaciones, no económicas, que hagan deseable el trabajo en el medio rural.

Dotación de recursos y medios, tanto humanos como materiales, necesarios para desarrollar una educación de calidad, con criterios compensadores y no «compensatorios», como se ha hecho hasta ahora.

Si tenemos en cuenta el análisis que se hace en el punto I de la ponencia veremos que los deseos y las declaraciones del Proyecto de Reforma distan mucho de la realidad.

A modo de conclusiones

En el Libro Blanco deberá haber un apartado en el que se analice la situación del medio rural y se hagan propuestas que lo contemplen expresamente y de forma específica, teniendo en cuenta y aceptando las aportaciones ofrecidas, a lo largo de los últimos años, por los colectivos de educación rural.

La LOSE deberá reconocer el subsistema educativo rural en el sentido de que deberá aplicarse el principio de diversidad entre espacio rural/espacio urbano.

Lo que significaría que, si bien no se pide algo segregado, sí que sea algo diferenciado. Sirva un ejemplo:

Programas de educación física para centros de más de 8 unidades y programas para centros de menos de 8 unidades.

Ello significaría, también, una ordenación territorial del servicio público de educación rural en todos los niveles y modalidades y un desarrollo específico de cada nivel y modalidad de acuerdo a las necesidades de medio. Y en todos los casos con criterios cualitativos diferentes a los que se aplican al medio urbano.

Todo ello deberá gastarse y llevarse a cabo con la participación, real y efectiva, de todos los sectores implicados en la educación rural, en el sentido en que los colectivos de educación rural hemos expuesto sucesivamente.

Las dificultades que supone la aplicación de la reforma en el medio rural, por sus características de población más dispersa, etc., no deben justificar, en ningún caso, la falta de respuesta con los mismos niveles de calidad que se pretende para el medio urbano.

Lo cual exige que, junto a las normas reguladoras para la aplicación de la ordenación del sistema público educativo rural, se garantice la financiación y los medios suficientes:

Por un lado, para acabar con el abandono y marginación históricos. Y por otro, para hacer efectivo el desarrollo de las alternativas o actuaciones que se programen para nuestro medio.

Si se habla y pretende adecuar nuestro sistema educativo al de los países de nuestro entorno, recordemos que hay realidades desertizadas en zonas rurales en Eu-

ropa ante las que se están programando medidas de actuación correctoras, tratando de fijar una población que garantice el equilibrio ecológico.

Estas y otras razones de otro tipo deberán hacernos plantear si seguir gastando y forzando la desertización de grandes espacios, antes y aún poblados, en España, para, dentro de unos años, tener que desandar el camino. Más vale prevenir que curar.

Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

Seminario 2

Educación Infantil y Primaria

Madrid, 4 y 5 de febrero de 1988

Mesa 4.^a

«Áreas y metodología de la Educación Primaria»

Currículum en educación primaria

Ignacio Gonzalo, jefe de Servicio de Innovación.
MEC

EL Proyecto para la Reforma de la Enseñanza presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), cifra la mejora de la calidad de la enseñanza en diversos aspectos que pueden condensarse brevemente en los siguientes puntos:

1.—Contribuir eficazmente al desarrollo personal del alumno. 2.—Ser flexible para adaptarse a sus necesidades e intereses.

3.—Ofrecer una formación que responda a las necesidades de una sociedad democrática, moderna y tecnificada.

4.—Emplear un currículum coherente que suponga una oferta variada y con suficientes posibilidades de contacto e intercambio dentro de esa variedad.

5.—Reducir el abandono y el fracaso escolar, así como elevar el rendimiento en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes.

Un elemento fundamental de esta reforma es la propuesta curricular para todos y cada uno de los diferentes niveles de enseñanza. Abordaremos en este trabajo las cuestiones fundamentales referidas al currículum de la Educación Primaria (que abarca desde los seis a los doce años, según la propuesta sometida a debate) y nos detendremos particularmente en dos aspectos de la propuesta curricular, como son la metodología de enseñanza-aprendizaje y las áreas.

Currículum

El paso de una propuesta curricular a la situación concreta de cada aula, de un diseño general a la educación real, se hace a través de un puente cuyos pilares son, por una parte, los equipos de profesores y, por otra, el material didáctico que profesores y alumnos utilizan en sus actividades.

El MEC quiere hacer del currículum el elemento vertebrador de todos los niveles del sistema educativo que asegure su coherencia y continuidad.

Quiere igualmente ampliar el margen de libertad de los centros y de los equipos de profesores en la definición de dicho currículum, abandonando otras posibilidades que suponen una mayor reglamentación de la actividad docente y depositando su confianza en la capacidad de dichos equipos para desarrollar y adaptar a su entorno las propuestas curriculares.

Para contribuir a ello se regulará de forma más abierta y flexible que la actual la aprobación y distribución de material didáctico y se fomentará la creación y desarrollo de todo tipo de material educativo.

El MEC trabaja sobre la hipótesis de un modelo curricular abierto en el que se señalan las finalidades generales de cada etapa educativa y se dan orientaciones acerca del camino más adecuado para alcanzarlas. El calificativo «abierto» significa en este contexto que son los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular los que influyen en la elaboración de las adaptaciones curriculares que, en definitiva, son responsabilidad y competencia de los centros y de los equipos de profesores.

Junto a esta necesidad de dar al profesor la posibilidad de adaptar la propuesta curricular a su entorno existe también la de asegurar unos mínimos curriculares comunes a todos los alumnos. Para responder si-

multáneamente a ambas la propuesta que se presenta a debate distingue entre lo que define como Diseño Curricular Base (DCB) y lo que denomina Proyectos Curriculares.

El DCB de la Enseñanza Primaria puede incluir aspectos tales como las características generales de este nivel educativo, consideraciones psicopedagógicas y evolutivas propias de los niños de seis a doce años, los ciclos en que se divide y las áreas de cada ciclo, así como los objetivos generales del nivel y las orientaciones didácticas correspondientes. El desarrollo de este esquema para cada una de las áreas contemplaría, además de algunas consideraciones de carácter introductorio, los objetivos generales de área, grandes bloques de contenido, objetivos terminales y orientaciones didácticas adecuadas a cada ciclo.

El Diseño Curricular Base, además de ser abierto en el sentido citado más arriba, es de naturaleza prescriptiva. Sin embargo, el MEC considera que esta naturaleza prescriptiva no prejuzga por sí sola acerca de las diferentes instancias educativas o administrativas que pueden analizar tal prescripción. Así, por ejemplo, las Comunidades Autónomas con correspondencias plenas en materia educativa completarán y adaptarán el DCB a su propia realidad, respetando las prescripciones generales que en él se contengan.

Los Proyectos Curriculares, por su parte, constituyen una pieza esencial en esta hipótesis, pues tienen la misión de ilustrar concretamente la forma de utilizar el DCB en una situación o en un contexto determinado. Esta función ejemplificadora puede ser desarrollada por todos aquellos equipos de profesores o grupos diversos que lo consideren oportuno y es deseable que así sea en orden a contar con la mayor adecuación del DCB a cada realidad concreta. El MEC elaborará y propondrá a título de ejemplo Proyectos Curriculares, además de impulsar otras iniciativas que en este sentido se realicen.

Metodología

Si resumimos los objetivos de la Educación Primaria en el desarrollo de las capacidades de socialización, autonomía, adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos y la aplicación de esos instrumentos al estudio de la realidad, y si consideramos a esta etapa como la piedra básica de todo el sistema de enseñanza obligatoria, estaremos probablemente de acuerdo en considerar que los aciertos y desaciertos que en ella sucedan serán claves para la consecución de los objetivos de los restantes niveles educativos.

Conviene, por tanto, pese a que el DCB no prescribirá una metodología única para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalar algunas características deseables que vienen refrendadas por la práctica desarrollada en nuestras escuelas en el transcurso de experiencias de renovación pedagógica.

Sin ánimo de ser exhaustivos podemos citar las siguientes características:

Globalizadora, como respuesta a la forma en que el niño de esta edad percibe el mundo que le rodea. Ello supone aproximarse a un planteamiento didáctico interdisciplinar que entrelace las áreas y las ponga en contacto con la vida cotidiana, asegurando la realización de aprendizajes significativos que, al poner en contacto lo que se aprende con lo que ya se sabía, permitan esa reorganización mental constante que facilita la interacción con el entorno.

Globalizadora, como ayuda valiosa para conseguir el equilibrio en el desarrollo cognoscitivo, sensorial, afectivo y corporal del niño.

Motivadora, recurriendo no sólo a la idea de que lo que se aprende en la escuela es útil dentro de la escuela, de que un aprendizaje escolar es eficaz cuando es útil para otro aprendizaje también escolar, sino, fundamentalmente, a la idea de que una medida importante de la bondad del aprendizaje es su posibilidad de aplicarlo en otro contexto distinto, fundamentalmente fuera de la escuela.

Activa, haciendo énfasis en que hablamos de una actividad fundamentalmente interna y no sólo de la manipulación o exploración de objetos y situaciones y que esa actividad mental ha de situarse en la zona de desarrollo próximo, en el sentido empleado por Vygotski, y en las condiciones necesarias para superarla.

Participativa, favoreciendo la interacción alumno-alumno y alumno-profesor o alumno-adulto, a través del trabajo cooperativo en el primer caso y considerando, en el segundo, que a distintas actividades deben corresponder distintos niveles de intervención directividad en la actuación del profesor.

Flexible en la organización de espacios y tiempos y en el agrupamiento de los alumnos.

Organizando el aula en función de las necesidades del grupo y de la actividad que en cada momento se lleva a cabo, repartiendo a los alumnos diferentes responsabilidades, aprovechando otros espacios del centro y del entorno y haciendo de todos ellos un lugar agradable para el juego y el trabajo.

Adecuando los horarios a las necesidades y los ritmos de los alumnos, huyendo de las distribuciones rígidas y manteniendo el principio de favorecer la permanencia del grupo durante la mayor parte del tiempo con el tutor, aunque para determinadas actividades se prevea la presencia de otros profesores.

Utilizando diferentes agrupamientos de alumnos en función de la actividad dentro y fuera del aula, fomen-

tando la colaboración con otros de distintas edades o de diferentes centros.

Para llevar estas ideas a la práctica es preciso señalar que para el MEC la mejora de la metodología docente supone:

1.—La elaboración de materiales didácticos que ejemplifiquen la práctica docente, propongan actividades y orienten al profesor.

2.—La creación de grupos de trabajo; por ejemplo, en los Centros de Profesores (CEP), para el desarrollo, análisis y discusión de las innovaciones a introducir en la práctica docente.

3.—La mejora de la dotación de medios didácticos a centros y aulas en consonancia con la puesta en práctica de las reformas curriculares.

4.—La dedicación de parte de la jornada laboral de los profesores para su actualización científica y didáctica.

5.—La formación de equipos activos de profesores en los centros más estables, con autonomía para desarrollar proyectos adecuados a sus necesidades y en estrecho contacto con el entorno.

6.—Un cambio importante en el papel del profesor, que deberá manejar un currículum abierto, trabajar en equipo, desarrollar una metodología adecuada y ser capaz de establecer su relación con el alumno en consonancia con ese planteamiento curricular.

7.—La disminución de la ratio alumno/profesor por debajo de 30.

8.—La existencia de equipos psicopedagógicos de sector y de departamentos de orientación en los centros.

Áreas

Si el currículum se convierte en esta propuesta en el elemento vertebrador del sistema educativo, las áreas son el instrumento que utiliza el profesor para analizar los diferentes tipos de contenido y seleccionar en cada momento aquello que resulte más relevante para el desarrollo del alumno. Consideremos brevemente lo que entendemos por contenido y los criterios en función de los que puede hacerse esa selección.

Contenidos es un término que evoca en el ámbito docente el conjunto de conceptos que el profesor debe enseñar y el alumno aprender. Sin embargo, una propuesta curricular abierta que pretende adaptarse mejor a las necesidades del alumno y de la sociedad necesita ampliar ese campo. Por contenidos entenderemos no sólo los hechos, conceptos y principios, sino también los procedimientos y los valores, actitudes y normas. El equilibrio —que no la igualdad— entre estos tres tipos de *contenido es siempre importante y, en el caso de la Enseñanza Primaria, cabe suponer una mayor importan-*

cia al aprendizaje de procedimientos y a la incorporación de actitudes y, en segundo lugar, a los aprendizajes de tipo conceptual o factual.

La selección de aquello que en cada momento resulta más adecuado proponer en la actividad docente para el desarrollo del alumno puede venir de la combinación de tres criterios: en primer lugar, los objetivos generales de la etapa o ciclo; en segundo, las características psicopedagógicas propias de la edad del alumno, y, en tercer lugar, las consideraciones que emanan tanto de la estructura y de la lógica internas del área de aprendizaje como del entorno socio-cultural e histórico en el que los distintos saberes se han desarrollado.

El MEC trabaja actualmente sobre la hipótesis siguiente:

Algunas áreas se mantienen a lo largo de toda la Primaria: Lengua y Literatura, Matemáticas, Expresión Artística y Educación Física.

Otras, como la de Experiencia Social y Natural, se organizan de manera unificada en el ciclo inicial y, probablemente, en el ciclo medio, para desglosarse en dos áreas de Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología en el ciclo superior (diez a doce años) de Primaria.

Por último, se considera conveniente iniciar el aprendizaje de un idioma extranjero a los diez años, adelantándose así en un curso el comienzo de dicho aprendizaje con respecto a la situación actual.

Por el momento, el DCB para cada una de estas áreas se compondrá de los siguientes elementos:

Aspectos introductorios. Se explicitará la concepción que se sustenta de las materias o disciplinas que componen el área, así como la forma en que se articulan y relacionan, proporcionando una orientación general que permita comprender el sentido que el área tiene en esta etapa. Se explicará igualmente la relación entre los aprendizajes previstos y las características psicoevolutivas de los alumnos. Esta introducción podrá incluir, por último, una relación de los contenidos prioritarios o líneas-fuerza en torno a los cuales se articula el área, organizados en un esquema o mapa conceptual de los mismos.

Objetivos Generales del Área. En ellos se formularán las grandes capacidades que deben estimularse en el alumno a lo largo de la Educación Primaria.

Bloques de contenido

Objetivos de terminales del área.

Estos dos puntos se detallarán para cada uno de los ciclos que componen el nivel de Educación Primaria y no para éste en su conjunto. Ambos se deducen de los objetivos generales del área y se seleccionan según la importancia que tienen para alcanzar éstos. Los objetivos terminales precisan el grado y el tipo de aprendizaje que debe realizarse respecto a determinados bloques de contenido. Los objetivos terminales pueden y deben referirse, al menos en ciertos casos, a varios bloques de contenido.

Orientaciones didácticas. En ellas se proporcionarán criterios para la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

El hecho de optar por una estructura de áreas para la formulación del currículum responde a la necesidad de articularlo de una forma coherente que sea inteligible, clara y precisa para el profesorado y el conjunto de destinatarios del DCB. Sin embargo, ello no debe hacernos olvidar que:

— Es imprescindible, en Primaria, un planteamiento interdisciplinar que responda a la forma globalizada con que el alumno se enfrenta a la realidad.

— El trabajo de un especialista debe encuadrarse dentro de un esquema de colaboración con el equipo de ciclo.

— La posible presencia de especialistas (Educación Física, Música e Idioma Extranjero) no debe ocultar la necesidad de la vinculación del alumno durante una parte mayoritaria de la jornada escolar a un mismo profesor tutor a lo largo del ciclo.

— Igualmente, la necesaria formación de dichos especialistas no debe restar importancia a la necesidad de formar y actualizar al profesorado de Primaria en los contenidos y métodos básicos de este nivel de enseñanza.

— Para el adecuado desarrollo de todo lo anterior se requiere un número de profesores por centro mayor que el número de grupos de Primaria de dicho centro. En otras palabras, el horario lectivo del profesor debe ser más reducido que el del alumno, superando la situación actual.

El papel del especialista de música

David Rodríguez, maestro

La propuesta para el Debate de la Reforma recomienda, e incluso hace necesaria, la posibilidad de especialización en determinadas áreas de currículum y se cita expresamente: «en música-dentro del área artística».

Si los cambios en el sistema educativo son siempre motivo de dudas y vacilaciones, la anterior propuesta suscita no pocos interrogantes:

— ¿Por qué en música y no en plástica, danza, expresión corporal, dramatización, arquitectura, comics, audio-video...?

— ¿Qué tipo de especialista musical se propone?

Dirección: coral, orquestal, rondalla, grupos folklóricos, conjuntos.

Canto: ópera, zarzuela, popular...

Instrumentos: viento-madera, viento-metal, cuerda... piano, guitarra...

Solfeo: metodologías, pedagogía.

Folkloristas, historiadores de la música, críticos...

— ¿Qué se pretende del especialista?

— ¿Es conveniente el especialista en la educación primaria?

— ¿Es necesario?

— ¿Deben los maestros generalistas encargarse de la educación artística?

— ¿Están en condiciones de generalizar la implantación del área en el período de generalización de la Reforma?

Las anteriores cuestiones pueden ayudarnos a ubicar «el papel de las “artes” en la educación obligatoria», si queremos esbozar el perfil del enseñante que ponga en práctica los correspondientes diseños curriculares. Tal vez podamos también «ACLARAR» el término «especialista» y reflexionar sobre el cometido que tendría en los próximos años.

Las artes en la educación primaria

Sirvan las citas siguientes en defensa de integrar las áreas de «expresión» y como propuesta de ubicar la creatividad en el corazón del currículum:

«La educación artística no debe separar de la educación general. El objetivo debe ser obrar de modo que, cuantos estén interesados por la educación, se consideren ante todo enseñantes con fines educativos generales y, en segundo lugar, que todos los enseñantes consideren la educación artística como una parte esencial e integral de su trabajo.»¹

...«Deberíamos abolir el estudio de todas las artes en los primeros años de la escuela. En su lugar deberíamos tener una materia integradora, tal vez llamada “estudio de los medios” o mejor “estudios de sensibilidad y expresión”, que podría incluir todas y a la vez ninguna de las artes tradicionales en particular...

...A destacar la innaturalidad básica de las formas de arte existentes, cada una de las cuales utiliza un conjunto de receptores sensitivos con exclusión de todos los demás...

...Una separación total y sostenida de los sentidos concluye en una fragmentación de la experiencia.»²

«El proponer una educación por el arte no significa incluir una materia más en los horarios escolares, significa un enfoque distinto de la actual enseñanza, un enfoque que tenga como base educativa el arte y sobre esa base común movernos en las distintas áreas.»³

«No hay ninguna razón para valorar un medio de expresión en detrimento de otros. Los niños elegirán el

que les va mejor a condición de que todos tengan el mismo tratamiento: música, pero también artes plásticas, danza, expresión corporal, arte dramático, poesía, cuento, a los que habría que añadir: foto, cine, radio, video... Se comprende fácilmente que no es cuestión de horarios bien definidos y menos reivindicar una prolongación del horario para la música. Una enseñanza así no puede ser compartimentada, estando integradas las actividades artísticas y las demás disciplinas llamadas básicas, de tal suerte que desde un mismo punto de partida, toda una irradiación de experiencias diversas se ofrezca al conjunto de la clase, permitiendo a cada uno su máximo desarrollo.»⁴

«Las actividades educativas son artificialmente disociadas: psicomotricidad, ritmo, plástica, dramatización, lengua. No se debe deducir que la jornada de clase debe reducirse a yustaponer actividades independientes unas de otras, al contrario, cada una de ellas debe situarse en un conjunto coherente porque el niño es uno: se expresa con toda su personalidad y la vida es una: en su complejidad y diversidad.»⁵

«Muchos niños son incapaces de transferir los conocimientos aislados e integrarlos en formas usuales de comportamiento en la escuela y fuera de la escuela. La frustración resultante contribuye al sentimiento, por parte de aquéllos con bajos resultados, de alienación de la escuela y todo lo que ella representa, durante los últimos años de la enseñanza obligatoria.»⁶

Se trata, como hemos apuntado, de incluir la creatividad en el currículum debido a sus valores educativos. Habrá que pensar, en consecuencia, si son los «especialistas» los más indicados para proveer vehículos que unan conocimientos adquiridos o hay que buscar la persona idónea para integrar las áreas de expresión entre sí y con el resto de las áreas.

¿Debe la música tener un especialista?

«Si la música es un componente más de la educación integral, ha de estar en manos de la persona encargada de la educación del niño: el maestro.»⁷

En el Congreso de Copenhague —UNESCO 1958— sobre Pedagogía Musical «quedó demostrado y firmemente establecido que la enseñanza de la música en la escuela debe estar en las manos de los propios maestros de grado; pues se considera que el maestro debe atender todos los aspectos de la formación de sus educandos, lo que evitará las dificultades que traerían consigo las continuas adaptaciones del niño a sus diferentes maestros; es más fácil para un maestro adquirir los conocimientos musicales para impartir la enseñanza a sus alumnos, que para un artista, sin preparación pedagógica, improvisar o adquirir rápidamente los conocimientos psicopedagógicos y metodológicos indispensables a todo maestro».

El derecho de TODOS los niños a recibir una formación que facilite y potencie al máximo sus posibilidades de expresión desde todas las áreas no puede des-

cansar sobre una sola persona, ni presuponer un desfile de especialistas a lo largo de la jornada. Para garantizar el citado derecho es imprescindible implicar a todos los maestros generalistas, al ser ellos los encargados de aplicar la propuesta curricular.

Resulta evidente que ni las actuales plantillas de los centros, ni los futuros docentes que salgan de las Escuelas Universitarias, Conservatorios, Centros de Enseñanzas Artísticas, Universidades... estén en condiciones de poder abordar la generalización de la citada propuesta, al carecer de suficientes enseñantes que puedan incluir en sus programas el área de expresión y ser escasos los «especialistas» que tengan una visión no compartimentada del área, se hace imprescindible un plan urgente de actuación.

Plan para la normalización del área de expresión

En España no disponemos de experiencias generalizadas, tendentes a integrar las artes en el sistema escolar obligatorio, en el que aún no tienen cabida por mérito propio; no disponemos de trabajos de investigación que hayan reunido a compositores, plásticos, escritores, artistas dramáticos..., pedagogos, maestros...

Este enfoque, tan interesante como novedoso, no puede llevarse a feliz término por decreto. Si el primer paso en cualquier reforma es darlo, aquí más que en ninguna otra área es conveniente, necesario y justo DISEÑAR.

Un plan para la normalización del área de expresión, que permitiera en el año 1990 la implantación generalizada en todos los centros.

Aspectos a contemplar:

Curso 1988

— Convocatoria inminente de compositores, plásticos, actores dramáticos, poetas, bailarines, pedagogos... dispuestos a abordar proyectos de investigación en el terreno de la creación, utilización de los distintos lenguajes expresivos, experimentación de proyectos interdisciplinares, elaboración de materiales didácticos...

Formación del profesorado en activo: maestros que van a comenzar a trabajar en esta línea en 1990.

