

UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y ENTRE TODOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

debateeducativo.mec.es

UNA EDUCACIÓN
DE CALIDAD
PARA TODOS
Y ENTRE TODOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General de Educación

Depósito Legal: M-14.107-2005
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ, HNOS., S.A.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
INTRODUCCIÓN	5
I. LA PARTICIPACIÓN	9
II. LAS APORTACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	17
1. LAS ENSEÑANZAS.....	17
- Educación infantil.....	17
- Educación primaria.....	23
- Educación secundaria obligatoria.....	30
- Bachillerato y acceso a la universidad.....	44
- Formación profesional.....	54
- Lenguas extranjeras.....	62
- Tecnologías de la información y la comunicación.....	67
- Enseñanzas artísticas.....	70
- Los valores y cómo educar en ellos.....	73
- La enseñanza de las religiones.....	76
- Áreas y materias.....	84
2. EL PROTAGONISMO DEL PROFESORADO.....	92
3. CENTROS EDUCATIVOS: PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA, DIRECCIÓN Y EVALUACIÓN.....	100

	<u>Página</u>
4. FINANCIACIÓN, MUNICIPALIDAD, SERVICIOS EDUCATIVOS, DISCAPACIDAD, ESCUELA RURAL	110
III. FOROS DE DEBATE EN LA WEB	117
- La educación temprana y la prevención de las desigualdades	118
- La sociedad del conocimiento no admite exclusiones	120
- La respuesta de la formación profesional a las necesidades de cualificación	125
- Los valores y la formación ciudadana	128
- El protagonismo del profesorado	132
- Cada centro, un universo de posibilidades.....	135
IV. APÉNDICE.....	139
- Relación de participantes que han remitido informes o aportaciones por escrito	139

INTRODUCCIÓN

La Ministra de Educación y Ciencia presentó, el pasado mes de septiembre de 2004, el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. En él se invitó a la comunidad educativa y a toda la sociedad a reflexionar y debatir acerca de la situación del sistema educativo y de sus principales problemas, con el objetivo de buscar las soluciones más adecuadas y con mayor consenso.

El sistema educativo necesita hoy estabilidad; para lograrla, se debe aprovechar todo aquello que ha funcionado satisfactoriamente en las últimas décadas. Pero también hay que tener la vista puesta en el futuro. El horizonte que nos hemos marcado en la Unión Europea para el año 2010 obliga a realizar adaptaciones importantes del sistema educativo. Por ello es preciso un consenso que permita alargar ese horizonte y emprender las reformas necesarias sobre una base sólida, aceptada por la mayoría, que posibilite ir adaptando y modernizando el sistema educativo de acuerdo con las necesidades del futuro, sin que sea preciso replantear el conjunto con cada cambio político.

Para el inicio del debate el documento citado incorporó el análisis que desde el Ministerio se hizo de la situación, el diagnóstico de los problemas detectados y un conjunto inicial de propuestas de actuación, en las que se presentaron los principios que inspiran la concepción de la educación y los objetivos fundamentales a los que se acomodaron las propuestas planteadas.

A lo largo de estos cinco meses se han realizado multitud de actos de difusión y debate de las propuestas: seminarios organizados por el Ministerio, centenares de actos promovidos por asociaciones representadas en el Consejo Escolar del Estado, por universidades, por asociaciones de profesionales de la educación y por otras entidades y organizaciones sociales, mesas de diálogo con diferentes organizaciones representativas de los distintos sectores de la comunidad escolar, así como, numerosas entrevistas de la Ministra, el Secretario General de Educación y otros responsables del Ministerio de Educación y Ciencia con asociaciones y entidades de todo tipo.

Por otra parte, han llegado al Ministerio diferentes aportaciones a las propuestas a través de dos vías, la recepción de documentos y seis foros temáticos abiertos en la página web del Ministerio desde el 8 de octubre al 27 de diciembre de 2004. Hasta el día 15 de marzo de 2004 se han recibido más de 300 informes y multitud de correos electrónicos, cartas y faxes.

Como resultado de la participación se han puesto de manifiesto posturas diferentes: por un lado ha habido críticas al documento del Ministerio de Educación y Ciencia por insuficiencias en las soluciones o porque se considera innecesaria una nueva reforma educativa o inoportuna la paralización de la LOCE; en muchos casos, se han manifestado apoyos a las propuestas realizadas. No faltan posturas que consideran que las propuestas de reforma previstas finalmente por el Ministerio deberían propiciar un cambio más radical de la educación en España.

El Ministerio de Educación y Ciencia pretende devolver a la sociedad las principales aportaciones recibidas a través de esta publicación. Se organiza el informe en los siguientes apartados: primero, un breve resumen de la participación y el desarrollo del debate; segundo, una síntesis de las aportaciones recibidas a las propuestas del Ministerio y otras aportaciones relativas al sistema educativo; en tercer lugar, una síntesis del desarrollo de los foros y de los aspectos

más relevantes que en ellos se ha debatido y, finalmente, se incluye en un anexo una relación de los documentos recibidos.

En cada capítulo se ofrece un breve resumen de las propuestas del Ministerio y, luego, una síntesis de lo más destacado de las aportaciones. Pero el contenido preciso de cada una de ellas se reproduce en la página web del Ministerio si han enviado el texto en soporte electrónico. Los documentos presentan una información muy rica y diversa y los debates de los foros tuvieron viveza y espontaneidad.

La página web sobre el debate permanecerá abierta hasta la aprobación de la futura Ley de Educación. Toda la documentación recibida electrónicamente hasta ese momento, así como los debates celebrados en los foros, podrán seguir siendo consultados hasta el momento del cierre definitivo de la página web sobre el debate.

La Ministra presentará el Anteproyecto de la nueva Ley de Educación a la Conferencia Sectorial, al Consejo Escolar del Estado y a los otros órganos de consulta para que evacuen el informe preceptivo. Una vez transcurrido este trámite el gobierno llevará al Parlamento el Proyecto de Ley.

El Ministerio agradece a todos los colectivos de profesionales de la enseñanza, asociaciones de padres y alumnos, titulares de los centros, ayuntamientos, consejos escolares, miembros de la comunidad educativa y a cuantos ciudadanos particulares han hecho llegar sus opiniones en forma de documento, carta o a través de su participación en los foros de debate, su valiosa aportación. Esta publicación, necesariamente sintética, pretende ser un reflejo de la reflexión de todos para lograr, entre todos, una educación de calidad.

I. LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El Ministerio inició el diálogo con las instituciones celebrando tres reuniones de la Comisión de Educación de la Conferencia Sectorial. En la primera de las sesiones el Ministerio expuso los aspectos esenciales de las propuestas planteadas. Los representantes de las Comunidades Autónomas hicieron una primera valoración de las propuestas. En las reuniones siguientes se procuró identificar dónde se encontraban las coincidencias y las discrepancias más notables. El Ministerio de Educación y Ciencia valoró muy positivamente el clima de colaboración y participación mostrado por los miembros de la Comisión y las aportaciones realizadas en estas sesiones de trabajo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia organizó tres seminarios con la finalidad de recoger aportaciones sobre tres aspectos fundamentales que constituyen los ejes de su propuesta. El primero de ellos tuvo lugar en Zaragoza, bajo el título: *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria*. Participaron ochenta representantes de todas las Comunidades Autónomas, profesores de la Universidad de Zaragoza, directores de Instituto de Educación Secundaria y representantes del Ministerio.

El segundo de los seminarios se centró en *Los objetivos de los sistemas educativos europeos para 2010. Las políticas nacionales*. Tuvo lugar en la sede del Consejo Escolar del Estado a finales de noviembre. Se reunieron ciento veinte personas entre representantes de cinco países europeos, de las Comunidades Autónomas y del Consejo Escolar del Estado.

El tercero de los seminarios, celebrado en Madrid, con el título *Medidas educativas y cualificación profesional* reunió a doce expertos nacionales e internacionales con el objetivo de reflexionar y debatir sobre las propuestas españolas. Este seminario ha contado con la participación de un total de ochenta representantes de las Comunidades Autónomas, del Consejo Escolar del Estado y del Ministerio de Educación y Ciencia. Los expertos animaron a la búsqueda de un consenso social y político en torno a la reforma del sistema educativo instando a las administraciones públicas a comprometer, además de a la comunidad educativa, a toda la sociedad en su conjunto, incluidos los medios de comunicación, para que la transformación y mejora del sistema sea real y efectiva.

En estos meses la Ministra, el Secretario General de Educación y los responsables del equipo ministerial han mantenido, en conjunto, un elevadísimo número de entrevistas con Administraciones educativas, representantes de los profesores, de los directores de los centros, de los diferentes sindicatos, asociaciones, titulares de los centros y otros colectivos, como movimientos de renovación pedagógica, ONGs, y todo tipo de instituciones. En estos encuentros, los representantes de las distintas organizaciones han hecho saber al Ministerio sus planteamientos con respecto a las propuestas y a la educación en general y se han podido contrastar matizaciones y apreciaciones muy diversas, con sensibilidades y perspectivas muy diferentes.

Desde comienzos de 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha cuatro mesas de diálogo con organizaciones sindicales, asociaciones de padres y madres, organizaciones estudiantiles y

asociaciones de titulares de centros representados en el Consejo Escolar del Estado. Primero de forma conjunta y luego bilateralmente, se han mantenido reuniones durante los meses de enero y febrero que continúan en la actualidad. El propósito de este diálogo es enriquecer el anteproyecto de ley que la Ministra presentará en el mes de marzo.

Los Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas, las organizaciones representadas en ellos, universidades, sindicatos y asociaciones de profesores, titulares de centros, organizaciones estudiantiles y las asociaciones de padres y madres han promovido y organizado numerosos actos para debatir las propuestas ministeriales: jornadas de debate, seminarios, congresos, etc., repartidos por toda la geografía española.

De igual modo, han promovido jornadas y actos de debate asociaciones y entidades de los distintos sectores profesionales: inspectores, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de orientación y psicopedagogía, directores de centros públicos, plataformas en defensa de la escuela pública y asociaciones de muy diverso tipo. Asimismo, el Ministerio ha estado representado en encuentros y discusiones organizados por distintas universidades: Valladolid, Murcia, Santiago de Compostela, Granada, Sevilla, Zaragoza, Salamanca, Alicante, Islas Baleares, UNED, Carlos III, Comillas, Autónoma y Complutense de Madrid y otros centros de enseñanza superior.

También han tomado parte activa en el debate otras instituciones sociales interesadas en el futuro de la educación, como el Ateneo de Madrid, el Proyecto Atlántida y la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. Las fundaciones Alternativas, Pablo Iglesias, Pedro García Cabrera y Santillana han realizado aportaciones muy valiosas a la futura reforma a partir del análisis y reflexión de la situación actual y de los retos del futuro. Asimismo han organizado actos relacionados con la futura reforma educativa, organizaciones de ámbito internacional, centros educativos, centros de apoyo al profesorado, ayuntamientos, partidos políticos, etc.

Finalmente ha habido dos procesos de debate muy importantes: el de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y el del Consejo Escolar del Estado. Cada Consejo Escolar decidió elaborar una serie de documentos en los que se reflejaran las aportaciones de cada uno de ellos. Seguidamente las llevaron a las jornadas celebradas en Zaragoza, en las que también participó el Consejo Escolar del Estado, donde se elaboró un documento de síntesis para mostrar las posturas de consenso y aquellas en las que existía discrepancia.

Reuniones mantenidas durante el último trimestre de 2004, en el Consejo Escolar del Estado, dieron lugar a un primer documento de sugerencias de este organismo a la propuesta ministerial. Estas reuniones se prolongaron a lo largo de los meses de enero y febrero y las conclusiones alcanzadas en los debates sostenidos en ellas se han plasmado en un documento institucional en torno a la reforma educativa.

Por otra parte, varias de las instituciones representadas en el Consejo Escolar han mantenido intensos encuentros para promover un acuerdo social y ofrecer al gobierno, a los partidos y al conjunto de la sociedad, la base de un posible acuerdo social sobre la educación.

Como consecuencia de este conjunto de encuentros el Ministerio ha recibido trescientos cuatro documentos en relación con las propuestas para el debate. De ellos, doscientos tres pueden consultarse en la página web debateeducativo.mec.es.

Las Instituciones representadas en el Consejo Escolar del Estado han enviado informes que han sido difundidos en la página web debateeducativo.mec.es del Ministerio: trece informes de sindicatos de profesores, ocho de las organizaciones patronales y cooperativas de enseñanza, cinco de asociaciones de padres y alumnos, etc.

Las Comunidades Autónomas remitieron un documento previo al inicio del proceso de debate en el que marcaban su posición de partida sobre los aspectos que debía abordar prioritariamente la reforma

educativa. Además, algunas de ellas presentaron comunicaciones en los seminarios organizados por el Ministerio de Educación. Posteriormente, algunas Comunidades Autónomas han enviado síntesis valiosísimas de la marcha del debate en el ámbito de su respectiva administración con la opinión de consejos escolares, centros de profesores, asociaciones y sindicatos, asociaciones de padres y alumnos, etc.

Por otra parte, se han recibido numerosos documentos de colectivos profesionales: departamentos universitarios, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de profesores, inspectores, directores de centros, centros de recursos y de apoyo al profesorado, claustros, departamentos didácticos, consejos escolares o asociaciones de madres y padres de centros educativos.

De la misma manera, han enviado aportaciones de gran interés colegios y asociaciones profesionales, ayuntamientos, obispos, foros ciudadanos, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, el Consejo de la Juventud, Colectivo siglo XXI, Fundación Secretariado General Gitano, Foro de Investigación y Acción Participativa para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Coordinadora de ONGs para el Desarrollo, Escuela de la Vida, Intermón-Oxfam y el Instituto de la Mujer. Por otra parte, revisten gran interés los documentos remitidos por organismos e instituciones de carácter internacional: UNICEF, el Forum Europeo de Administradores de la Educación, la Organización Internacional por el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza (OIDEL) y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Han remitido sus reflexiones especialistas de universidades e integrados en distintos foros, además de las intervenciones de los expertos que han participado en los seminarios organizados por el Ministerio. También han trasladado sus opiniones y reflexiones en documentos escritos ciudadanos particulares.

Finalmente, se han recibido más de cinco mil correos electrónicos y aproximadamente cuarenta mil faxes y cartas, la mayoría de

ellos manifestando posiciones contrarias o favorables al mantenimiento de la enseñanza de las religiones en el ámbito escolar. Otra parte de los correos o faxes contienen reivindicaciones de colectivos (estudiantes, profesores de religión católica, etc.)

El debate en la red ha sido igualmente prolífico y apasionante: setenta y siete mil accesos diferentes a la página web con una presencia superior a media hora y más de ochenta y cinco mil visitas. Dos mil seiscientos ochenta y dos usuarios registrados en los foros, veintidós mil cuatrocientas setenta y una intervenciones centradas en mil setecientos setenta y tres temas de debate.

TABLAS/RESUMEN DE PARTICIPACIÓN EN EL DEBATE

TABLA 1. DOCUMENTOS RECIBIDOS

Comunidades Autónomas	48
Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas	5
Consejos Escolares y de las Comunidades Autónomas.	
Informes de las organizaciones y representantes	26
Instituciones. Universidades	15
Instituciones. Ayuntamientos	2
Instituciones. Partidos políticos	8
Otras instituciones, asociaciones y colectivos	37
Comunidad educativa.	
Centros educativos y centros de apoyo al profesorado	66
Comunidad educativa. Asociaciones, colectivos, sindicatos de profesores y otros profesionales	42
Comunidad educativa. Asociaciones de padres, asociaciones de estudiantes y titulares de centros	19
Aportaciones individuales	36
Total documentos recibidos	304
Cartas, faxes, correos	46.000

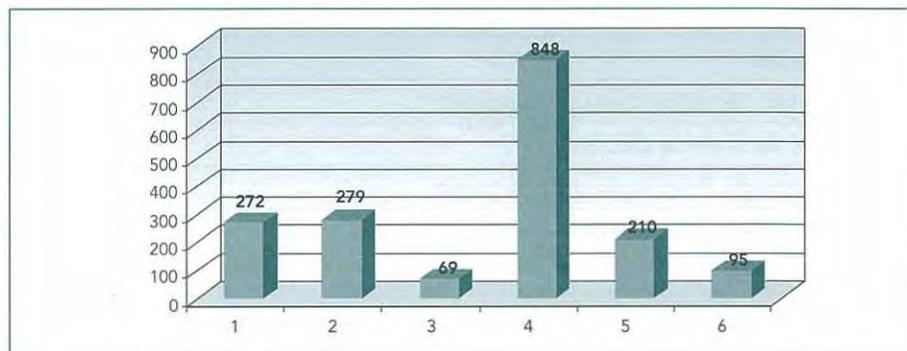
TABLA 2. ACTOS CON PARTICIPACIÓN
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Organiza		
Ministerio de Educación y Ciencia		120
Seminarios	3	
Mesas de diálogo	4	
Foros interministeriales	3	
Entrevistas	110	
Consejo Escolar del Estado		3
Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas		1
Sindicatos de profesores		12
Titulares de centros		7
Organizaciones estudiantiles		3
Asociaciones de padres y madres		1
Inspectores		5
Universidades		6
Movimientos de renovación pedagógica		4
Directores de centros públicos		2
Asociaciones de Psicología y Pedagogía		5
Fundaciones e Instituciones sociales		12
Partidos políticos		21
Centros escolares y centros de profesores		10
Total		212

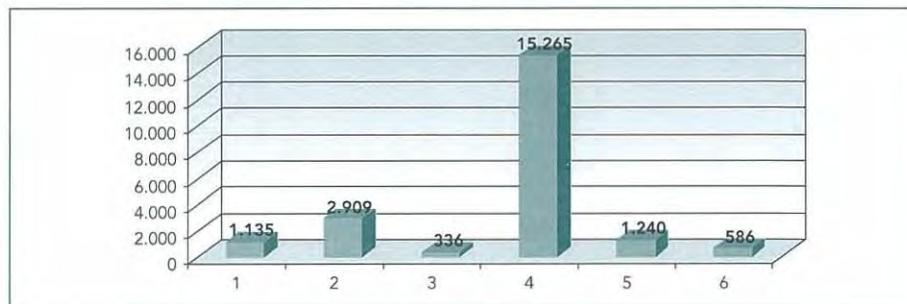
TABLA 3. EL DEBATE EN LA RED:
PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS

	Foro 1	Foro 2	Foro 3	Foro 4	Foro 5	Foro 6	TOTAL
	La educación temprana y la prevención de las desigualdades	La sociedad del conocimiento no admite exclusiones	La respuesta de la formación profesional a necesidades de cualificación	Los valores y la formación ciudadana	El imprescindible protagonismo del profesorado	Cada centro, un universo de posibilidades	
Temas abiertos	272	279	69	848	210	95	1.773
Intervenciones	1.135	2.909	336	15.265	1.240	586	21.471

TEMAS ABIERTOS EN CADA UNO DE LOS FOROS



TOTAL DE INTERVENCIONES EN CADA FORO



II. LAS APORTACIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

1. LAS ENSEÑANZAS

LA EDUCACIÓN INFANTIL

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la educación infantil resaltan el carácter educativo de esta etapa que se concibe como única, con finalidad propia y una orientación diferenciada de etapas posteriores. Se organizará en dos ciclos de tres años cada uno con carácter educativo y voluntario. El 2º ciclo será gratuito.

Se propone que haya una oferta suficiente en el primer ciclo de 0 a 3 años y que la educación infantil sea impartida por maestros especialistas en educación infantil sin perjuicio de la colaboración, en el primer ciclo, de otros profesionales. Finalmente, el currículo incorporará, para el segundo ciclo, la aproximación a la lecto-escritura, el idioma extranjero y el uso del ordenador.

Síntesis de las aportaciones recibidas

Hay numerosas aportaciones respecto a la “Educación temprana y la prevención de desigualdades” en la línea de las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia. Coinciden casi todos los informes en la importancia de la función social de la educación para compensar desigualdades. Muchos opinan que hay que facilitar el acceso al sistema educativo desde edades muy tempranas, sobre todo a los niños que provienen de entornos sociales o familiares desfavorecidos. La calidad del sistema educativo empieza aquí, porque el hecho de no poder acceder al mismo tiempo y en las mismas condiciones que el resto de los niños al sistema educativo, puede ser discriminatorio y provocar desigualdades debidas a circunstancias territoriales, a la fractura del entorno familiar o al contexto educativo.

Carácter plenamente educativo de la educación infantil y etapa con finalidad propia

Existe un acuerdo casi unánime respecto a la función educativa y la finalidad propia de esta etapa. Es una etapa educativa de pleno derecho, sin que medien otros adjetivos que en la práctica permitan rebajar esta consideración. Sin embargo, hay otras opiniones que consideran que no hay que olvidar que, a estas edades, la función asistencial es también muy importante, por la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar.

Las instituciones educativas adquieren presencia social si sirven a los intereses de los ciudadanos. Respecto a esta necesaria conciliación, los centros deben tener horarios flexibles pero, al mismo tiempo, se deben regular los tiempos máximos de permanencia en el centro, de manera que sean razonables y no perjudiquen el equilibrio psíquico emocional de los niños y niñas.

Entre las numerosas posiciones que consideran que hay que potenciar el carácter educativo sin perder de vista lo asistencial, hay quienes apuntan que los centros que realicen actualmente esta

actividad, fundamentalmente guarderías, deben pasar a depender del ámbito educativo y no de asuntos sociales. Asimismo, habría que tener cierta flexibilidad a la hora de valorar estos centros y a su personal, que hasta ahora han cumplido una importante labor social.

Por último, aunque es una opinión muy minoritaria, hay a quienes llama la atención esta insistencia sobre la consideración educativa. Opinan que es debida a presiones corporativas y sindicales a favor de los maestros.

Organización en dos Ciclos. Gratuidad y voluntariedad

Es general la opinión de que la educación infantil debe estar estructurada en dos ciclos, pero también hay quienes creen que podría ser más adecuada la estructuración en tres, siendo obligatorio el de 4-5 años, porque esto facilitaría más la conciliación de la vida laboral y familiar y daría un impulso a la escuela pública.

Otros se inclinan por la obligatoriedad (sobre todo en el 2º ciclo), porque consideran que si en esta etapa se propone la aproximación a la lecto-escritura, lengua extranjera y el uso del ordenador, se están estableciendo distinciones formales sobre aprendizajes básicos que podrían dar lugar a desigualdades entre quienes hayan cursado o no estas enseñanzas.

Respecto a la gratuidad, es prácticamente unánime la petición de la misma en los dos ciclos porque los niños y niñas de familias y zonas de bajo nivel socioeconómico son los que no están escolarizados, al no ser esta etapa ni obligatoria ni gratuita. También habría que mejorar, según los informantes, la ratio, los horarios, las ayudas para comedor, el transporte, etc. Sin embargo, ya no hay acuerdo en si esto debe hacerse a través de la creación de una red pública de escuelas infantiles o a través de la concertación.

Oferta suficiente de plazas

Nadie duda que es necesario mejorar y generalizar la oferta de plazas en el primer ciclo de educación infantil. Hay una postura bastante mayoritaria de los movimientos de renovación pedagógica, de varios sindicatos y de algunas asociaciones de padres a favor de la escuela pública y de impulsar la universalización de la oferta educativa.

Los que se manifiestan en este sentido apuestan por crear una red pública de escuelas infantiles (modelo 0-6 años), que unificara la dispersión de centros existentes entre las distintas Administraciones. Otros solicitan que no se privatice la enseñanza porque consideran que la educación no puede ser un negocio. Su propuesta es clara: plazas públicas y gratuitas para cubrir la demanda desde los 0 años; integración de la red privada concertada en la red pública.

Bastantes opinan, por el contrario, que deben financiarse todos los centros, bien, a través de conciertos o bien, a través de ayudas directas o indirectas, pues argumentan que la concertación contribuye al tratamiento de las necesidades educativas especiales y corrige situaciones socioeconómicas desfavorables. Las Administraciones deben garantizar una oferta de plazas suficientes tanto en centros privados como en los públicos. En la organización de la oferta deberán tenerse en cuenta los centros privados existentes en la zona.

Por último, hay posturas intermedias a favor de una red pública de escuelas infantiles de gestión directa, pero recurriendo a la concertación con aquellos centros que ofrezcan unas condiciones dignas de espacios, materiales, profesorado, tiempo de permanencia y práctica curricular. Para otros, la concertación debería darse exclusivamente con movimientos de trabajo cooperativo sin ánimo de lucro, asegurándose la gratuidad, sin que se camufle con cuotas obligatorias de actividades varias el cobro de tarifas extras. Además apuntan que hay que controlar al sector respecto a espacios, criterios psicopedagógicos y profesionales.

Profesorado y otros profesionales en el primer ciclo

La controversia está en si deben ser maestros especialistas en educación infantil o si en el primer ciclo tienen cabida otros profesionales como pueden ser los técnicos especialistas en educación infantil u otros similares.

Respecto a la formación inicial en general se está a favor de que sean maestros especialistas con formación universitaria, elevando su nivel de formación en línea con la convergencia europea. Por otro lado, hay que rechazar la idea de que cuanto más pequeños son los niños menor es el nivel de titulación exigido a sus profesores y su valoración económica. Por otra parte, se debe evitar la excesiva especialización, asegurando un conocimiento básico y una formación práctica.

Junto a esta postura mayoritaria, hay también posturas intermedias: el maestro es el que debe asumir la responsabilidad y la tutela, llevar a cabo la coordinación y ser el referente directo de la educación, pero podría estar apoyado en el aula por otros profesionales, particularmente en el primer ciclo.

Respecto a la titulación o cualificación de estos otros profesionales la opinión general es que deben ser Técnicos Superiores en jardín de infancia o en educación infantil sin rebajar el nivel de cualificación y deben formar parte de la plantilla del centro. La cualificación debe estar recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

No se cuestiona que el segundo ciclo debe ser atendido por maestros.

Finalmente la mayoría de los informes solicitan que se debe potenciar el papel del tutor a lo largo de todo el sistema educativo pero sobre todo en estas primeras etapas.

Aproximación a la lecto-escritura, a una lengua extranjera y al uso del ordenador

Estas propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia han sido muy bien acogidas en general, pero hay una serie de precisiones que conviene reseñar. Para unos, es el momento de regular en su totalidad la introducción de las distintas especialidades, como música, educación física, valores cívicos y democráticos, o incluir también otros conocimientos, como por ejemplo conocimientos pre-matemáticos.