— Formación inicial del profesorado.

— Elaboración de materiales didácticos...

— Sustituir en la propuesta el término «área artística» por Área de Expresión.

Áreas de conocimiento y experiencia en educación infantil y primaria

Xurxo Torres, profesor de didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela

La tarea educativa que en la institución escolar se lleva a cabo se realiza mediante una selección, organización y reconstrucción del conocimiento, creencias, valores, destrezas y hábitos, consecuencia del desarrollo sociohistórico, o sea, construidos y aceptados como valiosos por una sociedad determinada.

El currículum se puede describir por consiguiente como un proyecto educativo que se orienta a partir de una selección de la cultura que la escuela reinterpretará, más o menos particularmente, con el fin de socializar y capacitar a las nuevas generaciones. La institución educativa facilitará consiguientemente el conocimiento reflexivo y crítico del arte, la ciencia y la historia cultural, no únicamente como productos del desarrollo alcanzado por la humanidad en su devenir sociohistórico, sino, y muy principalmente, como instrumentos, procedimientos de análisis, de transformación y creación de una concreta realidad natural y social.

Son numerosas las formas en que esa selección cultural se presenta como finalidad y proyecto de trabajo en las escuelas.

Tendremos así entre otros planteamientos, por ejemplo, de Paul Hirst y R. S. Peters (1970), quienes argumentan que la cultura que el ser humano construye a través de la historia se lleva a cabo por caminos diferentes y maneras también distintas de validación. Hirst y Peters llaman a estos estilos y procedimientos de adquisición, desarrollo y validación de la cultura, **formas de conocimiento**, llegando a identificar siete: ciencias humanas, ciencias físicas, conocimientos lógicos matemáticos, religión, estética y artes, ética y filosofía.

Estas áreas se diferenciarían principalmente en virtud de cuatro grandes características generales, tales como:

a) Cada forma de conocimiento contiene ciertos conceptos centrales y peculiares. Por ejemplo, el conocimiento lógico matemático giraría en torno a nociones como «número», «integral», «clase», etc., mientras que la religión lo haría a su vez alrededor de ideas como «Dios», «pecado», «predestinación», etc.

b) Cada forma posee sus propias relaciones conceptuales, más o menos complejas. Así cada forma de conocimiento tiene su propia estructura lógica.

c) Las afirmaciones, declaraciones de cada forma

son puestas a prueba y demostradas por métodos diferentes.

d) En cada forma existen técnicas particulares y destrezas para explorar la realidad y la experiencia humana.

Por otra parte, Philip Phenix mantiene que, en líneas generales, la educación es el proceso de «engendrar» significados esenciales y que existen seis ámbitos de significación que emergen del análisis de los distintos modos posibles de comprensión del ser humano. Estos seis **ámbitos de significación** son catalogados como: simbólicos, empíricos, estéticos, sinópticos, ético y sinnoético, a cada uno de los cuales corresponde un cierto número de disciplinas.

El ámbito simbólico incluiría disciplinas como el lenguaje, las matemáticas y, en general, las formas simbólicas no discursivas. El empírico: materias como las ciencias físicas, ciencias de la vida, psicología y ciencias sociales. El estético: música, artes visuales, artes del movimiento y literatura. El sinóptico, a su vez: la historia, la religión y la filosofía. El ético comprendería las diversas áreas con preocupaciones morales y éticas. Y el sinnoético abarcaría los aspectos existenciales de la filosofía, psicología, literatura y religión.

Estos ámbitos nos proporcionan los fundamentos y los ingredientes básicos para dar significado a todas las experiencias en que se puede implicar cualquier persona. Explícita Phenix que al emplear el vocablo «significación» quiere reconocer explícitamente que el significado de la vida humana no son sólo los procesos de pensamiento lógico, sino también la vida de los sentimientos, la consciencia, la inspiración, etc. Las seis esferas citadas serían vistas por este autor como las que facilitarían la planificación y organización del aprendizaje que la institución escolar debería estimular y trabajar con cada individuo.

Más recientemente también tomaron cuerpo formas de estructuración curricular en torno a procesos psicológicos. Es la modalidad que se conoce con el calificativo de **currículum como proceso**. Aquí se parte de las destrezas y características que los alumnos necesitan desarrollar más urgentemente tanto para su vida hoy en día como en el futuro, relegando los contenidos a un plano secundario. En esta opción son claras las influencias de la psicología cognitiva, fundamentalmente de la relacionada con la escuela de Ginebra de Jean Piaget y colaboradores.

Asimismo, otra modalidad que va cobrando auge es la que se focaliza sobre aquellos problemas más apremiantes de nuestra realidad tales como la paz y el desarme, los conflictos raciales, la energía, etc., el llamado **currículum como estudio de problemas**.

Pero sin duda la forma clásica y persistente en la actualidad de organización del contenido es el modelo **lineal disciplinar**, o conjunto de disciplinas yuxtapuestas insolidariamente, lo que provoca que el fin originario

de la educación como conocimiento, comprensión del mundo y capacitación para vivir activamente en él, quede desdibujado. El dominio de cada área como requisito para la movilidad dentro del sistema educativo pasa a convertirse en el verdadero y único fin de la educación. Currículo lineal-disciplinar que acaba configurándose en la mayoría de los casos como un **currículum puzzle**, según la terminología de B. Bernstein.

Las soluciones alternativas a esta situación son, en general, coincidentes en buscar formas de establecer relaciones entre los campos, formas y procesos de conocimiento que hasta ahora, normalmente, se mantenían incomunicados.

De todas formas, cualquiera de las modalidades de estructuración de un marco curricular que sea la elegida no debería determinar nunca rígidas decisiones pedagógicas sobre metodologías para su desarrollo, aunque sí cabe que pueda sugerir algunas grandes orientaciones.

En nuestro caso, no podemos olvidar la tradición pedagógica imperante en este Estado, con un fuerte énfasis en el modelo lineal-disciplinar. Es por ello por lo que sugiero que debemos optar por presentar el marco para la selección cultural a que obliga el currículo, bajo una serie de **áreas de conocimiento y experiencia**. Estas áreas de conocimiento y experiencia tratarán de identificar las principales vías por las que los seres humanos conocen, experimentan, construyen y reconstruyen la realidad así como sus logros más importantes y necesarios. Tales áreas se irán concretizando y diferenciando progresivamente a lo largo del sistema educativo, conforme las características psicológicas y culturales de los alumnos permitan y posibiliten una mayor especificación y profundización en el conocimiento.

Esta forma de hablar de la estructura curricular se refiere exclusivamente a la estrategia de planificación y análisis que los profesores y profesionales de la educación utilizan como ayuda para decidir qué incluir en el currículo. Debe ayudar a realizar más fácilmente un vaciado cultural de los diferentes ámbitos del saber y de la experiencia humana. No debe obligar, por tanto, a una única estrategia metodológica, aunque sí debemos procurar que no favorezca errores pasados como pueden ser los de «asignaturizar» todo el contenido, reducirlo a piezas de un gran puzzle que nunca puede llegar a ser compuesto y que no nos permite, por tanto, construir un conocimiento auténticamente significativo.

Las áreas de conocimiento y experiencia son, por ello, instrumentos para la planificación y la evaluación curricular, sin que para los alumnos conlleve semejantes parcelaciones en su vida y praxis en las aulas.

En el desarrollo del currículo, en la práctica cotidiana en la institución escolar, las diferentes áreas de conocimiento y experiencia deberán entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para contribuir más eficaz y significativamente a esa labor de construc-

ción del conocimiento, de los conceptos, destrezas, actitudes, valores, hábitos que la sociedad y sus miembros en particular consideran necesarios para una vida más digna, activa, autónoma, solidaria y democrática. *No existirán en el trabajo cotidiano en el aula, por consiguiente, áreas de conocimiento y experiencia puras ya que, por ejemplo, cualquier experiencia científica tiene dimensiones sociales, estéticas, lingüísticas, matemáticas...* Aunque algunas áreas se pueden identificar más claramente con campos de conocimiento más específicos.

Esta forma de organización permite, asimismo, el preocuparse de cualquiera de las dimensiones que otras formas de organización curricular, como por ejemplo, las señaladas anteriormente pretendían.

Planteamientos globalizadores e interdisciplinarios, como los que promueven las «áreas de conocimiento y experiencia», nos permiten tanto el desarrollo de procesos como el conocimiento de los problemas más acuciantes de la actualidad. Nos posibilitan, por tanto, no sólo atender al crecimiento psicológico del individuo, al desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos, de sus dimensiones afectivas y de relación social, de su desenvolvimiento corporal, sino también adquirir aquellas organizaciones conceptuales, métodos de investigación, etc., que facultan para analizar, revisar y contribuir al avance y crecimiento de las distintas ciencias y ámbitos del saber de una sociedad concreta, así como estudiar y prepararse para hacer frente a los grandes problemas en los que nos vemos envueltos, más o menos, en nuestra experiencia día a día.

Será la metodología que se emplee para el desarrollo curricular la que hará factible toda clase de adecuaciones a las características psicofísicas de los alumnos, a sus niveles de desarrollo psicológico y cultural, a sus intereses, necesidades y expectativas; al mismo tiempo que contribuirá decisivamente a que esos estudiantes lleguen a trabajar más motivadamente sobre cuestiones cotidianas, de su entorno, etc.

No incluyo la **tecnología** como un área propia, puesto que ella en este nivel educativo es un recurso y como tal puede y debe ser empleado en todas las áreas que se especifican, aunque sea en áreas como la científica y matemática donde se puede circunscribir más precisamente. Una independencia en esta parcela del saber contribuiría peligrosamente a aislar la teorización e investigación científica de sus aplicaciones prácticas y, por lo mismo, de las consecuencias sociales y éticas de su utilización por grupos humanos concretos.

Tampoco defiendo la permanencia del área de **comportamiento afectivo-social**, presente en los programas renovados actuales, ya que realmente es una dimensión que cruza todas las áreas propuestas y que no tiene por tanto, a mi modo de ver, tal especificidad. Al tiempo que objetivos como los que le asignan los programas renovados sirven tanto para cualquier área como para

cualquier nivel educativo, por ejemplo: «Desarrollar la capacidad de reflexión y análisis de las materias de estudio y en los actos de la vida cotidiana» (ciclo inicial).

Las áreas que propongo se podrían subdividir o agrupar mucho más, pero dado que en estos primeros niveles la globalización debe tener las estrategias metodológicas, y considerando también que existe una fuerte tendencia a trabajar «asignaturizando» todo, es por lo que considero más conveniente optar por áreas de una amplitud algo mayor que las actuales que puedan forzar estrategias metodológicas más globales e interdisciplinares.

En el caso de elegir agrupar en unidades mayores las distintas parcelas de la experiencia y del saber humano corremos asimismo otro potencial peligro, el de rebajar a la categoría de «marías» algunas materias. En nuestra cultura educativa existen ámbitos de conocimiento que están de alguna forma «sobrevalorados» y, por tanto, juegan contra otras parcelas hasta reducirlas a «marías». Imaginemos, por ejemplo, una forma de agrupamiento de áreas en la educación primaria con el nombre genérico de **Comunicación**, y que entre otras dimensiones incorporase al lenguaje oral la lectura y escritura, la expresión plástica, dinámica y musical; o sea, las diferentes formas de comunicación que el ser humano necesita desarrollar. Creo que es posible imaginarnos que, dada nuestra actual tradición, el campo de la plástica, de la dramatización y de la música quedasen siempre para «descanso» (como actividad bastante intrascendente) en los últimos minutos de la semana, cuando no para los últimos días del curso. El aprendizaje de la lectura y de la escritura apenas les dejarían algún lugar.

Otra razón para no optar por ahora, en 1988, por áreas de conocimiento y experiencia de mayor amplitud es que, en la medida que el Ministerio de Educación y Ciencia sólo ofrecerá los «mínimos curriculares» de cada área, puede resultar después más difícil para los maestros y todos aquellos otros profesionales que participen en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares, pensar y ampliar esos contenidos culturales mínimos. Analizar y ofrecer otros contenidos conceptuales, procedimientos, valores, etc., esenciales y secundarios, así como ver su estructura interna, sus posibles secuenciaciones, etc., se haría más dificultoso, puesto que queramos o no, tenemos configurado un pensamiento bastante acostumbrado a analizar disciplinadamente. No podemos olvidar la fuerte tradición que dominó la formación de la totalidad del profesorado del Estado español, una formación primero y una experiencia práctica después de carácter disciplinar «duro».

Las áreas y la formación del profesorado

Una estructuración de áreas como la aquí defendida puede llevar fácilmente a modificaciones en los planes de formación del profesorado en los que las didácticas especiales se puedan acomodar a estas áreas o similares y no única y exclusivamente a las asignaturas tradicionales. De esta manera, por ejemplo, una «Didáctica de la Experiencia Social y Natural» en las Escuelas de Magisterio, favorecerá que tal área no se subdivida en la práctica en cuatro o cinco asignaturas aisladas e inconexas y que, en consecuencia, se ejercite a los futuros maestros en las destrezas prácticas necesarias para trabajar la globalización y la interdisciplinariedad.

Será preciso asimismo revisar la formación del profesorado de la actual EGB, de manera que no se realice por especialidades disciplinares como sucede en los vigentes planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Magisterio de cara al Ciclo Superior de la EGB, ya que la Propuesta para Debate habla de «profesor de ciclo». Deberán subsanarse también lagunas de formación como son la música, idiomas, educación física, e incluso informática. Está claro que de momento tienen que ser los especialistas en estos ámbitos del conocimiento y de la experiencia humana quienes se hagan cargo de estas parcelas, pero creo que se debe pensar en una planificación para el futuro para que sean los propios maestros quienes recuperen tales materias. De lo contrario correremos siempre el peligro de convertir estas áreas en una especie de «pasantías» o «clases extra», pero sin apenas integración en el Proyecto Educativo del Centro.

La nomenclatura de las áreas curriculares pienso que deben tener continuidad, tanto a lo largo del sistema de escolarización no obligatoria como obligatoria. De ahí que no vea la necesidad de optar por áreas con nombres como «El niño y el conocimiento de sí mismo» o «El niño y el conocimiento de los otros»... y máxime si tal nomenclatura sólo sirve para ser empleada en etapas educativas no obligatorias, como la educación infantil. Un lenguaje curricular «diferente» en una etapa educativa como la infantil, bastante marginal en la estructura y preocupaciones del sistema educativo español, puede contribuir a reforzar esa marginalidad o ese «campo de todos y de todo» que es el preescolar actual.

Por otra parte no podemos olvidar que el profesorado actual está condicionado en su lenguaje, pensamiento y acción, debido a sus años de formación y práctica. En tales años nunca se empleó un lenguaje similar y hacerlo ahora puede llevar a que ello origine un discurso más o menos literario, pero poco útil para las planificaciones y decisiones curriculares.

A todo lo dicho hasta ahora podemos añadir que un marco curricular obligatorio debe conllevar modificaciones en las instituciones de formación y reciclaje del



profesorado, ya sea mediante la inclusión de nuevas disciplinas o bien la modificación de las existentes. Una política educativa como la pasada fue una de las causas, entre otras, de una formación disciplinar como la vigente y de un pensamiento disciplinar en el profesorado. Es lógico, por lo mismo, pensar que unas áreas más globalmente concebidas y unas orientaciones didácticas oportunas, fueren una formación didáctica más interdisciplinar y favorezcan también un pensamiento más interdisciplinar y prácticas más globalizadoras, tanto en las instituciones de formación como más tarde en sus escuelas correspondientes.

Podemos fácilmente presuponer que hablar de «áreas de conocimiento y experiencia de Experiencia Social y Natural», por ejemplo, puede y debe servir para organizar un campo de reflexión y formación del profesorado de ese nivel educativo para el que se propugna tal denominación.

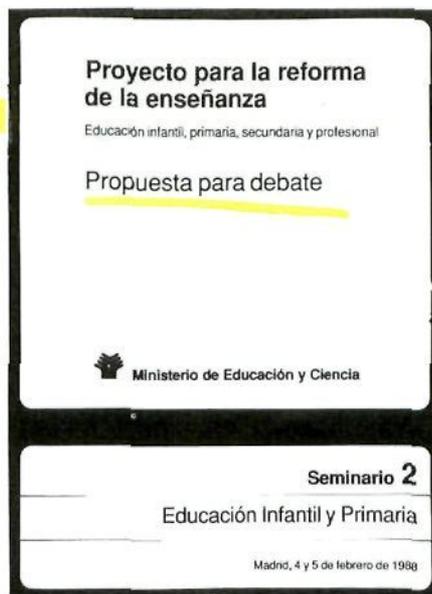
Sin embargo, debemos tener presente que **no** es muy factible forzar directamente desde la Administración la globalización y la interdisciplinaridad que la organización y el desarrollo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje hoy día tanto necesitan, modificando la estructura de áreas del sistema educativo a través **únicamente**, o principalmente, de la escritura en el «BOE». Se necesita establecer una formación de los docentes acorde con esta filosofía, así como, al mismo tiempo, modificaciones de las situaciones y condiciones laborales que contribuyen a su puesta en práctica. El profesorado necesita por consiguiente disponer de tiempo para

planificar y evaluar lo que acontece diariamente en sus aulas, y no recurrir a que otros lo hagan en su lugar ya que éste no puede. Precisa de condiciones que favorezcan el trabajo en equipo, por ello son necesarias modificaciones en la legislación vigente que posibiliten el no deshacer, a la fuerza, los equipos de trabajo que en un momento se encuentren en acción.

También es necesario procurar soluciones al problema de los actuales profesores especialistas de área, en el caso de que entre en vigor una estructura de educación primaria como la de la Propuesta para Debate en la que desaparece la figura del profesor especialista actual destinado al ciclo superior de la EGB.

La no solución de problemas como los expuestos puede contribuir a reforzar «prácticas robotizadas», desprofesionalizadoras, y controladas por materiales didácticos como los libros de texto, que pueden y de hecho están llegando inclusive a falsear filosofías como las de la globalización que requieren de maestros autónomos, verdaderos profesionales, o en palabras de L. Sthenhouse, profesores-investigadores, reflexivos y críticos. Si echamos una mirada a las últimas publicaciones de libros de texto vemos cómo ya se nos ofertan «libros globalizados» con la idea de hacernos «un favor» al realizarla las Editoriales en lugar de los propios maestros. La recuperación de la profesionalización pasa por corregir los errores que hicieron posible su pérdida.





Mesa 5.^a

Evaluación y orientación educativa

La orientación y los apoyos psicopedagógicos

María Luisa Gonzalo, jefa de Gabinete de Orientación Escolar y de Equipos Psicopedagógicos. MEC

EL Proyecto para la Reforma de la Enseñanza expone en su apartado 18 un diseño o marco general para el desarrollo de la Orientación dentro de nuestro sistema educativo.

Se sustenta este planteamiento en dos principios fundamentales:

1.º— La Orientación es un **derecho de todos** los alumnos establecido ya en la Ley General de Educación de 1970 y reconocido de nuevo en la actual Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

La realización de tal derecho debe concretarse en un conjunto de servicios y actividades que se ofrezcan dentro del sistema educativo.

2.º— La Orientación es un **proceso indisociable del propio proceso educativo**. Toda actividad educativa contiene aspectos orientadores y recíprocamente cualquier acción orientadora comporta elementos educativos.

Este proceso orientador debe reunir las siguientes características:

— Ser continuo y ofertarse al estudiante a lo largo de los distintos niveles de su escolarización.

— Implicar de manera coordinada a todos cuantos intervienen en la educación (profesores, familia, centro).

— Atender a las peculiares características de cada alumno.

— Capacitar al sujeto para su propia autoorientación de manera que éste vaya asumiendo progresivamente

un auténtico protagonismo en la toma de decisiones sobre su propio futuro.

Ambos supuestos (la orientación como derecho consolidado y como proceso fuertemente correlacionado con la educación) están comúnmente aceptados y, por tanto, apenas son objeto de discusión. Sin embargo, sí es susceptible de polémica el cómo implementar la Orientación dentro del sistema, es decir cómo establecer cauces adecuados y facilitar los recursos necesarios para que su desarrollo sea efectivo.

La propuesta del MEC pretende implantar la Orientación a través de dos importantes vías:

— La organización de Departamentos o Servicios de Orientación internos a los propios centros.

— La potenciación de equipos psicopedagógicos que externamente proporcionen un apoyo técnico e instrumental a la actividad orientadora de los centros.

Departamentos de orientación en los centros

El vínculo indisociable entre educación y orientación educativa hace que las actividades orientadoras surjan en cada centro como consecuencia del propio quehacer docente. Debe, por tanto, integrarse la orientación dentro del proyecto pedagógico y de la estructura organizativa de los centros. Ello determina la consecuencia de que todo centro escolar tenga un Departamento de Orientación que planifique y coordine la acción orientadora y tutorial de los profesores.

Estos Servicios o Departamentos de Orientación estarán integrados por profesores-tutores y de apoyo y serán coordinados por un jefe o director que siendo también profesor esté cualificado específicamente en psicología o pedagogía.

Serán competencias de estos Departamentos de Orientación:

— Asegurar la coordinación permanente con el equipo psicopedagógico correspondiente.

— Colaborar en la planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro.

— Coordinar actividades relacionadas con las adaptaciones curriculares, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la correspondiente orientación de éstos.

— Apoyar la integración en el aula y en el centro de los escolares que presentan necesidades educativas especiales, asegurando la cobertura del apoyo específico que necesitan.

— Promover actividades informativas y de asesoramiento de los estudiantes para que puedan optar responsablemente ante las diferentes alternativas académicas que se les presentan (opciones dentro del currículum, materias optativas, diferentes tipos de Bachillerato y enseñanzas profesionales, etc.).

— Propiciar la participación familia-centro.

La articulación de los Departamentos de Orientación debe movilizar dentro del centro una estructura que potencie y desarrolle la acción tutorial, siendo por ello necesario abordar acciones que fortalezcan la figura y funciones del profesor-tutor en las distintas etapas de enseñanza. Acciones tales como la organización de programas de orientación y formación de tutores y la facilitación de instrumentos didácticos que les sean de utilidad en su actividad tutorial.

Equipos psicopedagógicos de apoyo

Aun cuando la orientación deba surgir en los propios centros y se desarrolle en ellos a través de los recursos que facilita el Departamento de Orientación, lo cierto es que la complejidad del proceso de orientación hace necesaria la incorporación adicional de un fuerte apoyo técnico exterior que impulse y coordine la actividad orientadora en los centros.

Para tal fin, el MEC establecerá una red sectorizada de equipos psicopedagógicos de apoyo. Estos equipos estarán formados por profesionales expertos en diversos campos, para dar así respuesta no sólo a cuestiones de índole psicológica o pedagógica, sino también a determinadas problemáticas sociales y familiares que inciden en el ámbito educativo.

El sector escolar que atiende cada equipo abarcará centros escolares de todo tipo y nivel. Desde escuelas infantiles o centros de preescolar hasta Bachillerato y Formación Profesional.