Respecto a la lecto-escritura, muchos ven preferible que sea una aproximación, sin plantear nunca un criterio de evaluación final. Opinan también que sería más efectiva si se tratase de actividades de animación a la lectura, más que de lecto-escritura, concibiéndose a la vez como algo lúdico, para favorecer el gusto y el placer por leer y escribir y no como una meta a conseguir. Hay que trabajar al tiempo otras capacidades que en etapas sucesivas son difíciles de rescatar.

Con relación al uso de ordenadores, la respuesta es positiva, aunque a algunos les parece excesivo hablar de la necesidad de los ordenadores a estas edades. En todo caso el ordenador debe definirse como una herramienta lúdica y deben existir especiales medidas de seguridad, siendo deseable una adecuada dotación de ordenadores y una amplia formación a los maestros; el profesorado debe conocer las características de estas edades y utilizar una metodología y didáctica adecuada.

Para algunos el problema respecto a la lengua extranjera y también respecto a la lecto-escritura y al uso del ordenador, está en la metodología o en el contexto y no tanto en la iniciación temprana. Al referirse a la lengua extranjera se debería emplear, en vez de aproximación o iniciación, el término sensibilización. En estas edades lo deseable es educar el oído del niño, igual que se aprende la lengua materna, oyendo sin obligación de escuchar, para aprender sin esfuerzo ni trauma alguno. Por otro lado desde comunidades con lengua propia, se hace hincapié en que no debería afectar de manera

negativa, en estas comunidades bilingües a aprendizajes posteriores, ni a la consolidación de su propia lengua.

Currículo y capacidades instrumentales

En la educación infantil se velará por el bienestar físico y emocional de los niños y niñas, se garantizará que se les escuche y atienda y se les facilitarán los diversos lenguajes: visual, corporal, escrito, informático... Se considera el juego como herramienta básica. La socialización también es imprescindible y por tanto deberá contener el desarrollo de hábitos, habilidades y comportamientos sociales. El currículo se debe actualizar al incorporar todos los ámbitos del ser humano y el desarrollo global de éste, debe ser necesariamente sometido a un debate profundo y riguroso. La consideración y el tratamiento de la lengua deben ser el eje transversal en todas las etapas educativas.

Algunos que consideran que no hay conceptos sin afectos, piensan que la educación afectivo-emocional no está suficientemente comprendida y por consiguiente tratada, siendo un instrumento clave en la prevención del fracaso escolar.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la educación primaria son las siguientes:

Medidas preventivas desde el momento en que se detecten las dificultades de aprendizaje, como resultado de la evaluación continua. Entre otras, grupos flexibles, más horas de trabajo en el centro, actividades complementarias, plan de refuerzo para los meses de verano o permanencia de un año más en el mismo ciclo.

La repetición de curso, cuando sea necesaria, se orientará a la adquisición de capacidades y hábitos básicos con un plan de actividades.

Se establece una evaluación de diagnóstico al finalizar el 4º curso de Primaria, que incluirá la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Esta evaluación formativa interna de los centros, para la que se facilitarán modelos, servirá a las Administraciones para planificar los refuerzos necesarios.

Al término de la educación primaria los equipos de profesores elaborarán un informe individual sobre la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno donde se recogerán las dificultades detectadas y las propuestas previstas para resolverlas. Al finalizar la etapa se realizará un informe individual del aprendizaje. Además los centros educativos promoverán compromisos educativos entre las familias y la escuela.

Síntesis de las aportaciones recibidas

En la mayoría de los documentos se considera que la educación primaria es una etapa clave como medio de integración, pero que en las últimas leyes ha tenido un tratamiento escaso y se han obviado los problemas que empiezan a gestarse en esta etapa. Por ello, se debería reforzar la identidad de la educación primaria, sin considerarla exclusivamente como una etapa de preparación para la secundaria.

Adopción de medidas preventivas desde el momento en que se detecten dificultades de aprendizaje

Buena parte de los informes indican que en la educación primaria es básica la evaluación, un buen diagnóstico y tener sentido de la anticipación. Es el momento en que el alumno empieza a aprender a adaptarse al ambiente escolar y a crear hábitos de trabajo y estudio. Convendría revisar el currículo y los contenidos que en la práctica se haya demostrado que son inadecuados.

La prevención debe producirse en el momento en que se detecte el retraso y no esperar a certificarlo. La evaluación continua

debe permitir la actuación inmediata ante la detección del problema. También es el momento de detectar problemas de tipo emocional y de conducta, para evitar comportamientos antisociales.

Respecto al informe individualizado del alumnado, la mayoría considera que debe hacerse al final de la primaria y debiendo recoger un diagnóstico, que servirá para una atención personalizada y adecuada. Será más extenso si el alumno tiene problemas y se deberán poner los medios para garantizar su efectividad.

Gran parte de las aportaciones insisten en la necesidad de que haya un reparto equilibrado y homogéneo de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos, porque uno de los factores que incide muy negativamente en la calidad de la enseñanza es el hecho de que la inmensa mayoría del alumnado con dificultades para aprender y convivir están escolarizados en centros públicos.

Este problema se agrava porque no existe profesorado suficiente para atender de forma diferenciada a este tipo de alumnado, que presenta importantes déficits en áreas instrumentales, en habilidades sociales y en hábitos de trabajo y estudio.

En lo referente a la atención a la diversidad, en general se debe tener cuidado con las medidas de refuerzo, para que los alumnos no se sientan diferentes o excluidos. Entre las medidas concretas que de una manera muy generalizada creen necesario adoptar destacan:

- Disminuir la ratio y aumentar el profesorado de apoyo para mejorar el tratamiento individual dentro del aula; además se señala que una atención deficitaria conlleva un gran malestar para el maestro.
- Empezar la atención a la diversidad con desdobles también en lengua, incorporando un tiempo específico para la lectura y elaborar y desarrollar un plan de fomento de la lectura, con dotación presupuestaria específica.

- Grupos de refuerzo que, según algunos, deberían formar grupos de alumnos que presenten similares dificultades, dirigidos por el tutor al inicio o al final de la jornada.
- Respecto a que haya más horas de trabajo en el centro, no todos comparten la idea de que los niños tengan más horas de trabajo en él. En todo caso se piensa en plantear otro tipo de actividades no académicas. En este sentido las escuelas de verano no deben ser aparcamientos sino un lugar de encuentro para los que no les ha ido bien el curso.
- Iniciar la alfabetización "audiovisual" en primaria.
- Promover los programas integrales de compensación educativa para prevenir el fracaso y corregir desventajas sociales, pero teniendo cuidado con las características que se piden, porque a veces en vez de compensar las diferencias sociales las consolidan.
- Flexibilizar la edad máxima en los centros.
- Incrementar los profesores de apoyo especializados y los orientadores.

Compromiso educativo con las familias

Lo consideran muy positivo pero algunos se muestran escépticos ante esta propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, ya que creen que es muy difícil de llevar a la práctica. Diversos colectivos creen que la auténtica corresponsabilidad es uno de los problemas que en la escuela quedan por resolver.

Opinan que es necesario definir las líneas básicas de cómo se puede concretar y llevar a cabo, teniendo en cuenta la diversidad de

la tipología familiar; creen que es necesario dar alternativas a aquellas familias que no puedan ofrecer a sus hijos el apoyo y seguimiento convenientes, como por ejemplo proporcionar el personal adecuado para que el niño que lo necesite pueda ser atendido para hacer sus deberes.

Otros, los menos, creen que es una injerencia en el ámbito privado, y que muchos padres de escaso nivel cultural no podrán colaborar en la resolución de todas las dificultades que plantea el estudio.

Evaluación de diagnóstico

Unos se muestran de acuerdo, pero siempre que sea externa o con personal especializado ajeno al centro y con pruebas homogéneas. Deberá ir acompañada de apoyo administrativo y se informará siempre a la comunidad educativa.

En relación con el contenido, hay quien considera que es distinto un diagnóstico con pruebas, de la revisión de la evolución de los aprendizajes. Otros opinan que la evaluación no debe limitarse al seguimiento del rendimiento escolar, sino que también debería realizarse una evaluación global del centro, donde no sólo el profesor tenga funciones de evaluación sino que también las asuman los órganos de gobierno.

Algunos no están de acuerdo con la evaluación, porque creen que permite un control que puede traducirse en presiones a los centros. Las CCAA pueden llegar a manejar los datos con fines menos formativos y premiar o castigar determinadas opciones educativas globales más en consonancia con sus ideas políticas.

Sobre cuándo y cómo debe hacerse unos opinan que cada dos años y no sólo en 4º de primaria, otros que la evaluación de competencias básicas debe hacerse a los 11 años. Finalmente hay quienes señalan que para planificar no se debe esperar hasta entonces.

Repetición de curso

Hay opiniones diversas. Unos creen que debe estar enfocada a facilitar la maduración de los alumnos y nunca debe ser entendida como un castigo. En este sentido, habría que cambiarle el nombre por el de "permanencia de un año más en el mismo curso". La mayoría considera que si no se adoptan medidas concretas capaces de modificar la cultura establecida en los centros, las repeticiones seguirán siendo como hasta hora.

Pocos están de acuerdo con lo que se ha dado en llamar "promoción automática". Si la evaluación no fuera positiva plantean varias opciones:

- Cuando no se alcanzan los objetivos, creen que la repetición es la medida más adecuada, (por ejemplo, con tres o más suspensas), y se debería repetir curso en su totalidad.
- Hacer un curso complementario, que sería excepcional y que estaría especialmente dirigido al dominio de los aprendizajes instrumentales básicos (lectura, escritura, cálculo) y a la adquisición de las destrezas y habilidades básicas de trabajo y de estudio. Este curso para unos debería ser a la finalización de la primaria y para otros una sola vez en el momento en que se detecte el problema.

Por otro lado hay quienes sugieren que no habría que obligar a repetir lo aprobado ni tampoco condicionar la organización curricular.

Currículo

Son bastantes las referencias relativas a la necesidad de un debate en profundidad sobre el currículo básico para la educación obligatoria. El currículo de primaria está sobrecargado, especialmente de contenidos conceptuales. Se debe abrir un debate en la comunidad educativa sobre qué conocimientos básicos debe incluir esta

etapa y, posteriormente, acometer su reestructuración. Algunos colectivos proponen rescatar el concepto de la escuela como transmisora pero también como productora de cultura, y tender a eliminar el elevadísimo nivel de inactividad, con un enorme peso en los aspectos conceptuales y una alarmante escasez y adulteración de los aspectos procedimentales y actitudinales.

Por otro lado hay sugerencias concretas como, por ejemplo, que deben alcanzarse las cinco horas semanales en las instrumentales, concretamente en matemáticas, y el esfuerzo debe centrarse más en el "para qué" de las operaciones aritméticas, que en el conocimiento del cálculo, aprendizaje repetitivo de algoritmos que se abandona cuando usan la calculadora.

Profesorado

Se defiende una formación inicial básicamente universitaria. En cuanto a la formación continua se estima que el reciclaje resulta bastante agotador y atropellado al tener que hacerse en horario extraescolar; además resulta demasiado caro. Se deberían dar más facilidades, años sabáticos, etc... Hay que crear e incentivar el coordinador de educación primaria con complemento económico.

Para la detección precoz de necesidades educativas se propone la dotación a los centros de otros profesionales como profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje y contar con el apoyo de los equipos de atención temprana. También sería conveniente lograr una mayor colaboración con los Ayuntamientos y con las organizaciones de la sociedad civil y el llamado "tercer sector" (con monitores y voluntarios) para actividades fuera del horario lectivo. Respecto a las actividades extraescolares habría que concretar qué tipo de profesionales las llevarán a cabo.

En relación con la tutoría opinan que se debe potenciar el papel del tutor a lo largo de todo el sistema educativo pero muy especialmente en estas etapas. Debe ser un maestro/tutor generalis-

ta, que en esta etapa es el más adecuado para detectar las dificultades del aprendizaje y la atención a la diversidad.

Al mismo tiempo habría que reducir la figura del especialista y potenciar la figura del maestro. Se debería aumentar la tutoría a dos horas lectivas para conseguir una verdadera atención personalizada y crear tutorías con contenido. Proponen además de las tutorías colectivas, la tutoría individual que permita una reflexión directa y personal con el alumnado. No deberán ser nunca ni a primera ni a última hora.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la educación secundaria obligatoria son las siguientes:

Se organiza en cuatro cursos, al final de cada cual se adoptan decisiones de promoción y, en el caso de 4º, de titulación.

Para facilitar a los alumnos el paso de la educación primaria a la secundaria se propone una mayor coordinación entre los centros de primaria y secundaria y programas de refuerzo en el primer curso para quienes se integren sin haber adquirido las capacidades básicas correspondientes a primaria. Por otra parte, se contempla una reorganización de 1º y 2º de tal manera que en cada año no se cursen más de dos materias que en 6º de primaria, a la vez que se promueve, también para estos cursos, la reducción del número de profesores. Se incorpora con carácter general, el estudio de un segundo idioma extranjero, opcional para el alumnado.

En toda la etapa, especialmente en los dos primeros cursos, se prevé el refuerzo de la tutoría y el trabajo en equipo de los profesores por nivel, coordinados por el tutor.

La evaluación del alumnado se concibe continua y la toma de decisiones de promoción y titulación de carácter colegiado. Se pro-

pone un plan de trabajo específico para aquellos alumnos que no superen alguna de las materias y una recuperación de carácter extraordinario, debiendo estudiarse el momento más adecuado para realizarla. Se fijan en dos el número de repeticiones de curso a lo largo de la etapa.

Con carácter interno y formativo se establece, al finalizar 2º, una evaluación de diagnóstico de la evolución de los aprendizajes de los alumnos y del funcionamiento de los centros que servirá para planificar los apoyos y refuerzos necesarios y contará con modelos para su realización.

La búsqueda de diversidad de soluciones para atender a la diversidad del alumnado, hace que se plantee en los cuatro cursos un modelo organizativo y curricular flexible que incluye adaptaciones curriculares, desdobles en matemáticas y lengua extranjera, así como optatividad. A partir de 3º se concibe un modelo más abierto con una organización flexible de las materias comunes y optativas, así como dos opciones en matemáticas e idioma. Para los alumnos con mayores problemas de aprendizaje se establecen en 3º y 4º programas de diversificación curricular, con los informes previos necesarios y la aceptación de las familias.

Para los jóvenes entre 16 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos básicos de las enseñanzas obligatorias se prevén programas de iniciación profesional que conduzcan a una cualificación profesional de primer nivel, a la vez que se posibilita cursar pasarelas formativas, con los contenidos que se determinen, para la obtención del título de educación secundaria. En la oferta de estos programas podrán participar las administraciones y otras instituciones.

En la atención individualizada a los alumnos con problemas graves emocionales o de conducta intervendrán los profesionales, administraciones e instituciones que sean necesarias. La escolarización de inmigrantes se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos e historial académico y todos los centros que escolari-

cen alumnos inmigrantes con dificultades de integración dispondrán de medios adecuados para hacerlo. Por otra parte, se estima conveniente la creación de un observatorio para el seguimiento de educación intercultural.

También se contempla la existencia de medidas complementarias -tutoría por pares y de mentores- así como iniciativas de innovación que permitan desarrollar nuevas vías de atención a la diversidad. Además se promoverán actuaciones que faciliten una mejor aceptación de la vida escolar por parte de alumnos y familias que presenten problemas de rechazo escolar y se establecen actuaciones experimentales en zonas y centros de atención preferente.

Síntesis de las aportaciones recibidas

Las sugerencias sobre las propuestas correspondientes a esta etapa de enseñanza secundaria obligatoria han sido muy numerosas. Desde posiciones que comparten los principios que las inspiran y discrepantes con ellos en otras ocasiones, se han aportado al debate abundantes matizaciones que enriquecen las propuestas iniciales en una búsqueda de respuesta al objetivo fundamental de esta etapa obligatoria: el éxito de todos los alumnos.

No se cuestiona en general la organización en cuatro cursos, excepción hecha de alguna posición minoritaria que la reduce en un año para ampliar el bachillerato. Sin embargo algunos colectivos, especialmente de profesores, son partidarios de mantener la estructura de ciclos.

Facilitar a los alumnos el paso de la educación primaria a la secundaria

Es unánime el deseo de que se potencie la relación entre los centros de primaria y secundaria para asegurar una adecuada incorporación del alumnado desde una etapa a otra. Se aportan ideas que

amplían o concretan la propuesta: garantizar la coordinación adscribiendo los centros de primaria a secundaria y definiendo claramente el tránsito escolar; coordinación de los proyectos educativos e incluso en todos los ámbitos (objetivos, metodologías, recursos, itinerarios formativos...); carácter obligatorio de esta coordinación, etc. Se subraya que una coordinación efectiva ha de contemplar espacios y tiempos que la hagan posible.

Un aspecto en el que algunos insisten es en que se garantice la recepción y la eficacia de los informes finales de primaria para que puedan utilizarse en la organización de los grupos y permitan una atención personalizada desde el momento inicial de la incorporación del alumnado al centro de secundaria.

Se valoran positivamente los programas de refuerzo para quienes se integren en la ESO sin haber adquirido las capacidades básicas correspondientes a primaria. Algunos estiman que han de definirse los contenidos y la temporalidad y deben ser obligatorios para aquellos alumnos cuyo equipo educativo lo proponga. Es bastante general la apreciación de que estos programas deben contemplarse en todo tipo de centro, así como el hecho de que debe disponerse de medios y recursos para establecerlos, advertencia esta que se repite en otras muchas de las medidas propuestas.

La reducción del número de materias en 1º y 2º de la ESO se ve en general positiva aunque hay quienes encuentran cierta incongruencia entre que se prevea disminuir las materias y la incorporación de alguna nueva. Varias aportaciones matizan que la reducción no debe afectar a materias fundamentales o que los centros deben tener autonomía para agrupar algunas áreas y concentrar el horario en uno de los cursos. Hay también quienes defienden que favorecería el desarrollo de la etapa el que se tendiera, en la medida de lo posible, a mantener un mismo equipo docente en los dos primeros cursos.

Algunos colectivos consideran que la reducción del número de materias, aunque positiva, es insuficiente. Ven necesario reestructurar

la etapa, y definir unas competencias básicas terminales que contribuyan a la simplificación de los currículos, siendo en ese marco en el que debe acometerse la fijación de los contenidos básicos para el primer ciclo de la ESO. Colectivos de profesores, integrados en movimientos de renovación pedagógica, van más allá. Sugieren que se modifique la estructura disciplinar actual y se marquen núcleos fundamentales que sean desarrollados por todas las áreas conjuntamente, con reflejo en el currículo de cada área, incluyendo los criterios de evaluación, que no tienen que ser siempre por áreas. Esta organización por ámbitos, o que al menos incluya varias materias impartidas por un mismo profesor, además de facilitar la conexión de los aprendizajes, haría más viable la reducción de profesorado.

Desde un planteamiento general del currículo de la etapa, algunos colectivos insisten en la necesidad de revisar especialmente los contenidos y valoran incluso como causa del fracaso escolar la desproporción y fragmentación del actual currículo. Para unos, debe potenciarse la interdisciplinariedad y los enfoques globalizadores mientras otros defienden reducir las enseñanzas mínimas ya que son inabarcables. Sin embargo, también los hay que piden que no se reduzcan más los niveles y que se mantenga una organización curricular en asignaturas. De alguna manera al referirse al currículo están presentes también dos posiciones: por una lado, la defensa del carácter comprensivo de la etapa con un tronco común sólido sin especialización alguna y, por otro, la disminución progresiva de la comprensividad hasta desaparecer en 3º y 4º.

Son bastantes los que manifiestan diversas preocupaciones en relación con la reducción del número de profesores: riesgo de bajar el perfil profesional de los docentes, que la medida no implique que el profesorado imparta materias para las que no está cualificado ni suponga la supresión de plazas, ni la reducción del número total de horas lectivas, por ejemplo. También se apunta la dificultad para llevar a la práctica la reducción de profesorado por las especialidades existentes.

Refuerzo de la tutoría y fomento del trabajo en equipo de los profesores de nivel

Es prácticamente unánime la opinión de que es necesario reforzar la tutoría. Acerca de este tema se hacen múltiples sugerencias. Algunas centran la atención en las funciones del tutor, subrayando la idea de que la acción tutorial es responsabilidad de todo el centro y destacando la figura del tutor como coordinador del grupo de profesores. Prácticamente, todos insisten en pedir un aumento del tiempo de dedicación para la atención al alumnado, a las familias y a la coordinación del equipo docente; además, los hay que opinan que debería limitarse el número de alumnos que un profesor puede tutorizar y que además del incremento de horas lectivas para esta función debe existir un reconocimiento retributivo. Colectivos de padres manifiestan la necesaria compatibilidad del horario del tutor con el horario posible de las familias. Algunos indican que sería conveniente que se mantuviera el mismo tutor en los dos primeros cursos de la etapa. Respecto a otras formas de acción tutorial - tutoría por pares o de mentores - existen menos opiniones y las hay tanto a favor como en contra.

Se está de acuerdo en potenciar el trabajo en equipo de los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos. En este sentido, algunos colectivos de profesores llaman la atención en cuanto a que esta coordinación de tipo horizontal debería reflejarse en los reglamentos de los centros pero no debe entenderse como sustitutiva de la estructura departamental ya existente.

Evaluación del alumnado y evaluación de diagnóstico

En los temas relativos a la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado se manifiestan dos posiciones divergentes. Por un lado, una concepción de la evaluación continua e integradora, que debe responder a una decisión colegiada del equipo de profesores y hacerse en función de la madurez del alumnado y de sus posibilidades de recuperación y progreso en los cursos posteriores. Por otro,

una evaluación también continua pero diferenciada según las materias del currículo; en este caso debe hacerse teniendo como referente los objetivos específicos y los conocimientos según los criterios de evaluación establecidos.

Muchas son las matizaciones que se hacen respecto a la promoción o titulación. Algunas de ellas son: promoción siempre que no se suspenda determinado número de materias; especificación del número de materias y el carácter de éstas que serán tenidas en cuenta para la promoción; limitación de las decisiones de las juntas de evaluación a casos concretos, por ejemplo, con una materia suspensa; establecimiento de un criterio común para todos respecto al número de materias suspensas con las que se puede promocionar; calificación de cada materia primero y decisión posterior de la junta de evaluación; opinión del equipo docente y el orientador pero decisión final de profesores.

En general se está bastante de acuerdo con que se establezcan criterios objetivos de referencia aunque estos no impidan la consideración de los progresos individuales u otros aspectos que debe tener en cuenta la junta de evaluación y se reclama al Ministerio de Educación y Ciencia que determine de manera precisa los criterios objetivos aplicables al proceso de evaluación y promoción.

También existe consenso sobre la necesidad de que haya un plan de apoyo para aquellos alumnos que no superen todas las materias. Sin embargo, no hay acuerdo acerca de la conveniencia de establecer pruebas extraordinarias. Los que no las estiman apropiadas insisten en que la evaluación es parte del mismo proceso de enseñanza y no encaja ningún modelo de recuperación extraordinaria por lo que no deberían existir. Entre quienes defienden su conveniencia no hay unanimidad sobre la fecha, junio o septiembre, aunque son más los partidarios de septiembre por la posibilidad de contar con un plan específico de trabajo más dilatado en el tiempo. Algunos alumnos reclaman que las dos convocatorias incluyan clases de recuperación gratuitas estivales.

La repetición de curso se concibe, en general, acompañada de un plan específico y de compromisos. Algunos ven poco conveniente que existan actividades diferenciadas para los alumnos repetidores ya que dificultan su integración. No debe haber grupos de repetidores. Algún colectivo sugiere más que una repetición de curso, la organización de la secundaria con el diseño de "cursos intermedios", subsiguientes a cada uno de los ordinarios, en los que los alumnos que lo necesiten trabajen las competencias básicas.

Sobre la evaluación de diagnóstico, relativa a la evolución de los aprendizajes y el funcionamiento de los centros prevista para el segundo curso, las posiciones no son unánimes. Si bien son bastantes los colectivos de todo tipo que valoran su incorporación, no faltan quienes entienden que la evaluación continua debería ser suficientemente eficaz para la detección de cualquier necesidad y no ha de recurrirse a evaluaciones prefijadas.

El carácter que deba tener, los agentes educativos que debieran intervenir o las consecuencias de los resultados son algunas de las cuestiones sobre las que existen discrepancias. Frente a quienes valoran el carácter interno y formativo del tipo de evaluación incorporado a la propuesta, son bastantes también quienes la conciben externa e incluso homogénea en todo el Estado; algunos de éstos hacen recaer en el INESCE la responsabilidad de estos procesos y no sólo la de proporcionar modelos para llevarla a cabo. Para algunos en la elaboración de los modelos han de intervenir las Comunidades Autónomas y deben adaptarse a los diferentes contextos; por otra parte, hay quienes insisten en que no procede una evaluación que mida sólo los resultados académicos sin atender al punto de partida del alumnado reclamando una evaluación contextualizada. En todo caso es prácticamente unánime la idea de que deben conocerse previamente los criterios que vayan a utilizarse.

En términos generales, se está de acuerdo en considerar que los resultados de esta evaluación no deben servir, en modo alguno, para establecer una clasificación de centros y que esta evaluación no

debe tener una finalidad de control. La generalidad sustenta la opinión de que esta evaluación debe tener carácter privado, pero también existen quienes ven procedente su carácter público o, cuando menos, el conocimiento de los resultados por parte de los padres.

No faltan aquellos que piden que las administraciones asuman los gastos que suponga la propia evaluación y, más aún, los generados por las mejoras que hayan de abordarse tras el proceso. En este sentido existe prevención por parte de algunos colectivos, sobre todo de profesores, a que se vinculen los resultados de la evaluación a la asignación de recursos, por considerar que las plantillas y medios necesarios deben estar asegurados en todos los centros.

Establecimiento de un compromiso pedagógico entre la familia y la escuela

Se considera una medida positiva, aunque surgen dudas sobre las posibilidades reales de llevarla a cabo. Por una parte, se ve necesario clarificar la forma concreta para poder conseguir tales compromisos, así como qué aspectos debe recoger, cómo deberá velar por su legalidad la Administración y qué efectos pueden producirse en aquellos casos en que exista incumplimiento por parte de la escuela o por parte de las familias. Por otra, se es consciente de que en ocasiones es difícil encontrar interlocutores familiares con los que lograr ese pacto y entonces es preciso apoyar a las familias o buscar alternativas para aquellas que no puedan asumirlo. Se considera que la escuela no puede resolver la fractura social por sí sola ni paliar las posibles deficiencias que puedan existir en determinados servicios sociales con los que debe actuar conjuntamente. Algunos sugieren la utilización de la figura de "consejeros familiares".

Medidas para atender a la diversidad del alumnado

Por lo que respecta a las medidas para atender a la diversidad del alumnado conviene señalar las dos posturas generalizadas, antes

de entrar en un análisis de las aportaciones a las propuestas. Ambas posiciones las encontramos en colectivos tanto de profesores como de alumnos, padres o patronales.

Una, mayoritaria, está de acuerdo con un tratamiento de la diversidad que tenga, como principio, la adopción de medidas a lo largo de toda la etapa, contemplando un abanico de opciones que eviten la rigidez del sistema y que contemplen la diversidad real y personalizada. Esta opción suele ir acompañada de la defensa de cierta autonomía por parte de los centros escolares para gestionar su organización, debiendo plasmarse ésta en el proyecto educativo del centro. Otra posición, también significativa aunque no mayoritaria, considera que además de los apoyos y desdobles que pueden aplicarse especialmente en los dos primeros cursos, deben mantenerse en 3º y 4º los itinerarios establecidos en la LOCE. En algún caso se matiza que habría de garantizarse, no obstante, el que no se produzcan efectos segregadores en el alumnado.

Por otra parte, desde una u otra de las posturas anteriores, algunos valoran que las medidas propuestas son demasiado parciales y por ello proponen un planteamiento global que incluya aspectos fundamentales referidos al currículo, a los servicios de apoyo, elemento clave de atención a la diversidad, y a los relativos al entorno. Hay quien defiende que debería articularse un hábeas teórico y práctico para el desarrollo normativo de todas las medidas de atención a la diversidad así como el intercambio de buenas prácticas. Son bastantes los que consideran que debe existir en los centros un "Plan de atención a la diversidad" y que, una vez supervisado y aprobado, cuente con el compromiso de proporcionar los recursos humanos y materiales para su puesta en práctica.

Por lo que se refiere a las medidas concretas que propone el Ministerio se recogen en síntesis las principales aportaciones.

La existencia de desdobles se ve positiva pero se opina mayoritariamente que no deberían circunscribirse a las materias propues-

tas, matemáticas e idioma extranjero, sino ampliarse a lengua castellana o cuando sea necesario. La posibilidad de hacer grupos flexibles debería abarcar, para algunos, a todas las instrumentales y poder aplicarse en todos los casos en que se requiera.

El establecimiento de un modelo flexible a partir de tercero, de tal manera que mediante vías alternativas se permita atender a la pluralidad de intereses, necesidades y aptitudes, se defiende por todos aquellos que no apoyan la existencia de itinerarios preestablecidos. Algunos ponen de manifiesto que deberían salvaguardarse en todo caso enseñanzas comunes; hay a quienes les preocupa las dificultades organizativas que comporta este modelo mientras que otros temen que pueda suponer en la práctica en algunos casos la existencia encubierta de itinerarios si no se vela porque esto no se produzca. Casi sin excepción hacen hincapié en la necesidad de recursos humanos y de espacios para afrontar esta organización y todas las medidas de atención a la diversidad con garantías.

Se hace una valoración positiva de los programas de diversificación curricular ya experimentados y juzgados eficaces por lo que de forma generalizada se está de acuerdo con su mantenimiento. Las diferencias vienen dadas respecto al momento en que podría aplicarse esta medida. Es mayoritaria la posición de los que se decantan por adelantarlos a 3º aunque hay quienes estiman que incluso una vez finalizado 2º, si se tienen más de 14 años; otros preferirían que se fije la edad de 15 años y no el curso como referencia. Por otra parte, mientras que algunos piensan que al ser una medida extraordinaria deben aplicarse con los informes pedagógicos pertinentes y los requisitos de información y aceptación de las familias que cada administración establezca, algún otro colectivo aboga porque sólo sea necesaria la consulta a las familias.

Por lo que se refiere a su oferta, algunos advierten que deben impartirse en todos los centros públicos y concertados considerándola una medida normalizada, para evitar que se produzcan desplazamientos de alumnos desde algunos centros y acumulación en otros.

En cuanto a los programas de iniciación profesional, existen discrepancias sobre el carácter que deben tener. Mientras unos valoran positivamente la propuesta del Ministerio por conducir a una cualificación profesional de primer nivel y a la implantación de pasarelas formativas de carácter voluntario para la obtención del título de secundaria; otros proponen el mantenimiento de estos programas tal y como se establecían en la LOCE, es decir, 16 años y excepcionalmente 15, dos años de duración y conducentes a título.

Aunque la edad de 16 años que fija la propuesta del Ministerio para incorporarse a los programas es juzgada procedente por algunos, son bastantes los colectivos que la cuestionan, ya que debería arbitrase la posibilidad de que fuera a partir de los 15 años, bien de manera ordinaria o con carácter excepcional o también a partir de los quince años pero desde 2º curso, e incluso que se adelanten a los 14 años.

Respecto a dónde pueden impartirse, existen asimismo varias opiniones: desde quienes los circunscriben sólo a los centros públicos, a quienes opinan que debe haber oferta en todos los centros, concertados también. Algunos señalan que aquellos programas que conduzcan a título sólo deben cursarse en centros educativos reconocidos como tales mientras otros creen que deberían cursarse en centros de formación profesional específica. Hay quien se opone a que se impartan en organismos ajenos a la escuela viendo procedente que para su oferta se amplíe la red de centros para adultos.

En general se está de acuerdo con que se consiga una cualificación profesional de primer nivel. Además, algunos defienden que deben incluirse objetivos de la educación secundaria en áreas básicas, al margen de las pasarelas formativas que puedan conllevar la obtención del título; también hay quien piensa que la cualificación debe completarse obligatoriamente con título. Se sugiere que el certificado que se obtenga debe ser común en todas las Comunidades Autónomas y también hay quien propone que debería haber vías abiertas de reincorporación al sistema sin que los alumnos que los

curso tengan que superar pruebas para acceder a los ciclos formativos de grado medio.

Suele insistirse en que se haga todo lo posible para que el alumno termine su educación obligatoria y en que, analizada individualmente la conveniencia de aplicar esta medida de carácter extraordinario, los programas vayan dirigidos al alumnado con importantes dificultades de adaptación, graves desajustes de comportamiento, severo retraso escolar y grave riesgo de abandono del sistema.

Respecto a la atención personalizada de alumnos con graves problemas emocionales o de conducta se aboga por la concurrencia de profesionales cualificados diferentes del profesorado ordinario y la posibilidad de que el modelo de atención incluya la pertenencia de ese alumnado a un instituto de referencia y en tiempo parcial a otras instituciones.

Escolarización adecuada y equilibrada del alumnado inmigrante y medios para favorecerla

La propuesta del Ministerio sobre la escolarización del alumnado extranjero tiene una aceptación generalizada. Aunque se recogen declaraciones explícitas de compromiso para atender a este colectivo por parte de todos los tipos de centros escolares, se detecta en las opiniones el reflejo de una distribución de este colectivo no equilibrada en el momento actual por lo que se pide una incorporación generalizada a todos los centros escolares.

Las sugerencias que sobre este tema se han manifestado van dirigidas sobre todo a dos cuestiones: las medidas para asegurar una escolarización adecuada y la necesidad de contar con recursos para llevarla a cabo. Con uno u otro nombre se ve necesario un modelo que incluya protocolos de acogida, aulas de inmersión lingüística y de adaptación lingüística y cultural. Las diferencias suelen radicar en el carácter temporal o más permanente de algunas de estas actuaciones. Algunos titulares de centros advierten que la incorporación debe

ser gradual para que haya integración sin perjudicar a los alumnos del centro. También se ve la necesidad de extender la acción a las familias y algún colectivo sugiere que se realice a través de centros de adultos mientras otros ponen el acento en la figura del mediador.

Se reclama una financiación complementaria para todos los centros que escolaricen este alumnado, sugiriéndose además la reducción de la ratio en aquellos grupos a los que se incorporen inmigrantes, así como la dotación de profesores de apoyo y de otros profesionales que asuman la función de mediador cuando sea necesaria. Entre los profesores surge de manera más clara la necesidad de formación, mantener en español la educación intercultural y la elaboración de material adaptado.

Son varios los grupos que piden la libertad de elección de centro también para estos alumnos. Por otra parte, hay quienes aportan algunas preocupaciones sobre aspectos concretos, por ejemplo, la recepción de becas y ayudas de comedor para los que se incorporan una vez empezado el curso o la necesidad de asegurar mecanismos para que los escolares de más de 18 años con aptitudes puedan continuar en el sistema.

Pocas son las referencias acerca de la creación de un Observatorio para el seguimiento de la educación intercultural. Hay quien insiste más en que se difundan las experiencias de interculturalidad realizadas en las distintas Comunidades Autónomas como repertorio de "buenas prácticas". También se sugiere que en el posible observatorio deberían estar presentes agentes sociales del ámbito educativo.

Programas en centros y zonas de actuación preferente

Se ve muy favorable la colaboración de todas las administraciones educativas en la realización de programas específicos en zonas y centros de atención preferente. En la concreción de esta iniciativa se pide la definición de un mapa de necesidades, la garantía de contar con los recursos humanos y materiales suficientes y la adecuación

de los planes potenciando la autonomía de los centros para adaptarlos a la realidad.

Desde colectivos relacionados con los centros concertados se solicita la inclusión de éstos en las actuaciones previstas. Todos defienden que la acción de discriminación positiva que pretende llevarse a cabo no debe suponer, en modo alguno, la caracterización de esas zonas o centros con connotaciones de marginalidad. La necesaria colaboración de la administración educativa con otras administraciones en pro de una acción integral, se presenta como imprescindible aunque hay quien ve dificultades para hacerla realidad.

Departamentos de Orientación

Son muchos los colectivos, de todo tipo, que ven imprescindible la implicación de los profesionales de los departamentos de orientación para dar una respuesta adecuada al tratamiento de la diversidad que se pretende abordar en la etapa. Además de la petición de que se generalice y se refuerce, algunos ven necesaria la redefinición de sus funciones desde la reflexión de la experiencia de estos años. Por otra parte, se recogen múltiples sugerencias en el sentido de la incorporación a los centros, o al menos a determinados centros en contextos de especial dificultad o desventaja, de profesionales varios: profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, trabajadores sociales, educadores sociales, etc.

BACHILLERATO Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a un bachillerato especializado y formativo, sus modalidades y opciones así como al título de bachiller y el acceso a la educación superior, son las siguientes:

Un bachillerato de dos años, con tres modalidades: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología. En cada

una de ellas existen distintas vías como resultado de la elección por el alumno de materias de modalidad y optativas. Se cursará un menor número de materias de modalidad obligatorias que en la actualidad.

Incorporación de una materia nueva, común, destinada a aportar formación científica a todos los alumnos.

Obtención del Título de Bachiller tras la superación de las materias del Bachillerato que habilita para el acceso a ciclos formativos de grado superior y tras la superación de una prueba, única y homologada, para acceder a la universidad.

La prueba versará sobre materias comunes y de modalidad de segundo curso y se organizará en colaboración con las administraciones educativas, las universidades y los centros de secundaria. Los tribunales estarán integrados por profesores de los cuerpos docentes de secundaria y universidad.

Síntesis de las aportaciones recibidas

Bachillerato de dos años de duración

Muchas de las aportaciones recibidas no plantean la modificación de la duración actual del bachillerato aunque son también bastantes los colectivos que lo hacen, especialmente profesores y algunos padres. Ven la necesidad de ampliarlo en concordancia con otros países cercanos y para conseguir una formación adecuada ya que estiman que la duración actual es insuficiente.

Concretan que tenga tres años. Para algunos la solución está en reducir un año la secundaria obligatoria, otros matizan esta posibilidad y que sólo sean algunos alumnos quienes empiecen esta etapa un año antes, al acabar tercero, sugiriendo que se planifique paralelamente un cuarto de ESO para el resto, a fin de asegurar que al terminar hayan alcanzado las competencias básicas y la madurez suficiente para acceder a estudios postobligatorios o para incorporar-

se al mundo laboral. Para algún colectivo sólo caben dos posibilidades: o un bachillerato de tres años de carácter generalista, especialmente en primero, y más especializado en los dos últimos, o bien uno de dos en el que debe primar el carácter propedéutico respecto a la universidad y la formación profesional de grado superior. Esta segunda opción implica que se garantice una formación básica general para todos en las etapas anteriores y un bachillerato más especializado que conllevaría la disminución de asignaturas comunes y el incremento de las materias de modalidad y optativas.

Del conjunto de las aportaciones parece deducirse que la preocupación mayor radica en que la duración actual pone en cuestión que se pueda alcanzar alguna de las finalidades de la etapa, en particular la preparación para los estudios universitarios. Hay quienes creen que se está quebrando la tradicional conexión entre esta etapa y los estudios superiores y hoy prima el papel del bachillerato como pasarela necesaria hacia los ciclos de grado superior. Algunos manifiestan el temor de que determinados centros acaparen el alumnado que desee acceder a la universidad. Se insiste en que el bachillerato es una de las opciones posibles de las enseñanzas postobligatorias pero también hay otras y deberían ser de más calidad y algunos proponen que pueda pasarse directamente de los ciclos formativos de grado medio a los de grado superior. Otros dejan constancia de que si no se amplía la etapa es imprescindible reducir los actuales temarios.

Tres modalidades con mayores posibilidades de elección: vías, materias de modalidad y materias optativas

Las opiniones se decantan en general por la conveniencia de que existan las tres modalidades previstas aunque se hacen algunas matizaciones poco numerosas. Sin embargo, desde colectivos específicos se proponen con más detalle modificaciones de cierta profundidad, especialmente en la modalidad de Artes.

Existe la petición de que la nueva Ley dé respuesta al alumnado de las enseñanzas de música y danza. Se propone la creación de un bachillerato musical que permita compatibilizar estos estudios con el grado medio o superior de los conservatorios, o que en la modalidad de Artes se establezcan vías: una de artes plásticas, otra de música y una tercera de danza y se definan para cada una las asignaturas de modalidad y la vinculación con los estudios superiores.

Desde algún colegio profesional de bellas artes se opina que el escaso porcentaje de escolares que cursan la modalidad de artes se explica porque ésta no tiene un currículo sólido y ofrece pocas opciones de futuro. Debería reestructurarse para permitir un acceso más adecuado a las carreras relacionadas con las artes, la comunicación visual, la arquitectura y los nuevos estudios de imagen y diseño relacionados con las nuevas tecnologías.

Por lo que respecta a las opciones o vías en cada modalidad algún colectivo piensa que las opciones actuales están demasiado dirigidas a los estudios universitarios y habría que organizar más itinerarios vinculados a familias profesionales. Por esta razón hay quienes critican que se suprima la modalidad de bachillerato tecnológico y se integre en otra, ya que alguno de sus itinerarios es más adecuado para el acceso a determinados ciclos formativos; también sugieren otros que se separe la modalidad de ciencias y tecnología y se unan las de artes, humanidades y ciencias sociales. Algunos reclaman que en el bachillerato tecnológico queden suficientemente atendidas las necesidades de formación conducentes a los estudios de ingeniería, electrotecnia, mecánica y tecnologías de la información.

Un tema que ha suscitado interés es el papel y la carga lectiva que deben tener las materias comunes y de modalidad y que refleja posiciones diversas respecto al carácter más general o más especializado con que se concibe la etapa.

Para unos debe reducirse la parte común e incrementar las materias de cada modalidad; otros piensan que el reconocimiento

de la importancia de determinadas materias no ha de implicar necesariamente su inclusión como comunes pudiéndose incorporar como asignaturas propias en alguna de las modalidades. También se insiste en que la formación básica en materias instrumentales, con especial referencia a la expresión y comprensión oral y escrita en las lenguas, se ha de conseguir en la educación obligatoria reforzándose el carácter transversal en todas las materias y en todas las etapas. Algún colectivo, integrado por profesores de secundaria y de universidad, alerta sobre las carencias del alumnado en las capacidades básicas preguntándose de dónde va a salir el tiempo para afianzar las competencias básicas comunes y a la vez conseguir una mayor especialización.

La estructuración de un Bachillerato que dé mayores posibilidades de elección al alumnado ofrece posiciones bastante equilibradas. Quienes están de acuerdo con un bachillerato más flexible y la ampliación de materias opcionales ven favorable esta propuesta por el incremento de las salidas que ofrece y porque permite conseguir mejor la triple función que el bachillerato pretende.

Los que defienden que las materias obligatorias de cada modalidad deben mantenerse lo hacen porque proporcionan una formación sólida para los estudios posteriores y una excesiva opcionalidad pone en riesgo la solidez de lo fundamental además de que no son pocos los que insisten en las desventajas organizativas y económicas en este modelo. Hay quienes temen también que un exceso de opcionalidad haga que el alumnado curse las más fáciles y baje su nivel de formación, sobre todo en relación con los estudios universitarios.

Se recogen abundantes matizaciones sobre la ampliación de las posibilidades de elección; en unas ocasiones sirven para justificar la postura de que el bachillerato no sea más flexible pero en otras, aún estando de acuerdo con esa posibilidad, se sale al paso de que ha de realizarse en buenas condiciones.

Son bastantes los que insisten en que una mayor elección no debe ir en detrimento de la formación básica común, que consideran fundamental; muchos advierten que la posibilidad de una mayor elección puede producir desigualdades entre centros por la imposibilidad de una oferta amplia y preocupa especialmente la posible desventaja de los centros pequeños, de los situados en zonas rurales o de centros de iniciativa social. Se recoge asimismo el temor a las dificultades organizativas que puede comportar una excesiva opcionalidad pero también al alza de los costes en inversiones y recursos o incluso a que podría dificultar el cambio de centro y de modalidad. Algunos proponen que en cada centro se debe garantizar una oferta mínima de dos modalidades de Bachillerato con todas sus opciones, otros que ha de concretarse el mínimo de alumnos necesarios para impartir determinadas optativas. Desde algún colectivo se opina que la flexibilidad y especialización debería ser responsabilidad de cada centro.

Respecto a que se cursen menos materias obligatorias de modalidad hay quien considera que parece no coincidir esta idea con la percepción de los profesores de secundaria y de universidad en el sentido de que a los alumnos les falla la base y no parece realista reducir los conocimientos básicos de la modalidad en beneficio de una mayor opcionalidad. La opción del alumno por una modalidad concreta de bachillerato debe garantizar una preparación suficiente en las materias específicas del mismo. Algunos proponen que no debería diferenciarse entre materias de modalidad y optativas. También que se rebaje el peso de las optativas en el conjunto.

Nueva materia común de formación científica

La incorporación de una materia común de formación científica no ha generado una postura única aunque son muchas las opiniones que consideran que debe introducirse. Los partidarios de hacerlo valoran que exista una formación científica común que sea útil para cualquiera de las ramas de conocimiento y de las futuras opciones del alumnado y que rompa definitivamente el falso discurso de las huma-

nidades. No obstante, preocupa entre el profesorado qué horarios de otras asignaturas se modificarían y qué profesorado la impartiría.

Son abundantes las sugerencias sobre sus posibles contenidos. Aún a riesgo de generalizar en exceso, de las propuestas que se han recibido se deducen dos orientaciones.

Para unos, el objetivo sería que el alumno posea unos conocimientos mínimos para entender temas científicos que afectan al mundo actual, a su vida cotidiana y que son tratados incluso por los medios de comunicación. Se considera que debe incluir temas relativos al medio ambiente, a la salud, al desarrollo sostenible y la globalización, a la diversidad, al consumo responsable, etc. Para otros, debería tratarse de una materia que incluya una introducción general a la ciencia, a la teoría del conocimiento, filosofía de la naturaleza y de la ciencia con inclusión de la metodología científica y de investigación. También hay quien aboga por la interrelación entre las teorías científicas, los conocimientos y el nivel de desarrollo socioeconómico así como la influencia de la realidad social sobre los descubrimientos científicos y técnicos y viceversa.

Los que defienden que no se introduzca aducen, sobre todo, lo sobrecargado que está el bachillerato pero también el que cada disciplina explica ya las bases de su metodología científica o que debe avanzarse hacia una cultura integradora científico-humanística en el enfoque de todas las asignaturas. Hay quienes piensan que no es necesaria si existe una adecuada formación en la etapa anterior y que la formación científica debe obtenerse de forma transversal a través de las materias de este ámbito, incluida la filosofía, introduciendo en los currículos temas relacionados con el lenguaje científico, el pensamiento crítico y la metodología científica y de investigación.

Sobre las condiciones en que debería incluirse se señala que de incorporarse deben suprimirse otra u otras materias comunes, que sólo sería pertinente en el caso de un bachillerato de tres años, que debería impartirse en primer curso para unos y para otros en segun-

do y que no debería ser obligatoria para el alumno. Desde algún centro escolar se ve la necesidad de que corresponda su enseñanza al profesorado de las áreas científicas arbitrando una formación que complete su preparación para hacerlo con la calidad exigible.

Obtención del título de Bachiller una vez superadas las materias del Bachillerato

Las condiciones y los requisitos que deben concurrir para la obtención del título de Bachiller y para el acceso a estudios universitarios están bastante relacionadas ya que las posturas dependen, en gran medida, de la consideración que se dé a ambas conjuntamente. Las opiniones se polarizan en dos posiciones, ambas defendidas por colectivos plurales.

Una es que el título de bachiller se ha de lograr tras la superación de las materias de bachillerato y sólo después han de establecerse los requisitos para aquellos alumnos que deseen acceder a la universidad. Una prueba general final responde a una concepción de la evaluación basada en los resultados más que en los procesos, y que, en sí misma, no contribuye a mejorar esos procesos, por eso no la defienden. Otra, que ha de obtenerse el título tras la superación tanto de las materias de bachillerato como de una prueba general al finalizar segundo; en este caso el posterior acceso a la universidad se haría directamente. Para quienes defienden esta posición la prueba da sentido a esta etapa además de que un examen de homologación y homogéneo en todo el Estado garantiza la calidad de la educación impartida. En este sentido algunos ven necesaria dicha homologación con prueba como consecuencia de la doble red de centros.

Una última posición, defendida por algún colectivo de alumnos, considera que obtenido el título tras superar las materias, el acceso a la universidad debe hacerse sin prueba alguna a la vez que debe garantizarse la matriculación en la primera opción solicitada.

Acceso a la universidad mediante una prueba única

Respecto a la prueba de acceso, tal como se recoge en la propuesta del Ministerio, es un tema sobre el que no ha habido demasiadas sugerencias. Se valora en general que se proponga una prueba única que respete, además, la especificidad curricular de las diferentes Comunidades Autónomas. Algunos opinan que debería incluir, además de las materias comunes y de modalidad de 2º aquellas de 1º relacionadas directamente con ellas o que deberían ser más determinantes algunas de las asignaturas optativas elegidas. Sin embargo, otros la conciben con un carácter general y que debe valorar fundamentalmente la capacidad de los alumnos en aspectos instrumentales básicos o su madurez dando prioridad a la adquisición de procedimientos de razonamiento, expresión, comprensión, etc., genéricos y específicos, relacionados con los contenidos de las diferentes materias. Aunque hay pocas opiniones sobre la realización de una prueba oral de idioma extranjero, cuando se opina sobre ésta se está a favor. Para algunos la frase *"la prueba valorará con carácter objetivo"* que figura en la propuesta ha hecho temer que esa pretensión de objetividad encubra una prueba tipo test que no se desea.

Existe acuerdo en que la calificación de la prueba debe complementarse en la nota final con la del expediente académico de bachillerato. Varias aportaciones recogen la idea de que para acceder a la universidad debiera existir una ponderación de las calificaciones obtenidas en función de los estudios que se pretenda cursar valorándose más la calificación obtenida en determinadas materias, tanto de bachillerato como de la prueba de acceso.

Algún colectivo apunta que es necesario estudiar la posibilidad de homologación de la prueba de selectividad con otras similares de los países de la Unión Europea, con el fin de facilitar el acceso a universidades de otros países; éste un criterio para justificar incluso que exista una prueba como tal y por ello debería diseñarse de manera que se garantice esta homologación.

Coordinación, organización de las pruebas y tribunales

Son bastantes a los que parece insuficiente el conjunto de instituciones que se prevé convocar para estudiar las características de la prueba de acceso. Se ve imprescindible la presencia de representantes del profesorado de secundaria. También se opina unánimemente que las pruebas deben elaborarse por una comisión en la que participen profesores de secundaria y de universidad; hay quien señala que debe ser paritaria.

Por otra parte, se ve necesario establecer una relación más estable entre las universidades y los centros que imparten bachillerato. Algunos matizan que sobre todo, entre los profesores de 2º de bachillerato y los de 1º de las facultades y escuelas. Se defiende que exista una coordinación real entre la enseñanza secundaria y la universidad que permita, desde el conocimiento mutuo, una colaboración que incluya la elaboración de nuevos currículos en función de las necesidades formativas y desde la realidad de las aulas.

La composición de los tribunales se concibe con profesores de universidad y de centros que impartan bachillerato. Desde algunas patronales y sindicatos de profesores, se reclama la participación en dichos tribunales del profesorado de los centros concertados en las mismas condiciones que los de los públicos. Algunos colectivos hacen extensiva también la participación de todos a la elaboración y organización de las pruebas.

Se han tratado otros aspectos entre los que destacan:

- Refuerzo de la tutoría también en esta etapa.
- Facilitar el paso entre bachillerato y formación profesional bien con convalidaciones, modularidad u otro sistema para ofrecer vías adecuadas para aquellos alumnos que "prueban" el bachillerato, pero que descubren más tarde, que ése no es su camino con el fin de que puedan apro-

vechar el esfuerzo que han hecho en algunas materias del bachillerato.

- Incremento de la red de centros de bachillerato nocturno para adultos y mejora de la educación a distancia con oferta de todas las optativas presentes en la enseñanza ordinaria.
- Garantizar la estabilidad del profesorado que pueda verse afectado por los posibles cambios.
- Observaciones recibidas desde diferentes colectivos de profesores y algún colegio profesional. Como se recoge con mayor amplitud en un apartado posterior, se centran sobre todo en el tratamiento y horario que deberían tener determinadas asignaturas en esta etapa (matemáticas, dibujo, economía, tecnología industrial, física y química, psicología, astrofísica, etc.) Prácticamente en todos los casos se pide o su introducción o una mayor presencia, generalmente con incremento de horario.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la formación profesional son las siguientes:

El Ministerio de Educación, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y con las CCAA, promoverá la progresiva integración de los tres subsistemas (reglada, ocupacional y continua) de formación profesional. En este contexto se impulsará con carácter inmediato el desarrollo reglamentario de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Asimismo de una manera sistemática, se actualizarán los títulos de formación profesional y de los currículos correspondientes, tomando como referencia el catálogo nacional de cualificaciones profesionales.