Planificarán su actuación en estrecha relación con los claustros y los Departamentos de Orientación de los centros que atiendan, proyectando, con carácter general, acciones preventivas, compensadoras y de asesoramiento técnico.

Será competencia de estos equipos:

— Identificar la situación, los recursos y las necesidades del sector escolar.

— Colaborar en la formación permanente y apoyo didáctico del profesorado.

— Asesorar a los centros en el diseño de actividades de orientación de los escolares y de información sobre opciones educativas y/o profesionales.

Con carácter específico, los equipos psicopedagógicos desarrollarán en cada centro una serie de funciones moduladas según el nivel educativo que en ellos se imparta.

• En la Educación Infantil atenderán fundamentalmente a la detección temprana de problemas de desarrollo y aprendizaje, a la valoración diagnóstica de los mismos y a la consiguiente intervención.

• En la Etapa Primaria y Secundaria se ocuparán especialmente de ella evaluación psicopedagógica de los escolares, sobre todo de la de aquéllos que presentan necesidades educativas especiales. Colaborarán estrechamente con el profesor tutor y el profesor de apoyo en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas y en la planificación de su evaluación. Apoyarán técnica y documentalmente a los Departamentos de Orientación en la organización de actividades de información académico-profesional, especialmente al término de la Educación Secundaria básica y durante la Secundaria posobligatoria.

Por una escuela no selectiva

Francisco Bastida, maestro

RESULTA paradójico propugnar por la consecución de una escuela no selectiva en una sociedad que lo es brutalmente. Y en el inmediato futuro, en el que tener un puesto profesional más o menos estable será muy difícil, la selectividad se convertirá en la forma natural de acceder a un trabajo.

Los principales factores que contribuyen a la selección en el seno de la escuela son:

- La condición social de la familia del alumno.
- La propia sociedad, que ya establece la escala de valores dentro de las actividades que el individuo desarrolla, y esta escala se transfiere a las que se realizan en la escuela.
- El modelo evaluación escolar.

La condición social de la familia del alumno

En algunos sectores de la población, excesivamente abundantes, los niños y niñas acceden a los centros dra-

máticamente marcados, seleccionados previamente. Sin hacer grandes alardes premonitorios, cualquier maestro o maestra puede augurar cuáles serán muchas de las futuras ocupaciones de sus pupilos: nos referimos a las zonas marginales de las ciudades y pueblos y a las zonas rurales. Las estadísticas acaban dándonos certeramente la razón: los hijos de las clases más desfavorecidas (parados, gitanos, zonas suburbanas...) y de otras no tanto (obreros, zonas rurales más o menos desarrolladas) saben que les es prohibitivo, por ejemplo, el acceso a la Universidad y a cualquier estudio de tipo medio. Bueno, en realidad no lo saben: ni se lo plantean; no se les pasa por la cabeza. (Probablemente, esto es lo más grave: lo terrible no es que renuncien seguir en el mundo del estudio, sino que lo obvian, para ellos/as no existe esa posibilidad. El estudio y todo lo que conlleva no tiene significado para estos muchachos/as.

Por esta razón, la mayor parte de las actividades que se les proponen en el colegio ni les motivan ni les interesan: en la casa, en el seno de la familia, no se valoran; sus hermanos y sus amigos no obtuvieron ninguna utilidad reconocida de paso por la escuela; en la familia no se leen libros ni periódicos, apenas se habla y, en todo caso, de pocos temas y usando un vocabulario muy reducido; los problemas de la actualidad apenas se conocen y nunca se tratan; las coordenadas de la cultura que expende la institución escolar no son las suyas: los alumnos y alumnas están desmotivados ante la escuela, y es precisa de un esfuerzo descomunal desde ella para facilitar la recuperación de ese déficit.

Como decíamos al principio, los alumnos ya llegan al centro seleccionados socialmente: están menos desarrollados física, social y culturalmente, y esto va a determinar una desigualdad inicial en la «parrilla» de salida. La selección posterior que la escuela puede hacer se realiza sobre un material humano previamente clasificado: es una selección entre desiguales que, por esta razón, ya tiene cantados los resultados.

Aportemos un par de datos, fríos, como todos, pero elocuentes. Murcia:

— El 84 por 100 de los puestos de la Universidad son cubiertos por los hijos del 41 por 100 de la población activa (profesiones liberales, directivos, cuadros superiores, empresarios, fuerzas armadas y cuadros medios).

— Sólo el 16 por 100 restante pertenece al 59 por 100 de la población activa a la que pertenece el resto de la clase obrera, en general (jornaleros del campo, obreros sin calificar...).

Los datos a escala nacional atestiguan, desgraciadamente, que esto se sigue cumpliendo para el resto del Estado español:

— El 64,5 por 100 de la población activa masculina (jornaleros del campo, obreros sin calificar, agricultores sin asalariados, obreros calificados, personal de ser-

vicios, etc.), sólo cubre en la Universidad el 13,5 por 100 del alumnado de la misma.

— Otros datos que nos hablan de la selección son ese más de medio millón de alumnos (550.737) que en el curso 1982/83 abandonaron el sistema formal de estudios; o los 170.000 alumnos que empezaron BUP y no lo acabaron. Ordoñas, que ha estudiado este tema en profundidad, afirma que el verdadero filtro se produce en primero de BUP y en el paso de la EGB al BUP. ¡Esta conclusión es suficientemente elocuente y determinante!

Es evidente que la escuela hoy no hace demasiado para superar esas diferencias sociales.

En algunos de los últimos documentos emitidos por el MEC, «El proyecto para la Reforma del CS de EGB», y el que aquí nos ocupa, «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», se hace una afirmación que a nosotros nos parece, cuando menos, peligrosa y hasta podría entenderse que demagógica. «Se pretende —afirman estos documentos— que la escuela actúe como mecanismo compensador de las diferencias sociales.» En principio, y contemplando el estado actual de muchas escuelas (especialmente de aquellas en las que se necesitaría que se actuase en la línea de esa mentada compensación), esa expresión es una ligereza. Lo hemos dicho hace un momento y lo repetimos aquí: el esfuerzo que el Gobierno debe hacer para que eso pueda resultar una realidad es casi titánico.

Los condicionamientos que establece la sociedad

La sociedad ya tiene prefijada una escala de valores que determina las tareas, las actividades, las profesiones que reconoce como más relevantes y menos relevantes (naturalmente, éstas se asimilan a aquellas que están mejor remuneradas, mejor o peor consideradas socialmente). La escuela calca ese modelo; a ella se transfieren los mismos criterios de valoración. Por otro lado, esto ha determinado el notable papel propedéutico que tiene la escuela, la cual establece sus contenidos teniendo en cuenta esos valores sociales y la demanda económica.

Todos ello ha venido a dar una escuela en la que tienen importancia unas disciplinas y otras no la tienen, o tienen muy poca. La escuela, en este sentido, no hace más que una oferta de tipo culturalista; propende hacia una formación de corte académico, donde los saberes que se administran están excesivamente circunscritos al mundo del estudio, de la Universidad: al de las actividades valoradas socialmente. Las tareas de desarrollo manual, artístico, tecnológico, deportivo, han estado postergadas y menos valoradas que las de orden intelectual. Esto, obviamente, implica una selección del

menú curricular a servir, que, teniendo como patrón esos valores culturales que decíamos que ya establece la sociedad, determina en ese mismo orden las materias de estudio y su importancia. Es así que el alumnado que tiene aptitudes, o que está socialmente muy motivado para las tareas «importantes» alcanzará buenas notas, triunfará en la escuela y, esos individuos, serán seleccionados como buenos y tenidos por eximios alumnos. Por el contrario, aquéllos y aquéllas que están bien dotados para las materias depreciadas y no para las «exitosas», tendrán pocas posibilidades de llegar a alcanzar las metas que se han establecido, ya que nunca serán medidos por sus buenas aptitudes, sino por las establecidas como relevantes.

He aquí, pues, uno de los factores de más peso en el momento de la selección del alumnado: el currículum escolar, hecho a imagen y semejanza de cierto modelo de sociedad y de los valores que ella establece, diseñado, por tanto, para el éxito de unos y el fracaso de otros.

El modelo de evaluación

Por si los filtros anteriores no fuesen suficientemente contundentes, la escuela (reflejo fiel, como hemos visto, del patrón de sociedad a la cual reproduce) ha preparado el seleccionador último y más singular y definitivo, un elemento que le es tradicionalmente propio: el sistema de evaluación escolar.

Este se encuentra estrechamente ligado al modelo de currículum, plan de escuela y programas que acabamos de comentar:

— Si aquéllos se dirigen sólo a la formación específica y particular de algunos aspectos del individuo (generalmente, al dominio de las disciplinas académicas que conocemos).

— Si la administración de las materias culturales se circunscribe casi exclusivamente a escuchar, estudiar, repetir y retener conceptualizaciones y materias. (Podemos incluir aquí, para subrayar este lugar común, unas palabras de Juan Delval: «El alumno recibe los conocimientos ya contruidos y lo único que tiene que hacer es incorporarlos.» «El esfuerzo que exige la escuela es un esfuerzo de memorización de algo ya dado. Todo el saber se presenta como un producto inmutable y estático que el sujeto sólo puede reproducir.»)

— Si los aspectos formativos son mínimos.

— Si el dominio de las ciencias y el saber se hace de una manera acrítica y nada creativa.

— Si, por lo que acabamos de decir, la escuela tiene una función conservadora y reproductora, el modelo evaluativo debe medir con precisión si el alumno se adecúa lo más posible al patrón que se utiliza como paradigma educativo. («El tipo de pruebas de control del

aprendizaje que se utilizan en la escuela son también fundamentalmente repetitivas, exámenes en los que se debe reproducir lo mismo que ha dicho el profesor o dice el libro, frecuentemente sin entender nada», J. Delval.)

De todo lo que acabamos de decir se desprende que el modelo evaluativo actual se caracteriza por:

— Dirigirse únicamente a la detección de la retención de conocimientos.

— Dirigirse únicamente a la detección de la retención de unos conocimientos muy específicos, olvidando muchísimos otros.

— Olvidarse de la evaluación de múltiples aspectos tanto formativos como disciplinarios. Sólo se miden ciertas actitudes y aptitudes; se ignoran otras.

— Es pretendidamente objetiva porque utiliza estimaciones numéricas.

— Ignora, por esto, la variedad de matices que tiene la formación de una persona.

— Es fuertemente selectiva al establecer baremos numéricos.

— Sólo facilita el éxito de los que sirven o tienen medios para acceder al dominio de los parámetros culturales que mide este modelo de evaluación, y que ya hemos visto los que son.

— Genera un alto índice de competitividad, sobre todo en escuelas de determinados ambientes sociales. En este sentido, es bien sabido que la escuela japonesa participa de este modelo (bien que llevado aún más allá de las últimas consecuencias). La enseñanza brutalmente memorística, encaminada únicamente a la superación de exámenes, es uno de sus factores más significativos. Pues bien, un informe emitido por una comisión especial, demandado por el primer ministro, Yasuhiro Nakasone, para ver de una posible reforma educativa (año 1984), habla de los peligrosos niveles de frustración y de ansiedad que produce la competitividad que desencadena por este modelo de educación y de evaluación, que, a su vez, está provocando una explosión de violencia en las aulas.

Afirma Carlos Lerena que:

— La escuela es «el mecanismo que» permite «legitimar y consagrar la exclusión de la masa de población trabajadora a los verdaderos estudios» y el que sirve para «imponer como natural e incuestionable la cultura dominante».

Y Juan Delval, por su parte, también escribe lo siguiente:

«Pero también es igualmente preciso que todas las materias de estudio deben estar para que todas las destrezas encuentren dónde desarrollarse y todas sean igualmente evaluadas.»

En los últimos tramos de la obligatoria debe cuidarse especialmente la funcionalidad de los estudios (y no digamos en la Secundaria Obligatoria: no puede con-

fundirse la necesaria formación humanística con un recargamiento de estudios teóricos y académicos).

Igualmente, con el menú de materias de estudio que se ofrezca, debe introducirse una metodología activa que cambie de raíz la manera de trabajar en la escuela. Para que eso sea posible, los planes de formación continua del profesorado deben ponerse a ello intensivamente: no va en ello solamente un cambio de métodos y modos, sino también la manera de entender la escuela, y sabemos que esa metamorfosis mental exige tiempo.

(Ya que nos hemos referido al tema de la formación permanente del profesorado, y de la necesaria adecuación de éste al nuevo modelo educativo que se propone, queremos dejar muy claro que, opinamos, la experiencia de los últimos años nos ha enseñado que ni los maestros por su parte ni los licenciados por la suya, están adecuadamente preparados para impartir el segmento educativo doce a dieciséis: por falta de preparación científica para desarrollarlo completo, los primeros, y por insuficiente —y a veces nula— formación pedagógica y didáctica los segundos. Por ello es también urgente una reconversión de los planes de estudio del profesorado, es decir, en general, de todo aquél que deba dedicarse a la enseñanza, al menos en el espacio no universitario.)

Ante el modelo de evaluación

Todo lo que hemos dicho finalmente en el apartado anterior, podemos decirlo para la evaluación.

En estos momentos, sobre este aspecto hay ensayadas suficientes opciones como para que podamos afirmar que son alternativas válidas al modelo actual.

El paso a dar va de una evaluación selectiva a una evaluación formativa y continua, adquiriendo la escuela el papel que le corresponde de orientadora y no de expendedora de títulos.

Ese modelo de evaluación que se propone:

— Contemplará muchos aspectos del individuo, y no los meramente receptivos de saberes.

— Orientará al alumno y a la familia.

— Ayudará al propio alumno a la corrección de sus dificultades.

— Ayudará a los alumnos/as a ser más autónomos y a poder controlar paulatinamente su propio proceso formativo.

— Impedirá esa dicotomía maniquea de los mejores y los peores: más bien, ayudará a percibir las capacidades de cada cual y el descubrimiento de las tareas y disciplinas para las que se encuentra más dotado/a.

— Ayudará a evitar generalizaciones, individualizando los problemas para que sean atendidos particularmente.

El papel de los equipos psicopedagógicos

Manuel López, psicólogo, coordinador de los equipos psicopedagógicos y de educación especial (Badajoz)

CREO por tanto conveniente partir de una breve descripción de los equipos psicopedagógicos que actualmente funcionan en la provincia de Badajoz, incardinados en la unidad de programas educativos, mantienen desde hace años una doble estructura en estrecha relación: por una parte, la sectorización que responde a criterios de organización e intervención en el sector; por otra, la departamentalización (departamentos de equipos psicopedagógicos).

Concebimos la actuación de los equipos psicopedagógicos como un proceso de ayuda sistemática y continua a la comunidad educativa, dentro de un marco territorial que es el sector. Este se fija según criterios geográficos (comarcas naturales, comunicaciones), demográficos (en torno a 30.000-40.000 habitantes), posibilidades de recursos de la zona, etc. La distribución territorial de distrito agrupa a varios sectores.

Los equipos psicopedagógicos de sector (psicólogo, pedagogo, asistente social y, en algunos casos, logopedas y profesores de apoyo) inciden en los centros según unos programas de intervención, que son debatidos y aceptados por el claustro con un compromiso de realización conjunta. Por ejemplo: programa de integración, programa de prevención y tratamiento de dificultades de aprendizaje, en preescolar y ciclo inicial, programa de técnicas de trabajo individual y orientación vocacional en segunda etapa, etc. En dichos programas se realizan acciones con profesores, alumnos, padres e incluso con otros miembros de la comunidad educativa.

Concebimos, desde hace bastantes años, la figura del coordinador del departamento de orientación en el centro como cauce de transmisión entre el equipo y el centro para las tareas de orientación y educación especial. En algunos centros (los que contaban en su plantilla con psicólogo o pedagogo, y a los que se les procuró, no siempre, cierta liberación horaria), estos coordinadores asumieron algunas de las funciones de los equipos, potenciándose con ello el funcionamiento del departamento de orientación.

Nuestra estructura organizativa de departamentos dentro de los equipos psicopedagógicos permite la unificación de criterios y la puesta al día de las innovaciones que se generan. Posibilita asimismo el debate interno, y genera la formación de sus componentes pro-

yectada a la práctica diaria y en una dimensión provincial.

Estos departamentos son los órganos de análisis, estudio y reflexión. Proponen las líneas generales de actuación técnica y profesional; elaboran modelos de acción, materiales, ejercicios, etc... En ellos se discute la eficacia de una prueba y la validez de unos baremos; se origina el intercambio de experiencias en sesiones clínicas y se marcan las estrategias para reuniones de claustros de profesores.

Los departamentos trabajan sobre proyectos: unos son sugeridos por los propios componentes, de acuerdo con las necesidades detectadas en su trabajo diario en el sector; otros son propuestos por la coordinación provincial conforme a la realidad provincial o a los programas del Ministerio.

En estos años de funcionamiento hemos constatado su importancia y su necesidad. En una primera fase, la estructura de nuestro funcionamiento (que publicó el MEC) fue:

A) Departamento de formación e innovación

A.1. Subdepartamento de formación

A.2. Subdepartamento de investigación

B) Departamento de orientación vocacional y familiar

B.1. Subdepartamento de orientación familiar

B.2. Subdepartamento de orientación vocacional

C) Departamento de niveles educativos

C.1. Subdepartamento de preescolar, y de los ciclos inicial, medio y superior

C.2. Subdepartamento de educación especial e integración

Una autocritica de estos departamentos nos llevó el curso pasado a su replanteamiento. Eliminamos «su carácter horizontal», y pretendimos adecuarlos más a la estructura de la escuela y a su realidad: apoyo a los Seminarios permanentes que organizábamos en los centros. Nos propusimos abrirlos a la participación, en un futuro, de los departamentos de orientación de los centros, así como para dotarlos de más autonomía; cada departamento ahora puede proponer y realizar sus propias investigaciones, publicaciones y autoformación.

Todo miembro de un equipo de sector pertenece a un departamento, al que se adscribe de forma voluntaria.

Tanto los coordinadores de equipo psicopedagógico de sector como los coordinadores de distrito y los directores de departamentos son elegidos democráticamente entre sus componentes.

Desde esta situación y ante la propuesta para debate que nos presenta el Ministerio, nosotros nos decantamos por unos equipos psicopedagógicos que den una respuesta total al sistema educativo en niveles no universitarios, y que consideren al centro educativo en su globalidad como una realidad sistemática: la comunidad educativa y su entorno.

Objetivos prioritarios de estos equipos psicopedagógicos sería: a) La mejora de la calidad educativa, mediante la orientación personal, escolar y vocacional de los alumnos, sean cual sean sus características y diferencias. b) La formación y asesoramiento del profesorado, sobre todo en técnicas de orientación y tutoría. c) El apoyo, asesoramiento y formación específica y concreta al profesorado para su trabajo con alumnos que presenten dificultades educativas especiales. d) La información a padres en el marco de una escuela integradora para todos.

Un análisis de todo el texto de la reforma a debate sitúa a los futuros equipos psicopedagógicos como elementos de acción que garantizan la calidad del producto educativo, las referencias a su intervención son muy amplias, evaluación orientadora, orientación específica respecto al futuro profesional y académico más aconsejable, integración de niños con necesidades especiales, asesoramiento en la promoción interciclo, orientación para conseguir con las necesarias adaptaciones curriculares el equilibrio entre comprensividad y respeto a las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades de cada alumno, orientar él la elección de posibles materias optativas en elección de centro, etc. Tan alto es el cúmulo de competencias que se nos confía, que nos tememos que no se puedan atender adecuadamente por falta de recursos y se impongan, por razones presupuestarias, las temidas «prioridades», que no satisfacen a nadie, o la «progresiva implantación», que, por lenta, pueda fomentar desigualdades entre los centros.

No obstante lo anterior, compartimos las grandes líneas del proyecto de reforma sobre equipos psicopedagógicos de apoyo a la escuela en lo referente a orientación educativa y a integración educativa de alumnos con necesidades especiales.

Asumimos como positiva y coherente la concepción de la orientación educativa, como proceso continuo, subrayando el carácter procesual, sistemático y continuo a lo largo de toda la escolarización y en los distintos niveles educativos (escuela infantil, primaria y secundaria). Consecuentemente apoyamos la desaparición del concepto de orientación en momentos críticos que generan actuaciones puntuales y, en algunos casos, incompletas.

En cuanto a las funciones generales que se asignan a los equipos (tanto preventivas y compensadoras, como de asesoramiento y de apoyo técnico), pedimos que se concreten y que se legislen. Debe regularse, asimismo, no sólo las coordinaciones y/o fusiones necesarias de los equipos con los apoyos del propio Ministerio (CEP, CAR...), sino las homologaciones pertinentes con otros servicios de Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, diputaciones, etc. Así evitaríamos la duplicidad e interferencias que se dan en la actualidad.

Nos parece un gran acierto la articulación de la orientación en los tres planos en que se contempla.

A) Primero, el del profesor tutor, quien a través de la acción tutorial es el principal orientador. Tiene que funcionar bien la tutoría, para que funcione bien el departamento de orientación y se rentabilicen los apoyos. Difícilmente podrán ser eficaces los servicios, si el tutor (al que posiblemente habrá que formar y motivar) no encuentra tiempo para ser formado y orientado. Se hace imprescindible una dignificación de la acción tutorial, aspecto que pasa por un reconocimiento socio-profesional y económico. Creemos que su acción directa debe poner el acento en la individualización. Si no hay individualización, no hay calidad en la enseñanza. Nos parece muy bien las adaptaciones curriculares, pero no sólo para los alumnos con necesidades especiales sino para todos. Y en esa acción directa, siempre que se considere necesaria, deberá estar también la acción directa y multiprofesional del equipo psicopedagógico.

B) En el segundo plano tenemos el departamento de orientación en los centros que, con implicación de todo el claustro, coordinará a todos los tutores e impulsará desde el propio centro la orientación y la acción tutorial. Su actuación debe ser potenciada con recursos técnicos y económicos.

En el departamento no sólo es importante la figura del coordinador (psicólogo o pedagogo), sino el papel del profesor de apoyo, quien no sólo atenderá dificultades de aprendizaje, sino que, en secundaria, tendrá, con el resto del equipo, que atender desde deficiencias conductuales, depresiones puberales, droga, etc., hasta el apoyo didáctico y docente que demande el centro.

Evidentemente un cambio cualitativo, como el que se propone, no podría hacerse sin un cambio de mentalidad y actitudes del profesorado. La Administración deberá esforzarse en buscar estrategias y soluciones para no defraudar estas expectativas en el profesorado.

C) En el tercer plano estarán los equipos psicopedagógicos de sector. Estos partirán primero del conocimiento de las necesidades reales del sector y su composición, como equipo, se adaptará a estas necesidades que demanda el sector.

Hablamos de equipos especializados, de equipos de calidad, amplios, flexibles y abiertos, que contando con una estructura básica (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, logopedas y profesores de apoyo), se vean completados y enriquecidos por especialistas de acuerdo con la naturaleza y necesidades de los centros que atiendan.

Para poner los pies en la tierra, en un sector de 30.000 a 40.000 habitantes (con la actual estructura y en el que estén centros de educación especial, EGB, FP Y BUP, y dadas, por otra parte, las amplias distancias y las malas comunicaciones geográficas de nuestra provincia) proponemos a título de mero ejemplo un equipo compuesto por:

— Tres psicólogos, de ellos, necesariamente, dos con

especialidad escolar y uno de psicología clínica, psicoterapeuta.

— Tres pedagogos: necesariamente dos con especialidad en orientación y uno en organización y dirección de centros.

— Dos asistentes sociales.

— Un logopeda.

— Un profesor de apoyo.

Este equipo podría completarse con:

— Un médico foniatra.

— Un médico rehabilitador.

— Un fisioterapeuta.

— Un psicomotricista.

— Profesores de apoyo: docentes, expertos en educación especial y/o didácticas específicas tanto de primaria como de secundaria.

— Un auxiliar administrativo, ya que está constatada su necesidad por la abundante documentación de apoyo que se generan en los equipos. (Y al apuntar este último recurso somos totalmente realistas: queremos que se contrate, por ejemplo, a un psicólogo por su especialidad y no como mecanógrafo.)

No queremos decir necesariamente que todos los componentes tengan que estar en los equipos psicopedagógicos a tiempo total. Somos partidarios de administrar y rentabilizar bien los recursos. Pensamos, por ejemplo, en el médico rehabilitador, que con destino a un centro específico o de integración de motóricos, donde es necesario, o en el foniatra de un centro de sordos, quienes pueden, para rentabilizar sus servicios, cumplir parte de su horario en los equipos psicopedagógicos.

Nuestra experiencia con logopedas o profesores de apoyo, que están en esta situación y gracias a horarios perfectamente programados y compatibles con el equipo psicopedagógico, avalan la propuesta. Así llegamos de forma indirecta e itinerante a centros, que por alejados o pequeños, sistemáticamente se verían de otra forma sin servicios, ya que no hay especialistas en sus plazas de educación especial y/o logopedia.

Hemos sido y somos partidarios de la unificación funcional de SOEV y EEMM, y llevamos años trabajando así, pero, si se ha de dar respuesta a todos los niveles educativos no universitarios del sector, se impone el establecimiento de la oportuna especialización y reciclaje entre sus miembros.

En cuanto a su nivel de actuación, tanto en el sector como en el centro a través de los departamentos, debe basarse en: unos proyectos claramente diseñados con una sistemática, en pasos secuenciados; en unas acciones que eliciten sobre un tema en profundidad, con expresión de participantes, compromisos de cada parte, metodologías, temporalización, recursos, horarios, dependencia, etc. La situación ha de ser pactada con el centro y de acuerdo a unos fundamentos claros. Perseguirá una línea de eficacia: proporción justa entre lo

que se hace y el esfuerzo que se le dedica y deberá ser sometida a una evaluación, tanto interna como externa, que permita conocer y modificar en su caso:

- a) Lo que el maestro hace con los niños y el apoyo;
- b) la evaluación del propio apoyo;
- c) evaluación de las estrategias que se han puesto en marcha.

Permitásenos resaltar el papel de los equipos psicopedagógicos de apoyo a la escuela como dinamizadores y generadores de cambio en una verdadera línea con el programa de reforma. Así, por el programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, se está potenciando y posibilitando, desde los cursos iniciales, la reforma de todo el centro.

La importancia de los equipos se revela asimismo alta en la dinamización del proyecto educativo del centro en el que se inserta el departamento de orientación y cuya incidencia a través de la orientación y en tutorías hará que se traduzca en una mejora del centro como tal: clima, relaciones, organización, y propiciación de un cambio positivo de actitudes de los usuarios y de los propios equipos psicopedagógicos.

En cuanto a la colaboración en el ámbito formativo, con CEPs, CNREE y otros organismos, somos partidarios de establecer relaciones no sólo de coordinación sino de programación y reunión conjunta para que, respetando las pluralidades del proyecto de formación se aúnen esfuerzos. De esta forma la formación externa institucional sería más eficaz, de mejor calidad. Y por otra parte, sin dejar de atender la formación interna en el mismo centro en el que se trabaja, los equipos psicopedagógicos, junto al departamento de orientación y con proyección a la comunidad educativa, serán agentes de formación en primer grado (de acuerdo con las teorías de BANDURA sobre aprendizaje vicario o por imitación).

En esta misma línea se deberá potenciar con asesoramiento técnico la realización de experiencias educativas científicamente diseñadas y controladas, que posibilite la investigación en el aula y en el medio.

Creemos que debe ser objeto de matización hasta donde competen sus actuaciones directas o indirectamente.

Los equipos ven con alarma las posibles acotaciones a su acción directa, entendiendo que no se puede renunciar a ella después de haberse probado su eficacia, sobre todo, en los centros de integración. (No sólo es necesaria la valoración diagnóstica multiprofesional, sino que para ser efectivos y solucionar asuntos concretos debe incidir en aquellos seguimientos y tratamientos educativos que muchas veces escapan al profesor tutor, al apoyo e incluso al psicólogo o pedagogo que está en el departamento de orientación del centro). Y no sólo en educación especial o con alumnos con dificultades de aprendizaje, sino en secundaria con problemas conductuales que puedan derivar en depresiones y adicción a drogas.

Por otra parte, los centros provinciales de recursos para la educación especial, de pronta implantación, deberán ser ampliados y acomodados también como centros de datos y recursos para la orientación y equipos psicopedagógicos.

Por último y con carácter general, tanto para los profesores tutores, coordinadores de departamento, profesores de apoyo y miembros de equipos psicopedagógicos, asegurar su estabilidad en el puesto de trabajo y urgir la puesta en marcha de incentivos a estas funciones que lleven no sólo al reconocimiento social, sino que incremente también la satisfacción profesional y autoconcepto positivo.

Finalizo pidiendo excusas al auditorio por las referencias hechas a nuestra organización de departamentos, pero es que estamos convencidos de que si no hay un tiempo para la reflexión y el debate profesional e interno, si no analizamos y estudiamos sobre nuestra práctica diaria abiertos a la autocrítica, a la interrogación y al cambio, no estaremos nosotros mismos en condiciones de abordar con seriedad ninguna reforma.

Muchas gracias.

Actualidad del Debate



AGENDA

REVISTA DE PRENSA

- «La Reforma Educativa». ABC. Editorial
- «Desafíos y esperanza de una iniciativa urgente». EL PAIS. Ricardo Diez Hochleitner
- «La Reforma Educativa que viene». LA VANGUARDIA. Jaime Sarramona
- «Reforma entera para las Enseñanzas Medias». SUR. Editorial
- «El reto de la Reforma es hacerla efectiva». YA. Emiliano Mencía
- «Una aportación a la Reforma de las EE. MM.». COMUNIDAD ESCOLAR. I. Muñoz, M. Montalbán y P. Granados
- «La Reforma y el nuevo diseño curricular». COMUNIDAD ESCOLAR. Alfonso Barca Lozano
- «¿Por qué se recordará esta Reforma en el año 2002?». ESCUELA ESPAÑOLA. Gonzalo Vázquez Gómez
-

AYUDAS PARA LA ORGANIZACION DE ACTIVIDADES



Agenda

La relación de actividades que se publican en esta agenda no pretende ser completa. En ella figuran los actos y seminarios, tanto celebrados como por celebrar, de los que ha tenido conocimiento la Dirección General de Renovación Pedagógica hasta febrero de 1988. En números sucesivos, «Papeles para el Debate» irá ampliando esta información según se vayan recibiendo nuevos datos sobre la organización de debates y actos sobre la reforma.

ASTURIAS

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial.
IB Piles. GIJÓN.
20 y 21-11-87.
Seminario.
Formación del profesorado.
- Dirección Provincial.
CP Gesta 1. Oviedo.
18 y 19-12-87.
Seminario.
Educación Infantil y Primaria.
- Dirección Provincial.
Casa de la Cultura. Escuelas Dorado.
Langreo.
29 y 30-1-88.
Seminario.
Educación Secundaria Obligatoria.
- Dirección Provincial.
Instituto Politécnico de FP. Avilés.
26 y 27-2-88.
Seminario.
Secundaria Postobligatoria. Educación Técnico-Profesional.
- Dirección Provincial.
CP Campoamor. Navia.
29 y 30-2-88.
Seminario.
Integración.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial
IB Aramo. Oviedo.
25 y 26-3-88.
Seminario.
Educación Secundaria Postobligatoria.
Bachillerato.

AVILA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Unidad de Programas de la Dirección Provincial.
Avila.
22 al 24-9-87.
Jornadas de debate.
Propuesta para el debate.
- MRP Concejo Educativo de Castilla y León.
Avila.
13-11-87.
Mesa redonda.
Proyecto de Reforma.
- Unidad de Programas de la Dirección Provincial.
Avila.
18-11-87.
Presentación del Debate sobre la Reforma Educativa.
- Arévalo.
23-11-87.
Información sobre la Reforma del Sistema Educativo.
- Arenas de S. Pedro.
30-11-87.
Información de la Reforma del Sistema Educativo.
- Barco de Avila.
14-12-87.
Información sobre la Propuesta de Reforma.
- Piedrahita.
15-12-87.
- El Tiemblo-Cebreros.
16-12-87.
- La Adrada.
17-12-87.

- Las Navas del Marqués.
19-1-88.
- Fontiveros.
20-1-88.
- Candeleda.
26-1-88.
- Madrigal de las Altas Torres.
28-1-88.
- APAs de Barco de Avila (EGB y EE.MM.).
Barco de Avila.
4-2-88.
Informativo.
- APA de La Adrada.
La Adrada.
8-2-88.
Informativo.
Reforma del Sistema Educativo.
- APA y Claustro de Profesores de CP Juan XXIII de Fontiveros.
Fontiveros.
23-2-88.
Informativo.
Reforma del Sistema Educativo.

OTRAS ACTIVIDADES

- Equipo de E. Compensatoria y Federación de APAs del «Alto Alberche».
Diciembre 87 a abril 88.
Reuniones quincenales de debate.



BADAJOS

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE). Mérida. 10 y 12-12-87. Reuniones. Elaboración de las conclusiones de los Centros de Badajoz sobre un cuestionario-encuesta previamente elaborado.
- Dirección Provincial. Olivenza. 10-1-88. Debate. Propuesta del MEC para la reforma de las enseñanzas no universitarias.
- Guareña. 19-1-88. Debate.
- Herrera del Duque. 20-1-88.
- Frejenal. 21-1-88.
- Dirección Provincial. Alburquerque y Castuera. 25-1-88.
- Almendralejo. 26-1-88.
- Monesterio y Siruela. 27-1-88.
- CEP de Villanueva. Villanueva. 28-1-88.
- Dirección Provincial. Barcarrota, Villafranca. 1-2-88.
- Montijo. 2-2-88.
- San Vicente. 3-2-88.
- Jerez de los Caballeros y Telarrubias. 4-2-88.
- Mérida. 8-2-88.
- Badajoz. 9-2-88.

- Cabeza de Buey. 10-2-88.
- Zafra. 11-2-88.

BALEARES

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Centro de Profesores de Palma de Mallorca. Circular remitida a todos los centros de Mallorca, solicitando una valoración del Documento, a nivel de Claustro (encuesta del libro rosa).
- Circular a todos los responsables de Área/Ciclo del CEP, solicitando su valoración del Documento en su campo específico de actuación.
- Hasta 20-2-88: Recogida de las valoraciones realizadas por los Claustros y responsables de Área/Ciclo.
- Hasta 18-3-88: Valoración del Documento, por parte de la Comisión.

ACTOS CELEBRADOS:

- Centro de Profesores de Palma de Mallorca. C/Gregorio Marañón s/n. Palma de Mallorca. Sesión informativa. La Reforma de la enseñanza secundaria. Los Planes Ministeriales de Reforma.
- Centro de Profesores de Palma de Mallorca. C/Gregorio Marañón s/n. Palma de Mallorca. Hasta 18-3-88. Mesa redonda. El Proyecto de Reforma del sistema educativo. Asistentes: Mesa redonda «Comunidad Escolar»: Representantes de APAs, de asociacio-

nes de alumnos, de organizaciones sindicales y profesionales.

Mesa redonda «Profesional»: Representantes de sindicatos, movimientos de Renovación pedagógica, organizaciones profesionales, Administración).

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Centro de Profesores de Palma de Mallorca. C/Gregorio Marañón, s/n. Palma de Mallorca. Hasta 13-5-88. Sesiones informativas. La experiencia de la Reforma en Cataluña. La experiencia de la Reforma en Euzkadi. Currículum y Reforma (J. Jimeno Sacristán). Estructura del sistema educativo y Reforma. Reforma y Formación del Profesorado (Santiago Gutiérrez).

BURGOS

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial del MEC. Colegio público «San Pablo». 21 y 22 de enero. SEMINARIO DE EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA
- Dirección Provincial del MEC. Colegio público «Antonio Machado». 11 y 12 de febrero. SEMINARIO DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA
- Dirección Provincial del MEC. IFP «Simón de Colonia». 2 y 3 de marzo. SEMINARIO DE EDUCACION SECUNDARIA. POSOBLIGATORIA EN TECNICO-PROFESIONAL



ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial del MEC.
IB «López de Mendoza».
23 y 24 de marzo.
SEMINARIO DE EDUCACION SECUNDARIA POSOBLIGATORIA, BACHILLERATO
Ponente: Doña Carmen Maestro. Sub. General de Ordenación Académica.
- Dirección Provincial del MEC.
IB «Félix Rodríguez de la Fuente».
21 y 22 de abril.
SEMINARIO DE FORMACION DE PROFESORADO
Ponente: Doña María Dolores Sahuquillo, Jefa del Servicio de Planificación o Subdirector General de Formación del Profesorado.

CACERES

ACTIVIDADES REALIZADAS

LOCALES: Envío del documento y de la circular explicativa.
Del 18-12-87 al 20-1-88: discusión y elaboración de conclusiones en todos los claustros de EE.MM. y de EGB.
ZONALES: Del 21 al 30 de enero: Debate zona entre representantes de claustros. Elaboración de conclusiones. Elección del portavoz zonal.

ACTOS REALIZADOS

- Dirección Provincial.
29-2-1988.
Debate
Asistentes: representantes de claustros, APAs, alumnos, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, patronal, servicios de apoyo a la escuela.

CIUDAD REAL

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección provincial del MEC.
Septiembre de 1987.
Actuaciones: Envío del documento de Propuesta para debate a los Centros de EGB, BUP, FP, Centros de Recursos, CEPs, Aulas de E. Compensatoria, Ed. Permanente de Adultos y Equipos Psicopedagógicos, así como información sobre la organización del debate y la conveniencia de participar.
Envío de un escrito, en la misma línea, a las APAs, FAPAs, Asociaciones de Alumnos, Representantes de Padres y Alumnos en los Consejos Escolares.
- ACIDE (Asociación para la Cooperación, Investigación y Difusión Educativa de Ciudad Real).
Ciudad Real.
10, 11 y 12 de diciembre de 1987.
Jornadas de Trabajo.
- Federación Provincial de Padres de Alumnos.
12 y 13 de marzo.
Encuentro provincial de APAs y FAPAs.
- Centros de Profesores.
Seminarios permanentes de estudio y debate.
- Dirección Provincial del MEC.
Febrero y marzo.
Mesas redondas (Profesores, Padres, Alumnos, Sindicatos, Administración); reuniones por zonas y vaciado de datos de los encuentros, enviados a los Claustros para la elaboración de propuestas globales).

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial del MEC.
Principios de abril.
Jornadas Provinciales.
- Grupos de trabajo para estudio y debate.
Integración educativa, educación infantil, Ed. compensatoria...

CUENCA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Unidad de Programas Educativos de la Dirección Provincial.
IB «Fernando Zobel».
25 de enero.
Seminario.
La reforma del sistema educativo.
- Unidad de Programas educativos de la Dirección Provincial.
IB «Fernando Zobel».
Febrero.
Otras actividades: Debate en los centros. Debate por programas. Envío de conclusiones a la Unidad de Programas Educativos.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial. Ministerio de Educación y Ciencia.
IB «Fernando Zobel» de Cuenca.
Marzo.
- Jornada de Elaboración de Conclusiones.
— Presentación: Ilustrísimo señor Director Provincial.
— Intervención de: Ilustrísimo señor don Alvaro Marchesi Ullastres, Director General de Renovación Pedagógica.
— Elaboración de conclusiones generales.

HUESCA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Federación Provincial de APAs de centros públicos.
Salón de Actos de la Excelentísima. Diputación Provincial (Huesca).
26-1-88.
Conferencia.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.



- Federación Provincial de APAS de centros públicos.
Salón de Actos de la Excelentísima Diputación Provincial (Huesca).
27-1-88.
Charla-coloquio.
El profesorado como pieza clave de la reforma educativa.
- Federación Provincial de APAS de centros públicos.
Salón de Actos de la Excelentísima Diputación Provincial (Huesca).
28-1-88.
Mesa redonda.
Planificación y desarrollo de la reforma en la Provincia de Huesca.
- Centro de Profesores de Monzón.
Casa de la Cultura del Ayuntamiento de Monzón.
3-12-87.
Charla-coloquio.
La reforma de las enseñanzas.
- Centro de Profesores de Monzón.
Casa de Cultura del Ayuntamiento de Monzón.
10-12-87.
Charla-coloquio.
La reforma de las enseñanzas en la provincia de Huesca.
- Boñar.
3-12-87.
Charla-debate.
- Cistierna.
4-12-87.
Charla-debate.
- Ponferrada.
9-12-87.
Charla-debate.
- Valderas.
14-12-87.
Charla-debate.
- Bembibre.
15-12-87.
Charla-debate.
- Villafranca del Bierzo.
16-12-87.
Charla-debate.
- León (IB «Padre Isla»)
17-12-87.
Charla-debate.
- Santa María del Páramo.
21-12-87.
Charla-debate.
- 11, 18 y 25 de febrero.
Seminario.
Bachillerato.
- 15, 22 y 29 de febrero.
Seminario.
Educación Primaria.
- Dirección Provincial.
Sede de CSIC.
Presentación pública del Documento de Debate.
- 15 y 23 de febrero y 1 de marzo.
Seminario.
Escuelas infantiles.
- 15, 22 y 29 de febrero.
Seminario.
Formación del Profesorado.
- 16 y 23 de febrero y 1 de marzo.
Seminario.
Educación Secundaria Obligatoria.
- 18, 23 y 25 de febrero.
Seminario.
Educación Permanente de Adultos.
- Otras actividades: Presentación y debate de las conclusiones elaboradas por los Seminarios.
9 de marzo de 1988.
- Fundación para la Renovación de la Escuela. Colabora: Ministerio de Educación y Ciencia.
Colegio Mayor «Chaminade».
10, 11 y 12 de diciembre de 1987.
Seminario sobre «La Reforma de la Enseñanza».
Educación infantil. El profesorado y la reforma. La enseñanza comprensiva: tronco común y diversificación curricular. Organización y modalidades del Bachillerato. Educación y empleo.

LEON

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Federaciones de APAs «La Palloza», «6 de diciembre» y Fed. de APAs de EE.MM. de León.
Puentealmuhey.
23-11-87.
Charla-debate.
Proyecto para la reforma de la enseñanza...
- Valencia de don Juan.
24-11-87.
Charla-debate.
- La Bañeza.
2-12-87.
Charla-debate.

MADRID

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF).
21 y 22 de noviembre de 1987.
Jornadas sobre la reforma de la enseñanza.
Un programa para el futuro de la educación en España.
- Dirección Provincial. CEPs: Alcorcón, Getafe, Leganés y Móstoles (Zona sur).
CP «Vicente Aleixandre».
9-2-1988.
Presentación del Libro Blanco.
- 10, 17 y 24 de febrero.
Seminario.
Educación Tecnológica.

- Dirección Provincial.
CEPs.
21 y 29 de enero y 4 y 18 de febrero.
Programa de Integración.
Actividades: Constitución de grupos de trabajo internivelares. Elección portavoces y elección de temas monográficos preferentes. Coordinación y trabajos en grupos.
- Dirección Provincial.
Centro Cultural Orcasur.
23 de febrero.
Presentación del proceso de debate. Ponencia y organización de los grupos de trabajo.



- Dirección Provincial.
CEPs.
3 de marzo.
Programa de Integración.
- Dirección Provincial.
Centro de Profesores de Villaverde.
1 de febrero.
«Marco general de la Reforma». Niveles que se proponen. El nuevo currículum. El profesorado de la Reforma.
- Dirección Provincial.
Centro de Profesores de Villaverde.
2 de febrero.
Mesa redonda.
«La educación infantil».
- Dirección Provincial.
Centro de Profesores de Villaverde.
3 de febrero.
Mesa redonda.
«El nuevo Bachillerato: la etapa 12-18».
- Dirección Provincial.
Centro de Profesores de Villaverde.
4 de febrero.
La Integración. Los equipos de apoyo.
- Dirección Provincial.
CEP Ciudad Lineal.
3, 10 y 17 de marzo.
Actividades de grupos de trabajo.
Temas: Educación de Adultos y Educación Permanente. Aspectos que debe recoger una normativa para E. A. Recursos Educativos.
- Dirección Provincial.
CEP Latina-Carbanchel.
3, 10 y 17 de marzo.
Actividades de grupos de trabajo.
Programas a desarrollar en Educación de Adultos. Aspectos curriculares. Seguimiento y evaluación.
- Dirección Provincial.
CEP Villaverde.
3, 10 y 17 de marzo.
Actividades de grupos de trabajo.
Qué educadores para una nueva E. A. Su formación inicial y reciclaje.
- Dirección Provincial.
CEP Vallecas.
3, 10 y 17 de marzo.
Actividades de grupos de trabajo.
Organización territorial. Funciones interinstitucionales. Papel de cada institución.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial.
CEPs.
17 de marzo.
Trabajo en grupo.
Programa de Integración.
- Dirección Provincial.
CEPs.
23 de marzo.
Síntesis del debate.
Programa de Integración.
- Dirección Provincial.
CEPs.
11 de abril.
Presentación de conclusiones.
Programa de Integración.

NAVARRA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial, Gobierno de Navarra y Escuela U. de profesorado de EGB.
CEP de ESTELLA.
13-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
La Reforma: estructura general del sistema educativo.
- CEP de ESTELLA.
14-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas
Escuela rural y reforma.
- CEP de TUDELA.
12-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
La Reforma: estructura general del sistema educativo.
- CEP de TUDELA.
14-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
Marco curricular y reforma.