Se articulará de una manera más flexible la enseñanza general y profesional, creando una organización y una planificación para acceder a los ciclos formativos que contemple los requisitos de acceso y la orientación adecuada, así como la posibilidad de ofrecer un curso orientado a preparar el acceso a los ciclos de grado superior de quienes estén en posesión del título de grado medio.

Se establecerán programas de iniciación profesional, desde los 16 años dirigidos a los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos básicos de escolarización obligatoria, con cualificación de primer nivel.

Las Administraciones educativas dedicarán una especial atención a la formación permanente del profesorado de formación profesional para facilitar su adaptación a las exigencias de los cambios producidos en los respectivos sectores productivos. Se favorecerá una oferta de programas de educación y formación a lo largo de la vida para personas adultas.

Síntesis de las aportaciones recibidas

La formación profesional ha suscitado un número relativamente menor de aportaciones que las otras enseñanzas y en general ha habido escasas divergencias respecto a las propuestas del documento para el debate. No se aprecian posturas radicalmente opuestas ni enfrentamientos apasionados.

Eso no quiere decir que no haya cuestiones que preocupen, que vienen a ser como las grandes asignaturas pendientes de la formación profesional. La mayoría de las intervenciones están de acuerdo en que no es fácil acometer los cambios.

A pesar de ser uno de los ámbitos educativos más afectados por los cambios sociales, tecnológicos y económicos, en los documentos aportados al debate parece que existe un "sentir común" de que la formación profesional está adecuadamente tratada desde la

última reforma y estructuración que se llevó a cabo en la LOGSE y que consolidó la LOCE.

Respecto al tratamiento que se da a la formación profesional en el documento del Ministerio de Educación y Ciencia, algún colectivo opina que se debería concretar más sobre recursos, financiación y grandes acuerdos políticos con otros Ministerios y con las distintas Comunidades Autónomas. Consideran que la formación profesional está en la actualidad sometida a muchas reformas y que tanto estas como los problemas y las disfunciones están pasando desapercibidas, quizás por un cierto desconocimiento o porque no se ha contado con los que protagonizan la formación profesional cada día.

Otros creen que la formación profesional actual es una gran desconocida, bien por un cierto desinterés de la sociedad en general, o bien porque hay un déficit de orientación académica y profesional en la secundaria obligatoria y en los bachilleratos. Para este grupo la publicidad de la formación profesional es escasa y en ocasiones errónea: una de las últimas campañas sobre ésta, en la televisión pública, confundía y reflejaba una formación profesional solo de oficios. Al ser escasa y poco atractiva no se favorece que los posibles alumnos opten por la misma en vez de por la universidad. Las empresas desconocen las nuevas titulaciones y son los propios alumnos cuando van a desarrollar el módulo de formación en centros de trabajo, los que tienen que explicar qué es lo que han estudiado, en qué consiste su trabajo y qué es la formación profesional actual.

En diversos documentos se señala que a pesar de todos los esfuerzos del profesorado y de las Administraciones educativas, sigue vigente la idea de que es una opción "para los que no quieren o no sirven para estudiar" y aunque lentamente esto se vaya superando, aún está muy lejos de ser una opción elegida preferentemente. Así las posibles vías profesionales para la incorporación a la vida activa y adulta, siguen siendo consideradas en la mayoría de los claustros como vías B, dominando, como siempre, las vías académicas que lle-

van a la universidad como las opciones más deseables. Se sigue manteniendo la idea de que la formación profesional es una salida para malos estudiantes que se han de conformar con ser ciudadanos de segunda.

Algunos señalan que la formación profesional tiene un alcance mayor que el que la comunidad educativa le da y que por ello, quizá fuera necesario impulsar esta etapa dentro del sistema educativo para ayudar a que éste en su conjunto sea un proyecto con el que los jóvenes y la sociedad en general, se identifiquen. Está claro que la formación profesional tendrá más presencia social si sirve a los intereses y expectativas de los usuarios.

Los temas que con más frecuencia y preocupación han ido apareciendo, bien porque están incluidos en las propuestas del documento de debate o porque están latentes desde la publicación de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, son los siguientes:

Falta de atractivo de la Formación Profesional

En los diferentes documentos, se ha ido poniendo de relieve que a pesar de que los esfuerzos realizados y de que la percepción que se tiene de la formación profesional ha mejorado, es obvio que todavía no es una opción mayoritaria a la hora de elegir el itinerario formativo a seguir. Es necesario fomentar su elección para que se conviertan en una oferta equiparable a los estudios universitarios. Se requiere un incremento de recursos, plazas y una distribución adecuada en el territorio.

Acceso a las enseñanzas

Sobre este punto hay opiniones encontradas. Unos opinan que es necesario replantearse el acceso a las distintas enseñanzas e intentar flexibilizarlo cuando no se cumplan los requisitos de acceso estipulados, profundizando en las fórmulas que den mayores y más flexi-

bles oportunidades para pasar del grado medio al superior. Otros por el contrario consideran que hay que cerrar al máximo las vías de paso directo de ciclos de grado medio al grado superior.

También hay quien directamente no cree que sea necesario el título de bachiller para acceder a los ciclos superiores porque consideran que una de las maneras de "dignificar la formación profesional", fue hacer del bachillerato una simple pasarela suya.

Curso de acceso a los ciclos formativos superiores

Este es uno de los aspectos que tanto en el foro como en las aportaciones documentales se ha tratado más ampliamente. Más que una oposición frontal, lo que hay es una cierta cautela sobre la bondad de esta medida porque consideran que el nivel, para muchos óptimo, que existe en los actuales ciclos se ha conseguido gracias a la exigencia del título de graduado en educación secundaria obligatoria o en su caso de bachiller, lo que ha permitido una homogeneización que posibilita un rápido y uniforme avance en la adquisición de nuevos conocimientos y contenidos.

Por otro lado, muchos opinan que puede ser positivo, siempre y cuando la prueba de acceso siga teniendo carácter nacional y no sea sustituida en todo o en parte por este curso, aunque también hay opiniones que no la consideran necesaria. Piensan que de esta manera se incentivaría más al alumnado para permanecer en el sistema educativo y que se harían más atractivas estas enseñanzas.

Los aspectos negativos que alegan los que no son partidarios de este curso son que esta medida puede rebajar los niveles, que puede dar lugar de nuevo a la "doble vía", y que es costoso desde el punto de vista económico y organizativo; por otro lado que podría beneficiar solo a algunos centros.

Sobre los requisitos del curso también hay posturas encontradas tanto sobre los contenidos como sobre "dónde" y "cómo" se

debe impartir. Para unos, debería impartirse en todos los centros que lo soliciten y reúnan los requisitos y no sólo en algunos, y que deben estar dentro de la enseñanza reglada.

Los contenidos del curso deben aportar una buena formación de base, con materias comunes que garanticen el buen rendimiento del alumnado; y la mayoría aboga por que se cuiden los aspectos del currículo para evitar que la formación profesional se vuelva a desprestigiar. Debe servir para homogeneizar la preparación académica inicial y de paso evitar la proliferación de oferta privada que prepare para la prueba de acceso. Deben también aclararse temas como la edad que se va a requerir y la no necesidad del título de bachiller.

Integración de los tres subsistemas

Hay valoraciones favorables respecto a la integración ya que creen que facilitará un uso mucho más eficaz de los recursos. Consideran sin embargo que es difícil por la doble dependencia de la formación profesional del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Algún colectivo manifiesta que han venido existiendo abundantes recursos en las otras vías de la formación profesional, que alguno llega a calificar como de un cierto derroche, mientras no han llegado de forma similar a los institutos de educación secundaria.

Sobre el procedimiento de llevarlo a la práctica es necesario un marco de referencia, es decir, el Sistema Nacional de las Cualificaciones, que haga posible, a través de diferentes procesos formativos, que las personas alcancen las capacidades profesionales con vigencia y valor en el empleo.

Por otro lado hay que favorecer la formación a lo largo de la vida, de manera que las personas puedan adquirir, completar o actualizar su formación con ofertas educativas adecuadas a sus intereses y necesidades tanto sociales como económico-productivas.

Desarrollo de la Ley 5/2000 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Todos los documentos coinciden en la conveniencia de desarrollar reglamentariamente esta ley. Solicitan que se fijen unos plazos concretos para su desarrollo, con el consiguiente compromiso presupuestario.

Es preciso también, según bastantes informes, que se culmine el Catálogo de Cualificaciones, sobre todo en el nivel 1, para definir los programas de iniciación profesional, incorporando a este catálogo las competencias básicas y su formación asociada. Por otro lado hay alguna opinión contraria en relación al procedimiento por el cual se establece el número de horas máximas que debe tener una cualificación, porque consideran que hay profesiones que necesitan más de las previstas en un principio.

Respecto a las nuevas titulaciones, es necesario que el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolle los nuevos títulos de formación profesional específica, con las cualificaciones profesionales integradas en los mismos, más los nuevos módulos que se recogen en el RD 362/04 de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica. Todo esto acompañado de partidas económicas porque estas enseñanzas necesitan dotaciones presupuestarias adecuadas.

También algunos manifiestan su preocupación porque la formación profesional y el mercado de trabajo no tengan todavía una perfecta imbricación. Se pide precaución a la hora de establecer los nuevos títulos, pero es importante agilizar las demandas de competencias que demanda el mercado de trabajo.

Distribución territorial de la oferta

Hay que ir eliminando los desequilibrios en la oferta de formación profesional respecto al territorio y a la distribución de especiali-

dades e incrementar la oferta en los centros públicos para que el alumno no tenga que recurrir a las academias o centros privados y tratar de reforzar las enseñanzas profesionales en el ámbito rural. Respecto a las Comunidades Autónomas debe haber cohesión territorial en esta oferta, porque tiene un coste elevado reproducir y llevar a la práctica en cada administración educativo/laboral el modelo completo de cualificaciones y acreditaciones.

Los centros integrados son una de las grandes reivindicaciones de un gran sector del profesorado, pero por otro lado no es tampoco un sentir general, ya que aunque este tipo de centros sería muy positivo a la hora de aunar esfuerzos y conseguir una mayor efectividad de los recursos, también es cierto que se puede correr el peligro de volver a los antiguos centros de FP y dar lugar a la doble red. Para poner en marcha los centros integrados tiene que hacerse un esfuerzo que no puede recaer sólo en las Comunidades Autónomas.

Formación del profesorado

Hay una coincidencia total en la importancia de la formación y la actualización del profesorado de formación profesional, aunque la mayoría opina que la formación en esta etapa educativa resulta difícil, debido a que el cuerpo de profesores pertenece a sectores profesionales muy diversos.

Opinan que es necesario flexibilizar los trámites para asistencia a cursos de perfeccionamiento y acontecimientos de innovación que se den en el sector laboral de referencia, así como facilitar estancias formativas en las empresas. Este aspecto es crucial para poder asumir la docencia en el sistema de la formación continua.

La FP y Europa

Se debe garantizar la movilidad laboral del alumnado con objeto de que pueda conocer los procesos productivos de países

miembros de la Unión Europea, otros sistemas organizativos de los recursos humanos y la adquisición de otras lenguas comunitarias.

Áreas prioritarias en los ciclos de formación profesional

Para algún colectivo el elevado número de módulos y competencias (idiomas, tecnologías de la información y la comunicación, autoempleo, etc.) puede comprometer seriamente la consecución de las capacidades profesionales propias del ciclo. Se propone que se analice esta situación a la hora de concreción de los títulos y que en ningún caso debilite su presencia las competencias profesionales básicas del título.

LENGUAS EXTRANJERAS

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia plantean la iniciación temprana a un idioma extranjero en educación infantil, su generalización en primaria y la inclusión de un segundo idioma a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. Plantean asimismo la implantación progresiva de centros bilingües y la formación inicial y permanente en idiomas de profesores de todas las especialidades. Al mismo tiempo, en el documento se propone favorecer la promoción de la movilidad internacional de los docentes con intercambios "puesto a puesto", estancias de profesorado y alumnado en otros países y apoyo de profesores nativos.

Síntesis de las aportaciones recibidas

En general, los distintos colectivos están de acuerdo con las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia, si bien requieren medidas de reorganización curricular y redistribución de tiempos, definir los objetivos y contenidos instrumentales mínimos e imprescindibles y el perfil profesional del que debe impartirlos. Los materiales curriculares deberían tener un programa amplio de elaboración, recopilación y difu-

sión. Una exigencia recurrente es la de que es imprescindible que el profesorado sea especialista y nunca sea profesor de otras asignaturas "afines" y ha de tener un plan especial de formación, tanto en la formación inicial como en la actualización y reciclaje. Estas medidas han de hacerse extensivas a la escuela concertada tanto en medios materiales como humanos: personal, formación y reconocimiento.

Se está también de acuerdo en que hay que incorporar un idioma extranjero en edades tempranas, en que esa incorporación debe hacerse con cautela y en que deberá investigarse más la conveniencia del aprendizaje temprano de las lenguas. En educación infantil la iniciación deberá limitarse a introducir nociones de vocabulario, mientras que en educación primaria ya habría que comenzar con el aprendizaje gramatical con una metodología muy activa basada en el juego y la práctica oral. Algún sector piensa que es una decisión que corresponde a los gobiernos autonómicos y que hay que ampliar la oferta de idiomas a las lenguas del Estado. Hay que tener cuidado con las posibles disfunciones en las Comunidades Autónomas con lengua propia, ya que además de ésta habría que estudiar el castellano. Incluso hay quien afirma que en las Comunidades Autónomas con lengua propia, el segundo idioma extranjero sólo tendría que afectar a aquellos alumnos que muestran una cierta predisposición al aprendizaje de lenguas y que es indispensable fijar las estructuras lingüísticas comunes para evitar repeticiones.

Nadie pone trabas a la formación temprana en las lenguas extranjeras, si bien se apunta en alguna ocasión el contrasentido que presenta el documento por la falta de atención que presta a la adecuada preparación en las lenguas propias.

Enseñanzas de lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria y bachillerato

Las enseñanzas de las lenguas extranjeras se dan por supuesto en educación secundaria obligatoria y en bachillerato ya que se consi-

dera que es indispensable que los alumnos al acabar la ESO dominen la conversación al menos en una lengua extranjera y para ello sería preciso reforzar el área con especialistas en conversación. Habría que enseñar a los alumnos sobre todo, a utilizar las lenguas extranjeras haciendo más hincapié en la enseñanza y el aprendizaje oral de las mismas, ya que las lenguas deben ser usadas de forma funcional desde su inicio y durante toda la enseñanza obligatoria. Estos aprendizajes deben ser considerados como saberes instrumentales y ha de evitarse una continua ampliación de los contenidos y áreas que provoca la dispersión del aprendizaje o su carácter superficial.

Se propone que no se formen los grupos de la educación secundaria obligatoria en función de la optativa del idioma y que con objeto de posibilitar la implantación de currículos especializados en lenguas extranjeras, se dote a los centros del suficiente régimen de autonomía, tanto organizativa como pedagógica. Sería conveniente que no hubiera la misma combinación de lenguas en todos los centros escolares aunque esté presente en todos el inglés. También se propone concretar y mejorar la evaluación de las competencias lingüísticas mediante la elaboración de un indicador europeo de competencia lingüística.

En lo referido a la segunda lengua extranjera, hay algunos que estiman la necesidad de que sea obligatoria en educación secundaria y bachillerato, ya que a estas edades consideran que los alumnos deben ser capaces de expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera y tener nociones de otra lengua. Hay sectores que consideran oportuno adelantar la oferta de una segunda lengua extranjera a primaria.

Lenguas extranjeras en formación profesional

Hay quienes sugieren también la implantación de las enseñanzas de las lenguas extranjeras en formación profesional. Que se revisen los currículos de los ciclos formativos, para incorporar estas enseñanzas

a todos los ciclos en función de las necesidades profesionales, y ampliar las posibilidades de elección según el sector de actividad, contemplando la implantación de dos idiomas obligatorios en aquellos que, por sus características, tengan relación con las comunicaciones internacionales. Los alumnos obtendrían al final de las etapas que se decidan el certificado oficial correspondiente de la lengua estudiada, de acuerdo con los niveles del marco europeo común de referencia.

Formación del profesorado

Se plantea en relación a la formación inicial del profesorado que los futuros profesores de lenguas extranjeras tengan además de una formación didáctica específica un periodo mínimo de formación de seis meses, equivalente a treinta créditos, en el país del idioma concernido y que para ser profesores en un centro bilingüe acrediten un periodo de formación mínimo de un mes equivalente a cinco créditos en el país de origen del idioma que van a impartir.

Con respecto a la formación continua del profesorado, además de los cursos de formación, se apunta la necesidad de que cada tres años los profesores de idiomas puedan acceder a una excedencia voluntaria con sueldo para un periodo de formación mínimo de un mes, equivalente a cinco créditos, en el país de origen de la lengua, que se sumaría a los intercambios, proyectos conjuntos y otras actividades. A las experiencias de formación realizadas en el extranjero y los títulos alcanzados se les otorgaría la misma validez y puntuación que los obtenidos en el Estado español.

Movilidad internacional

Una gran mayoría está de acuerdo en que deberían incrementarse los intercambios de profesores, no sólo para los de idiomas sino para los de todas las asignaturas, y alumnos, superando las cuestiones meramente económicas, y en que es muy positiva la movilidad internacional del profesorado y las prácticas en los países de origen

aunque deben ir acompañados de recursos como incentivos de residencia en el país extranjero o años sabáticos tanto en los centros públicos como en los concertados. Pero hay una minoría que califica de innecesaria la movilidad internacional de los docentes y que opina que ésta sólo tiene sentido para viajes de estudios.

Otras propuestas son el hermanamiento entre ciudades, favorecer la información y sensibilización de la sociedad hacia la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y dar ocasión para conocer, escuchar, enseñar y aprender otras lenguas con la difusión de películas y programas de televisión en versión original con subtítulos o internet.

Centros bilingües

Para la creación de centros bilingües el profesorado deberá tener una formación y perfeccionamiento específicos y en muchos casos se estima que se debe contabilizar la formación del profesorado como parte de la jornada laboral. Para su buen funcionamiento es necesaria una financiación adecuada.

Se señala que la progresiva implantación de los centros bilingües ha de afectar también a los centros concertados. Según algunos, se está haciendo con improvisación y, sin embargo, es algo que exige un gran esfuerzo y más estudio e investigación. Hay que revisar si los centros bilingües están dando los resultados que se buscaban o están ahondando la desigualdad educativa. Hay que evitar que casi todo el aprendizaje de lenguas extranjeras gire en torno al idioma inglés.

Escuelas de idiomas

Se propone que se aumente la oferta de las enseñanzas que imparten las Escuelas Oficiales de Idiomas, ofreciendo la posibilidad de utilizar los centros sostenidos con fondos públicos que lo soliciten, para impartir clases oficiales y realizar exámenes, ya que

de esta manera se facilitaría a los alumnos la obtención de un título oficial evitando desplazamientos y aumentando el número de plazas ofertadas.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia consideran necesaria una iniciación temprana a las Tecnologías de la información y la comunicación con un plan de implantación e incorporación a la práctica docente que conlleva apoyo técnico especializado, programas de formación del profesorado en Tecnologías de la información y la comunicación y equipamiento de los centros. Asimismo el documento expone que se deben actualizar los contenidos básicos de las etapas educativas según las exigencias generadas por la sociedad de la información y la comunicación.

Síntesis de las aportaciones recibidas

En algunos informes se señala que las tecnologías de la información y la comunicación no deben suponer nunca una sustitución de conocimientos sino una adición. Son necesarias en la sociedad actual, pero no son la panacea. Es ineludible un planteamiento global y crítico de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación partiendo de un marco teórico que contemple su definición en sus tres aspectos más importantes: técnicos, comunicativos y psicodidácticos. Habría que ampliar las propuestas a la consideración de que la alfabetización básica en este campo debe incluir también los medios de comunicación, los aspectos audiovisuales o los lenguajes artísticos.

Del mismo modo, se habla de tratar las tecnologías de la información y la comunicación desde cuatro campos en los que actúan de forma relevante: el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad, y de que exista un sistema de evaluación que permita valorar los dis-

tintos aspectos y actualizar el modelo con un plan general para la formación de todos los grupos implicados. Para unos, la informática debe ser una asignatura independiente, ya que actualmente se ha incorporado a los contenidos de tecnología sin incrementar la carga horaria de esta asignatura. Para otros por el contrario no debe ser una materia independiente ya que lo deseable sería enseñar con informática más que enseñar informática.

Un grupo de expertos argumenta que el conocimiento se adquiere con pocas horas presenciales de formación, pero con mucha práctica individual. Por tanto el proceso de su evaluación debería evolucionar desde un criterio en el que se valora el número de horas de asistencia a clase, a la medición efectiva del conocimiento adquirido.

Sobre su uso en el aula, según algunos, no interesan estas enseñanzas en los primeros niveles educativos, pero para otros sí. En lo que se está de acuerdo en general es que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tiene que incorporarse en todas las materias de secundaria obligatoria y bachillerato. Los estudiantes deberían tener una formación básica en herramientas informáticas para lograr que con poca formación se adquieran resultados inmediatos que puedan aplicarse no sólo al trabajo sino también a gestiones de tipo particular con programas ofimáticos que tienen grandes aplicaciones en todas las asignaturas curriculares.

El material debe ser elaborado por el propio profesorado junto con especialistas y debe trabajarse de forma transversal, considerando estos aprendizajes como saberes instrumentales, es decir, es preciso incluir las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta para todas las áreas con un replanteamiento general del currículo. Algún grupo cree que se tendría que incorporar una materia nueva destinada a aportar esta formación científica imprescindible hoy en día, pero por el contrario, otros se oponen a esto, estimando que ha de evitarse una continua ampliación de los conte-

nidos y áreas escolares que sólo favorece la dispersión del aprendizaje o su carácter superficial. Hay que definir los objetivos y contenidos instrumentales mínimos e imprescindibles y el perfil profesional de quien debe impartirlos ya que es inútil llenar los centros con ordenadores si después nadie sabe qué hacer con ellos.

Dotación de los Centros

Con objeto de posibilitar la implantación de currículos especializados en tecnologías de la información y la comunicación y de facilitar la normal y habitual utilización de las mismas en el aula, se considera desde algún sector social que debe dotarse a los centros de la suficiente autonomía, tanto organizativa como pedagógica y que se debe fomentar la creación, experimentación y difusión de materiales, tanto para la enseñanza como para la formación, mediante concursos y premios. Se propone favorecer el intercambio de materiales y experiencias.

Debe haber una informatización progresiva y, en algún informe, se hace referencia a que en el documento no hay un compromiso explícito con los objetivos europeos que se señalan como inspiradores del texto en cuanto a la dotación de medios y recursos tecnológicos. Todos los centros, también los concertados, tienen que estar conectados a internet, intranet, tener software libre y contar con un número suficiente de aulas comunes con un ordenador con pantalla proyectable. Una propuesta expone la conveniencia de establecer acuerdos del Ministerio de Educación y Ciencia con empresas para que centros y profesores obtuvieran ventajas económicas en la adquisición de medios informáticos, así como medidas fiscales de desgravación en las inversiones de los profesores en tecnologías de la información y la comunicación. También se solicita que debe facilitarse desde los poderes públicos la extensión de las nuevas tecnologías al ámbito familiar.

En algún informe se considera imprescindible la figura del técnico en informática para el mantenimiento y reparación de equipos,

la de coordinadores de estas enseñanzas en los centros y la de asesor en todos los centros de profesores.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debería hacerse en horario lectivo y ser obligatoria, sin que supusiera una nueva carga, y también tendría que llegar al profesorado de los centros concertados. Sería imprescindible un cambio en esta formación del profesorado, para que se le preparara no tanto para utilizar estas tecnologías, como para modificar su forma de enfocar la actividad docente. Se sugiere una homologación de las actividades formativas que se lleven a cabo en otros organismos, empresas e instituciones.

Se valora muy positivamente el que hubiera licencias para la formación de profesores e incentivar cuantas acciones se lleven a la práctica en este campo, con reducción de ratios de alumnos en el aula o incentivos en el sueldo. La universidad debería asumir un papel importante en la reflexión de los modelos de formación, trabajando en estrecha relación con los profesionales de los niveles básicos de la enseñanza y con las asociaciones que tratan de promover una educación para la comunicación.

ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Los profesores de enseñanzas artísticas, junto con otros colectivos y sindicatos, consideran que en el documento de debate presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se han omitido prácticamente las referencias a este tipo de enseñanzas, pero no por ello han querido dejar pasar la ocasión de participar activamente en él.

Opinan que en la implantación de estas enseñanzas ha habido avances y retrocesos. Por un lado la LOGSE significó un avance significativo al consolidar la presencia de estas enseñanzas en el sistema educativo, superando una situación marginal y desestructurada. Sin

embargo catorce años después los sectores implicados siguen teniendo la necesidad de revisar y completar las expectativas que se abrieron en 1990. La promulgación de la LOCE frustró esas expectativas y creen que el documento las vuelve a olvidar, suscitando de nuevo la preocupación y el desasosiego en los implicados.

Demandan que todas las enseñanzas artísticas se normalicen y se incardinan definitivamente en el sistema educativo, para que puedan ser cursadas en igualdad de condiciones y así evitar el desprestigio y el abandono en que, según estos colectivos, se encuentran.

Proponen que se haga una Ley Orgánica que recoja las características de estas enseñanzas y se sustituya la denominación de "enseñanzas escolares" que recoge la LOCE, por la de "enseñanzas de régimen especial o enseñanzas especializadas".

Tanto los profesores de música y danza como los de arte dramático o de artes plásticas y diseño, consideran que los estudios superiores de estas enseñanzas deben adaptarse a las futuras titulaciones de grado y de postgrado del espacio europeo. Algunos proponen incluso que las enseñanzas superiores de artes plásticas y diseño se estructuren en cuatro titulaciones de grado: diseño, restauración, artes aplicadas y artes de la imagen.

Por lo que respecta a la organización y funcionamiento de los centros de enseñanzas artísticas, en general opinan que deben tener una legislación que los dote de una organización pedagógica, económica y administrativa además de una mayor autonomía curricular.

Enseñanzas de música

Se solicita que estas enseñanzas aparezcan de modo explícito en la ley, en el artículo en el que se establezca la estructura del sistema educativo, sobre todo las referidas a música y danza de grado medio y elemental.