- CEP de TUDELA.
15-1-88.
Taller-Seminario.
Escuela comprensiva y diversidad. Integración-segregación.
- CEP de BARAÑAIN.
13-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
La Reforma: estructura general del sistema educativo. formación del profesorado.
- CEP de BARAÑAIN.
16-1-88.
Seminario sobre el tema tratado en la sesión anterior.
Reforma, cambio curricular y formación del profesorado.
- CEP de BARAÑAIN.
18-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
Psicología del aprendizaje.
- CEP de BARAÑAIN.
20-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
Orientación metodológica.
- CEP de TUDELA.
18-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
Psicología del aprendizaje.
- CEP de TUDELA.
19-1-88.
Taller-Seminario (cont.)
Escuela comprensiva y diversidad. Integración-segregación.
- CEP de TUDELA.
20-1-88.
Taller-Seminario .
Orientación educativa y evaluación.
- CEP de TUDELA.
21-1-88.
Taller-Seminario (cont.)
Orientación educativa y evaluación.
- CEP de TUDELA.
22-1-88.
Debate. Sesión preparatoria de las jornadas.
¿Qué tipo de profesor requiere la reforma?



- CP Vázquez de Mella-PAMPLONA. 2-2-88. Ponencia-coloquio. Proyecto de reforma de la enseñanza.
- PAMPLONA-Colegio San Ignacio (PP Jesuitas). 9-2-88. Ponencia-coloquio. Nueva estructura del sistema educativo.
- PAMPLONA. 16-2-88. Ponencia-coloquio. Reforma y desarrollo curricular.
- PAMPLONA. 23-2-88. Ponencia-coloquio. Perspectivas de la formación del profesorado en el marco de la reforma.
- TUDELA y PAMPLONA. 4-2-88. Seminarios-debate. Escuelas infantiles. Educación primaria. Educación secundaria. Obligatoria. Educación secundaria postobligatoria. Educación técnico-profesional. Bilingüismo.
- TUDELA y PAMPLONA. 11-2-88. Seminario-debate. Integración y diversidad. Ocupación, EPA y Compensatoria.
- TUDELA y PAMPLONA. 18-2-88. Seminario-debate. Teoría curricular. Diseño curricular. Orientación y evaluación.
- TUDELA y PAMPLONA. 25-2-88. Seminario-debate. Formación permanente del profesorado. Servicios de apoyo.

PALENCIA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial del MEC. Guardo. 22-2-88.

- Debate. Educación Infantil y Primaria.
- Aguilar de Campoo. 23-2-87. Debate. Educación Infantil y Primaria.
- Guardo. 29-2-87. Debate. Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.
- Aguilar de Campoo. 1-3-87. Debate. Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.
- Palencia. 7-3-87. Debate. Educación Infantil y Primaria.
- Dirección Provincial del MEC. Palencia. 14-3-87. Debate. Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.

SALAMANCA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial. Salón de Actos de la Delegación Territorial de Cultura (Salamanca). 15-12-87. Jornadas para debate. La reforma del sistema educativo. Fundamentos y propuestas.
- Dirección Provincial. Salón de Actos de la Delegación Territorial de Cultura (Salamanca). 16-12-87. Jornada para debate. Análisis del proyecto. Currículum escolar y reforma del sistema educativo.
- Dirección Provincial. CP Francisco Vitoria-Salamanca. 17-12-87. Jornada para debate. Los niveles educativos en el proyecto de la reforma.
- Centros de Profesores n.º 2. Béjar-Salón de Actos del CEP. 19-1-88. Jornada para debate. La reforma del sistema educativo. Fundamentos y propuestas.
- Centro de Profesores n.º 2. Béjar-Salón de Actos del CEP. 20-1-88. Jornada para debate. Análisis del proyecto. Currículum escolar y reforma del sistema educativo.
- Centro de Profesores n.º 2. Béjar-Salón de Actos del CEP. 21-1-88. Jornada para debate. Los niveles educativos en el proyecto de la reforma.
- Dirección Provincial. Ciudad Rodrigo-Centro Cultural y Recreativo «El Porvenir». 25-1-88. Jornada para debate. La reforma del sistema educativo. Fundamentos y propuestas.
- Dirección Provincial. Ciudad Rodrigo-Centro Cultural y Recreativo «El Porvenir». 26-1-88. Jornada para debate. Análisis del proyecto. Currículum escolar y reforma del sistema educativo.
- Dirección Provincial. Ciudad Rodrigo-Instituto de Formación Profesional. 27-1-88. Jornada para debate. Los niveles educativos en el proyecto de la reforma.
- Dirección Provincial. Vitigudino y Aldeadávila. 24-2-88. Debate.
- Dirección Provincial. Miranda del Castañar y Fuenteguinaldo. 3-3-88. Debate.



- Dirección Provincial.
Peñaranda de Bracamonte.
10-3-88.
Debate.

OTRAS ACTIVIDADES

Reuniones Informativas:
Fecha: 3-2-88: Vitigudino y Aldeadávila.
Fecha: 10-2-88: Miranda del Castañar y Fuenteguinaldo.
Fecha: 17-2-88: Peñaranda de Bracamonte.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- CENTROS DE PROFESORES (Dirección Provincial).
Durante el mes de marzo de 1988.
Jornadas para debate.
La educación infantil. La educación primaria. La orientación educativa. La enseñanza técnico-profesional, con participación del empresariado y de los sindicatos. La escuela rural y la reforma.

OTRAS ACTIVIDADES

Coincidiendo con el final del segundo trimestre, cada Centro de Profesores organizará un encuentro de profesores para una puesta en común y sistematización de las conclusiones de los diferentes grupos de trabajo que hayan participado en las diferentes jornadas de debate.

SEGOVIA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial del MEC.
Segovia.
10-2-88.
Presentación del Proyecto por el Ilustrísimo señor Director General de Renovación Pedagógica

OTRAS ACTIVIDADES

- Cuéllar, Cantalejo, Boceguillas, Nava de la Asunción, San Rafael, Villacastín, Sepúlveda, Riaza, Ayllón, Santiuste de San Juan Bautista y Segovia.
Desde el día 12-2-88 hasta finales de marzo del mismo año.
Presentación del Proyecto a la Comunidad Educativa Provincial.
- Segovia.
Primera quincena de marzo.
Presentación del Proyecto a las Organizaciones de Enseñantes.
Centros de Profesores.
Mesas redondas monográficas.
- Dirección Provincial del MEC.
Comunicaciones a los Consejos Escolares, Claustros, y APAs, para debatir el Proyecto y elaborar conclusiones.

SORIA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- CP «Juan Yagüe» de Soria.
21 de enero.
Debate en claustro.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.
- C. Municipal de Bachillerato de San Leonardo de Yagüe.
25 de enero.
Debate en claustro.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.
- CP «Juan Yagüe» de El Burgo de Osma.
26 de enero.
Debate en claustro.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.

- Dirección Provincial.
1 de febrero.
Presentación del tema por don Alvaro Marchesi, Director General de Renovación Pedagógica.
«La reforma de la enseñanza».

- Dirección Provincial.
4 de febrero.
Desarrollo del tema por don José Segovia, Director General de Promoción Educativa.
«Sistema educativo e inserción profesional».
- CP de Berlanga de Duero.
8 de febrero.
Debate. APAs.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.
- CEP de Soria.
8 de febrero.
Mesa de trabajo.
Integración educativa.
- CEP de Soria.
8 de febrero.
Mesa de trabajo.
Educación Secundaria posobligatoria.
- CP de Olvega.
9 de febrero.
Debate. APAs.
Proyecto para la reforma de la enseñanza.
- CEP de Soria.
9 de febrero.
Mesa de trabajo.
Educación Secundaria obligatoria.
- CEP de Soria.
10 de febrero.
Mesa de trabajo.
Educación Infantil y Primaria.
- CEP de Soria.
15 de febrero.
Mesa de trabajo.
Formación del Profesorado.
- CP de EGB de San Esteban de Gormaz.
23 de febrero.
Mesa de trabajo.
Integración Educativa.
- CEP de El Burgo de Osma.
Mesas de trabajo.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- CP EGB «Juan Yagüe» de Soria.
16 de marzo.
Formación del Profesorado: Perfil del docente de la reforma.— Formación ini-



cial y permanente del profesorado (Universidad, Escuelas Universitarias de FP, de EGB, CEPs).

Mes de febrero.
— Envío de encuestas a APAs y diversas asociaciones culturales, con ruego de contestación antes de mediados de marzo.

Presentación y organización del debate a nivel provincial.

- Toro.
18-2-87.

TERUEL

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Dirección Provincial, a través de los CEPs.
Teruel.
25-1-88.
Jornada de presentación del Proyecto de Reforma.
Proyecto de Reforma del sistema educativo.
- Alcañiz.
26-1-88.
Jornada de presentación del Proyecto de Reforma.
Proyecto de Reforma del sistema educativo.
- Utrillas.
27-1-88.
Jornada de presentación del proyecto de Reforma.
Proyecto de Reforma del sistema educativo.

OTRAS ACTIVIDADES

Finales de enero.
— Envío de cuestionarios a todos los grupos de trabajo, para estudio y discusión de puntos concretos del proyecto.

Mes de febrero.
— Estudio y discusión de los siguientes puntos del proyecto:
— Educación infantil. Educación primaria de seis a doce años. Educación secundaria obligatoria. Educación secundaria postobligatoria. Orientación y acción tutorial. Enseñanza técnico-profesional. Formación del profesorado e investigación educativa. Evaluación del proceso educativo. Currículum y adaptación curricular.

ACTIVIDADES POR REALIZAR

- Dirección Provincial.
Teruel.
Primera semana de mayo.
Seminario.
Discusión final del Proyecto de la Reforma del sistema educativo.
PLAZAS: 30, previa solicitud y selección por parte de la Dirección Provincial. Beca para estancia, viaje y permiso correspondiente para los asistentes docentes.

ZAMORA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- Zamora.
Mes de octubre de 1987.
Presentación de la propuesta para debate.
- Zamora.
Mes de noviembre de 1987.
Jornadas con asociaciones juveniles.
FERE.
- Zamora.
Mes de diciembre de 1987.
Jornadas de debate.
- Zamora.
3-2-87.
Presentación y organización del debate a nivel provincial.
Puebla de Sanabria.
4-2-87.
Presentación y organización del debate a nivel provincial.
- Benavente.
9-2-87.

OTRAS ACTIVIDADES

- Zamora.
2.ª quincena de febrero y 1.ª de marzo.
Información por sectores (APAs, Alumnos, Docentes...).

ACTIVIDADES POR REALIZAR

Dirección Provincial del MEC.
Mes de marzo.
Mesas redondas. Temas monográficos.
Está abierto el plazo de presentación de ponencias.

COMUNIDAD AUTONOMA DE CATALUÑA

BARCELONA

ACTIVIDADES REALIZADAS

- GENERALITAT DE CATALUNYA (representada por el INSTITUT CATALA DE NOVES PROFESSIONS). (Comisión Directora del Debate sobre la Reforma Educativa).
Barcelona.
Junio de 1987.
Presentación del Proyecto por parte del Ministerio.
- Barcelona.
Septiembre de 1987.
Creación de la Comisión Directora para el Debate sobre la Reforma Educativa en Cataluña.
- Barcelona.
5-10-87.



Convocatoria de Ayudas a reuniones sobre el Proyecto.

- Barcelona.
14-11-87.
Presentación del Cuestionario, y síntesis sobre el Proyecto.
- Barcelona.
Noviembre-diciembre de 1987.
Debate con las Organizaciones, Organismos, Asociaciones y Centros Educativos.

GENERALITAT DE CATALUNYA (representada por el INSTITUT CATALA DE NOVES PROFESSIONS).

- Barcelona.
9-1-88.
Lectura de las respuestas al Cuestionario de la Comisión Directora.
- Barcelona.
Enero de 1988.
Resumen de la primera consulta. Informe provisional.
- Barcelona.
Febrero y marzo de 1988.
Jornadas, simposios...
Consulta temática a los diferentes colectivos educativos.
- UGT de CATALUÑA.
Barcelona.
21, 22 y 23 de enero de 1988.
Jornadas: «Educación, Formación y Ocupación».
— «Formación, Profesiones y Mercado de Trabajo».
— «La F.P. en la Reforma de las Enseñanzas».
— «Perfiles profesionales y trabajo».
— «La Formación Profesional en el Sistema Educativo».
— «Presentación de conclusiones».

ACTIVIDADES POR REALIZAR

GENERALITAT DE CATALUNYA (representada por el INSTITUT CATALA DE NOVES PROFESSIONS).

Barcelona.
Marzo y abril de 1988.
Elaboración del informe final.

Barcelona.
Mayo de 1988.
Envío del informe final.

COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO

ACTIVIDADES REALIZADAS

Entidad Organizadora: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Actividades realizadas en torno al debate «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza»:

- Envío de ejemplares de «Propuesta para Debate» a centros escolares, sindicatos, asociaciones, etc.
- Actos informativos.
- Diez reuniones, en diferentes zonas, de los directores generales de educación Básica y EE.MM. con los directores de centros públicos y privados de Preescolar, EGB, BUP y FP.
- Reuniones del viceconsejero de Educa-

ción con las FAPAs y con los sindicatos de enseñanza.

Publicación en la revista ESKOLA de una sección con artículos y cuestionarios sobre la reforma. Difusión adicional de estos materiales en forma de separata de la revista.

— Implicación de los Centros de Apoyo y Recursos (CAR)

Entidad Organizadora: Centros de Apoyo y Recursos (CAR)

— Ciclos de charlas y mesas redondas, con intervención de profesores, padres, alumnos, personal-técnico del MEC, sindicatos, colectivos de enseñanza, etc.

— Distribución de material informativo escrito.

— Seminarios de debate en los que participan principalmente directores de centros escolares de la zona.

Instituciones que se han sumado al debate: Colectivo pedagógico Adarra, Sociedad de Promoción del Bajo Deba, Hezibide Elkartea, Colegios de Licenciados de Guipúzcoa y Vizcaya, UGT de Alava, SIVE-ESTE, Colectivo Txuribeltz, FERE de Euskadi, Juventudes Socialistas de Euskadi, Federación de Cooperativas de Vizcaya, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Euskadi y Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Euskadi (STEE-EILAS)

ACTIVIDADES POR REALIZAR

Entidad Organizadora: Departamento de Educación del País Vasco.

- Analizar las aportaciones recibidas y publicar con ellas un número extraordinario de la revista ESKOLA y hacerla llegar a todos los centros en el mes de abril
- Ofrecer algunos materiales informativos a la prensa.



Revista de Prensa

ABC

La reforma educativa

Editorial

El ministro de Educación ha propuesto la reforma del sistema de enseñanza en los niveles primario y secundario. La propuesta ministerial señala tres: la educación infantil, desde cero a seis años; la primaria, de los seis a los doce, y la secundaria, desde los doce a los dieciocho. Suprime además el Curso de Orientación Universitaria (COU) y propugna una distinta organización de la formación profesional (FP).

Lo primero que cabe decir del proyecto ministerial es que nos encontramos ante una rectificación. La reforma de las enseñanzas medias se ha venido abajo por inviable, inviabilidad debida entre otras razones a sus inadecuados diseños curriculares, que fueron recibidos con *asombro* en el Consejo de Europa. Esta rectificación alcanza también al talante con que se formula el proyecto, definido siempre como *propuesta*.

Tras años de infatuado *orden* y *mando* que fueron drásticamente corregidos por las manifestaciones estudiantiles de este curso, el ministro ha decidido sustituir el estilo caudillista por el del diálogo y la participación.

Es positiva la regulación, hasta ahora inexistente, que el proyecto efectúa de la educación infantil. La gran novedad se produce en la educación infantil. La gran novedad se produce en la educación primaria, que perderá los dos últimos cursos: éstos se integrarán en la educación secundaria «por los insuficientes resultados» alcanzados, según reconoce el proyecto. La crítica nos parece plausible. Más confusa es en cambio la ordenación de la secundaria, cuyo primer ciclo —de los trece a los catorce años— estará también a cargo de los actuales maestros; el segundo —entre los quince y dieciséis— correrá por cuenta de profesores y licenciados. En todo caso, ambos quedan integrados dentro de la educación básica obligatoria, lo que ya venía ocurriendo ahora, al menos sobre el papel, y es de esperar

que suceda *realmente* en el futuro, evitándose el espectáculo de esos adolescentes suburbiales, que abastecen los segmentos marginales, de los que es tristemente representativo John Manteca.

Si la enseñanza secundaria va a empezar a los doce años, deben empezar de veras en los programas y contenidos; sólo así cobra sentido el bachillerato de dos cursos —para alumnos de dieciséis y dieciocho— que propone el Ministerio. Su división en tres modalidades (Ciencias Humanas, Naturales y Técnico) es razonable. Pero el gravísimo problema de la F. P., hoy devaluada, queda flotando en las indeterminaciones. Es positivo que se hable de la necesidad de superar la separación entre la FP reglada y la ocupacional, así como de la necesaria participación de los agentes sociales. Mas nada se dice sobre el acceso a ella desde la secundaria (¿van a seguir accediendo sólo los menos capacitados?). Por ello, sí nos pido nivel permita el acceso a determinadas carreras universitarias. En fin, el proyecto no resuelve la cuestión del examen de selectividad, que sigue planteada en los mismos términos, en vez de elucidarla sobre la base del expediente académico.

ABC
4 de julio de 1987

EL PAIS

Desafíos y esperanza de una iniciativa urgente

Ricardo Díez Hochleitner

HOY como ayer, la educación es el principal reto de nuestro tiempo, y, puesto que va dirigida esencialmente a los jóvenes, representa lo mejor del espíritu y el mayor sueño del futuro.

Hace ya bastante tiempo vengo señalado la urgente necesidad de una evaluación objetiva de la realidad de nuestro sistema educativo, junto con una propuesta sólida cara a la emergente nueva sociedad.

El protagonismo que tuve en la elaboración de la reforma durante 1968 y 1969, plasmada luego en buena parte en la ley de 1970, aún vigente en gran medida, me permite asegurar que aquella iniciativa, en vísperas de la esperada e inexorable transición política, tenía como horizonte principal sólo una década.

En aquel entonces intentamos, entre muchas cosas, democratizar la enseñanza, mejorar su calidad por los más di-



EL PAIS

versos medios y extender las oportunidades de formación a todos los españoles a lo largo de su vida. El difícil contexto político en el que se llevó adelante ese proyecto de reforma de enseñanza hace comprensible que se multiplicasen las resistencias al mismo, aun entre los que, en otras circunstancias, hubieran bienvenido sus líneas inspiradoras.

Utopismo

Por otra parte, los involucionistas pronto la calificaron de «utópica», y en cierto grado sí lo era, tal y como debe ser todo proyecto social ambicioso, aunque la ley quedó recortada precisamente en aras de su viabilidad inmediata.

Consustancial con aquella reforma fue tratar de conseguir la mayor participación posible durante las etapas más avanzadas de los trabajos de elaboración y, sobre todo, durante el año largo de consultas públicas a que fue sometido el llamado *libro blanco*, el cual contenía el análisis sistemático de la situación y las propuestas para la nueva política educativa.

Afortunadamente, ahora corren de nuevo vientos de reforma para la educación española, para adaptarla mejor a las nuevas realidades, necesidades y crecientes posibilidades, pero, sobre todo, para anticiparse a las exigencias del mañana.

A finales del pasado mes de junio, el Ministerio de Educación y Ciencia tuvo el acierto

de convocar unas jornadas de reflexión, en torno a un primer documento con propuestas para el debate sobre la reforma de la enseñanza, con la participación de las principales instituciones interesadas y con especialistas de muy diversa procedencia ideológica.

Hay que felicitar a esta iniciativa, durante la que se invitó a abrir el debate a lo largo del curso que ahora comienza, y esperar que se multipliquen pronto encuentros similares. Mi deseo es que esto sirva no sólo para superar planteamientos obsoletos, descalificaciones demagógicas globales y superficiales, además de los lamentables tiempos de involucionismo que tuvieron lugar durante los últimos años del régimen anterior, sino, sobre todo, para encarar la educación de una España plenamente democrática, con autonomías consolidadas y, al mismo tiempo, plenamente europea e inserta en el mundo moderno. Porque cuando nos planteamos qué educación queremos lograr para nuestro país, debemos preguntarnos: ¿para qué nueva sociedad?, porque educación es, al fin y al cabo, crear futuro.

El apasionante desafío y la dificultad considerable de una reforma comienza, ante todo, con la visión prospectiva que se requiere tener de la sociedad presente y futura a la que se debe servir. En los años 1968-1969 se tuvo que reducir el esfuerzo especulativo limitado de unas muy pocas personas, seguido más tarde por un seminario internacional sobre *prospectiva de la educación*.

Hoy día se puede y debe provocar una amplia participación social y política que inspire los nuevos objetivos y decante una amplia voluntad política.

En la sociedad del conocimiento y la comunicación que se avizora aparecen omnipresentes las nuevas tecnologías, que, junto a la sobrecarga de la información y las incertidumbres crecientes, abren nuevas perspectivas para la libertad, para la creatividad como fuente de riqueza y de bienes culturales, para la participación más sistemática e intensa, para la solidaridad social y para la democratización. En esta perspectiva, la educación tiene que permitir aprender a vivir, a convivir y a trabajar, gracias a un aprendizaje anticipatorio y *sistémico* en el que el trabajo intelectual cobre una creciente primacía frente al trabajo manual y repetitivo, promoviendo el autoempleo por la innovación creativa y enseñando a gozar del ocio cultural.

Pero ello exige escoger nuevos objetivos para la educación frente a los que son usuales en las sociedades industrializadas, como es el caso nuestro. Así, entre los objetivos cognitivos habrá que optar por habilidades más generalizables que las básicas instrumentales e introducir más de una «alfabetización», con varias lenguas y junto con el lenguaje informático, desplazando la prioridad del conocimiento memorístico de los contenidos hacia el dominio de los procesos para la solución de los problemas. En el ámbito de los objetivos afectivos, por ejemplo, habrá que dar prima-

cia al espíritu independiente y empresarial frente a una simple lealtad a la escuela y al empleador. Todo ello se vincula a las más variadas opciones de programas interdisciplinarios, a la introducción del ordenador como instrumento auxiliar del aprendizaje, a la idoneidad para cambiar sucesivamente de carreras a lo largo de la vida, al desarrollo temprano de habilidades técnicas, etcétera, en respuesta a ese gran desafío de progreso que exige realizar un gran «salto adelante».

Reordenar contenidos

Ante esta nueva visión en ciernes, deseable y necesaria, no basta con reordenar las estructuras. De lo que se debe tratar es de reordenar contenidos y métodos, pero, sobre todo, el espíritu mismo de la enseñanza.

Además, la estructura de nuestro sistema educativo tendrá que terminar asemejándose al de los demás países de la Europa comunitaria, porque no tardará el día en que se decida tal armonización. El sistema educativo español actual que tanto criticamos, y pese a sus limitaciones, se ha venido utilizando de ejemplo en muchos estudios serios de educación comparada en otros países avanzados y en desarrollo.

Lo importante es que, entre los principios de validez más general que probablemente lleguen a imponerse, uno de los esenciales será, desde luego, la ampliación de los estudios básicos generales a un mayor número de años, empezando por la educación infantil, que de hecho tendrá que comenzar por ocuparse de la futura formación de padres para que puedan atender una eficaz educación informal de sus hijos, incluida



la estimulación precoz del cerebro infantil. Frente al ya antiguo debate entre la educación general y la formación profesional, parece ser que se impondrá la convicción de que la mejor formación profesional es lograr una sólida educación general, además de reconocer que cualquier educación técnica o profesional impartida en el seno del sistema educativo no será, en todo caso, más que una formación *preprofesional*, que requiere ineluctablemente ser complementada por una formación profesional en servicio en la vida activa. La calidad de la educación deberá seguir siendo meta primordial.

Por último, conviene mencionar, entre estas reflexiones prospectivas sobre los nuevos principios que puedan llegar a imponerse, la probable necesidad de generalizar un primer ciclo de la educación superior en condiciones de abierta competitividad, además del reciclaje periódico para todos, ambos esenciales si realmente logra florecer la sociedad del conocimiento y de la comunicación que ahora podemos ya adivinar.

En esta sociedad, tan sólo un número limitado de especialistas de altísimo nivel desarrollará y explotará las nuevas tecnologías, junto con las actividades altamente productivas, creando riqueza suficiente para una redistribución social en la que se multipliquen considerablemente las oportunidades de empleo de carácter social para la atención de los niños, de los ancianos, de los enfermos, de la seguridad ciudadana, de las actividades del ocio, sectores que irán en progresivo aumento junto con muchos otros hoy día, aún difícilmente previsibles, pero que cada vez exigirán también un mayor nivel cultural.

EL PAIS

Condicionantes

Finalmente, creo vale la pena mencionar alguna de las claves para que tan noble esfuerzo como una reforma educativa tenga la mejor suerte.

Por de pronto, es fundamental establecer mecanismos de amplia participación profesional y pública para que la reforma cale hondo en el hombre de la calle, en la entraña misma del pueblo español y, desde luego, entre los padres, profesores y alumnos, procurando lograr un acuerdo social sobre sus líneas maestras. Para ello es imprescindible que sus objetivos respondan a los valores y al sincero sentir de los españoles.

En este orden de cosas, a mi entender, la reforma debe poder atender las consecuencias operativas del Estado de las autonomías en materia de educa-

ción, al tiempo que asegure la cohesión cultural de la nación y su progresiva integración en lo supranacional, es decir, evitando todo provincianismo.

Las implicaciones financieras de la reforma exigen una planificación desde su inicio, pero la eficacia dependerá de una concertación a medio plazo en la que se le otorgue decididamente la prioridad.

La renovación educativa debe ser institucionalizada gracias a evaluaciones periódicas para poder actualizar las soluciones y anticipar las nuevas respuestas necesarias frente a la tentación de contrarreformas. Para este fin es indispensable constituir una red de investigación educativa para el desarrollo en la que lleguen a participar todos los centros educativos.

Otra condición clave es asegurar la debida cualificación y

motivación de los profesores, comenzando con una sólida formación humana, incluida su competencia tecnológica para la más amplia y eficaz utilización de los diversos materiales de enseñanza, sin olvidar una retribución justa a tan señalada función.

Estas y otras muchas medidas, decisivas para el éxito de la reforma, necesitan inscribirse en un calendario realista de aplicación gradual, desde la experimentación a la generalización de las nuevas medidas, dentro del cual se asegure la cooperación activa de todos los sectores de la sociedad involucrados y procurando una progresiva autonomía de los centros educativos y de las instituciones colaboradoras, con creciente atención individualizada a los estudiantes.

Los ciudadanos de los albores del tercer milenio son los estudiantes de hoy. Ellos son la razón principal de estos esfuerzos para renovar y mejorar la educación. Nunca es suficientemente pronto para acometer tan ingente y difícil tarea, para ocuparse de asegurarles un futuro mejor. Aunque tal empeño siempre quedará inacabado, no existe cometido más noble, y en él todos podemos y debemos colaborar.

Ricardo Díez Hochleitner es miembro del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, vicepresidente de la Fundación Santillana y presidente de Worlddidac.

EL PAIS
15 de septiembre de 1987





LA VANGUARDIA

La reforma educativa que viene

TRAS largos meses de estudio, dudas y meditaciones, el ministro de Educación ha presentado su proyecto de reforma del sistema educativo no universitario, con la propuesta de abrir un debate público durante todo el próximo curso, antes de darle configuración definitiva. Con el afán de contribuir a ese debate es que relizó esta primera aproximación al tema, a la espera de poder estudiarlo con mayor detalle más adelante.

En primer término salta a la vista el deseo de efectuar los menos cambios posibles al actual sistema. En efecto, aparte del cambio de denominación, se propone alargar dos años la actual escolaridad obligatoria, incorporándole un nivel secundario a partir de los doce, dividido en dos ciclos de dos años: el primero abarcaría hasta los catorce años y el segundo hasta los dieciséis. El primer ciclo lo darían los maestros especialistas, mientras el segundo correspondería a los licenciados, además de impartirse en los actuales centros de BUP y formación profesional.

Digo que se procura efectuar cambios mínimos porque el propósito inicial del ministerio era la impartición del nivel secundario a cargo de licenciados, mientras que ahora sólo se les asigna el segundo ciclo de este nivel. Supongo que así se evita el conflicto que sin duda habría surgido con los maestros, quienes ya están impartiendo ahora la escolaridad hasta los catorce años. Pero con la nueva propuesta se pierde una

gran oportunidad de reformar a fondo la formación inicial del profesorado, no en el sentido que indica el ministro, que se ha referido sólo a la modificación de los planes de estudio, sino en el sentido de elevar la carrera de maestro cuando menos a una licenciatura «corta», de cuatro años, que lo capacitara para toda la enseñanza secundaria. La ocasión es sumamente propicia dado el poco número de nuevos puestos docentes que se prevén para los próximos años y la clara insuficiencia de los actuales tres cursos de preparación para la profesión docente. Por otra parte, muchos docentes son ya licenciados, otros muchos lo podrían ser en los próximos años y un valioso grupo de maestros especialistas podrían seguir impartiendo docencia en secundaria, tras el reconocimiento explícito de su capacidad y experiencia.

La segunda cuestión que quiero comentar es la propuesta de cambio de centro para cursar los dos últimos años de estudios básicos obligatorios. Esta medida está en la línea de la anterior, pues parece que se pretende evitar la confluencia de maestros y licenciados en un mismo centro, con salario distinto y responsabilidades equivalentes. Este cambio de centro por sólo dos años y a esa edad de catorce, sin duda supondrá un problema para los alumnos, provocado por el inevitable cambio de orientación metodológica, de profesorado, etcétera, en especial para quienes tengan más problemas de aprendizaje.

Con esta medida se rompe la función tutorial coherente, que es precisa en toda la escolaridad básica, tanto más tratándose de edades tan difíciles como los últimos años de escolaridad. No es un secreto para nadie que una de las carencias más

manifiestas entre los licenciados actuales dedicados a la docencia está la falta de preparación profesional para la tutoría, aplicación de técnicas individualizadas de recuperación, tratamiento y prevención de dificultades de aprendizaje, etcétera, todo aquello explicable en función de su falta de preparación pedagógica previa, pero no por ello menos real. Los esfuerzos indiscutibles de preparación personal e institucional realizados en muchos casos, especialmente en Cataluña, no pueden ocultarnos esta realidad bastante general. Valórese positivamente la propuesta del ministerio de incluir la formación pedagógica dentro de los estudios de los futuros licenciados que quieran dedicarse a la docencia, pero es necesario pensar en los profesores actuales que deberán materializar la reforma.

Muy positiva se me antoja la potenciación del nivel preescolar, porque es durante los primeros años cuando se fraguan las diferencias más condicionantes entre los niños procedentes de medios sociales desfavorecidos. Igualmente creo muy sensato suprimir la doble titulación de la educación básica actual y el reducir a sólo tres el número de opciones para el bachillerato, al menos por el momento. Y por lo que respecta a la formación profesional sólo hay que procurar que de nuevo no se convierta en una vía muerta, al margen del resto del sistema académico; hay que cuidar que los trasvases sean una realidad y los estudios superiores estén al alcance de todos los capacitados para seguirlos.

Toda reforma educativa triunfa o fracasa en función del entusiasmo y preparación del profesorado, además de los medios materiales que la hagan posible. Cuando el ministerio

haya decidido en firme la estructura del sistema y la asignación de los diversos niveles al profesorado, la comisión encargada de elaborar la propuesta de nuevos planes de estudio para el profesorado y especialistas en educación podrá reanudar sus trabajos, ahora suspendidos a causa de la indefinición en estos campos. Pero hay que pensar sobre todo en los actuales docentes, los cuales precisarán estar bien informados y preparados para hacer realidad una nueva educación básica que supondrá mantener a todos los alumnos en el sistema obligatorio hasta los dieciséis años. Medidas como la promoción automática de curso durante todo el trayecto de los dos grandes tramos de la educación básica, no es una cuestión meramente administrativa, sino que requiere medidas técnico-pedagógicas adecuadas para garantizar la atención personalizada de los alumnos con dificultades de seguir la marcha normal de la escolaridad. Un proyecto global de formación de todo el profesorado implicado resulta imprescindible; que no se repita la experiencia de la reforma de 1970, cuando por decreto todos los docentes de las hasta entonces educación primaria se consideraron «profesores de educación general básica».

Confiamos que el debate público ayude a encontrar la solución mejor para el futuro de nuestra educación, dejando de lado, como el propio ministro ha pedido, los intereses corporativos y poniendo por encima de todo los intereses de las futuras generaciones.

JAUME SARRAMONA
Catedrático de Pedagogía
de la Universidad Autónoma de
Barcelona

LA VANGUARDIA
25 de julio de 1987



SUR

Reforma entera para las enseñanzas medias

Editorial

El ministro de Educación José María Maravall, acaba de exponer el proyecto de su departamento en relación a la reforma del sistema de educativo en sus niveles no universitarios. Se trata de una propuesta que habrá de resultar enriquecida por un amplio debate social en los próximos tres años. A nadie escapa la trascendencia de una reforma con la que se pretende adaptar el sistema educativo a las necesidades de una sociedad que plantea nuevos retos en la preparación de sus individuos.

Como aspectos más destacables de la propuesta ofrecida por el ministro de Educación están la regulación de la enseñanza infantil en la etapa hasta los seis años, la reestructuración de las enseñanzas primaria y media y la ampliación de la escolaridad hasta los dieciséis años, dos más que en la actualidad. Asimismo se pretende introducir el criterio de que un alumno del período obligatorio no pueda repetir más de dos cursos y que, a ser posible, lo haga al final de cada una de las dos etapas previstas en este período; la primaria, entre los seis y los doce años, y la secundaria, hasta los dieciséis.

El borrador esbozado por el ministro de Educación supone

el principio del fin de la reforma piloto de las enseñanzas medias, iniciada hace ahora cuatro años con la creación de un ciclo polivalente en el que se buscó la síntesis de bachillerato y formación profesional. Se trata en todo caso de una experiencia a tener en cuenta para la definitiva reestructuración de la etapa preuniversitaria, bien entendido que en la misma resultan involucrados igualmente los profesionales de la enseñanza que han de poner en práctica los planes de estudios que se establezcan.

El ministro de Educación ha apuntado que el actual proceso de reforma de los planes de estudios universitarios tiene una de sus referencias en los nuevos métodos y contenidos que incluirán la enseñanza media. La necesidad de una coordinación entre una reforma y otras, pues, un planteamiento que debe ser asumido por todos los grupos comprometidos en uno y otro proceso.

Uno de los aspectos que merece un especial interés en la propuesta reformadora lanzada desde el Gobierno es el de formación profesional, un nivel desacreditado socialmente y que acusa una falta de dinamismo evidente en su conexión con las necesidades laborales en evolución. Se pretende que la FP deje de ser refugio del fracaso escolar en la EGB y cobre un verdadero carácter de instrumento para la integración de mano de obra cualificada en el mercado de trabajo. La ampliación de las especialidades técnico-profesionales a campos de innegable futuro y la ade-

cuada dotación de medios, tanto para las de nueva creación, como para el conjunto de sistema son exigencias inexcusables para que pueda ser eficaz. Esa dotación debe tener uno de sus frentes privilegiados en la financiación de prácticas de alumnos en las empresas.

La complejidad del debate propuesto por Maravall y las innegables condiciones para la

manipulación sobre sus principales afectados, exigen por parte del estamento educativo una gran dosis de responsabilidad para acometer lo que sin duda es una reforma histórica, en la que la experiencia de otros países no puede ser despreciada.

SUR
18 de junio de 1987



El reto de la reforma es hacerla efectiva

EMILIANO MENCIA (*)

La reforma de la educación escolar está constituyendo, desde hace mucho tiempo y de modo permanente, un reto que interpela a los profesionales de la educación, a los responsables de la gestión pública y a la sociedad entera.

Los intentos de aceptación del reto no han faltado en las últimas décadas. Los ha habido por parte de personas, de grupos, de instituciones y de la propia Administración educati-

va. El más importante y el que hizo concebir mayores expectativas lo constituyó la ley general de Educación de 1970. Pero, a pesar de la validez de los principios fundamentales de dicha ley, el hecho de la reforma sigue ahí, cada vez más vivo y retador, y con mayores urgencias de respuesta.

¿Habrá llegado ahora el momento de hacer efectiva una reforma auténtica que afecte no sólo al reordenamiento del sistema, sino también al de los fines de la educación, los contenidos de la enseñanza, los métodos didácticos, la organización formal y técnica y el estilo de vida y de trabajo de las instituciones escolares y del aula? «Hacer efectiva». Esa es la expresión clave de la cuestión. Porque no habrá respuesta ade-



cuada al reto si la reforma se queda en volver a proclamar en nuevos documentos legales, aunque se haga con renovado énfasis, conceptos reiteradamente proclamados ya: educación integral, escuela integradora, actualización de programas, métodos activos y participativos, individualización educativa, etc.

Acertada y divertida

El reto fundamental de este momento está precisamente en hacer realidad, de una vez por todas, esos bellos conceptos asumidos teóricamente en los sucesivos proyectos de reforma. ¿Cabe esperar de este intento de ahora la respuesta que se está necesitando? Hay indicios para pensar que sí. Pero si la respuesta está en los hechos, habrá que poner el acento en las realizaciones educativas y habrá que prestar atención a los indicadores que muestran si ha sido o no acertada y efectiva la reforma que se intenta.

Tratándose de un hecho tan complejo, es evidente que los indicadores de efectividad serán diversos. Pero hay uno que nos parece particularmente significativo: el del grado de satisfacción con el que los alumnos acuden a las aulas. Lo es tanto, que, sin duda, podrá afirmarse que la reforma habrá sido acertada y efectiva cuando constatemos que ha desaparecido o ha quedado, al menos, notablemente reducida esa insatisfacción generalizada que hoy se advierte en los escolares; cuando veamos que nuestros hijos y nuestros jóvenes acuden con aire de gozo a la institución escolar y se enfrascan en un trabajo que satisface a la vez su natural deseo de saber y su necesidad de hacer; cuando sea patente que viven su profesión



de estudiantes con la alegría con la que los adultos viven la profesión en la que se sienten realizados.

El día que esto sea patrimonio de la reducida clase de los privilegiados, sino de la gran mayoría de los escolares, podremos asegurar que ha mejorado la calidad del sistema educativo y estarán garantizados mejores rendimientos. Mejores rendimientos académicos, que es en lo que, a la postre, parecen cifrarse muchas de las aspiraciones. Pero mejores rendimientos también y sobre todo en el desarrollo integral y armónico de la persona.

Individualización

La presencia de ese indicador supondrá que se habrán hecho efectivas muchas cosas en la realidad del hecho educativo escolar. Entre otras, supondrá que se ha logrado adaptar los objetivos y los contenidos de la actividad educativa a las necesidades e intereses pluridimensionales de la persona de cada educando y de todos los educandos: de los pequeños, de los medianos y de los mayores; de los más inteligentes, de los medianamente inteligentes y de los menos inteligentes; de los espíritus teóricos y de los prácticos; de los que pertenecen a medios más cultos y a medios menos cultos. Supondrá que, en virtud de esa adaptación, los alumnos se entregarán al trabajo porque les interesará lo que se les proponga, sin necesidad de forzar-

los colgando sobre ellos la espada de las calificaciones. Y supondrá, igualmente, que ni los más capaces se aburrirán haciendo cosas fáciles que ya tienen superadas, o se exasperarán con la lentitud del ritmo al que son sometidos, ni los menos capaces se sentirán agobiados al pedirles lo que está muy por encima de sus posibilidades y exigirles un ritmo que los desborda. Supondrá, en definitiva, que se habrá hecho efectivo ese principio de individualización educativa que teóricamente todo el mundo admite sin discusión.

Pero todo eso ¿no será una utopía? Ciertamente lo es en el contexto de esas situaciones escolares, que en este momento constituyen mayoría, en las que todos los alumnos hacen lo mismo y al mismo tiempo: todos escuchan lo mismo del profesor, leen o estudian el mismo libro de texto, hacen los mismos ejercicios, o responden a la misma prueba de comprobación o examen. En un esquema así es absolutamente impensable la individualización y quedarán sin efecto las más solemnes declaraciones de adaptación a las necesidades, intereses y posibilidades de los escolares. Pero cuando se rompa el esquema y no todos tengan que hacer lo mismo y al mismo tiempo, será posible que unos hagan unas cosas y otros otras; que unos hagan más y otros menos; es decir, que desarrollen programas más enriquecidos o más simplificados; que hagan las cosas en distintos momentos y con distintos ritmos

temporales. Será posible una individualización auténtica.

Fórmulas válidas

¿Será fácil romper con ese esquema? Teóricamente sí lo es. Pero en la práctica está siendo difícil. La dificultad radica, por una parte, en que los elementos de la situación escolar están concebidos en función de dicho esquema: programas, tiempos, espacios, libros y recursos, mobiliario escolar, formas de evaluación, etc. Y todo ello constituye una estructura muy resistente. Pero, por otra parte, y fundamentalmente, radica en que cuesta romper las estructuras mentales e imaginar situaciones escolares diferentes. Resulta, pues, que, en definitiva, el reto de la reforma exige, sobre todo, un cambio de mentalidad que genere un cambio de actitudes y de modos de hacer perfectamente coherentes con los principios teóricos sobre los que la reforma tiene que asentarse.

Con ese cambio fundamental irán encontrando ajuste y solución otras muchas cuestiones que, por importantes incluso aparatosas que sean, no pasan de ser cuestiones menores en una reforma educativa. La cuestión está, por consiguiente, en encontrar fórmulas válidas para que, de modo colectivo y en la medida en que a cada uno le afecte, se produzcan esos cambios en cuantos están implicados en la educación escolar, especialmente en los equipos educativos de todos y cada uno de los centros docentes.

(*) **Emiliano Mencía** es responsable de las Escuelas de Magisterio de la Iglesia.

YA
4 de febrero de 1988



COMUNIDAD ESCOLAR

PERIODICO SEMANAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Año VI • Núm. 180 • 2 de marzo de 1988 • Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia • 75 ptas.

Una aportación a la Reforma de las Enseñanzas Medias

I. Muñoz, M. Montalbán y P. Granados

DIFERENTES profesores de instituto, como elementos integrantes de la sociedad y del actual modelo educativo en EEMM, observamos la inadap-tación entre el resultado de hecho y la consecución de los fines previstos en dicho modelo educativo.

En nuestra sociedad la educación adquiere visos de necesidad básica, para un desarrollo e integración no marginadora del individuo, desde las etapas más tempranas de la vida.

Debido al alto nivel alcanzado por la ciencia y la tecnología en el que estamos inmersos, la sociedad requiere de la Universidad que forme individuos con una gran especialización en sus conocimientos. Por otra parte, este mismo nivel exige al resto de la sociedad un mínimo bagaje cultural que le permita un correcto desenvolvimiento, a la vez que una capacidad de adaptación y crítica ante los modelos sociales en un Estado democrático. Es por lo que las Enseñanzas Medias adoptan un

papel fundamental en ambas opciones.

Por ello, y como ayuda en una mejora del desarrollo del actual modelo, y como posible aportación a las líneas del modelo alternativo que se está construyendo para la reforma de las Enseñanzas Medias, nos hemos planteado la necesidad

desarrollo de experiencias innovadoras en EEMM.

Modelo actual

—Un sistema basado en monótonas exposiciones orales, que merman, en gran medida,

dos por contenidos de muy dispar importancia, que dejan poco acceso a vías alternativas.

—La estructuración de los horarios, realizada en función de «intereses» administrativos y sociales (escasez de plazas, doble turno, corporativos...), que reprimen generalmente toda posibilidad de creatividad e imponen el ajuste del programa al horario y viceversa.

—Nula interdisciplinariedad, dando la falsa idea del alumno de comportamientos estancos de cultura sin ninguna relación, incluso cuando los contenidos se repiten desde materias diversas.

—Provoca la pasividad casi total del alumno, reduciéndolo a mero receptor, coartando su libertad de creación y de crítica reflexiva.

—El que se prime una actitud memorística frente al desarrollo de hábitos de estudio, técnicas de trabajo y organización del pensamiento.

—La falta de perspectiva histórica, que impide el acceso a los aspectos epistemológicos y metodológicos en el interior de la ciencia provocados por esa conciencia histórica.

—Incapacidad para que el alumno encuentra una motivación en el aprendizaje, que crea sensación de frustración y cierra el paso al descubrimiento de otras dimensiones del aprendizaje.

—Discusión y exposición dinámica grupal con alternancia alumnos-profesores. Construc-



de realizar un análisis funcional del modelo educativo, intentando señalar las deficiencias que consideramos más notables, o al menos más manifiestas, a la vez que proponemos una serie de criterios alternativos que guíen posibles iniciativas para superar estas deficiencias y sirvan de pautas en el

la comprensión y participación del alumno, salpicadas, a veces, con atisbos de experimentos prácticos estereotipados, sin relación alguna con la resolución de problemas que puedan afectar al individuo y a la sociedad en la vida real.

—Adscripción a rígidos programas sobrecargados y forma-



ción o creación de experiencias según las necesidades explicativas y comprensivas, que se ajusten a la problemática social y cultural del alumno.

—Una programación abierta, factible de responder a dicha problemática, pero a su vez vertebrada sobre un fenómeno concreto que sirva de hilo conductor, evitando la posible dispersión.

—Que el desarrollo de la programación sea el indicador de la distribución de unos horarios variables entre un mínimo y un máximo de tiempo, y no al revés.

—Programación y realización conjunta de la experiencia que aglutine materiales aparentemente desconexas, siendo realizada por varios profesores pertenecientes a disciplinas consideradas dispares, simultáneamente, en la que se ofrece al alumno la unidad de interacción y desarrollo de la cultura occidental.

—La incitación a la actividad por parte del alumno, al considerarse elemento básico en el desarrollo de la experiencia, debido al hecho de compartir la responsabilidad de su éxito con los profesores y convertirse en creador y constructor de la misma.