Por otro lado consideran que, tal como se ha señalado en el apartado correspondiente, en la modalidad de bachillerato de artes se especifiquen los tres tipos que deberían incluirse: artes plásticas, música y danza, indicando las asignaturas de modalidad correspondientes a cada uno.

Por otra parte piensan que no se puede dejar al margen las escuelas de música y danza por su doble finalidad, formativa -a cualquier edad- y orientada a estudios profesionales. Hay que potenciar la creación de estas escuelas, fijando con claridad sus objetivos y contenidos básicos, las condiciones físicas mínimas de los centros que impartan estas enseñanzas y la titulación del profesorado.

Es necesario también que se defina, respecto de la prueba de acceso a la Universidad, el listado de carreras a las que puedan acceder, ampliando las opciones formativas de forma que no se limiten las expectativas de los alumnos y que no se permita acceder a los estudios de grado superior de música y danza.

En relación con el sistema de acceso a la docencia del profesorado de música y de la formación inicial exigida consideran un requisito innecesario el curso de aptitud pedagógica, ya que dentro de los estudios superiores de música hay áreas y materias que contemplan un currículo enfocado específicamente a la docencia: pedagogía de la danza, pedagogía instrumental o del lenguaje musical.

Respecto a los conservatorios hay que fijar unas condiciones mínimas para que puedan asumir los objetivos de formación (grado elemental), para poder encargarse de la enseñanza profesional como tramo educativo exclusivo a impartir en éstos últimos.

Enseñanzas de artes plásticas

Los colectivos relacionados con las enseñanzas de artes plásticas mencionan algunos problemas que se plantean en relación con estas enseñanzas. Consideran que en la actualidad hay un solapa-

miento con la formación profesional, porque este tipo de enseñanzas también se imparten en los ciclos formativos de grado superior de determinadas familias profesionales, con contenidos similares. Sería conveniente que se tomaran medidas para clarificar esta situación.

En este mismo sentido, los profesores que imparten el área de educación plástica y visual y dibujo en secundaria reclaman la creación de una materia de dibujo e imagen en función de la especialidad del ciclo formativo y la creación de más ciclos formativos relacionados con los estudios de diseño, artes e imagen.

Consideran oportuno que para el ejercicio de la docencia sería conveniente que se exigiera una titulación superior. Ahora bien, piden que durante un cierto tiempo se habilite a los actuales profesores y maestros de taller, aunque no tengan los requisitos exigidos y que puedan continuar ejerciendo la docencia, para que no se produzca una situación en la que no se encuentren especialistas docentes y se tenga que recurrir a especialistas extranjeros. Los profesores interinos de este tipo de enseñanzas reclaman por su parte que se convoquen oposiciones.

LOS VALORES Y CÓMO EDUCAR EN ELLOS

Las propuestas del Ministerio de Educación referentes a los valores y cómo educar en ellos, son las siguientes:

Se pretende garantizar una educación en valores que desarrolle en el alumnado valores personales que favorezcan la madurez de los alumnos, su formación integral como personas y la obtención de valores sociales para relacionarse mejor con los demás y así poder integrarse activamente en una sociedad democrática y solidaria.

Para conseguirlo se proponen actuaciones en tres ámbitos: en el proyecto educativo de centro, en la práctica docente de todas las materias y en la creación de una nueva materia llamada *educación*

para la ciudadanía que impartiría, en el último ciclo de primaria, el profesor tutor y, en dos cursos de la educación secundaria obligatoria y en un curso de bachillerato, profesores de los departamentos de geografía e historia y filosofía.

Síntesis de las aportaciones recibidas

Sobre la educación en valores y la propuesta del Ministerio de la nueva área de *educación para la ciudadanía* hay dos posturas diferenciadas:

Postura a favor de esta nueva área

Un amplio sector aprueba la inclusión de esta nueva área con carácter evaluable, ya que diferentes agentes sociales opinan que los cambios en la sociedad hacen urgente una educación que garantice una sociedad democrática en la que se erradique la violencia entre iguales, la violencia de género, el rechazo a las minorías, etc. Además de los contenidos conceptuales, claros y precisos, se debería tener en cuenta también el facilitar que los alumnos desarrollen procedimientos y aptitudes positivas. El planteamiento curricular debe ser único, común, fijado por la Administración educativa en un porcentaje de objetivos y contenidos con aportaciones metodológicas y de evaluación y debe ser completado por las administraciones educativas autonómicas según las propias competencias.

Se señala la necesidad de la capacitación del profesorado, sobre todo en metodologías didácticas. Esta asignatura deberá atender a diversas capacidades de la autonomía moral del sujeto, entre ellas, la capacidad crítica, emocional o comunicativa.

No solamente cambiando la legislación se va a recuperar la educación en valores, sino que a la par hay que elaborar medidas que permitan el trabajo cotidiano de los valores en el aula y recuperar la

participación de los padres y madres en la elaboración del proyecto educativo de centro a través del consejo escolar.

Con respecto a los cursos en los que debería impartirse esta nueva materia hay todo tipo de propuestas: unos piensan que debería hacerse desde 2º ciclo de primaria y en parte desde la acción tutorial en todos sus cursos; otros en todos los cursos de educación secundaria obligatoria; otros proponen la enseñanza de esta asignatura en ambas etapas y hay quienes también ven oportuno que se imparta en algún curso de bachillerato y de los ciclos formativos de formación profesional.

Además, se señala la falta de anotaciones acerca del tratamiento de los conflictos interpersonales surgidos en los centros educativos y la incorporación de la figura del profesor para la convivencia o del educador social. Por otra parte, se han recibido documentos que contienen programas elaborados sobre los objetivos, contenidos e incluso la secuenciación de esta materia en cursos de primaria, secundaria y bachillerato.

También se propone incluir esta materia en los planes de formación inicial y continua del profesorado, que sea educación para la ciudadanía europea o global, o que se llame *constitución y civismo*.

Posturas en contra de esta nueva área

Desde dos posiciones distintas se está en contra de la creación de esta asignatura. Una primera arguye que esta área puede revelarse como instrumento abierto al adoctrinamiento que siempre conlleva el currículo oculto y que en la concepción de la materia sólo se han tenido en cuenta valores sociales olvidando los éticos, religiosos y morales. Esta área, dicen, puede conculcar derechos de los padres a la elección de la educación de sus hijos y que este tipo de enseñanzas no es propio de regímenes democráticos. Dentro de esta posición hay algunos que opinan que todos los valores que deben impartirse en la escuela están ya en el área de sociedad, cultura y religión que debería mantenerse con

este o parecido nombre, por ejemplo, convivencia, cultura y hecho religioso con tres opciones a) opción confesional vigente, b) opción no confesional y c) opción en la que sólo se impartan los contenidos referidos a sociedad, cultura y religión, quedando exentos los contenidos religiosos específicos.

La segunda posición sostiene que la educación en valores y para la ciudadanía debe impregnar el conjunto de la acción educativa, pero no a través de una nueva materia sino a través de un programa integral de convivencia en el proyecto educativo de centro y que hay que recuperar en el currículo los contenidos referidos a las actitudes y valores en todas las etapas, áreas y materias. Los valores deben tener carácter transversal, dándoles validez y vigencia con las necesarias actualizaciones y que la formación para la democracia debería ser un objetivo del centro. Por el carácter de singularidad y transversalidad del área se propone darle un carácter pedagógico específico con la existencia de un profesor-coordinador del área, que en el caso del último ciclo de primaria, sería el profesor tutor.

Dentro de esta postura contraria se sugiere otorgar gran importancia al conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos, pero a través de la asignatura de historia, pues esta propuesta no debe vaciar las otras áreas de objetivos y contenidos trasversales de valores como la solidaridad, la paz, la justicia y la colaboración y que habría que añadir también contenidos relacionados con la sociedad de consumo y una iniciación a la economía que deben transmitirse desde el comienzo de la escolarización y desde cualquier ámbito, por lo que no necesitan espacios propios distintos de los ya existentes. No se deben aprender como unos conocimientos más sino que debe ponerse el acento en vivirlos en la dinámica cotidiana del centro y del aula.

LA ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes a la enseñanza de las religiones se plantean desde el respeto a los

intereses de los alumnos y sus familias a recibir una formación religiosa de acuerdo con sus creencias, o de no recibirla, en el marco legislativo actual que ampara estos derechos.

Se ofrece una doble dimensión de estas enseñanzas: una enseñanza no confesional incluida en las áreas de geografía e historia, filosofía y educación para la ciudadanía y una enseñanza confesional de oferta obligatoria en todos los centros, con calificación no computable para la nota media de acceso a la universidad ni para la concesión de becas e impartida por profesores con titulación y habilitación adecuada, con condiciones de trabajo conforme al Estatuto de los Trabajadores.

Se propone una consulta al Consejo de Estado acerca de si las familias que lo soliciten pueden renunciar a cursar cualquier alternativa que pueda establecerse a la materia de religión confesional y acerca de como atender en los centros a los alumnos que no opten por la enseñanza de la religión confesional.

Síntesis de las aportaciones recibidas

Sobre la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia acerca de la *enseñanza de las religiones* hay dos posturas muy diferenciadas:

Religión fuera de la escuela

Una de las posiciones pide una escuela laica porque la religión debe mantenerse en el ámbito de lo privado. No están de acuerdo con las propuestas que sobre este tema se hacen en el documento y consideran que la religión confesional no ha de formar parte del currículo ni debe estar en el horario escolar, incluso hay quienes reclaman que la religión salga de la escuela porque para ellos el adoctrinamiento debe quedar en el ámbito de lo privado y de las respectivas iglesias. El derecho de unos ciudadanos no puede generar obligaciones para otros, ya que se conculcan derechos básicos.

Alguna asociación de profesores estima que las Administraciones deben velar por la incorporación a los currículos de los “valores del laicismo” y con relación a la nueva situación multicultural que se da en nuestro país algunos expertos declaran que la solución no es dar entrada a las diferentes religiones sino buscarles otro marco de enseñanza. En todo caso el sistema escolar podría prestar sus infraestructuras para la enseñanza de las religiones en horario extraescolar.

Desde esta posición, el modelo de Italia (antes o después del horario escolar) podría ser válido. Los aspectos sociales, culturales e históricos de la enseñanza de las religiones ya están recogidos en ciencias sociales y en filosofía y hay un grupo que estima que el hecho religioso se aborde en la escuela sólo desde un punto de vista no confesional. Siguiendo esta posición algún colectivo opina que no es admisible que en la escuela pública la única dimensión de la enseñanza sea la confesional. Menos aún que se pretenda ahora incluir la enseñanza de todas las religiones, convirtiendo el Estado laico por la vía de los hechos en un Estado multiconfesional. Igualmente dicen que el hecho religioso en sus diversas dimensiones se estudia ya en diferentes materias, por tanto no hace falta integrarlas aquí pues se trata de un asunto cultural.

La enseñanza de la religión debe ser el resultado de una opción libre de las familias según sus valores religiosos o morales y son los padres quienes tienen el derecho a elegir el centro que deseen según el sistema organizativo y pedagógico del mismo. Nadie puede imponerles escuela pública o privada, enseñanza laica o basada en valores religiosos. Dicho esto, en ningún caso la religión debe ser un impedimento para la escolarización. Se debe respetar la libertad de conciencia. La verdadera libertad religiosa debe proteger la creencia y la no creencia.

Religión en la escuela

Los que apoyan la religión confesional en la escuela argumentan que en la enseñanza sostenida con fondos públicos el número de

familias que demandan la clase de religión se aproxima al 90% y que el último estudio sobre actitudes y creencias religiosas realizado por el CIS determina que el 9% de los españoles estiman que en la escuela no debería enseñarse ningún tipo de religión frente al 70% que considera que debe haber enseñanza religiosa en las escuelas. Sin embargo, hay quienes exponen que esta cifra de alumnos matriculados en clase de religión está condicionada por el ideario de centro que implícitamente obliga a los alumnos a matricularse en esta asignatura en los centros cuyo ideario sea religioso. Existe elección de centro pero no de religión en muchos de estos casos y la elección previa del centro no está siempre vinculada al ideario sino a otros motivos como el contar con un alumnado sin especiales dificultades de aprendizaje o poco conflictivos.

Hay un amplio sector de la sociedad que opina que el ofrecer la asignatura de religión es fruto de la Constitución española y de los Acuerdos con la Santa Sede y consideran que impartirla no es un favor o un privilegio que concede el Estado sino su obligación, ya que no corresponde a los poderes públicos determinar la improcedencia o procedencia de las enseñanzas religiosas en la escuela, sino que corresponde a los padres decidir sobre la educación moral y religiosa de sus hijos. La aconfesionalidad del Estado, que no su laicidad, no supone la no confesionalidad de los ciudadanos y la enseñanza religiosa no debe ser confundida con la catequización y por eso su lugar es la escuela. Apoyan también el que se mantenga la asignatura de religión en los términos que establece la LOCE ya que la asignatura confesional no puede ser devaluada saliendo fuera del horario escolar, privándole de valor académico y de alternativa obligatoria para el resto del alumnado.

No entienden que exista una asignatura que no sea computable a todos los efectos y que sus resultados no sean valorados en igualdad con el resto de las materias porque carecería de interés para los alumnos y convertiría a los profesores en monitores de tiempo libre. La religión como fenómeno y modelo de sentido debe estar en

el currículo escolar obligatorio para todos y la propuesta del Ministerio corre el peligro de que esta asignatura se diluya en el terreno de nadie ya que la enseñanza confesional está totalmente desarticulada en el documento y en condiciones no equiparables a las otras asignaturas, queda debilitada por la supresión de una materia alternativa y por programarla en horario no lectivo; además la opción confesional debe ceñirse a teología fundamental.

La inexistencia de una asignatura alternativa es una discriminación para los alumnos que cursen la asignatura de religión, por lo tanto hay un amplio sector de la sociedad, dicen, que pide la enseñanza de la religión confesional o fenomenología religiosa en el currículo junto con una asignatura alternativa sobre el hecho religioso o antropología, ambas evaluables. No parece adecuado que la enseñanza no confesional de la religión se integre en el currículo de historia, filosofía y educación para la ciudadanía ya que con esta postura a algunos docentes se les va a exigir un esfuerzo adicional que requiere formación continua y específica y es lamentable que teniendo la Administración tantos docentes específicos del hecho religioso no se plantee la posibilidad de que sean ellos los que puedan encargarse de dicha formación.

Otros piensan que habría que conservar el área de sociedad, cultura y religión de la LOCE, ya que es más adecuado incluir la enseñanza no confesional de las religiones en un área específica que difuminarla en tres. Al ofrecer dos opciones voluntarias de las religiones, la confesional y la no confesional, se abordaría el hecho religioso en la escuela con las mayores garantías y con una mayor profesionalidad. En torno al alumnado que opte por no cursar la asignatura de religión confesional se recuerda que el Estado Español tiene ya el modelo AEO (Actividad Educativa Organizada) que tanto en la Comunidad Autónoma Vasca como en la Comunidad Foral de Navarra ha resultado eficaz y respetuoso con las diversas opciones religiosas y laicas.

Otros argumentos y posturas intermedias

En el caso de que se imparta religión, hay quienes creen que habría que discutir todos los aspectos como currículo, evaluación y atención a los alumnos que no deseen recibir educación religiosa. Sobre este último punto algunos opinan que hay que atender a estos alumnos en el centro y otros opinan que podrían terminar su horario escolar, mientras sus compañeros que han elegido libremente esta asignatura se queden en el centro a recibir la clase. Dentro de los que opinan que debe atenderse en el centro a los alumnos que opten por la enseñanza no confesional o la opción exenta existe una línea que propone agrupar a estos alumnos con el mismo profesor, que atendería a los alumnos en grupo en los temas comunes y de forma personalizada en los específicos del hecho religioso a unos, y con actividades de ampliación o refuerzo de convivencia y cultura a los exentos.

Si la asignatura de religión sigue existiendo por los Acuerdos con la Santa Sede, no debe tener valor académico y se debe garantizar que no exista otra área de carácter no confesional como alternativa. Piden la derogación en algunos casos o revisión en otros del Concordato con la Santa Sede o hacer concesiones recíprocas para llegar al consenso en los centros públicos. Existen también las sugerencias de que sea una asignatura evaluable, pero no computable a efectos de repetición, pruebas de acceso a la universidad y concesión de becas y la de que haya sólo en la escuela una historia de las religiones y de la cultura no confesional y obligatoria.

Incluso existe la postura intermedia: que la religión no pueda mantener la situación de privilegio que le otorgaba la LOCE, como asignatura con más horas lectivas que las comunes y fundamentales, ni tampoco que se la pueda dejar en la situación anterior, con una "sociedad, cultura y religión" como alternativa obligada y no evaluable que además era inútil e insoportable en el aula.

También hay un sector minoritario que pide unificar los contenidos del área de educación para la ciudadanía y los de religión en una sola área y que los padres puedan optar entre seguir esta área en una modalidad confesional o en una modalidad no confesional. Esta área, por otra parte, deberá estructurarse en condiciones académicas equiparables al resto de las áreas o materias.

Consenso social y acuerdo político

Hay un amplio número de observaciones que reclaman de la sociedad el mayor consenso social y el mayor acuerdo político y exigen a los poderes públicos administrar la pluralidad social en la prestación del servicio público de la educación como señala el propio documento del Ministerio, en una nueva ley educativa que mantenga todo lo que estando en vigor ha supuesto un avance notable para el sistema educativo y proponen que la enseñanza de las religiones sea también objeto de consenso social y político. Abogan por el diálogo activo entre los distintos sectores implicados en este tema para acercar posiciones y facilitar una solución pedagógica para la enseñanza de las religiones en el sistema educativo dado que la recurrente polémica sobre estas enseñanzas no ayuda a construir una ciudadanía diversa y tolerante ni una convivencia intercultural y se está ante la oportunidad de resolver esta polémica con una solución de consenso.

Consulta al Consejo de Estado

Con respecto a la consulta al Consejo de Estado hay quienes creen que sí es conveniente y otros que no ya que esto provocaría enfrentamiento y división. Además el plantear alternativas daría lugar a desigualdades entre los alumnos y complicaciones organizativas como por ejemplo el transporte escolar. Asimismo hay quienes censuran esta propuesta ya que estiman que es incomprensible esta consulta cuando esta cuestión ha quedado solventada por el Tribunal Supremo.

Profesorado de Religión

Son bastantes los que opinan que los profesores de las religiones confesionales deben tener titulación superior y ser seleccionados por las Administraciones educativas mediante concurso público y no por el Obispado, también que sus condiciones laborales deben adecuarse al Estatuto de los Trabajadores. Habría que revisar sus derechos y que existiera para ellos la igualdad en todos los sentidos. Las Administraciones tendrían que avanzar más en el sistema de contratación, dando continuidad a este profesorado si las vacantes existen y creando los mecanismos de provisión a través de un sistema público. Si la religión confesional sufriese algún tipo de merma las Administraciones tendrían que tomar medidas para que este profesorado no sufra perjuicios en su vida laboral y debería buscárseles una salida en el marco del Estatuto de los Trabajadores.

Algún colectivo cree que si el profesorado de religión no accede a los puestos de trabajo como el resto del profesorado, no deberían formar parte de los órganos de dirección, ni ser tutores, ni dar apoyos, sólo participar en los órganos de coordinación, pero otros opinan que deben seguir siendo nombrados por el Obispado y entonces lo único que les diferenciaría de los demás profesores sería la "venia docente" y el resto de sus obligaciones sería responsabilidad de quien los contrata. La mejora del estatus del profesorado de religión debe conciliarse con el derecho de las autoridades eclesiásticas a proponer a estos profesores.

Correos electrónicos, faxes y correos postales

Hay que destacar la llegada al Ministerio unos 5.000 correos electrónicos y más de 40.000 faxes y correos postales. Se recogen dos posiciones claramente diferentes. Una mayoritaria, con modelos similares de respuestas a las tres preguntas que sobre la enseñanza de las religiones se incluyen en el documento al final de las propuestas. Dicen estos modelos que no les parece adecuado el que se

incorpore la enseñanza no confesional de la religión y el hecho religioso en el currículo de historia, filosofía y educación para la ciudadanía porque el Estado no es competente para imponer esta materia formativa a todo el alumnado; que no están de acuerdo con que el Ministerio de Educación y Ciencia eleve una consulta al Consejo de Estado acerca de si las familias o los alumnos que lo soliciten expresamente a título individual puedan renunciar a desarrollar actividades alternativas a la enseñanza confesional de las religiones porque para que ésta sea elegida libremente, es necesario que los alumnos que no opten por ella tengan una alternativa en igualdad de condiciones y que no es necesario que la situación laboral de los profesores de las enseñanzas de las religiones se adecuen al Estatuto de los Trabajadores porque ya lo están según numerosas sentencias al respecto, aunque sí es necesario un nuevo estatuto jurídico del profesor de religión que mejore su situación actual respetando sus peculiaridades.

La segunda posición no responde a modelo alguno. Apoyan las propuestas del Ministerio e inclusive hay un grupo de ellos que van más allá y expresan su deseo de tener una escuela laica con la enseñanza de la religión fuera de la escuela.

ÁREAS Y MATERIAS

A lo largo del debate ha habido numerosas aportaciones relativas a aspectos relacionados con el currículo que se centran fundamentalmente en dos aspectos diferentes: muchos documentos se refieren a la necesidad de definir contenidos y capacidades mínimas y otros muchos hacen referencia a cambios curriculares en determinadas áreas. En este sentido se han manifestado algunos departamentos de universidades y diferentes asociaciones de profesores de determinadas disciplinas (francés, lengua y literatura, matemáticas, física y química, ciencias de la tierra, astronomía y astrofísica, etc...).

A pesar de que muchas de estas aportaciones ya se han recogido debidamente contextualizadas en el marco de cada una de las

enseñanzas, parece necesario reflejar de una manera más global el contenido de éstas.

En este sentido las aportaciones más generales de los distintos colectivos han sido:

Matemáticas

Generalmente se suele hacer responsable a las matemáticas de gran parte del fracaso del escolar. Por ello consideran necesario que no sólo se cambien los contenidos o la metodología, sino que también debe haber una organización diferente de los grupos, con una mayor dedicación horaria a su aprendizaje y una asunción de la realidad social por parte del profesorado. Debe haber un equilibrio entre el desarrollo de aptitudes y destrezas.

Hacen hincapié en determinadas medidas de refuerzo y atención a la diversidad en todas las etapas, pero especialmente en aquellas en las que el fracaso es mayor; asimismo inciden en la importancia de la evaluación y prevención temprana de las dificultades.

Sobre la nueva materia de formación científica creen que debe ser impartida por el profesorado de las áreas científicas. Si no es así no parece necesario incluirla.

Consideran que es muy conveniente mantener los talleres de matemáticas y estudiar la opcionalidad teniendo en cuenta los estudios a los que el alumno pueda y quiera acceder. Hoy en día sin haber cursado matemáticas en 2º de bachillerato se puede acceder a carreras de carácter científico o técnico. Proponen asimismo una nueva optativa de contenidos estadísticos.

Lengua y Literatura

Expresan su malestar porque, en su opinión, la competencia lingüística de los ciudadanos empeora con ritmo alarmante. Solicitan

un incremento de la asignación horaria de la materia de lengua castellana y literatura ya que actualmente no sólo es imposible avanzar no ya en los objetivos previstos en la ley, sino en los mínimos exigibles y solicitan la existencia de una hora de lectura adicional para cada curso.

En su opinión, deberían separarse la lengua castellana y la literatura en dos asignaturas diferentes al menos en el bachillerato, y contemplarse los desdobles en grupos ordinarios ya que les ha sorprendido el ver que en las propuestas del documento no se recogía esta medida para la materia de lengua castellana. Les parece también adecuado dar a la asignatura un carácter eminentemente práctico para el uso correcto y adecuado de la lengua en sus vertientes comprensiva y expresiva.

Asimismo consideran que deberían adoptarse medidas para que no hubiera diferencias de asignación horaria entre unas Comunidades Autónomas y otras.

Física y Química

Consideran que en el sistema educativo actual el alumnado no está recibiendo la educación científica adecuada. Las estructuras en la ESO y en los bachilleratos no permiten la realización de unos bachilleratos científicos de calidad ya que la extensión de contenidos tanto conceptuales como procedimentales y la prioridad de formar ciudadanos responsables, hacen que los objetivos generales de nuestras materias se conviertan en algo inalcanzable. Esto se agrava por la gran diversidad del alumnado.

Los objetivos de la física y química obligan al profesorado a realizar una gran diversidad de tareas: comprensión de conceptos abstractos y uso de lenguaje formal, aplicación de los modelos científicos a la realidad cotidiana, planteamiento y resolución de problemas, análisis, comprensión y discusión de textos e informaciones de carácter científico y realización de trabajo de tipo experimental.

Proponen por ello más horas dedicadas a la física y química porque las actuales son insuficientes y porque además son imprescindibles las prácticas. Hay que tener también en cuenta el tiempo de dedicación del profesorado, ya que los laboratorios son espacios complejos con un cierto nivel de riesgo donde sería necesario personal auxiliar.

Biología y geología. Ciencias de la Tierra

Piensen que la formación científica en la educación secundaria está sufriendo un deterioro sin precedentes que, de no corregirse, va a hipotecar el futuro científico y económico de nuestro país.

Hay una indudable desproporción entre la relevancia social y económica de las ciencias y el peso horario que le ha dado la nueva normativa, cuando los medios de comunicación recogen comentarios y reflexiones sobre investigaciones del genoma, las células madre, las clonaciones, el desarrollo sostenible, etc.

Estiman que es necesario corregir esta situación ya que si la importancia que un sistema educativo otorga a unos conocimientos se mide por el número de horas que le asigna, habremos de concluir que el plan de estudios valora muy poco la ciencia, su aportación a nuestra sociedad y a la formación de los ciudadanos/as o su contribución a la economía y al futuro del país. De todas las horas dedicadas a formación común en el bachillerato no hay ni una sola de contenido científico y 3º de ESO es el último curso en que un alumno/a tiene que estudiar biología y geología

Tecnología

Creen que esta asignatura dentro del ámbito académico adolece una concepción reduccionista, cuando hoy en día la necesidad de una sólida educación tecnológica es imprescindible y el sistema educativo debería adelantarse a las necesidades formativas. Por

ejemplo, se ha incorporado al currículo la informática dentro de los contenidos de tecnología pero sin incrementar la dedicación horaria.