—Utilización de métodos de trabajo y estudio que favorezcan la actitud para el afianzamiento en el uso adecuado del método científico en todas las parcelas, junto con el conocimiento de un mínimo de información científica relacionada con cuestiones relativas a su desenvolvimiento a nivel individual y social.

—Estudio y análisis sobre la perspectiva histórica que posibilita el acceso al conocimiento y utilización de métodos y conceptos epistémicos en la ciencia, al ser primordial para la adquisición de un bagaje cultural suficiente que permita la inte-

COMUNIDAD ESCOLAR

gración del alumno en los sistemas formativos superiores y/o su adaptación crítica a la sociedad.

—Realizar una experiencia basada en la intensa participación, creación y responsabilidad del alumno, que provoque necesariamente una motivación en sí hacia el aprendizaje, situándolo en un estado en el que la dimensión lúdica supone un componente más en el proceso del aprendizaje, contribuyendo, al mismo tiempo, a un enriquecimiento existencial al lograr el descubrimiento de nuevas perspectivas.

—Consideramos que a partir de estos criterios propuestos, la enseñanza toma un camino más acorde con las exigencias requeridas al sistema educativo, tal como señalábamos al principio, situando al alumno en disposición de adaptarse a la situación real de la sociedad en que debe desenvolverse.

—Así, la enseñanza se convierte en una pieza importante dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en la sociedad. El profesor se convierte en un elemento básico en una labor de estas dimensiones.

—El alumno, a su vez, dada su participación, responsabilidad y creatividad que le requieren los nuevos criterios, dejaría de ver en el profesor una especie de juez-padre con una función selectora no manifiesta e independiente de su propia actuación, pasando a tomarlo como un elemento de ayuda del cual servirse para la consecución de los fines señalados.

—Estos criterios podrían tener su expresión práctica en numerosas experiencias innovadoras que los profesores inte-

grarán como actividades académicas habituales dentro del marco de la reforma de las Enseñanzas Medias.

(*) I. Muñoz, M. Montalbán y P. Granados, profesores de BUP.

COMUNIDAD ESCOLAR
9 de septiembre de 1987

La reforma y el nuevo diseño curricular

Alfonso Barca Lozano (*)

DESDE el año 1970, en el que se opta por la puesta en práctica de la nueva Ley General de Educación en todos los centros escolares de EGB y Enseñanzas Medias del territorio español, no se había realizado una planificación sistemática de la enseñanza universitaria, hasta la actualidad.

Este replantamiento de la línea directrices de la educación era absolutamente necesario y urgente en nuestro país, entre otras razones debido a la dinámica socio-cultural y económica que se ha operado en España desde los años setenta a la actualidad y por la imperiosa necesidad de adecuar el sistema educativo, no ya al momento presente, sino pensando las generaciones de los próximos años. En un principio, la LODE y ahora este Pro-

yecto para la Reforma de la Enseñanza, serán las normas básicas que vertebrarán nuestro sistema educativo para dar entrada al año 2000.

Necesidades urgentes

El actual Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, en estos momentos en período de discusión y debate, intenta dar respuesta a la reordenación de objetivos, contenidos, niveles escolares, ciclos, y especialidades, tanto de la enseñanza infantil, primaria, secundaria como técnico-profesional, así como delimitar los campos de actuación del profesorado, equipos psicopedagógicos, acciones tutoriales, servicios de orientación educativa y la participación de padres y otras instituciones.

Una lectura reposada a todo este Proyecto evidencia que el equipo de especialistas de carácter interdisciplinar e interministerial que durante varios meses ha debatido y elaborado su contenido, ha sabido captar, y plasmar, las necesidades urgentes educativas de este país y, lo que, quizás a mi juicio es más importante, la necesidad de formación científica, técnica y humanística de las futuras y próximas generaciones.

Quisiera, a través de este artículo, reflexionar sobre tres cuestiones que la lectura de este Proyecto de Reforma de la Enseñanza me suscita y que personalmente considera importante, dado que el momento por el que atraviesa la educación en España es, en sí mismo, verdaderamente relevante.



COMUNIDAD ESCOLAR

Primera cuestión

Denjando las consideraciones técnicas de modificaciones de los ciclos de la Enseñanza Obligatoria, de sus niveles, de las nuevas especializaciones que se proponen en la enseñanza secundaria y técnico-profesional, cambios que suponen un avance y racionalización de contenidos y objetivos educativos y con los que, personalmente, estoy de acuerdo; quisiera, sin embargo, subrayar la importancia que encierra, a mi juicio, el cambio operado en los fundamentos psicoeducativos y psicodidácticos que a lo largo del Proyecto se explicitan y se captan. Se ha optado por delimitar las directrices de un proceso educativo, que realmente, signifique la fuerza vital de transformación social, por una enseñanza activa, participativa-cooperativa, por una enseñanza como elemento estimulante de la adquisición de conocimientos científicos y, a la vez, inmersa en la antropología cultural propia de nuestro país, sin olvidar el corte humanista. Es decir, lo importante, a mi juicio, radica en la opción tomada por el equipo redactor del Proyecto en el sentido de recoger las aportaciones más importantes que en la actualidad existen en los campos de la psicopedagogía, didáctica, antropología cultural y metodología científica.

En este marco quiero hacer una mención especial al profesor César Coll, artífice de la reforma educativa y del diseño curricular que se viene aplicando en Cataluña desde hace aproximadamente tres años y

miembro del equipo redactor de este Proyecto. He leído con mucho interés todo el texto que recoge los fundamentos de la reforma educativa catalana¹. Considero que se trata de una obra clave para la fundamentación psicopedagógica, psicoeducativa e instruccional de las enseñanzas obligatorias en el momento actual en España. Se trata de una obra realizada con absoluto rigor, claridad conceptual, a la vez que permite

una fácil operativización para la puesta en práctica del quehacer diario escolar. Pero lo más importante de esta obra del doctor C. Coll es que opta claramente por el diseño de un currículum que posibilita realmente una mejor calidad educativa en nuestro país. En concreto, quiero subrayar el hecho de que cuando C. Coll propone que el marco de referencia de este currículum debe partir de la teoría genética piagetiana, de la teoría de la actividad de Vygotski, del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, de la teoría de la asimilación (de bloques de conocimientos altamente estructurados) de R. E. Mayer, de las teorías de los esquemas de Norman-Ander-

son y de la teoría de la elaboración de Reigeluth, lo que, de hecho, está haciendo es imprimir nuevos caminos en la práctica educativa que redundarán en una mejor calidad y en una mayor eficacia de nuestro sistema educativo en sus niveles básicos y medios. Porque a partir de este marco, lo que aparece en la obra de C. Coll, es la concreción y operativización de los contenidos y objetivos educativos, su evaluación así como los procesos y planes de desarrollo individual ante las necesidades especiales. Es una obra, insisto, coherente, comprometida con la opción importantísima que se toma para la práctica educativa así como clarificadora y necesaria para el momento, al que nos referimos más arriba, por el que estamos atravesando en este país en materia educativa.

Pues bien, observo un cierto paralelismo en el marco teóri-

¹ César COLL (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Departament de Ensenyament. Barcelona. (Trad. Cast.: C. COLL (1987): *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona).





co que fundamenta el nuevo diseño curricular que se propone en este Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Creemos que es motivo suficiente para el optimismo, dado que una práctica educativa orientada por los principios por los que opta y que propone C. Coll necesariamente será activa, participativa-cooperadora, menos directivista e intervencionista, más compensadora e integradora acorde con la realidad socio-cultural del momento histórico en el que nos encontramos y hacia el que caminamos en nuestro país.

Segunda cuestión

El equipo encargado de la elaboración del Proyecto hace hincapié y propone orientaciones concretas en los temas de **formación inicial y permanente** del profesorado, de la **creación de equipos psicopedagógicos de apoyo** a la escuela, del refuerzo de las **acciones tutoriales**, y de la necesidad de **impulsar y regular la investigación** educativa. Para llevar a efecto la práctica educativa basada en el marco teórico que propicie una enseñanza activa, participativa, donde los aprendizajes sean significativos, potenciando las acciones constructivas del niño en la adquisición de sus conocimientos, una enseñanza donde sea posible la realización de evaluaciones de carácter formativo formenado la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza/aprendizaje, etc.; es necesario, insisto, sentar las **bases posibles** para que este nuevo modelo de currículum llegue a ser lo más eficaz, de forma que redunde en una real calidad, en extensión y profundidad, de nuestro sistema educativo. Considero importante, por otra parte, resaltar brevemente el hecho de la incorpo-

COMUNIDAD ESCOLAR

ración efectiva de psicopedagogos al proceso educativo.

La **psicopedagogía** y la **psicología escolar** son disciplinas de la vertiente tecnológico-aplicada de la Psicología de la Educación, disciplina que se estudia en las Facultades de Psicología de las Universidades y en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB. En la actualidad está en fase de análisis la pertinencia de creación de Facultades de Psicopedagogía en las Universidades de nuestro país, lo que supondría un gran avance en la política educativa del Ministerio.

La inclusión de los **equipos psicopedagógicos** en la actividad educativa y en la práctica escolar de las enseñanzas obligatorias supone la creación de expectativas durante tiempo esperadas para la optimización de nuestro proceso educativo. El equipo redactor del Proyecto les adjudica unas funciones generales y específicas que inciden directamente en las prácticas escolares y en su eficacia. Hasta la fecha existe una descompensación de actuación en número y en estrategias de acción de los actuales equipos. Lo que se observa aquí, en el Proyecto, es una decidida voluntad de incorporación de psicopedagogos con funciones claras, no de diagnóstico sino de **intervención** en aquellos aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje que les son propios y de competencias adecuadas como profesionales de la educación. En concreto, se afirma que las competencias profesionales de los equipos se articularán en tres áreas: función **preventiva**, de anticipación a los posibles problemas de aprendizaje que pueden generar fracaso esco-

lar; función **compensadora**, de proporción de medios para la optimización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y función de **asesoramiento y apoyo técnico** a los maestros y profesores respecto a información técnica u orientación didáctica para la eficacia del desarrollo de su labor diaria. El cambio respecto de las actuaciones actuales de los equipos radica en el paso de una labor de diagnóstico, en el que prácticamente se encuentran en la actualidad al de **intervención**, es decir, la de ser agentes directos que incidirán en la marcha, diseño y seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares.

Es personalmente alentador el hecho de que coincidamos en la consideración de **cómo** se debe llevar a cabo la labor de estos equipos psicopedagógicos. En las I Jornadas Galegas de Psicología Escolar celebradas en Santiago de Compostela, en marzo del 87, se contemplaba la necesidad de distribuir los equipos psicopedagógicos en base a criterios demográficos, geográficos y de tipología y necesidades de las zonas de la Comunidad Autónoma de Galicia, diseñando, en concreto, un plan específico de operativización con la inclusión concreta del coste económico que supone esta puesta en práctica basada en los criterios que se indican². Pues bien, éstos son

los criterios-base por los que opta el equipo redactor del Proyecto y que son realizables plenamente en el marco de nuestro sistema educativo.

Tercera cuestión

En múltiples ocasiones, en debates, en estudios de análisis y seguimiento de la reforma educativa emprendida en el año 1970, se afirmaba que dicha reforma, si bien supuso un avance importante en el sistema educativo español tuvo, como contrapartida, unas deficiencias que, en parte, estamos sufriendo en la actualidad y que suponen una elevada tasa de fracaso escolar, inadecuación de metodologías didácticas y técnicas y estilos de enseñanza diversos sin criterios de elección rigurosos, una evaluación sistemática de carácter eminentemente sumativo, desorientación educativa, masificación, etc. Si bien éstos son problemas que pueden considerarse coyunturales y puntuales, es, sin embargo, cierto que una planificación de la enseñanza con el carácter de ley orgánica como la de 1970, debería prever estas serias dificultades que impidieron un verdadero salto cuantitativo y cualitativo en la educación básica y media en nuestro país.

Este es el temor que personalmente se me presenta a la hora de redactar este artículo. Es un temor, a mi juicio, fundado en una realidad que nos es muy próxima y por la que **ha pasado** mi generación. Ante este hecho yo quisiera reflexionar sobre **algunos aspectos** que considero fundamentales y que

² A. BARCA (Coord) (1987): **Bases teóricas, metodológicas e operativas para a implantación de psicología escolar na Comunidade Autónoma de Galicia**. I Jornadas Galegas de Psicología Escolar, Santiago de Compostela.



pueden ser, a mi juicio, claves en el éxito y eficacia de la puesta en práctica de **todo el contenido** de este Proyecto de Reforma de la Enseñanza en España. Brevemente voy a exponerlos:

1. Es necesario proceder a que este Proyecto sea conocido, analizado y debatido por la **totalidad** de los elementos que configuran la comunidad escolar con el objeto de que, realmente, sea **asumido en el compromiso** de la puesta en práctica de lo que allí se regula y ordena. Esta es una condición absolutamente necesaria e inicial por lo que supone de evaluación del Proyecto. Considero que los plazos de tiempo para el análisis y debate del Proyecto que, en principio, se ha propuesto el Ministerio, son relativamente cortos dada la complejidad del tema y del número de personas implicado en su puesta en marcha.

2. Es urgente un profundo cambio de planes de estudios en la dirección que se observa en el Proyecto. Las diversas administraciones educativas del territorio español deberán ser especialmente sensibles al tema de la provisión de **medios, recursos humanos y técnicos** suficientes a los Centros de Formación Inicial y Permanente como para poder formar adecuadamente a los profesores existentes en la actualidad y a los futuros.

3. Insisto en las responsabilidades de las Administraciones educativas: se necesita con urgencia la inclusión y operativización de técnicos y profesionales de la educación y de la psicopedagogía en nuestras escuelas de cara a cumplir con los objetivos previstos en el Proyecto para la funcionalidad de los Equipos Psicopedagógicos.

4. Por último, sólo decir que la investigación educativa es absolutamente imprescindible. Es muy importante explici-

tar una verdadera voluntad de **estimular, renovar y regular** la investigación educativa. Los que estamos más cerca de este tema observamos el gran interés y recursos humanos existentes en la actualidad en las universidades y centros de investi-

gación educativa dispuestos a no regatear ningún tipo de esfuerzos para la consecución de una investigación digna y eficaz. Basta con el hecho de que se nos den los medios necesarios para poder llevarla a cabo.

(*) Alfonso Barca Lozano, profesor titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Santiago y presidente la Asociación Galega de Psicopedagogía

COMUNIDAD ESCOLAR
3 de febrero de 1988

ESCUELA SPAÑOLA

REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

¿Por qué se recordará esta reforma en el año 2002?

El proyecto para la *reforma del sistema educativo* puede ser recordado por aquellos cambios que siendo necesarios y viables interesan a la estructura y organización del sistema, según afirma Gonzalo Vázquez Gómez, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El autor del presente artículo, que abre este segundo suplemento especial dedicado al debate de

la reforma educativa, considera que toda nueva propuesta de reforma «depende más de su viabilidad técnica y de la capacidad de hacerla asumible por los educadores que de los recursos financieros que se le asignen».

1. Presupuestos iniciales

TODA acción humana —sea en contextos de indagación científica, de acción política, de tecnología de procesos de mejora individual o social— ha de apoyarse en algunos supuestos iniciales bien fundados si ella ha de tener la deseada viabilidad y eficacia. Tal cosa ha de ocurrir con los proyectos de reforma e *innovación del sistema educativo*.

La suerte de toda nueva propuesta de reforma educativa depende más de reforma edu-

cativa depende más de su viabilidad técnica y de la capacidad de hacerla asumible por los educadores que de los recursos financieros que se le asignen. Es de justicia señalar los momentos, como el actual, en que se hace un importante esfuerzo económico como condición política e instrumental para la viabilidad de la reforma, pero es una creencia compartida que, siendo ésta una condición necesaria, no es, en absoluto, suficiente.

¿Por qué se plantean las reformas, al menos las reformas oportunas? Porque los supuestos legislativos en los que se apoya un determinado sistema o subsistencia social no se corresponden con las demandas y vigencias del tiempo contemporáneo o inmediatamente futuro. ¿Que ha pasado entre y cerca de nosotros, desde que, en 1970, se promulgara la ley de Educación que rige los niveles educativos previos al universitario, que puede exigir esta propuesta?

Podemos distinguir, que no «dividir», dos niveles de respuesta: lo ocurrido en España y aquello otro que, surgido en



un contexto cultural y tecnológico más amplio, condiciona nuestro propio desarrollo educativo. Por lo que toca a España, nos movemos en el marco de una Constitución que ordena nuestra vida democrática, que inspira todo un conjunto de derechos y deberes respecto de la educación y que ha imprimido un cambio básico en la configuración política de la propia estructura del Estado.

Por otra parte, nuestro país participa de toda una dinámica de desarrollo —y crisis— de índole tecnológica y económica que exige una nueva ordenación de los estudios —particularmente en el nivel de las enseñanzas secundarias— y que permita satisfacer mejor las exigencias del mundo del trabajo. Pero también han ocurrido otras cosas no menos reales e importantes: nuestro ingreso en la CEE —con consecuencias decisivas a partir del 1 de enero de 1991—, la crisis del empleo, la crisis de la función cultural que se supone debe brindar la escuela básica y secundaria, a la falta de competencia de nuestros alumnos para vivir el estudio, el ocio y el trabajo.

Principales modificaciones propuestas

Reconocidos estos presupuestos iniciales, es preciso considerar más detalladamente ciertos principios básicos, de índole pedagógica, a los que responde —admitámoslo como hipótesis de trabajo— el proyecto para la reforma de la enseñanza. La selección de los principios y problemas que se citan seguidamente ofrecen el sesgo de mi particular punto de vista, además de la limitación que impone el espacio disponible. Otros autores han mantenido o mantendrán, quizá, y aun deseablemente, otras perspectivas.

ESCUELA ESPAÑOLA

REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Vayamos al tema en seguida. Pero antes advirtamos que la historia de las reformas educativas parece tener por seguro que suele mediar un cierto trecho entre el cuadro de voluntades que mueven a los políticos de la educación y las modificaciones por las que, para bien o para mal, pasa cada proyecto —cada ley— a la historia. **¿Cuáles pueden llegar a ser los cambios por los que andando los años, podrá recordarse esta propuesta?** A mi juicio, por aquellos que reúnan las siguientes características: **ser necesarios, ser viable e interesar a la estructura y organización del sistema.**

De acuerdo con estos tres criterios, las modificaciones más significativas que se proponen son:

1.^a—La ordenación de la educación preescolar como educación infantil con pretensión de universalidad en el ciclo tres-seis años.

2.^a—La extensión de la educación obligatoria, desde los

seis-catorce años actuales a los seis-dieciséis.

3.^a—El reconocimiento de la educación secundaria como un nivel educativo con el fin en sí mismo, además de como preparación para la universitaria.

4.^a—La ordenación de todos los niveles de la educación por ciclos con la pretensión de adecuarlos, bien al desarrollo psíquico de los alumnos, bien a razones técnicas y de organización de los recursos escolares.

5.^a—La configuración de la primera etapa de la educación secundaria obligatoria (doce-dieciséis años, según la propuesta por la que se decanta el proyecto) como una etapa única, comprensiva.

6.^a—La delimitación del bachillerato en tres años y en tres modalidades (bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales, de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Técnico) a la espera de la configuración de una cuarta modalidad artística.

7.^a—Ordenación de la for-

mación profesional en términos de educación técnico-profesional en dos niveles.

8.^a—Integración de la educación especial en sistema educativo.

9.^a—Configuración de la educación permanente de adultos en coordinación con el sistema educativo formal.

De estas modificaciones propuestas pueden ser más significativas las tres primeras y la séptima, si bien con alguna salvedad importante en la primera de ellas, y es problemático que sea eficaz la sexta, por lo que más adelante se dice.

Para que el conjunto de ellas se lleve a buen fin se proponen algunos principios y dimensiones curriculares, como son la adaptación del currículum, la evaluación funcional, la orientación educativa, la formación del profesorado y la interacción entre investigación e innovación, educativas. Verifiquemos seguidamente la viabilidad y eficacia de algunos de estos nueve cambios propuestos.





ESCUELA ESPAÑOLA

REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Correspondencia entre cambios propuestos y supuestos subyacentes

1. **Educación infantil.**—Este concepto viene a sustituir al de «educación preescolar» existentes hasta ahora. De la propuesta realizada cabe distinguir dos aspectos: ligados, uno, a la interacción entre el colegio y la familia —principio de extraordinaria importancia, pero sólo vagamente concretado en el punto 7.24. en el proyecto y en absoluto referido en el capítulo 14 de Educación de Adultos—, y otro, el referente a la pretendida «escolarización» universal de los niños de tres-seis años.

A este respecto conviene tener presente que, así como están «escolarizados» —según datos del propio proyecto y referidos al curso 1985-86— el 97 por 100 de los niños de cinco años y el 85 por 100 de los de cuatro, tan sólo lo está el 16 por 100 —uno de cada seis— de los de tres años. Tamaña fractura entre los tres-cuatro años es tan importante que cuesta bastante admitir —prescindiendo por ahora de razones psicopedagógicas y atendiendo sólo a las de demanda social— que debe plantearse a corto-medio plazo la vigencia de los límites tres-seis años como propios del llamado segundo ciclo de la educación infantil.

Muchos padres deciden hoy llevar a sus hijos a experiencias de educación preescolar en el curso del cuarto año de su vida, pero no precisamente a principios del año escolar, sino en función de variados criterios de índole familiar, económica, climatológica, etc. De mantener la Administración, o las admi-

nistraciones, esta propuesta habrá de ser poco beligerante en la rigidez de los objetivos, programaciones, etc., asignados al primer curso (tres-cuatro años) del segundo nivel de la educación infantil, así como al siguiente (cuatro-cinco años).

Por lo demás, la existencia de un profesorado generalmente motivado y competente, la disponibilidad de buen material didáctico, la disminución de la población escolar en estas edades y la capacidad —de estas edades— de prevención de futuras desigualdades ante la educación formal obligatoria hacen necesaria y viable esta propuesta.

2. **Extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años.**—Esta reforma supone y aporta los siguientes principios y eventuales mejoras:

a) Universalidad de la escolarización (100 por 100) a partir del 83 por 100 en el curso 1985-86.

b) Ajuste entre la edad terminal de la educación obligatoria y la edad laboral mínima, a los dieciséis años.

c) Evitación de una temprana «doble titulación» y retraso de adopción de decisiones escolares difícilmente reversibles.

d) Énfasis en el carácter común, intriguado, del currículum.

Puntos críticos

Los dos primeros principios no ofrecen reparo alguno y constituyen, quizá, los mejores logros que ha de alcanzar esta reforma. No obstante, toda la propuesta de la educación secundaria obligatoria ofrece algunos puntos críticos, como los

siguientes: Primero, situarse ambos ciclos (doce-catorce y catorce-dieciséis años) en un espacio compartido por dos tipos de organización educativa; esta división exigirá una fuerte coordinación —sobre todo en la educación de iniciativa pública— en el proyecto insuficientemente apuntado de modo operativo (cfr. punto 11.19.).