Muestran su preocupación ante la pregunta sobre la reducción del actual número de asignaturas obligatorias. Creen que no se deben reducir las asignaturas de modalidad, sino las asignaturas comunes a todas las modalidades.

Solicitan un apoyo claro de las Administraciones educativas para la implantación de estas enseñanzas que no tienen tradición académica y que se estimule la demanda de las opciones de contenido tecnológico en la enseñanza secundaria y postsecundaria.

Francés

Los profesores de francés opinan que en España existen grandes carencias en el conocimiento de las lenguas. El Ministerio de Educación debería plantearse la mejora del sistema en la enseñanza de las lenguas extranjeras y promover el plurilingüismo. Además se eliminaría un elemento de discriminación social ya que las familias ante estas carencias buscan solución fuera de la enseñanza reglada.

Por tanto solicitan que el Ministerio se plantee la mejora del sistema en el campo de las lenguas extranjeras. Todo ciudadano debería tener competencias para poderse comunicar en, al menos, dos lenguas extranjeras y en este sentido tratar de reforzar el lugar que ocupan éstas dentro del sistema educativo y favorecer la diversidad. Se hace necesaria una política educativa que adopte medidas correctivas que atenúen y corrijan el monolingüismo imperante o lo que es lo mismo el dominio absoluto de la enseñanza del inglés.

Astronomía

Resaltan el carácter científico y multidisciplinar de esta materia y su valor educativo y proponen la incorporación al currículo del

bachillerato como materia nueva común de carácter científico, bien como obligatoria bien como optativa en el bachillerato de ciencias y tecnología.

Ofrecen el asesoramiento en la formación de los docentes en astronomía por parte de la red académica de astrofísica y astronomía en la que están presentes diferentes universidades.

Economía

Este colectivo considera que resulta notoria la importancia creciente de la economía en los últimos años. La necesidad de contar con conocimientos básicos de economía y del funcionamiento de las empresas en todo tipo de disciplinas materias y profesiones, así como en la vida diaria, es una realidad y una necesidad demandada.

En la actualidad se ha configurado la economía como una asignatura de carácter especializado. Teniendo en cuenta que el conocimiento de la economía resulta fundamental no sólo para el profesional sino para cualquier ciudadano, proponen la instauración de la materia de economía y organización de empresas en todas las modalidades educativas debiendo configurarse como una materia básica y de carácter generalista.

Asimismo consideran fundamental contar con un departamento didáctico de economía en los centros educativos de todas las Comunidades Autónomas.

Educación Plástica y Visual

Los profesores y otros profesionales relacionados con la educación plástica y visual, también consideran que se ha sufrido un gran recorte de horas y currículo, olvidando que la comunicación a través de la imagen es fundamental en la sociedad actual. Es un lenguaje instrumental que sirve para formar íntegramente y se debería convertir en un centro neurálgico del marco educativo. Reclaman una

presencia continuada y suficiente del área de educación plástica y visual.

Creen también necesario actualizar el currículo. Es necesaria una transformación del currículo y una actualización pedagógico-didáctica. Reconociendo como propias la educación plástica y visual, la educación técnica y creativa de la imagen, de los diseños, de las narraciones visuales, etc. Para ello se debe crear una comisión técnica con especialistas del área.

Por otro lado consideran que una gran parte de los contenidos han sido traspasados a otras asignaturas y existe una gran confusión entre las enseñanzas relacionadas directamente con las nuevas tecnologías y el uso de éstas. Por ello reclaman la recuperación de esos contenidos considerando propios los conocimientos que tengan que ver con la creación y manipulación de imágenes con técnicas informáticas y de docencia.

Artes plásticas y diseño

Solicitan la extensión de la implantación de las enseñanzas artísticas en los currículos de régimen general a partir de la ESO de manera que los centros docentes puedan elegir en función del número de cursos, grupos y alumnos, la especialidad o especialidades artísticas que quieren impartir y no dejar reducida la enseñanza artística a la música o a la educación plástica en la enseñanza obligatoria.

Filosofía

La sociedad cree que la tradición filosófica está suficientemente representada en el sistema educativo y que la reducción en cualquiera de sus niveles sería inasumible, no sólo para el profesorado, sino también por la tradición académica y la cultura occidental.

Respecto a los valores les parece un acierto haber superado el modelo transversal que no ha funcionado en la práctica, introduciendo

do una materia común para la enseñanza de los valores. El desarrollo del currículo tiene que articularse como señala acertadamente el documento del Ministerio de Educación, en torno a dos ejes complementarios: la vida moral individual y personal y la vida social con su dimensión cívica. Proponen una concreción de esta materia en cuatro currículos, según los niveles.

Consideran que sin duda esta nueva área generará polémica sobre los riesgos de ideologización y la idoneidad de los profesores. En este sentido no sería recomendable que se usase para completar horarios del profesorado ya que requiere una cierta especialización, a la que podría llegarse mediante un curso de formación que habilite al profesorado para impartirla.

Orientación

Abogan por un modelo educativo que asuma el principio de comprensividad en el que la orientación y la tutoría tengan un mayor protagonismo. Reivindican el derecho de los alumnos a la orientación educativa, profesional y personal que debe ser desarrollada por el profesorado de la especialidad de psicología y pedagogía.

Por otro lado consideran importante tratar la educación emocional, que debe ir unida a la educación en valores, ampliando el concepto de alumno con necesidades educativas especiales y su respuesta educativa: alumnos con altas capacidades, alumnos con problemas graves de tipo emocional y de conducta, etc., concretándose en el currículo oficial actividades específicas de desarrollo emocional para todos los alumnos.

La adopción de medidas preventivas debe hacerse en el marco ordinario del aula, reforzando la labor de la tutoría y la formación del profesorado para que pueda dar un tratamiento personalizado a los alumnos.

2. EL PROTAGONISMO DEL PROFESORADO

Las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia referentes al profesorado, son las siguientes:

La formación inicial se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior. El primer curso de incorporación a la docencia será tutorizado por profesores experimentados. Se establecerán las medidas que garanticen una oferta suficiente de formación continua.

Se negociará con los representantes del profesorado y con las Comunidades Autónomas un Estatuto de la Función Pública Docente que definirá los derechos y deberes de los profesores, los perfiles profesionales, los compromisos que se contraen y las condiciones en que el profesorado desempeña la profesión.

Además se establecerá un nuevo modelo de carrera docente, sin necesidad de que los profesores abandonen el nivel educativo. Se impulsará la colaboración del profesorado de secundaria con la universidad a tiempo parcial.

Las Administraciones educativas fomentarán la valoración, respeto y consideración del trabajo de los profesores, promoviendo actuaciones dirigidas a que la población conozca y valore adecuadamente su labor profesional, con especial apoyo a los que ejercen la profesión docente en condiciones de mayor dificultad para mejorar sus condiciones de trabajo y los recursos que tienen a su disposición.

Síntesis de las aportaciones recibidas

El profesorado ha participado activamente en el foro y en el debate tanto individualmente como de un modo colectivo, a través de numerosos documentos. Sus intervenciones y opiniones son una valiosa muestra de la preocupación que sienten por su profesión y por

los problemas por los que actualmente pasa la enseñanza en España. Manifiestan con claridad y precisión sus inquietudes y expectativas y reflejan con realismo lo que pasa en las aulas.

Están dispuestos a ser generosos, pero reclaman ser oídos y por ello han realizado numerosas aportaciones, poniendo el acento en una serie de temas sobre los que consideran que es imprescindible reflexionar para poder mejorar el sistema educativo. Sus aportaciones demuestran que el profesorado quiere ser realmente uno de los principales protagonistas del proceso de reforma. En la mayoría de los casos las opiniones han sido apasionadas y críticas, ya que a nadie se le oculta el grado de compromiso personal de los docentes con su profesión.

En muchas intervenciones se señala que al iniciar un proceso de reforma el profesorado no puede ser olvidado ni considerado un simple ejecutor pasivo de las decisiones del legislador, porque la historia de las reformas muestra que si los profesores no se consideran partícipes de las decisiones se corre el riesgo de que reaccionen mostrando una resistencia pasiva o incluso una decidida oposición. Los profesores, al igual que el resto de la comunidad educativa, se juegan mucho y piden respuestas para sentir la ilusión por una tarea que, si se lleva a cabo adecuadamente, será motivo de satisfacción para toda la sociedad. Mejorar la calidad del profesor e incrementar su valoración debe ser un objetivo irrenunciable.

Una constante en las aportaciones es el sentimiento generalizado de que se valora muy poco la tarea docente, con claro desprestigio de la figura del profesor. Un grupo muy numeroso considera que la causa está en leyes anteriores, otros sin embargo creen que es debido al cambio brusco de la sociedad que ha descargado en el profesor múltiples responsabilidades que hasta hace poco eran asumidas por la familia y por otros agentes sociales. Esto ha provocado un gran malestar en un colectivo, que cada día se siente más desa-

nimado y desmotivado porque los nuevos problemas y situaciones los desbordan.

Ante los cambios en los valores en los que tradicionalmente se sustentaba el sistema educativo como el esfuerzo, el éxito escolar igual a promoción social y el reconocimiento social de la autoridad de los educadores, los profesores reclaman “una política clara y decidida de impulso a los colectivos docentes”, bien, con reformas en la estructura y organización del sistema educativo, bien, con cambios en sus condiciones de trabajo.

Otros temas recurrentes a lo largo del debate han sido, además de la valoración y dignificación de su profesión, la posibilidad de una carrera docente que motive e incentive y la elaboración de un Estatuto Docente.

La dignificación y valoración social del profesorado

Son muchos los informes en los que se hace especial hincapié en la necesidad de mejora y dignificación de la enseñanza pública ya que sigue siendo para una gran mayoría de los profesores la asignatura pendiente. Es imprescindible devolver al profesor el entusiasmo por su tarea.

El apoyo de la Administración al profesorado debe concretarse en campañas informativas y divulgativas específicas que muestren a las familias, los medios de comunicación y a la sociedad la importancia de la labor del docente. Para muchos es una necesidad imperiosa el que se les devuelva la autoridad en el aula. El profesor debe disponer de un respaldo legal preciso para que sus decisiones no sean cuestionadas de forma continua y casi rutinaria.

Este apoyo al profesorado debe ser un objetivo permanente, arbitrándose medidas concretas, porque si no este grupo de propuestas se quedará en una simple declaración de intenciones.

Profesionalización y nuevo perfil del profesor.

En varios informes se manifiesta que hay que redefinir las bases de la profesión y los nuevos perfiles que el sistema educativo necesita, creando una nueva cultura de la profesión definiendo las nuevas funciones y roles. Al profesorado se le han exigido responsabilidades y tareas nuevas pero no se han tomado paralelamente medidas para mejorar sus condiciones de trabajo. La política de personal debe estar orientada a conseguir un profesorado laboralmente reconocido, profesionalmente cualificado y socialmente comprometido.

Hay que revitalizar el compromiso pedagógico de los profesores. La enseñanza debe ir ligada a un profesorado comprometido con su profesión, que investiga y reflexiona sobre su práctica, que la teoriza y actúa de manera activa y creativa en determinado contexto de gran complejidad.

Creen que sería oportuna una evaluación que valore adecuadamente al profesor. Algunos opinan que hoy en día es indiferente si el profesor cumple y se esfuerza o no, ya que ser un buen profesional no tiene alicientes y ser un mal profesor no tiene consecuencias. En este sentido todos los colectivos quieren unos sistemas de evaluación adecuados y justos. La promoción debe basarse en la asunción de una mayor responsabilidad, con incremento de complemento específico, sin reducir horas de docencia.

Nuevos retos del sistema educativo. Atención a la diversidad

Nunca hasta hoy nuestras aulas han acogido alumnos tan diversos. La necesaria transformación de la labor docente que tal cambio exige no ha sido entendida por amplios colectivos. Por ello es necesario clarificar el perfil del profesorado y adoptar las modificaciones necesarias en la formación inicial y en la formación permanente. En esta línea el Gobierno debe recuperar la confianza del profesorado y reafirmar su interés en el valor y la viabilidad de la reforma.

Consideran que habría que hacer un esfuerzo para motivar e incentivar al profesorado. En opinión de algunos colectivos ha descendido la movilización y las experiencias renovadoras así como la actividad innovadora de los profesionales del sistema. Por otro lado estiman que tampoco existe un marco institucional adecuado para situar la innovación por delante de la actuación del profesorado.

Formación inicial y continua

Para todos es una cuestión indiscutible que la calidad de un sistema educativo depende de la preparación, formación continua y buena retribución de los profesores. Es inconcebible pensar que un sistema educativo se encuentra en un estado óptimo si los profesionales docentes no se encuentran satisfechos. En este momento es necesario realizar un diagnóstico claro de la situación.

En la formación inicial del profesorado habría que reflexionar sobre el establecimiento, dentro de cada uno de los estudios universitarios, de materias específicas que habiliten para dar clase en secundaria ya que actualmente no sólo se necesita una capacitación genérica sino que hay que dotar al futuro profesor de mecanismos complementarios para afrontar las situaciones con las que se va a encontrar. Habrá que revisar también el periodo de prácticas tutorizadas.

Respecto a la formación continua la mayoría opina que el reciclaje es necesario pero tiene un coste personal muy alto al hacerse fundamentalmente en horario extraescolar. Otros dicen que la formación continua, debe pasar de ser un derecho a un deber pero suficientemente compensado. Por otra parte, deberían incrementarse años sabáticos, licencias por estudios, intercambios, etc.

Es imprescindible fomentar y facilitar que el profesorado se comprometa con proyectos de innovación e investigación.

Carrera Docente

Un amplio sector opina que el documento del Ministerio de Educación y Ciencia no propone un modelo claro de carrera docente. En opinión de amplios colectivos, en la actualidad, en vez de un modelo de carrera docente que potencie el buen desempeño de los diferentes puestos de trabajo en las distintas etapas educativas, se potencia más bien el cambio de etapa educativa.

En relación con la carrera docente hay múltiples propuestas más concretas por ejemplo: la promoción profesional de los docentes no debe estar ligada al cambio de etapa educativa, sino al estatus y reconocimiento en la misma etapa. Las bases de la carrera deben ser el mérito y la responsabilidad en la tarea ejercida. El sistema de promoción debe permitir una carrera horizontal y que prime el compromiso con el proyecto educativo de centro.

Para algunos, hay que buscar una promoción basada en mayor responsabilidad, con incremento del complemento específico sin reducir horas de docencia y se debe tender a una carrera no vinculada a los cuerpos docentes sino al desempeño de determinadas funciones.

Estatuto de la Función Docente

Su elaboración responde a una vieja demanda del profesorado y hay que hacerlo con carácter de urgencia. Debe servir para mejorar las condiciones en las que el profesorado desarrolla su trabajo, revisando su estatus profesional. Por otra parte, tiene que ir presupuestado y no quedar al margen de la Memoria Económica.

Aunque muchas de estas opiniones se refieren a la función pública docente y a los profesores de los centros públicos, no hay que olvidar que se recogen también las reivindicaciones del profesorado de los centros concertados en el sentido de que, en su marco legislativo, se aborden también sus funciones y condiciones de trabajo.

En distintos informes se señala como contenidos del futuro Estatuto:

- Principios y demandas del sistema educativo.
- Derechos y deberes. Funciones. Reconocimiento social del trabajador. Campañas positivas de valoración del profesorado.
- Nuevas figuras profesionales, ampliación del número de profesores en zonas de atención preferente.
- Condiciones laborales: jornada continua y actividades y servicios complementarios. Reducción voluntaria a mayores de 55 años sin reducción de haberes. Permisos y licencias.
- Ratios y plantillas. El trabajo en equipo. Tiempos de trabajo y encuentro.
- Condiciones retributivas. Recuperación del poder adquisitivo, revisión salarial por ley. Pagas extraordinarias. Homologación retributiva. Reconocimiento de sexenios. Equiparación entre las distintas CCAA.
- Reconocimiento del trabajo bien hecho para la promoción profesional y las retribuciones. Catalogación de puestos de trabajo en la Administración.
- Jubilación anticipada voluntaria de forma indefinida.
- Oferta de empleo público con adecuación a las plantillas.
- Acceso a la función pública. Interinos. Expectativa de destino. Comisiones de Servicio.
- Promoción profesional: movilidad, formación inicial y formación permanente.

- Salud laboral. Cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.
- Seguros de responsabilidad civil y asistencia jurídica.

Estabilidad del profesorado

Hay que buscar una solución viable y definitiva para el acceso a la función pública de los profesores interinos, intentando garantizar la existencia de un núcleo de estabilidad y dedicación que se implique con eficacia en los centros. Respecto a las plantillas los principios que orientan la dotación tienen que ser la suficiencia y la especialidad. Debe existir transparencia en los procesos de asignación.

También preocupa mucho el actual sistema de acceso a la función pública en condiciones de igualdad, pero en lo que no hay acuerdo es sobre si debe prevalecer la experiencia o los conocimientos a la hora de acceder. Por otro lado hay que tener en cuenta que es necesario atender a las nuevas titulaciones que se establecerán en el 2010 dentro del espacio europeo de la enseñanza superior.

Salud laboral y condiciones personales del profesorado

Se considera que no hay una suficiente atención a las condiciones psicológicas y personales de los profesores y tal como está hoy en día la situación habría que empezar a preocuparse por las condiciones personales de los profesionales de la enseñanza. Habría que empezar atendiendo preferentemente las dimensiones personales del profesor, autoestima, empatía, asertividad y habilidades socio-afectivas porque todo esto repercute en el aula. Por otro lado hay que tener en cuenta el concepto de "persona sana" de la OMS, en sus tres dimensiones física, psíquica y social.

3. CENTROS: PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA Y DIRECCIÓN

El Ministerio de Educación y Ciencia ha formulado una propuesta de centros educativos participativos, basada en el principio de escolarización equitativa, con una dirección competente, autonomía de gestión y con un alto grado de corresponsabilidad que se medirá a través de la evaluación interna y externa.

Las Administraciones educativas harán efectivo el derecho de todo alumno a ser escolarizado en cualquier centro educativo sostenido con fondos públicos, evitando cualquier forma de exclusión. Ahora bien, este derecho de los alumnos debe armonizarse con las exigencias de la programación de plazas escolares que garantice la igualdad de oportunidades. Unas formas equilibradas de agrupamiento de los alumnos pueden facilitar la convivencia y la educación ciudadana en el seno de la vida escolar.

Se establecerán programas de compensación educativa con el objetivo de prevenir el fracaso escolar y se prestará atención preferente a centros o zonas en desventaja social, todo ello encaminado a promover la equidad.

El conjunto de la comunidad educativa debe participar en las tareas de gobierno del centro y en el control social de la dirección a través de unos órganos colegiados, el consejo escolar y el claustro, a los que se dotará de mayores competencias. La implicación de las familias en las tareas educativas es imprescindible para mejorar el proceso de aprendizaje, por este motivo se sugieren compromisos pedagógicos entre las familias y la escuela.

El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de la importancia de la labor directiva para el buen funcionamiento de los centros escolares. En este sentido propone una dirección colegiada y bien preparada, seleccionada con mayor participación de la comuni-

dad educativa, coordinada con la Administración y cuya evaluación positiva tenga efectos profesionales y económicos.

Las Administraciones educativas ofrecerán modelos abiertos y flexibles para la elaboración por los centros de proyectos educativos y fomentarán el trabajo y organización a través de proyectos que convenientemente evaluados y valorados, permitan una optimización de los recursos económicos, materiales y humanos.

El principio de corresponsabilidad está íntimamente ligado a la necesidad de evaluación de los centros escolares para la mejora de su funcionamiento con el apoyo de la Inspección educativa. El sistema educativo también será evaluado a través de programas plurianuales desarrollados por el INECSE, con el estudio del rendimiento al final de las etapas educativas.

Síntesis de las aportaciones recibidas

En el debate se aprecian dos grandes tendencias relacionadas con la existencia de una doble red de centros: hay bastantes coincidencias entre sindicatos de profesores y asociaciones de padres y alumnos de la enseñanza pública por un lado y, por otra parte, se dibuja un bloque formado por titulares de centros concertados, asociaciones de padres y sindicatos de profesores con mayor presencia en estos centros. Por encima de estas diferencias, también se recoge el principio de que la educación constituye un servicio público, no un bien de mercado; consecuentemente, las dos redes deben cooperar al servicio público de la educación como redes complementarias.

Escolarización

El principio de escolarización equitativa del alumnado con necesidades educativas especiales, inmigrante o en situación de desventaja social ha sido bien aceptado por una amplia mayoría de cuantos han participado en el debate e incluso amplios sectores son par-

tidarios de que dicha escolarización equitativa se asegure con instrumentos legales y reglamentarios. Existen sin embargo algunas diferencias sustanciales en la forma de entender el derecho de los padres a elegir centro educativo para sus hijos y la necesidad de que las Administraciones planifiquen las plazas escolares.

Si el Ministerio de Educación y Ciencia propone la armonización de los dos principios, la mayoría de los sindicatos de profesores, las asociaciones de padres con mayor presencia en la enseñanza pública, los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones de estudiantes abogan por el reparto equitativo de los alumnos con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos. En algunos casos se duda de que el derecho de elección de centro deba ser garantizado, priorizándose la necesidad de planificación de plazas escolares que garanticen la igualdad de oportunidades sobre la elección de centro, entendiendo algunos que el derecho de elección se refiere a la posibilidad de elegir un centro público. Proponen asimismo la centralización del proceso de admisión.

Por su parte, los titulares de centros concertados están en desacuerdo con la planificación de los puestos escolares sostenidos con fondos públicos por considerarla contraria a la libertad de enseñanza y al derecho de elección de centro educativo. En el mejor de los casos esa planificación debería hacerse en función de la demanda de las familias y no al revés. Mantienen que el sostenimiento con fondos públicos de los centros concertados no puede desvirtuar la naturaleza y singularidad de éstos y ponen mucho énfasis en la importancia del proyecto educativo y en el ideario de centro. Algunos están abiertos a la escolarización de alumnos inmigrantes y de alumnos con necesidades de compensación educativa, siempre que lleve aparejada una adecuada financiación.

Respecto a los conciertos con centros privados, se aprecian básicamente tres posiciones: los titulares de estos centros y los repre-

sentantes de las comunidades educativas de los mismos defienden el aumento de la concertación en todos los niveles educativos que actualmente no están sostenidos con fondos públicos (infantil y bachillerato), que se equipare la asignación de recursos públicos entre las escuelas públicas y las privadas concertadas, y algunos abogan por el cheque escolar.

Frente a esta posición, son muy numerosos los que se pronuncian por la restricción de los conciertos en el caso de que se produzca el incumplimiento de la obligación de atender a todos los alumnos, otros apuestan por la disminución progresiva o incluso la eliminación de los conciertos que impulse el peso fundamental de una red pública de centros escolares. Un tercer sector estima que la enseñanza concertada debe tener un carácter subsidiario y transitorio.

Determinados colectivos consideran ambigua la posición del Ministerio de Educación y Ciencia, porque no se define sobre la continuidad de la doble red de centros escolares y son partidarios de una apuesta más clara de apoyo a la red pública. También se exige al Ministerio de Educación y Ciencia que su propuesta sobre grupos armónicos y equilibrados deje claro que se evitará la segregación.

Otras propuestas concretas:

- Fijar un número máximo de alumnos con necesidades de compensación por aula en todos los centros sostenidos con fondos públicos.
- No permitir incrementos de ratio en centros concertados cuando en la zona haya oferta pública.

Participación y dirección

La propuesta de un compromiso de las familias y la escuela que facilite la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos ha tenido en general muy buena acogida. Predominan las pos-

turas partidarias de la mayor colaboración de los padres con los centros a través de los tutores; se demanda la conciliación de los horarios que los centros escolares dedican a la atención a los padres con la vida laboral. Otras propuestas de mejora de la participación de los padres en la escuela se refieren a programas de formación, creación de escuelas de padres, etc.

Uno de los temas que ha suscitado mayor interés y consenso es el aumento de competencias de los consejos escolares. En este sentido, es mayoritario el planteamiento que sugiere aumentar su capacidad de decisión y control. Solamente los titulares de centros concertados consideran que la función de los consejos escolares debe ser básicamente consultiva; el resto de las posturas es muy favorable a la ampliación de competencias y proponen que se convierta en un auténtico órgano de dirección de los centros. Respecto a su composición, reclaman mayor representación en ellos tanto las asociaciones de padres como las de alumnos. Algunos sindicatos de profesores proponen la equiparación de los consejos escolares de los centros públicos y concertados en aras de un mayor control social en estos últimos.

Los sindicatos de profesores apuestan por una ampliación de las competencias del Claustro al que corresponden todas las pedagógicas; para algunos debe ser este órgano el encargado de elegir al director y priman la presencia de profesores en el Consejo Escolar.

Cabe destacar algunos planteamientos o demandas concretos que completan, contradicen o matizan las propuestas realizadas por el Ministerio de Educación. Sirvan de ejemplo los siguientes:

- Necesidad de una Ley Básica de Participación Educativa.
- Composición sectorial y no territorial de los órganos de participación social y en particular del Consejo Escolar del Estado.
- Elaboración de un Código de la Educación que recoja las distintas competencias de los consejos escolares.

- Creación por ley de consejos escolares municipales.
- Posibilidad de cualquier consejero de ejercer la presidencia del consejo escolar.

El modelo de dirección expuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia ha suscitado bastante consenso: en general es bien aceptado el principio de combinar mayor profesionalidad y formación con el impulso a la participación de la comunidad educativa en la selección del candidato. Mayoritariamente se apuesta por impulsar la formación inicial y permanente así como la función de liderazgo de los equipos directivos. También es muy mayoritaria la posición de favorecer un mayor peso de la comunidad educativa en la selección de los candidatos, incluso se propone la elección de equipos directivos completos y rotatorios.

Sin embargo, algunos titulares de centros consideran que no se debe primar tanto la participación de la comunidad educativa en la elección del director y se muestran partidarios de limitar la capacidad de decisión de los claustros y de los consejos escolares (los centros privados concertados defienden que los titulares tengan capacidad para nombrar y cesar directores).

Algunos sindicatos plantean que el mismo modelo de dirección de los centros públicos sea extensivo a los centros concertados, para conseguir una homologación en el compromiso y la responsabilidad social.

La mayoría de los sindicatos se decantan por la elección del director por el consejo escolar, apoyando la necesidad de una formación inicial y permanente de los candidatos. No obstante, no faltan los grupos que optan por el modelo LOCE ni los partidarios de la elección directa del director por parte de los consejos escolares sin intervención de la Administración.

De igual forma, hay en los colectivos vinculados a la enseñanza pública, con muy escasas excepciones, un apoyo mayoritario al

modelo de dirección colegiada y participativa en la que los incentivos profesionales y la consolidación de los complementos específicos se haga extensiva a todo el equipo directivo. Representantes de directores de centros públicos proponen que el proyecto de dirección, incluyendo el equipo directivo, tenga un peso relevante en la selección del candidato. Asimismo sugieren que esta configuración del cargo de director tenga validez en todo el territorio nacional y que se logre una cierta uniformidad en el sistema de selección. Una demanda minoritaria es la limitación de los años de dirección.

Existen sugerencias y demandas concretas en este capítulo:

- Apoyo y asesoramiento jurídico a los directivos.
- Los alumnos menores de 16 años no pueden participar en la comisión de selección de directores.
- Mayor presencia de los directores de IES en el asesoramiento a las autoridades educativas.

Autonomía

La mayoría de los documentos recibidos reflejan la opinión de que los centros cuenten con un importante nivel de autonomía de recursos, organizativa, pedagógica y de organización de actividades complementarias. En este sentido, se apoya muy mayoritariamente la potenciación de los proyectos educativos de centro. Se detectan, no obstante, algunas cautelas en colectivos de profesores que temen que, en algunos casos, la autonomía sirva de excusa para desviar a alumnos no deseados.

Algunos titulares de centros concertados consideran excesivo el intervencionismo estatal y escasa la autonomía de los centros que consideran debe incluir no sólo aspectos organizativos y de gestión, sino también respecto a los ejes pedagógicos: proyectos, metodología, participación de las familias, etc.

Uno de los temas que más preocupan en los centros de enseñanza secundaria es el relacionado con el deterioro del ambiente de estudio y de la disciplina con la aparición de signos de violencia. Por ello, fundamentalmente los sindicatos de profesores y otros colectivos vinculados a la enseñanza, consideran de capital importancia que en los centros se elaboren planes de convivencia que faciliten el trabajo y el aprendizaje, agilizando los procesos disciplinarios y otorgando más potestad al equipo directivo y a los órganos colegiados de gobierno. Igualmente se juzga oportuno que las Administraciones educativas establezcan modelos abiertos y flexibles para el desarrollo de estos planes y es necesario un plan general de mínimos que contemple la formación del profesorado en la resolución de conflictos, la introducción de la figura del *mediador escolar* y la implicación de las familias. En este sentido, para lograr una mayor valoración del profesorado y un ambiente escolar adecuado, es imprescindible el apoyo familiar y social.

Otras propuestas concretas:

- La autonomía de los centros no puede facilitar en ningún caso la privatización de la gestión.
- El nuevo modelo de autonomía no puede convertirse en una forma encubierta de selección del alumnado.
- La elaboración, con posterioridad a la ley, de un reglamento orgánico de los centros adecuado a la misma.

Evaluación

Existe un acuerdo generalizado en el principio de corresponsabilidad que aúne autonomía y evaluación y que debe afectar al conjunto de los centros, independientemente de su titularidad. La finalidad esencial de la evaluación es la de contribuir a la mejora de las deficiencias del sistema educativo, si bien no existe unanimidad acerca de la publicación de los datos por la posibilidad de que clasifiquen, discriminen y generen exceso de competencia.

De igual forma, se han manifestado muchas posturas a favor de la evaluación interna y externa de los alumnos, de los centros escolares, del funcionamiento del sistema y de la propia Administración, si bien son numerosas las diferencias en relación al momento más adecuado en el que se realizará la evaluación de los alumnos (en un curso intermedio o al final de la etapa).

De forma casi unánime se señala el importante papel que debe jugar la inspección educativa en todo el proceso de evaluación. La unanimidad desaparece a la hora de definir el protagonismo del INECSE en la evaluación externa: para unos la evaluación no debe ser de su competencia, sino de los gobiernos autónomos correspondientes; otros consideran fundamental su labor en el establecimiento de indicadores y algunos apuntan que en su Consejo Rector deben estar representados todos los sectores de la comunidad educativa.

Otras propuestas concretas que aparecen en algunos de los documentos:

- Independencia del órgano que evalúa.
- Evaluación interna no subordinada a la externa.
- Mayor control en el cumplimiento de los “objetivos institucionales” de los centros sostenidos con fondos públicos.
- Presencia de los sindicatos en el desarrollo de los programas plurianuales del INECSE para colaborar con estos.
- La evaluación debe extenderse al Servicio de Inspección, a las Direcciones Territoriales y a las Consejerías.

Apertura al entorno

En este apartado se incluyen dos grandes líneas de actuación: una tiene que ver con la ampliación de la oferta de servicios y actividades que se realizan en los centros fuera del horario lectivo y otra

con la aproximación, coordinación y colaboración de los centros educativos con otras instituciones y, muy particularmente, con los Ayuntamientos.

Existe un acuerdo bastante generalizado sobre la ampliación de horarios y actividades en los centros escolares más allá del horario lectivo. En muchos casos se plantea que en los centros escolares, en horario de tarde, se puedan llevar a cabo programas o actividades de refuerzo que permitan compensar las desigualdades. Pero estos programas no pueden ser un medio de formación paralelo sino complementario de las estrategias de aprendizaje del propio centro.

Algunos consideran que los programas de apertura al entorno y de bibliotecas escolares tienen que estar organizados y financiados por las Administraciones, no por los centros.

La implicación de las Administraciones locales es imprescindible para que se puedan llevar adelante con éxito programas de compensación educativa en zonas o centros de atención preferente que precisan de medios técnicos y personal especializado.

Los sindicatos de profesores, que son favorables a la apertura de los centros escolares, plantean algunas cautelas: es preciso evitar la privatización y la conversión de los centros en guarderías.

Uno de los aspectos más valorados por diferentes instituciones es la colaboración de la educación formal y no formal que puede favorecer la creación de un tejido asociativo. Se propone también el desarrollo de consejos escolares de ciudad, barrio, pueblo y comarca con competencias en la escolarización y en la coordinación de todos los servicios (sociales, de salud, educativos...) con perspectivas de atención comunitaria. La zonificación puede significar, según algunas propuestas, una mejora de la coordinación entre la Administración y los centros.

Por último, también se recogen en algunos documentos aspectos referidos a los requisitos mínimos que deben cumplir todos

los centros, tanto públicos como concertados, existiendo una particular preocupación respecto de las condiciones de los nuevos centros de educación infantil, de los protocolos de seguridad que deben exigirse y los servicios educativos complementarios que deben ofrecer. Es necesario aportar recursos y medidas para conseguir que todos los centros educativos posean una estructura, tamaño y organización que favorezcan la convivencia. Algunos apuntan la necesidad de cuidar los espacios para evitar el deterioro de la escuela pública. Para asegurar la atención a todos los alumnos, es necesario garantizar la accesibilidad y la ausencia de obstáculos físicos de todas las dependencias de los centros.

4. FINANCIACIÓN, MUNICIPALIDAD, SERVICIOS EDUCATIVOS, DISCAPACIDAD, ESCUELA RURAL

Financiación

El Ministerio de Educación y Ciencia al presentar el Documento para el debate se comprometió a estudiar la financiación requerida por las propuestas que finalmente se adopten y a elaborar una memoria económica que acompañe al proyecto de ley que se presente al Parlamento y que contemple la corresponsabilidad de las distintas Administraciones. Casi de forma unánime los documentos recibidos reiteran la necesidad de contar con los recursos económicos precisos para garantizar la efectividad de las medidas que se pongan en marcha en la nueva reforma educativa; muchos de ellos hacen referencia explícita a que el proyecto de ley se acompañe de una ley de financiación.

Por otro lado son numerosas las peticiones de que se financie prioritariamente a la enseñanza pública y en menor grado a la concertada. No obstante, los titulares de centros concertados y los miembros de la comunidad educativa de los mismos solicitan una

financiación parecida a la de los centros públicos para poder abordar unos servicios similares.

Son muchos quienes comparten la idea del Ministerio de Educación y Ciencia de que si se quiere mejorar la calidad de la educación, el esfuerzo social conjunto debe reflejarse en el gasto en educación e incrementar las cifras actuales. El objetivo que hay que alcanzar es llegar a los niveles europeos en gasto educativo, dado que España dedica a la educación un porcentaje inferior del Producto Interior Bruto, que los países europeos de similar nivel de desarrollo económico.

También hay propuestas para que en los Presupuestos Generales del Estado se incorpore una línea específica de financiación que incremente las dotaciones y concrete las partidas para todas las etapas educativas; algunos piden expresamente que se haga un esfuerzo para financiar la educación infantil.

Municipalidad

El documento ministerial incluye ciertas medidas cuya efectiva realización exige, en opinión de varios colectivos, una especial colaboración entre las Administraciones educativas y otras administraciones, en particular con las Corporaciones locales pues éstas por su proximidad a los ciudadanos y a sus necesidades, están en el mejor lugar para conocer la realidad concreta de cada municipio o zona. Cada vez se hace más necesaria la creación de un sistema de educación en coordinación con otras instituciones y entidades locales, ampliándose la responsabilidad de educar al conjunto de las Administraciones.

Algunos proponen que las relaciones entre las instituciones no se basen sólo en la buena voluntad sino que existan atribuciones concretas de los ayuntamientos para programar actividades educativas destinadas al conjunto de la población en la filosofía de la educación a lo largo de toda la vida y para integrar la educación en su proyecto de ciudad a través de los, cada día más frecuentes, Planes Educativos Locales.

Para garantizar la cooperación de todas las administraciones públicas en la mejora de la educación la Federación Española de Municipios y Provincias propone la participación de las Corporaciones locales en todos los órganos de coordinación y de cooperación impulsados por el Ministerio de Educación y Ciencia, especialmente su participación de pleno derecho en el Consejo Escolar del Estado y en la Conferencia Sectorial de Educación. Además, sugiere la formulación de un pacto local que contemple tanto las funciones en materia de educación exigibles a los Ayuntamientos como la financiación adecuada de las mismas. Consideran que convendría tomar medidas para que los Ayuntamientos y otras organizaciones puedan ir asumiendo una serie de competencias que permitan una mayor calidad en infraestructuras y servicios educativos.

Servicios educativos

Se recoge en el documento propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia la necesidad de concebir el centro educativo abierto al entorno social y familiar. Como se ha señalado anteriormente al referirnos a los centros escolares esta apertura se extiende no sólo a la implantación de servicios como transporte, comedores, etc., sino también a la ampliación del horario del funcionamiento de los centros, utilización de las infraestructuras escolares o acceso a la biblioteca. Asimismo pone de manifiesto la necesaria colaboración que debe existir entre los centros educativos y otros servicios de la comunidad.

Varias de las aportaciones recibidas insisten en la importancia que adquieren los servicios educativos y la necesidad de incrementarlos con el fin de suplir las carencias de determinados alumnos. No obstante, algún colectivo de profesores cree que el documento presentado no aborda este tema en profundidad y de manera global.

Consideran que están surgiendo nuevas demandas que se dirigen a los centros educativos y nuevos perfiles de servicios y que las Administraciones deben impulsar un nuevo modelo de centro que

dé respuesta a las necesidades de la población para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Mencionan asimismo el papel que dichos servicios tienen en la conciliación de la vida laboral y familiar.

Un aspecto que les preocupa, además de los requisitos que han de asegurar su calidad, es que ningún alumno quede excluido de su disfrute ya que opinan que en la actualidad el acceso a las actividades complementarias, extraescolares y a los servicios está creando nuevas formas de discriminación. Por ello se pide que en la nueva ley figure alguna referencia explícita y se asegure que toda la población escolar que lo necesite pueda acceder a ellos para contribuir a la igualdad y a la compensación de desigualdades. Plantean la asunción directa de su gestión bien por las Administraciones educativas o con la colaboración de otras instituciones públicas, la gratuidad cuando sea obligado su uso, la existencia de un número suficiente de becas y ayudas, etc. Algunos servicios deben seguir formando parte de la oferta educativa de los centros y regularse en todos ellos, pero ha de irse introduciendo la idea de las ofertas educativas complementarias y extraescolares coordinadas entre diversas instituciones y situadas en su contexto territorial y social.

Numerosas opiniones piden la gratuidad de los libros de texto en las etapas de enseñanza obligatoria; otros sugieren la actualización de la cuantía de las becas y ayudas para los estudiantes o la ampliación de la cobertura del seguro escolar.

Alumnos que requieren atención educativa diferente

Varias aportaciones indican que el documento del Ministerio de Educación y Ciencia no expresa un compromiso decidido con la inclusión educativa escolar de los alumnos con discapacidad, y que existen pocas referencias al alumnado superdotado o con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de integración o de educación especial.

Entre las ideas generales que se recogen algunos indican que debe existir un plan de recursos mínimos para una atención adecuada a estos alumnos, que se complete la eliminación de barreras arquitectónicas y de comunicación y que se aumenten los mecanismos para una organización flexible de los currículos. Ven conveniente que se haga un estudio actualizado de la población con necesidades derivadas de la discapacidad y de los centros y condiciones en las que son atendidos.

Para algunos es urgente el desarrollo normativo de la educación especial, así como la actualización de la formación del profesorado que atiende a este colectivo, otros señalan la necesidad de la reserva real de plazas en todos los centros o el incremento de la cuantía de los conciertos en relación con este alumnado. También hay quien se refiere a la distribución equilibrada de éste entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, distribución que no debe verse obstaculizada por una regulación inadecuada de los servicios educativos complementarios que requieren. Algún organismo solicita la creación de un foro de atención a personas con discapacidad como órgano de debate entre la Administración y el sector de la discapacidad.

Han sido particularmente activos en sus aportaciones algunos colectivos, asociaciones y confederaciones directamente implicados en la problemática de este alumnado. Basan sus peticiones en el derecho a una atención individual y específica en razón de su diferencia y expresan su disponibilidad para colaborar con la Administración.

Por lo que se refiere a alumnos superdotados, algunas organizaciones, comentan la falta de atención que se les presta y que no hay una clara definición de "superdotado", lo que lleva a confundir en ocasiones superdotación con alto rendimiento educativo.

Recogen una serie de propuestas de principios básicos: identificación temprana del alumno superdotado intelectual dentro del sistema educativo para atajar problemas de integración y desequili-

brio con el entorno social y escolar; el pleno desarrollo personal a través de la educación mediante actuaciones que ayuden al alumno en la comprensión de su condición de superdotado y la integración en su entorno familiar y social; adecuación y concreción de la oferta educativa en los centros escolares y la formación del profesorado para garantizar la calidad en su enseñanza.

También se propone que el alumnado con dislexia y trastornos asociados sea considerado de necesidades educativas especiales, circunstancia que no contempla la legislación actual y que se asegure la detección temprana de problemas de lectoescritura, la aplicación de adaptaciones curriculares y el uso de una metodología multisensorial en su aprendizaje en todas las etapas educativas.

Desde colectivos relacionados con las personas con sordera se reivindica la formalización en el sistema educativo del enfoque bilingüe-bicultural como opción educativa para la atención del alumnado sordo, complementando el tradicional enfoque monolingüe. Se pide que la nueva Ley incorpore el marco adecuado para la progresiva implantación de la lengua de signos española en el sistema educativo. Alguno matiza que tanto ésta como la propia de cada Comunidad Autónoma sea la lengua vehicular y propone, además, su inclusión como materia optativa para todo el alumnado. Por otra parte, se solicita que se amplíe la oferta educativa y que se hagan cuantas adaptaciones sean necesarias para estos alumnos.

Escuela rural

Hay numerosas peticiones a favor de que se tomen medidas que mejoren la escuela rural. Al referirse a la problemática de la escolarización en el medio rural suelen hacer especial hincapié en la necesidad de conciliar la calidad educativa con la calidad de vida. Esta afirmación supone, en primer lugar, el reconocimiento del derecho de las zonas rurales a una educación de calidad, compatible con las características de su hábitat y de sus modos de vida y, a un tiempo, el

refuerzo de la importancia del servicio educativo como elemento de ordenación del territorio en un momento en el que el riesgo de despoblamiento total constituye un hecho cierto.

III. LA PARTICIPACIÓN EN LOS SEIS FOROS DE DEBATE

Los foros abiertos en Internet desde el 8 de octubre al 26 de diciembre de 2004 han sido muy activos: los 2.682 usuarios registrados han abierto 1.773 temas de debate y han realizado 21.471 intervenciones. La mayor actividad la ha registrado el foro 4: *Los valores y la formación ciudadana*, seguido por el foro 2: *La sociedad del conocimiento no admite exclusiones*. El foro 5: *El imprescindible protagonismo del profesorado* y el foro 1: *La educación temprana y la prevención de las desigualdades* han tenido un número de intervenciones muy similar y finalmente, los foros menos activos han sido el foro 6: *Cada centro un universo de posibilidades* y el foro 3: *La respuesta de la formación profesional a las necesidades de cualificación*.

El debate en este medio se ha caracterizado por su viveza y por la más absoluta libertad en la expresión de opiniones muy diversas y en la posibilidad de la réplica. Aunque algunos de los participantes caracterizaron de muy corto el plazo de actividad de los foros, la publicidad de las opiniones vertidas en ellos ha sido y sigue siendo muy amplia, habida cuenta de que permanecerán en la red hasta la tramitación de la Ley.

De los participantes que se han identificado, la mayoría son profesores, muchos pertenecen a diversos colectivos, son muy numerosos los padres que intervienen a título individual y las asociaciones

de padres y ha sido muy llamativa la escasísima participación de los estudiantes, con muy pocas excepciones: alumnos de escuelas de magisterio, de facultades de pedagogía, de conservatorios o de ciclos formativos de educación infantil.

Respecto al contenido y al tono de las intervenciones, todas valiosas, hay que distinguir una buena parte de ellas que expresan propuestas muy elaboradas desde la experiencia docente y desde la reflexión, otras contienen una fuerte carga emocional, que funciona en algunos casos a modo de catarsis e, incluso algunas intervenciones han sido abiertamente descalificadoras y carentes de profundidad en el contenido.

FORO N° 1: LA EDUCACIÓN TEMPRANA Y LA PREVENCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Este foro incluía tanto la educación infantil y primaria como la iniciación temprana a las lenguas extranjeras y a las tecnologías de la información y la comunicación. En este marco se han producido 1.135 intervenciones sobre un total de 272 temas abiertos.

En relación con la educación infantil ha sido ampliamente aceptada la propuesta de que constituya una etapa educativa desde los cero años, organizada en dos ciclos de tres años cada uno, con entidad propia y diferenciada de las etapas posteriores. Sin embargo, se señala la dificultad que implica para conseguir el objetivo anterior la escolarización en edificios diferentes, a veces, pertenecientes a instituciones o administraciones también diferentes.

Muchos participantes han apuntado la necesidad de que se ofrezcan suficiente número de plazas públicas para que el ciclo de cero a tres años pueda realmente cumplir su objetivo compensador de desigualdades de origen familiar o social. Respecto al segundo ciclo, son numerosas las voces que se manifiestan a favor de su obligatoriedad.

Es mayoritaria la opinión de que hay que contar con maestros especialistas en educación infantil y además con otros profesionales debidamente cualificados.

Los aspectos que han suscitado un mayor número de intervenciones respecto a la educación primaria han sido los relativos a la distribución horaria de las materias y a las dificultades de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en unos horarios ya muy cargados, particularmente en el caso de las Comunidades Autónomas con lengua propia. Asimismo, se han producido numerosas intervenciones relativas a la evaluación y al papel del tutor en la misma, sobre la evaluación de diagnóstico en 4º curso y sobre la repetición de curso.

En muchas intervenciones se ha producido la reivindicación de la figura del maestro generalista y la importancia de su labor como tutor.

Las tecnologías de la información y la comunicación han acaparado un buen número de intervenciones, en relación con el concepto mismo del término que para algunos debe incluir la comunicación audiovisual.

Se ha producido un fuerte debate entre los profesores de informática y los profesores de tecnología sobre a quién le debe corresponder impartir las enseñanzas relativas a las tecnologías de la información y de la comunicación, partiendo de que el desarrollo de la Ley de Calidad contemplaba estas enseñanzas dentro del currículo de tecnología.

Hay un consenso generalizado sobre el esfuerzo que hay que hacer para facilitar la incorporación e integración de las tecnologías de la información y comunicación a la práctica educativa de las aulas de todas las materias.

También hay una amplia coincidencia con la propuesta de la incorporación de un idioma extranjero en el segundo ciclo de la educación infantil y la oferta de un segundo idioma extranjero a partir de primero de la ESO. De igual manera, existe bastante consenso con la propuesta de centros bilingües como una iniciativa que mejorará mucho la demanda y la imagen de la escuela pública.

La mayoría de las intervenciones son favorables a la iniciación temprana tanto en las lenguas extranjeras como en las tecnologías de la información y la comunicación. No obstante, también hay opiniones que discrepan y son muchos los que opinan que esta medida sólo tendrá éxito si paralelamente se produce una mayor formación del profesorado en conocimientos y metodología, así como la mejora de las dotaciones de los centros.

Por último, se han producido en este foro un gran número de intervenciones relativas a los alumnos con altas capacidades, generalmente iniciadas por colectivos y asociaciones representativas de este sector, que reivindican un apartado específico para este grupo de alumnos dentro de la atención a la diversidad, en el sentido en que ya se recoge en la LOCE. Algunos sugieren la creación de un centro de atención al talento y la formación específica del profesorado para detectar y atender a este grupo de alumnos. De igual modo, se realizan algunas intervenciones relativas a los alumnos de integración.

FORO Nº 2: LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO NO ADMITE EXCLUSIONES

Este foro, que ha recogido las intervenciones en relación con las propuestas sobre la educación secundaria y el bachillerato, ha tenido una participación muy alta, especialmente en la primera mitad del periodo de tiempo en el que ha estado abierto. Se han recogido en total 2.909 intervenciones agrupadas en 279 hilos de discusión.

La gran mayoría de los intervinientes en el foro han sido profesores. Entre ellos destacan, con mucho, las intervenciones de profesores de secundaria y, en menor medida, de maestros. Con mucha menor frecuencia han intervenido padres o madres de alumnos y otras personas interesadas. Se han recogido también en este foro aportaciones de algunos colectivos y de centros de secundaria.

La oportunidad de expresar lo que se piensa sobre cómo es y cómo debe ser la educación secundaria y el bachillerato ha sido aprovechada por algunos participantes para expresar su malestar y su desconfianza sobre las posibilidades de que mejore el sistema educativo y, en particular, la educación secundaria. Así, una cantidad significativa de intervenciones contiene descalificaciones globales o valoraciones sin propuestas, y en muchas ocasiones sin matices, que en todo caso no entran a analizar las propuestas hechas por el Ministerio. Esta actitud de desahogo ha llevado a algunos intervinientes a utilizar a veces un tono y un lenguaje que ha sido rechazado por otros o por el moderador.

Junto a esto, se han realizado también muchas otras aportaciones que analizan las propuestas del documento y que incluyen propuestas matizadas sobre cuestiones concretas o, a veces, recogen análisis que tratan de manera global los problemas de estas etapas. De entre ellas, solo una pequeña parte se refieren al bachillerato o las pruebas de acceso a la universidad. Por el contrario, las opiniones, valoraciones y propuestas sobre la educación secundaria obligatoria centran la mayor parte de las intervenciones con contenido. De entre ellas, se debe resaltar la aportación de algunas intervenciones que, en un espacio escaso, hacen el esfuerzo de plantear alternativas globales y coherentes a la organización de la etapa.

Son muchos los aspectos que se han discutido sobre la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, algunos de ellos han suscitado un interés por encima de los demás. Destacan entre ellos los referidos a las formas de atención a la diversidad: los programas de

diversificación, los programas de iniciación profesional o de garantía social, los itinerarios en 3º y 4º, las materias optativas y otras estrategias similares. En cuanto a los programas de diversificación y de iniciación profesional, se repite a menudo la conveniencia de adelantar la edad a la que los alumnos pueden acceder a ellos.

La presencia en las aulas de secundaria de alumnos que manifiestan directa o indirectamente su rechazo, junto con los problemas asociados a la convivencia y la disciplina en los centros son otro de los focos que han atraído muchas opiniones, que consideran, en general, que este es uno de los principales problemas que existen actualmente en los centros de secundaria. En este contexto se introdujo la discusión sobre la exclusión escolar, esto es, en qué medida son aceptables o convenientes actuaciones que supongan de hecho o de derecho la imposibilidad de obtención del título antes de la finalización de la escolaridad obligatoria, e incluso sobre la conveniencia o inconveniencia de mantener la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. En todo caso, es significativo que los hilos de discusión sobre este tema, aun no siendo muchos, son los que han recogido más visitas y, proporcionalmente, más intervenciones.

Los problemas y alternativas asociados a la evaluación, promoción y titulación en secundaria, a los que se refieren varias de las propuestas del documento de debate, también han suscitado interés. Aun cuando hay muchas opiniones partidarias del establecimiento de criterios objetivos en las decisiones de evaluación, promoción y titulación, normalmente asociados al número de materias no superadas, sin embargo, también se hacen aportaciones que introducen otros matices, con criterios diferentes del indicado.

La presencia de orientadores en los centros de secundaria, y el papel que juegan o que deberían jugar, ha sido un tema de interés permanente en el foro. Se percibe por la virulencia de algunas intervenciones que una parte del profesorado aún no ha asumido la función de estos profesionales y consideran que su papel en los centros

está sobredimensionado. Quizá relacionado con ello está también la valoración que se hace en algunos casos sobre la tutoría, función que ha centrado una cierta cantidad de intervenciones. Se manifiestan opiniones diferentes sobre la utilidad del tiempo dedicado a las actividades de tutoría. El hecho de que entre los participantes habituales hubiera una representación significativa de orientadores probablemente ha condicionado esta inclinación del foro.

La coincidencia del debate en el foro con la publicación de los resultados del informe PISA generó un conjunto de discusiones y argumentaciones que partían de él para analizar la situación del sistema educativo español y, en particular, de la educación secundaria obligatoria. Estos resultados han servido para valorar esta etapa, probablemente mucho más allá de lo que los objetivos del estudio pueden dar de sí, repitiendo el fenómeno que se produjo en esas mismas fechas en los medios de comunicación.

Las propuestas sobre la configuración de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria y sobre los problemas que se presentan en ellos han suscitado bastante interés. La reducción de materias y profesores en estos dos cursos genera un cierto grado de acuerdo, aunque no generalizado. El peligro que ello pudiera suponer para la asignación horaria de algunas materias provoca un cierto recelo. En todo caso, las discusiones sobre estos dos cursos se han producido en un tono en general constructivo.