Si falta esta coordinación, se perderá una buena parte de la eficacia de la medida. Seguro, asignarse ambos ciclos a profesionales «diferentes»: maestros y profesores de educación secundaria. No se advierte una formulación suficientemente clara de la solución al problema de las posibles pérdidas de calidad en los resultados escolares del primer ciclo de la secundaria (cfr. 11.13.).

El carácter automático de la promoción de los alumnos en la secundaria obligatoria (11.14.) puede añadir mayores problemas a la cuestión de calidad y eficiencia de los resultados. Tercero, el énfasis, un tanto dogmático en un asunto técnico perfectamente discutible, del principio de la enseñanza comprensiva. Expresiones tales como «en nuestra sociedad no puede concebirse una educación básica y... secundaria obligatoria que no trate de atender estos principios comprensivos» (punto 9.6.), siendo así que entre tales principios figura alguno como el de «ofrecer a todos (los chicos y las chicas) el mismo currículum básico» (9.5.), son, a mi juicio, perfectamente matizables.

Existen experiencias dentro —en Cataluña, por ejemplo— y fuera de España —en la República Federal de Alemania— con una orientación diferente y

sin malos resultados precisamente. Cuarto, la falta de soluciones concretas para resolver las tensiones entre calidad y universalidad, entre diferenciación y homogeneidad, entre diversificación y comprensividad.

Sin olvidar el imperativo ético-social de la universalidad y su contribución a la calidad de la educación, puede darse por cierto que ésta se encuentra más cerca de los términos citados en primer lugar (diferenciación y diversificación) que de los respectivos segundos. Hace tiempo que se entiende que la igualdad de oportunidades en educación está más próxima a la óptima diversidad de oportunidades que de una especie de menú obligatorio para todos.

3. **Bachillerato.**—La propuesta incluye algunos principios problemáticos, de los que cabe destacar en principio, y a reserva de lo que se señalará más abajo, los siguientes: Primero, el excesivo carácter instrumental-formal de sus objetivos; Segundo, la tensión entre disciplinas comunes, de especialidad y optativas, cuyos porcentajes parecen discutibles. Quizá debería concederse mayor desarrollo a algunas disciplinas comunes, como las matemáticas y la lengua y la literatura españolas. Tercero, parece algo reductivo y exclusivista el planteamiento dado a las lenguas clásicas y a la informática.

Disciplinas optativas

Por lo que respecta a las disciplinas optativas, falta toda referencia a la religión o a la ética, y es bastante problemática, con carácter general, la consideración de la segunda lengua extranjera; ¿Se ha considerado la calidad alcanzable en el posible estudio contemporáneo de cuatro idiomas, que pueden llegar a ser seis para quienes cursen al mismo tiempo ambas



lenguas clásicas? Y sino es contemporáneo la discontinuidad y la superficialidad en el tratamiento tampoco constituyen buenos augurios.

Cuarto el intento de estructurar la segunda etapa de secundaria (bachillerato) en tan sólo dos años, al tiempo que se pretende mantener la concepción de la enseñanza secundaria como un periodo global, exigiría un gran esfuerzo de programación vertical (por ciclos y cursos), fijando claramente los objetivos terminales de los cursos 12 y 10 y, desde ahí, los de los 11, 9, 8, 7, todo lo cual se compadece mal con la pretensión, ya señalada, de la promoción automática en la primera etapa, obligatoria, de la enseñanza secundaria.

Pero más que esto, que son reparos, admitida la propuesta y para mejorarla sin cambiarla sustantivamente, quisiera destacar que se puede perder una oportunidad histórica para configurar el bachillerato y, en relación con él, la enseñanza secundaria, de otro modo radicalmente distinto.

A mi juicio, tan necesaria es la extensión, hasta los límites fijados con carácter universal, de la educación obligatoria cuanto la conformación de un bachillerato de carácter cultural (y la cultura de nuestro tiempo, por ser humanista, ha de ser científica y tecnológica), con niveles de rigor y exigencia. Y quisiera expresarlo con tanta rotundidad como demanda de tolerancia: no se diga —no es que se formule así, desde luego— que formular sendas ofertas de enseñanzas secundarias en las que qupan un bachillerato «clásicos» cultura, de cuatro a seis años, afecta a la igualdad de oportunidades y a la justicia social.

Países hay a los que tratamos de homologarnos social y técnicamente, y de nuestra misma

órbita cultural, que han optado por fórmulas en las que se acierta a conjugar la solución a la desituación de oportunidades con la de la superación de las deficiencias culturales de sus generaciones más jóvenes. De nuevo se podría citar como referencia la de la República Federal de Alemania, donde, por cierto, se conoce desde hace mucho tiempo la experiencia de la escuela integrada y otras cosas todavía por conseguir entre nosotros, como una ajustada interacción entre la formación general y la de carácter profesional dentro del «sistema dual».

Bien es cierto que introducir la novedad, entre nosotros, de una enseñanza secundaria del tipo *gymnasium* o liceo obligaría a definir bien otras formas de secundaria sin cerrar éstas a las mejores exigencias de claridad a la debida intercomunicación posible entre unas y otras formas. ¿Porqué no se ha planteado esta alternativa entre las que se ofrecen al debate público y a la experimentación?

Doble titulación

Al margen de esta última consideración, y tornando de nuevo a la propuesta tal como se formula, queda, cuando menos, otra importante cuestión problemática, cual es la de los criterios referentes al otorgamiento del certificado de secundaria obligatoria. Cabe advertir en el punto 17.13 una cuestión que abre de nuevo la cuestión vejetoria, pero real, de la «doble titulación».

Ciertamente, son difícilmente compatibles las voluntades y

previsiones del primer párrafo del citado punto: «Todos los estudiantes, al terminar la educación secundaria obligatoria, recibirán al mismo certificado, donde constará su historial académico, su rendimiento global y por áreas, así como las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa; estas orientaciones sólo excepcionalmente serán prescriptivas» con lo que a continuación, reza de «aquellos estudiantes que no concluyan esta etapa recibirán un certificado de escolaridad...». ¿Cómo actuará el sistema educativo y muy concretamente, el bachillerato—ante estos alumnos? ¿No nos encontramos, como ahora, con una selección negativa de la formación profesional, en adelante educación técnico-profesional?

4. Educación técnico-profesional.—Constituye una de las más viejas frustraciones, no ya del sistema educativo, sino aún del espíritu colectivo español, con algunas salvedades de iniciativas de implantación no generalizada, la división entre la formación hacia el mundo del trabajo. De ahí que sea ésta una de las aportaciones más prometedoras si se consigue que la hagan suya las propias administraciones educativas, el mundo de la empresa, los centros educativos, las familias y los propios alumnos.

El tratamiento de la educación técnico-profesional es un tanto vago y meramente «posibilista» en el texto ofrecido. Lo que tiene de positivo en su referencia a la necesidad de contar con criterios generales y flexibles y de facilitar una positiva integración con el entorno sociolaboral más inmediato, es-

pañol y europeo, tiene también de propuesta todavía por configurar. Su viabilidad parece, hoy por hoy, bastante limitada. No cabe decir más aquí.

Integración escolar

5 Tratamiento educativo de alumnos con capacidades y necesidades diferenciadas.—Hacemos converger aquí la valoración de la oferta del proyecto, tanto respecto de los alumnos con minusvalías de distinto tipo, cuanto respecto de los alumnos más desarrollados. Admitiese la parquedad del juicio por mor de la brevedad del análisis. La primera propuesta tiene un buen tratamiento en tanto que plantea, desde la intención de la ley, consideraciones técnicas muy interesantes, como son la adaptación curricular, la consideración «escalar» del tiempo (que ya se incluyó en los llamados «Programas renovados» del Gobierno de UCD) para lograr los objetivos educativos, la agrupación flexible, las actividades y materiales de apoyo, etc. La variedad curricular y de modalidades de integración constituyen posibilidades significativas siempre que no obsten el tratamiento específico de las limitaciones de estos alumnos y al desarrollo pleno de los alumnos en cuyas aulas se integran.

Por el contrario, el planteamiento previsto para los alumnos «más avanzados» es muy pobre, quedando como un punto prácticamente sin desarrollar. Desde luego, podrían aplicarse algunos de los principios curriculares citados más arriba, pero, expresamente, es muy poco y un tanto elemental lo que el respecto se formula. No se va más allá de lo que encontramos hace años en los citados «Programas renovados».



¿Mejorará la calidad y la eficacia de la educación con esta propuesta?

Se ha afirmado previamente que las posibilidades de esta reforma quedan condicionadas a su necesidad, viabilidad y grado de afectación a la organización sistemática y curricular de la educación. Pronta la conclusión de este trabajo, conviene precisar algunas cuestiones intencionalmente no tratada y establecer otras a modo de puntualizaciones conclusivas.

De estos tres condicionamientos queda mejor satisfecho el primero (necesidad) y el tercero (modificación curricular) y menos el segundo (vitalidad). En efecto, la viabilidad de éste y de cualquier otro proyecto innovador está afectada, entre otros aspectos, por el cumplimiento de algunos requisitos como los siguientes: adaptación a las características del aprendizaje y al desarrollo psíquico de los alumnos; desarrollo de una adecuada tecnología de diagnóstico de funciones, procesos y estilos de aprendizaje; establecimiento de unos objetivos adecuados a los resultados de las investigaciones sobre los requisitos precedentes; desarrollo de una diferenciada tecnología de intervención, tanto educativa como organizativa y estrictamente didáctica; evaluación de «estados» y de los resultados de los procesos de intervención y de aprendizaje; aplicación de un plan de orientación y seguimiento tutorial; formación de los profesores y profesionales de todo tipo que han de desarrollar la reforma, tanto en sus actitudes hacia ella cuanto en el aprendizaje de competencia específicas; adecuada coordinación de todos cuantos agentes sociales intervienen en el control de la educación e investigación educativa sobre los propósitos resultados, etc. de la reforma.

ESCUELA ESPAÑOLA

REVISTA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Distribución arbitraria de ciclos

En mayor o menor medida, todos estos requisitos parecen apuntados en el proyecto. En cuanto al primero de los citados, las grandes etapas del nuevo sistema se adecuan en buenas medida a los estadios de desarrollo cognitivo y moral de los niños y jóvenes. Por el contrario, la distinción en ciclos es arbitraria (cero-tres; tres-seis/seis-ocho; ocho-diez; diez-doce/doce-catorce; catorce-dieciséis; dieciséis-dieciocho) y en su delimitación parecen haber primado motivos organizativos, de asignación de recurso, etc., más que razones de desarrollo psíquico.

Los objetivos de las diferentes etapas resultan algo vagos, excesivamente formales y más cercanos a un planteamiento instrutivo que propiamente educativo. Los puntos referentes a la innovación curricular, en el ámbito de la educación comprensiva, oscilan entre la excesiva «asertividad» y la duda metódica —o metodológica— del enfoque más adecuado (diferenciación, por niveles, en los objetivos o agrupación flexible).

El tratamiento de la evaluación e, paradójicamente, completo, pero en exceso cauteloso (es difícilmente sostenible que la evaluación denominada, que no definida, «prescriptiva», lo sea sólo con carácter excepcional». Será mucho, por otra parte, lo que haya que hacer en lo tocante a la coordinación (de las administraciones, de los centros educativos, de la empresa con la institución escolar, de las empresas del sector edi-

torial con la Administración, de las familias con los colegios) de las distintas instituciones interesadas en el proyecto, al tiempo que se respeta la autonomía de unos y otros.

Por lo demás, este documento contiene algunos aspectos autópocos o a los que se vuelve entre nosotros —parece que con poco temor al desaliento— unos años después de haberse incluido en proyectos, de menor cuantía, de tipo educativo. No me refiero a aspectos de una autopía políticoeducativa que es justo, y aun exigible, que los contenga como proyecto que expresa una voluntad de mejor hacer en asunto de tanto interés y utilidad social como es la educación no universitaria. Aludo más bien a una menos aceptable utopía —falta de concreción— en el ámbito de lo técnico-organizativo. Estimo que si no se mejoran algunas de estas imprecisiones, vaguedades y pequeños restos de propuestas cerradas, el proyecto perderá una buena parte de su potencialidad y potencial eficacia.

Es de justicia señalar el buen tratamiento que puede llegar a tener el tema de la investigación y el proceso de innovación no se olvidará ni el valor de las teorías educativas ni el de la tecnología, ligadas a la mejora educativa concreta y al perfeccionamiento de los profesionales de la educación, así como al amplio plazo abierto para su debate y puesta a punto.

Observaciones finales

Dos recomendaciones para concluir. Primera, digna

de tenerse presente: aplíquese la «lima» al lenguaje técnico del texto, pues existe un cierto galimatías entre términos tales como «etapa», «tramo», «ciclo», «nivel», etc., que en ocasiones se hacen equivalentes. Segunda, desarróllese cuantas acciones sean necesarias para hacer asumible toda la importante potencialidad educativa y social del proyecto, conjurando ese sutil riesgo que tiene toda oferta de reforma educativa y social del proyecto, conjurando ese sutil riesgo que tiene toda oferta de reforma educativa. O los profesionales de la educación participan en su discusión y mejora o perderá gran parte de su eficacia. En las sociedades abiertas es poco, muy poco, lo que cambia por decreto y mucho más lo que se innova cuando los políticos consiguen convencer honestamente en la promoción de una acción participativa y crítica de todos los interesados.

En el año 1996, si se mantiene el calendario propuesto, habrá concluido la enseñanza secundaria obligatoria la primera promoción de quienes en 1990 se incorporaron a la misma en su primera etapa. Será en el 2002 cuando los alumnos que inicien el primer curso de primaria en 1990 llegarán, bien a la Universidad, bien al segundo nivel de la educación técnico-profesional. Desde luego, nunca, para entonces, los jóvenes españoles habrán estado más, y seguramente mejor, «escolarizados». Ojalá que sean también los más cultos y mejor preparados para vivir, para vivir la vida social, el ocio, el trabajo y esa peculiar forma de ocio y de trabajo que es el estudio.

Gonzalo Vázquez Gómez
Catedrático de Teoría de la
Educación,
Universidad Complutense de
Madrid

ESCUELA ESPAÑOLA
14 de enero de 1988

Ayudas para la organización de actividades

Publicamos a continuación la Resolución de la Secretaría General de Educación por la que se conceden las ayudas para la organización de reuniones de debate sobre el Proyecto de Reforma de la Enseñanza. Estas ayudas corresponden al primer plazo de la orden, en un próximo número de «Papeles para el Debate» publicaremos las nuevas ayudas concedidas durante el presente mes de marzo.

La Dirección General de Renovación pedagógica y los correspondientes órganos de las Comunidades Autónomas hacen pública la adjudicación de las ayudas para la organización de reuniones de debate sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, convocadas por Orden de 5 de octubre de 1987 y aparecidas en el «Boletín Oficial del Estado» con fecha 14 de octubre de 1987, concedidas a las siguientes entidades:

ENTIDADES	LOCALIDAD
Federación Provincial de Albacete de Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros Públicos «Bachiller Carrasco»	Albacete
Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras	Asturias
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza	Asturias (Oviedo)
Departamento de Juventud FETE-UGT	Asturias (Oviedo)
Sindicato de Estudiantes de Asturias	Asturias (Avilés)
Concejo Educativo de Castilla y León	Avila
FETE-UGT (Unión Provincial de Avila)	Avila
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza no Estatal	Badajoz
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Baleares	Palma de Mallorca
Sindicat de Treballadors de L'ensenyança de les Illes —STEI-UCSTE—	Palma de Mallorca
Federación de APAs de Centros Estatales de Formación Profesional	Burgos
Federación Diocesana de Asociación de Padres de Alumnos	Burgos
FETE-UGT Provincial de Burgos	Burgos
Federación Provincial de Centros de Enseñanza	Burgos
Unión Sindical Obrera Provincial (USO)	Burgos
Asociación Pedagógica «Fernando de los Ríos»	Cantabria (Santander)
Federación Católica Diocesana de APAs de Cantabria	Cantabria (Santander)
Federación Regional de APAs de Colegios Públicos de EGB	Cantabria (Santander)
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza de Cuenca	Cuenca
FETE-UGT de Azuqueca	Guadalajara
FETE-UGT de Cifuentes	Guadalajara
FETE-UGT de Molina de Aragón	Guadalajara
FETE-UGT de Sacedón	Guadalajara
FETE-UGT de Sigüenza	Guadalajara
Federación Provincial de APAs «Cristóbal de Oñate»	Guadalajara
Movimiento de Renovación Pedagógica de Guadalajara	Guadalajara
Asociación Altoaragonesa de Centros de Enseñanza Libre	Huesca
Federación Española de Religiosos de la Enseñanza	Huesca
Federación «San Jorge» de APAs	Huesca
FETE-UGT de Ponferrada	León
Federación de APAs de Centros Públicos de la Enseñanza	León
Federación de APAs de Centros Públicos «La Palloza»	León (Ponferrada)
Asociación de Centros por la Escuela Pública (ACEP)	Madrid



ENTIDADES	LOCALIDAD
Asociación de Educación Democrática	Madrid
Asociación Julián Besteiro	Madrid
Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)	Madrid
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados	Madrid
Confederación Católica Nacional de APAs	Madrid
Consejo General de la Educación Católica	Madrid
Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF)	Madrid
Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC.OO.)	Madrid
Conferencia Episcopal de Enseñanza	Madrid
Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE)	Madrid
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Getafe	Madrid (Getafe)
Federación Católica de Padres de Familia de Padres de Alumnos de Madrid	Madrid
Federación Católica de los Maestros Españoles	Madrid
Federación Provincial de Centros de Enseñanza Privada de Madrid	Madrid
Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE)	Madrid
Fundación para la Escuela Pública «Angel Díaz Zamorano»	Madrid
Fundación «Información y Escuela»	Madrid
Movimientos de Renovación Pedagógica (Mesa Estatal de Coordinación)	Madrid-Granada
Siena, S.A.	Madrid
Sindicato de Estudiantes	Madrid
Sindicato de Enseñanza de CNT-Madrid	Madrid
Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE)	Madrid
Unión Sindical Obrera (USO)	Madrid
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Región de Murcia.	Murcia
Federación Regional de Centros de Enseñanza Privada de Murcia	Murcia
Unión de Cooperativas de Enseñanza de la Región Murciana	Murcia
Federación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Navarra	Navarra (Pamplona)
Federación de Centros de Enseñanza de Navarra	Navarra (Pamplona)
Asociación Estudiantil Progresista (AEP)	Palencia
Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de Palencia	Palencia
Asociación de Centros de Enseñanza no Estatal	Rioja, La (Logroño)
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros Públicos «Miguel de Unamuno»	Salamanca
Federación Provincial de Centros de Enseñanza (CECE)	Salamanca
Unión Sindical Obrera (USO)	Salamanca
FETE-UGT de Segovia	Segovia
Federación Provincial de Centros de Enseñanza no Estatal	Segovia
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza (CECE)	Toledo (Madrilejos)
Asociación de Centros de Enseñanza no Estatal (CECE)	Valladolid
Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Castilla-León	Valladolid



ENTIDADES	LOCALIDAD
Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de Castilla-León, Cantabria y La Rioja	Valladolid
FETE-UGT de Valladolid	Valladolid
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Zamora	Zamora
Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de Zamora	Zamora
FETE-UGT de Zamora	Zamora
Grupo de Renovación Pedagógica «Antares», de Zamora	Zamora
Asociación de Educadores de Adultos de Aragón	Zaragoza
Asociación «Huecha»	Zaragoza (Borja)
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza (CECE)	Zaragoza
Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Zaragoza	Zaragoza
Federación de Asociaciones de Alumnos (Sindicato de Estudiantes de Aragón)	Zaragoza
FETE-UGT de Zaragoza	Zaragoza

AYUDAS A COMUNIDADES AUTONOMAS

COMUNIDAD AUTONOMA JUNTA DE ANDALUCIA

ENTIDADES	LOCALIDAD
Asociación Católica Provincial de APAs	Almería
Sindicato de Enseñanza-CC.OO. (Comisiones Obreras)	Almería
DADO-Grupo Renovación pedagógica	Cádiz
Federación de APAs	Cádiz
CECE-Andalucía	Granada
Movimiento Cooperativo de Escuela Popular	Granada
FETE-UGT de Huelva	Huelva
FETE-UGT de Jaén	Jaén
Consejo de la Juventud de Andalucía	Málaga
Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular	Sevilla
FERE-Andalucía	Sevilla
Sociedad Española para la Educación por medio del Arte	Sevilla
Sindicato de Estudiantes	Sevilla

COMUNIDAD AUTONOMA DE CANARIAS

ENTIDADES	LOCALIDAD
Estudiantes Socialistas de Canarias	Santa Cruz de Tenerife



COMUNIDAD AUTONOMA DE GALICIA

ENTIDADES	LOCALIDAD
Asociación Provincial de Centros de Enseñanza no Estatal	La Coruña

COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO

ENTIDADES	LOCALIDAD
FETE-UGT, de Alava	Alava (Vitoria)
Adarra Pedagogi Erakundea	Vizcaya (Bilbao)
Fundación Gizabidea	Guipúzcoa (Mondragón)
Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Guipúzcoa	Guipúzcoa (San Sebastián)
SIVE-ESIE	Vizcaya (Bilbao)
Debegesa	Guipúzcoa (Eibar)

COMUNIDAD AUTONOMA DE VALENCIA

ENTIDADES	LOCALIDAD
Asociación Renovación Pedagógica «Maestre Ripoll»	Alicante
Colegio Doctores y Licenciados	
Collectiu de Mestres de la Safor	
CC.OO. Federación d'Ensenyament	
Federación de Alumnos del Sindicato de Estudiantes de la Comunidad Valenciana	
Federación Centros de Valencia	
Federación d'Ensenyament Pais Valencia CNT	
Federación E. Escuelas Infantiles	
Federación Provincial APA Alicante «Gabriel Miró»	
Federación Provincial APA C. Privados de Alicante	
FETE-UGT	Alicante
Movimiento Renovación Pedagógica Escola Lliure	
FETE-UGT de Valencia	

GENERALITAT DE CATALUNYA

ENTIDADES	LOCALIDAD
Associacio de Joves Estudiants de Catalunya (AJEC)	
Associacio de Mestres Industrials	



ENTIDADES	LOCALIDAD
Bloc d'Estudiants Nationalistes (BEN)	
Federacio d'Associacions de Peres d'Alumnes de Catalunya (FA-PAC)	
Federacio de Moviments de Renovacio Pedagogica	
Fundación Rafael Campalans	
Secretariat de l'Escola Cristiana	
Sindicat d'Estudiants	
USO, de Catalunya	
CANTIDAD TOTAL DE LA PRESENTE RELACIÓN DE AYUDAS	30.090.000.—



Ministerio de Educación y Ciencia