Se ha generado un número importante de discusiones sobre materias concretas o sobre ciertas modalidades educativas. Aun cuando no se trataba específicamente en el documento de debate o no era objeto de este foro, se han iniciado temas de discusión sobre cuestiones tales como los conservatorios, los centros en zonas rurales o la enseñanza de adultos. Del mismo modo, se han recogido intervenciones que analizan o hacen propuestas sobre la presencia de casi todas las materias del currículo y de algunas otras que, a juicio de algún participante, deberían estar. Entre ellas destacan, por el interés

que han suscitado y el número de participaciones, las que se refieren a la formación científico-técnica y, en particular, la enseñanza de la física y la química. Asimismo ha generado bastante interés la presencia de las enseñanzas artísticas en la educación secundaria obligatoria y el papel en esta etapa de la cultura clásica y, en particular, del latín.

Las propuestas sobre el bachillerato han originado una participación significativamente menor que las referidas a la educación secundaria obligatoria. En general las aportaciones se han centrado más en el contenido del documento propuesto para debate y, aun cuando no se ponía en cuestión, se ha reiterado la propuesta de modificar la duración del bachillerato, añadiendo un curso más antes o después de los actuales. Las discusiones referidas al bachillerato han sido pocas pero con mucha participación.

La configuración de la modalidad de ciencias y, en general, de la formación científica en el bachillerato ha provocado un gran interés. Se considera a menudo que esta modalidad no está equilibrada en cuanto a la formación específica que reciben los alumnos. En todo caso, las aportaciones sobre el bachillerato se centran, en su mayor parte, en la configuración de las diferentes modalidades y la oferta de materias en cada una de ellas. La mayor capacidad de elegir materias que planteaba el documento de debate, se ha interpretado por algunos como la posibilidad de introducir nuevas materias, lo que se considera inadecuado en general, en parte porque se ha supuesto la intención de hacer más "suave" esta etapa.

En relación con la materia de formación científica para todos los alumnos, se han recogido, en general valoraciones bastante positivas, si bien matizadas en algunas ocasiones. Los recelos provienen de dos tipos de argumentos: por una parte no se puede valorar sin conocer si es necesario renunciar a algo y, por otra, la aceptación o no dependerá de su contenido. Sobre el contenido se han realizado algunas aportaciones que detallan lo que se considera que debería incluirse.

Las propuestas sobre las pruebas al final del bachillerato o de acceso a la universidad, que han generado también algún interés, recogen opiniones en todos los sentidos.

El formato del debate en el foro ha dado como resultado que una parte importante de las discusiones se centraran en unos pocos temas y que, sin embargo, otros prácticamente no se hayan tocado. Es el caso de las evaluaciones de diagnóstico, la coordinación entre primaria y secundaria y algunos otros. Por el contrario, se han introducido algunas otras cuestiones que no eran tratadas en el documento de debate, pero que, sin duda, están en el foco de atención de un buen número de profesores.

FORO N° 3: LA RESPUESTA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL A LAS NECESIDADES DE CUALIFICACIÓN

El debate en el punto citado se ha dividido en 69 discusiones con 336 respuestas, lo que implica un total de 405 opiniones. A pesar de ser unos de los foros en el que la participación no ha sido muy amplia, esto se ha compensado por la concreción y la calidad de las intervenciones, que han contribuido a generar una discusión bastante positiva.

El tema de mayor interés ha sido el paso del grado medio al grado superior. Muchos consideran que quizás esta discusión se ha centrado excesivamente en este tema, que algunos han dado en llamar "pasarelas", y no se han tocado otros temas de fondo de la FP, como la financiación, la formación y actualización del profesorado y la falta de atractivo de estas enseñanzas que para muchos sigue siendo un camino para los que no quieren o no pueden estudiar.

Los temas que han suscitado mayor atención han sido:

El curso para preparar el acceso de los alumnos de los ciclos medios a los ciclos superiores. Hay posiciones muy enfrentadas a

favor y en contra, pero también hay opciones intermedias que se centran más en el cómo, dónde y qué contenidos debe tener éste; asimismo hay enfrentamientos sobre si al final debe haber prueba o no y si las notas de curso se tendrán en cuenta para considerar que el alumno la ha superado y puede acceder a los ciclos superiores.

Los que están a favor consideran que se incentiva al alumno para no abandonar el sistema, reduce el fracaso escolar y hace más atractiva la formación profesional, puesto que ven un itinerario más sugestivo y práctico que les puede llegar a interesar más que el volver a los estudios de bachillerato.

Los que están en contra se apoyan en que de nuevo es una vía fácil para llegar al mismo sitio y podría perderse el nivel que tanto ha costado alcanzar. También que esto a su vez podría provocar el descenso de la formación en las competencias requeridas para la inserción profesional, con el peligro añadido de volver a la "doble red". Por otro lado lo ven costoso en general.

Respecto a la prueba de acceso, la mayoría está de acuerdo pero piden que se realice en mayo o en septiembre para que los alumnos no tengan que esperar un año para hacerla.

Aparecen en el debate algunas propuestas de aspectos que se podrían tener en cuenta en el acceso de grado medio al grado superior:

- Notas del ciclo de grado medio.
- Notas del curso puente.
- Notas de la prueba de acceso.
- Experiencia laboral y cursos de formación continua.

Al hilo del curso también se ha opinado sobre los "itinerarios". Muchos creen que mantener a los estudiantes en la ESO perdiendo el tiempo es mantener la desigualdad y por tanto no habría que esperar a los 16 años.

En contra están los que no quieren que se considere siempre a la FP como la vía para los que fracasan o no quieren estudiar. Estos opinan que siempre que se quiere reducir el fracaso escolar miran a la FP y a los talleres como la panacea para reducir éste. Creen que sería más positivo recomendar la opción de la formación profesional también a los alumnos buenos o muy buenos.

Uno de los aspectos más relevantes en la discusión ha sido la adecuación de la FP a la realidad laboral. Es necesario que el mundo empresarial conozca y valore la FP y viceversa. También es importante analizar los problemas que surgen cuando coinciden en una misma área profesional una titulación de grado superior y una diplomatura.

Las empresas demandan técnicos y no podemos ofrecérselos. Es necesario adaptar los ciclos y capacitar a los profesores que imparten módulos a las nuevas necesidades del entorno productivo y tecnológico.

Respecto a la educación a lo largo de la vida las aportaciones más significativas han ido en el sentido de considerar que ésta va más allá de la oferta de la formación profesional, graduado en ESO, bachillerato, etc. La FP tiene que ser más ágil para atender a las necesidades de formación de los adultos. Es necesario adaptarla con todas las garantías a las necesidades de las personas adultas.

Otras aportaciones valiosas han sido las referentes a la necesidad de la integración de los tres subsistemas que sólo puede conseguirse basándose en la acreditación de la profesionalidad teniendo los mismos referentes profesionales. Esto implica el desarrollo del catálogo nacional de cualificaciones. Cada subsistema tiene una misión diferente a la vez que complementaria en el conjunto. Su integración supondría la posibilidad de mejorar y reivindicar una FP de calidad, dinámica, flexible, capaz de responder a los retos del futuro y además facilitaría la optimización de recursos.

También hay opiniones sobre la importancia y necesidad de los centros integrados como los más adecuados para la integración de la oferta de formación profesional, y el aprovechamiento más eficaz de los recursos disponibles. Los centros deberían participar en el proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias.

Otros temas que se han tocado han sido la necesidad de dar un empuje a lo establecido en la Ley de Cualificaciones, completar el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, la necesaria actualización del profesorado de FP, la problemática de alguna familias profesionales, como por ejemplo la de sanidad, y la necesidad de seguir el camino que nos marca Europa.

FORO Nº 4: LOS VALORES Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

Desde el comienzo de la apertura de los seis foros a debate, la mayor participación ha tenido lugar en el relacionado con *los valores y la formación ciudadana*.

En la primera semana el foro 4 había suscitado más de 100 temas de discusión y más de 1.000 respuestas. Hasta el 26 de noviembre se iban produciendo más de 100 temas semanales y después su número se fue reduciendo sensiblemente, hasta el punto de que en el intervalo temporal de un mes (del 26 de noviembre al 27 de diciembre), el número de temas en total fue de 100 aproximadamente. Se han alcanzado finalmente 848 discusiones y más de 15.000 respuestas, muy por encima de los otros foros.

Este ritmo de participación está relacionado con la postura de la jerarquía eclesiástica y de grupos afines que, desde la presentación pública de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, generaron una importante dinámica de presión y de oposición, que se puede observar con claridad en los medios de comunicación audiovisual y en la prensa en los meses de octubre y noviembre, de recogida

da de firmas, de convocatoria de movilizaciones y de animación a la participación en el foro de internet que, a mediados de noviembre, empezó a perder gran parte de su fuerza.

En general, la temática que han abordado los participantes ha girado básicamente en torno a la enseñanza de la religión, sin centrarse en debatir las propuestas del documento del Ministerio de Educación y Ciencia en relación con los valores y la formación ciudadana. Los títulos de los distintos hilos o temas de discusión no orientan sobre su contenido, pues se da el mismo tipo de confrontación con independencia del título propuesto por alguno de los participantes que inicia el hilo.

Respecto al número de participantes, hay que señalar que un buen porcentaje de ellos, más de la mitad, se muestran muy activos en las seis-siete primeras semanas del debate, apareciendo en todos los hilos del foro de forma reiterada y repitiendo sus mensajes una y otra vez. Por ejemplo, hay alguno de los que intervienen con más de 2.500 mensajes en diferentes hilos y discusiones del foro.

La reiteración y repetición sistemática de respuestas y mensajes tanto dentro de una discusión como entre discusiones distintas (hay hasta "pancartas virtuales" en contra de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia) es una constante de este foro. Son continuas las réplicas de unos a otros, en las que se reiteran las opiniones a favor y en contra de la enseñanza de la religión, los malentendidos e incluso los insultos.

La mayoría de los mensajes son apreciaciones personales de los participantes, así como interpretaciones de las apreciaciones que hacen otros. No suele haber propuestas constructivas consensuadas. Hay una, en cambio, que plantea la existencia de un área amplia, de valores y cultura, a partir de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y de la LOCE, con distintas modalidades, para cursarse a elección de los padres: tradiciones populares, valores democráticos, hecho religioso aconfesional y hecho religioso confesional, pero no

acaba de concretarse ni en cuanto a contenidos, ni en cuanto a niveles educativos y cursos, ni si ha de ser evaluable y computable.

Los participantes son principalmente profesores y profesoras de Religión, padres y madres, y profesores de otras áreas como filosofía o historia. Es muy probable la presencia de individuos pertenecientes a grupos afines a la política de la actual jerarquía eclesiástica.

Se pueden destacar de este análisis los siguientes aspectos:

- Hay dos sectores contrapuestos y enfrentados a lo largo del foro: los que defienden la asignatura de religión y su alternativa, y los que están en contra de ambas.
- El primer sector considera que la asignatura de religión debe ser obligatoria, evaluable y computable, así como su alternativa. Ello contribuiría a la educación integral del alumno. Dentro de este sector, unos indican que la alternativa sea para educar en valores y otros que sirva para el estudio del hecho religioso, como se señala en la LOCE.
- Quienes no desean esta asignatura perciben como una imposición del otro sector la asistencia a la asignatura alternativa. Preocupa la obligación de tener que acudir a otra clase para compensar no ir a religión.
- Algunos de los profesores de religión acusan a los sindicatos por "desear" su despido si se elimina dicha materia. Por el contrario, el sindicato USO de Valencia participa convocando a los profesores a movilizaciones. No se entra a discutir en ningún momento el tema de sus condiciones laborales.
- Muchos de los que defienden la religión acuden de forma engañosa a las estadísticas del propio Ministerio de Educación y Ciencia sobre la contabilización de alumnos que la cursan para señalar que casi el 80% de los padres desean

esa materia. Es decir, los datos de "uso" se confunden con estadísticas de "deseo" o "interés".

- Algún participante muy activo en el primer mes y medio, seguido por algunos más, utiliza reiteradamente la jurisprudencia, indicando que las sentencias del Tribunal Supremo de 1998 sobre el recurso interpuesto por la CEAPA en relación con la asignatura alternativa y la del Tribunal Constitucional de 1999 son de obligado cumplimiento y que lo que el gobierno pretende es ir más allá de lo estrictamente legal.
- Para algunos, la enseñanza confesional de la religión debe realizarse en la iglesia, mientras que en una sociedad multicultural como ésta, los alumnos deben formarse en los rasgos y características de todas las religiones, como conocimiento común para todos. Se insiste, entre otros, en que la religión quede fuera del horario lectivo e, incluso, que se convierta en optativa.
- Mientras que un sector se alegra de la aprobación por el Consejo Escolar del Estado de que la religión quede fuera del currículo escolar, el otro advierte al gobierno de que si hace caso de la resolución aprobada entraría en la prevaricación.
- Hay quien plantea que la alternativa sea verdaderamente educativa y no sólo para entretener a los niños. Algunos se quejan de que en Andalucía y en Castilla-La Mancha los alumnos que no acuden a religión o van a hacer deberes o tienen el tiempo libre. Se plantea, entre otros, que el contenido de la alternativa sea consensuado por la Administración y las asociaciones representativas de padres. Hay quien insiste en volver al sistema de ética/religión, considerando la alternativa como asignatura, con contenidos curriculares fijados claramente y evaluable. Otros proponen que esta asignatura sea educación en valores cívicos.
- Algunos plantean que se cambie el acuerdo con la Santa Sede.

Finalmente, debido a la dispersión y falta de concreción de los temas de discusión, el moderador optó el 18 de octubre por insertar un hilo titulado "Avanzar en el debate" en el que, para reconducir el foro, plantea que se responda a las preguntas que enuncia y que se contienen en el documento del debate "Una educación de calidad para todos y entre todos". Hasta finales de noviembre la mayoría de los mensajes se centran en responder a las preguntas planteadas, de las que una pequeña parte se muestra a favor de la propuesta planteada y la mayoría en contra, en atención a que el Ministerio de Educación y Ciencia no es competente para crear asignaturas de valores, respecto a la asignatura alternativa y su evaluación citan las sentencias del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional y, finalmente, en cuanto al profesorado de religión, indican que posee las condiciones laborales adecuadas al Estatuto de los Trabajadores y, en lo demás, la competencia recae en la propia Administración.

FORO N° 5: EL IMPRESCINDIBLE PROTAGONISMO DEL PROFESORADO

En este foro se han abierto multitud de temas sobre la situación del profesorado en nuestro sistema educativo, sus condiciones de trabajo, sus problemas y expectativas. Concretamente se han producido 1.240 respuestas y 210 discusiones.

Los asuntos que más han interesado a los intervinientes han sido: la situación del profesorado interino, solapado en muchos casos con propuestas sobre el sistema de acceso a la función pública docente; la disciplina en las aulas y la violencia escolar; la recuperación o no del cuerpo de catedráticos; el papel a desempeñar por los pedagogos en el sistema educativo; el reconocimiento social del profesorado debatido bajo la propuesta inicial sobre "profesores maltratados" por las Administraciones educativas y la sociedad; intercambio de opiniones contrapuestas sobre quién ha de ejercer el control de

los "malos profesores" y de los "malos padres"; el recurrente debate sobre la LOGSE; el papel de los sindicatos respecto a la participación y responsabilidad del profesorado en la organización y funcionamiento de los centros; la jubilación con 30 años de servicios continuados; los planes de estudio en la formación de maestros y sobre todo la situación confusa y frustrante de la formación inicial del profesorado de secundaria a través del CAP y sus derivados; la condición del alumnado actual, su motivación e intereses; la precariedad de los equipos directivos, tanto en su constitución como en el respaldo dispensado por las Administraciones educativas; el papel de la inspección educativa en la marcha de los centros; y algunas otras intervenciones que en buena medida, pueden encuadrarse en algunas de las antedichas.

Las intervenciones muestran las preocupaciones más perentorias del profesorado, entre las que destaca sobremanera la estabilidad en el empleo esgrimida en muchos casos como un condicionante del rendimiento escolar de los alumnos y de la caracterización educativa de los centros.

Buena parte de las intervenciones están planteadas desde la situación personal del participante en el foro, así como las discusiones entabladas en torno a las propuestas.

Por estas circunstancias, este foro ha servido para constatar muchas de las situaciones que afectan a la consecución de mejores resultados en la formación del alumnado, situaciones de todos conocidas, pero que por esta vía se han puesto más de manifiesto y, sobre todo, se han categorizado, al menos desde un punto de vista cuantitativo.

No obstante, la cantidad en la participación no se relaciona con la calidad de los resultados, pues si se partiera de una situación en la que el profesorado interino tuviera mejor resueltas sus expectativas laborales, desigualmente abordadas en las distintas Comunidades Autónomas, posiblemente se hubiera incidido más en aspectos directamente vinculados con la actividad docente, propiamente dicha, la formación y especialización de los profesores y la organiza-

ción de los centros, para las que ha habido intervenciones que aunque han despertado menos interés, han producido propuestas que serán de utilidad para la reforma educativa emprendida.

Es de destacar, en este foro, la recurrencia a la LOGSE desde puntos de vista contrapuestos: unos para atribuirle todos los males del sistema educativo; otros, para defenderla. Es cierto que una de las ventanas que más consultas recibió fue "Una mala ley es la responsable de todo", llevando el debate sobre la ley a una descalificación no siempre fundamentada. En relación con la disciplina en las aulas se han dado bastantes coincidencias en que la LOGSE no ha ayudado lo suficiente para remediar tan preocupante circunstancia, especialmente en la educación secundaria obligatoria. Sin duda éste es un asunto necesitado de atenciones muy específicas, en colaboración directa con el profesorado que en ocasiones tiene que afrontar situaciones para las que carece de preparación y recursos capaces de dar la solución adecuada.

También se han tratado temas que eran más generales y no tenían tanto que ver con las condiciones del profesorado, pero que han aportado otra visión muchas veces positiva y enriquecedora.

Por último, han surgido temas que serían más pertinentes en otros foros pero que no dejan de ser aportaciones a tener en cuenta en el debate global del sistema educativo.

No ha habido muchas propuestas concretas y, si se han producido, han sido muy genéricas o de difícil realización. Muchas de ellas no guardan relación con las propuestas del Ministerio de Educación y Ciencia. El foro ha servido más bien de "catarsis" para un amplio grupo de profesores que se sienten "maltratados" o "abandonados" por la Administración. En este sentido sí es interesante recoger sus quejas, para valorar en qué medida responden a deficiencias del sistema educativo en sí o a situaciones personales. En cualquier caso pueden servir de pauta para encontrar soluciones, ya sean generales o específicas, a hechos concretos que no quedan claros en las quejas expuestas, bien porque no se hayan sabido formu-

lar con precisión, bien porque trasciendan las apreciaciones hechas desde las visiones personales de quienes las proponen.

Otra cuestión importante es que el profesorado ha tardado en acceder al foro y cuando éste se ha cerrado es cuando se estaban realizando las aportaciones más interesantes. Los temas se habían centrado y el tono de las intervenciones ha sido mucho más mesurado que al principio

Por último, es conveniente apuntar la necesidad de reflexionar sobre temas que no se han incluido en el documento de debate, y que como hemos visto antes han sido mencionados, a veces con mucha insistencia, como los relativos a estabilidad del profesorado en general, plantillas, oposiciones, cátedra, disciplina, el papel a desempeñar por los pedagogos, etc., de los que se han ido entresacado las propuestas y sugerencias más coincidentes.

FORO N° 6: CADA CENTRO, UN UNIVERSO DE POSIBILIDADES

Este foro ha registrado un total de 586 intervenciones, recogidas en torno a 95 temas de discusión acerca de la organización de los centros, sus posibilidades, el lugar de la participación, etc.

Se ha constatado bastante unanimidad en lo relativo a las obligaciones respecto a la admisión de alumnos que deben tener todos los centros que reciben dinero público, con independencia de que sean centros públicos o privados, que han establecido un concierto con la Administración, todos ellos deben evitar prácticas de selección del alumnado o de rechazo de colectivos que presentan especial dificultad para su educación.

Hay posturas muy diferentes en relación con los conciertos, desde los que abogan por su eliminación, los que piden una nueva

regulación que refuerce su carácter subsidiario respecto de la red pública o los que quieren que se respete el derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza y el colegio que desean para sus hijos; pero es común a todos ellos aceptar que se deben erradicar aquellos procedimientos que llevan a un reparto desigual de los alumnos con necesidad de compensación educativa. Varias intervenciones piden una nueva regulación de los conciertos así como una normativa básica que marque las líneas de actuación a seguir en los procesos de escolarización.

Respecto a la participación han aparecido, con diferentes matices, dos posturas básicas: los que consideran que hay que poner límites a la participación y, de forma especial, a la participación de padres y madres en el funcionamiento de los centros y, por otro lado, los que consideran que debe reforzarse la participación buscando procedimientos que la hagan viable.

Desde la primera postura, se argumenta que la educación es un proceso técnico, propio de profesionales. A su vez los que defienden la segunda postura plantean que la participación es un elemento fundamental de calidad y lo que proponen es reforzar la misma, estableciendo procedimientos que mejoren la información a toda la comunidad educativa, que sean útiles para recoger la opinión de todos en relación con los problemas del centro, que posibilite una toma de decisiones compartida y que establezca procedimientos de seguimiento y evaluación de todos los acuerdos tomados.

En definitiva se está planteando cuál es el papel de los padres en la escuela, con posturas difícilmente conciliables que van desde la crítica a la actitud de ciertos padres que quieren convertirse en maestros, pasando por los que piden que hay que exigir responsabilidades a las familias por todo aquello que no va bien o, por el contrario, los que opinan que sin los padres es imposible conseguir una buena educación.

Mayor acuerdo existe a la hora de plantearse la elección de director; todos defienden que debe prevalecer la opinión de la

comunidad escolar sobre la voluntad de la Administración, si bien unos, en consonancia con lo anteriormente expuesto, limitan la voz de la comunidad al profesorado, mientras que los defensores de la segunda postura extienden la misma a todos los sectores de la comunidad escolar.

Existe consenso en cuanto a las condiciones necesarias para poder ser director o directora: una amplia experiencia docente, valorada por encima de otros méritos como pueden ser la formación inicial para el puesto o el ejercicio de otras responsabilidades en el propio centro. Igualmente se acepta el carácter colegiado de la dirección y se pide el refuerzo del equipo directivo. Por el contrario, no es mayoritariamente aceptada la propuesta de mantener un complemento específico indefinido para todos aquellos que, tras una evaluación positiva, hayan dejado la dirección.

A lo largo del debate han surgido también otra serie de reflexiones y aportaciones acerca del tamaño de los centros, considerando por lo general que los centros grandes tienen muchos más problemas de funcionamiento y que, por tanto desde la Administración debe cuidarse que los mismos no sobrepasen un determinado tamaño. También ha habido aportaciones pidiendo reforzar el papel del claustro y las competencias de los coordinadores de ciclo.

Ha habido aportaciones interesantes acerca de medidas concretas a adoptar en relación con la atención a la diversidad en la etapa de primaria, los desdobles en secundaria, la definición de los contenidos y las capacidades mínimas o la necesidad de grupos equilibrados, impidiendo la concentración de repetidores en determinados grupos. Por el contrario, otros aspectos de organización de los centros, como pueden ser los relativos a los departamentos didácticos, los coordinadores de nuevas tecnologías, los departamentos de orientación, etc. sólo han aparecido de forma esporádica a lo largo del debate.

Han sido escasas las intervenciones sobre la autonomía de los centros, sobre el grado que debe alcanzar la autonomía, su extensión

a los ámbitos curriculares o profesionales, su ampliación al ámbito económico, etc. Da la impresión de que se acepta y da por hecho que la autonomía debe ser un criterio básico en la organización de los colegios e institutos, pero se profundiza poco.

Con aportaciones muy interesantes han aparecido otros temas no pertenecientes al foro del debate; así, ha habido discusiones muy ricas en torno a las bibliotecas escolares, el papel que deben jugar en los centros y el personal que debe estar de forma permanente al frente de las mismas. Se ha planteado la necesidad de discutir acerca de las enseñanzas de régimen especial y, de una manera más concreta, del sentido, función y organización que deben tener tanto los conservatorios como las escuelas de música. Idénticas discusiones se han planteado también sobre las escuelas oficiales de idiomas o los centros de educación de personas adultas y, de manera especial, acerca del currículo que debería tener la enseñanza secundaria impartida en estos centros; otras sugerencias se refieren al papel de la inspección o la propuesta de medidas de simplificación de trámites administrativos.

APÉNDICE

RELACIÓN DE PARTICIPANTES QUE HAN REMITIDO INFORMES O APORTACIONES POR ESCRITO

I. COMUNIDADES AUTÓNOMAS

- Documentos de respuesta de las CCAA a las líneas de debate que propuso el Ministerio de Educación en la Conferencia Sectorial del mes de Julio.
- Otros documentos enviados desde las distintas Comunidades Autónomas:

Cantabria, Extremadura y Principado de Asturias han remitido una carpeta con la documentación del debate en sus respectivos territorios.
Comunidad Autónoma de Cataluña. Aportaciones.
- Comunicaciones presentadas a los Seminarios organizados por el Ministerio:

“Atención a la diversidad”:

Andalucía*¹
Canarias*
Cantabria
Castilla-La Mancha*
Castilla-León*
Cataluña
Extremadura
Navarra*
País Vasco*
Principado de Asturias*

“Objetivos europeos para el 2010”

Andalucía*
Aragón*
Castilla-La Mancha*
Castilla y León*
Cataluña*
Extremadura*
Madrid. Dos comunicaciones*
Navarra*
Principado de Asturias*

II. CONSEJOS ESCOLARES DEL ESTADO Y AUTONÓMICOS

INFORMES INSTITUCIONALES DE LOS CONSEJOS

Comisión Permanente del Consejo General de la Formación Profesional*

Consejo Escolar del Estado*

¹ Los documentos señalados con * están publicados en la página web del Ministerio de Educación, www.debateeducativo.mec.es

Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas. Seminario de Zaragoza*

Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2 documentos)*

INFORMES DE LAS ORGANIZACIONES Y REPRESENTANTES

ACADE. Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza*

ANPE. Sindicato Independiente*

CANAE. Asociación Estatal de Asociaciones de Estudiantes*

CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (2 documentos)*

C.C.O.O. Confederación Sindical de Comisiones Obreras (varios documentos)*

- Propuestas para mejorar las condiciones laborales del profesorado ante las reformas educativas.
- Propuestas sobre el documento “Una educación de calidad para todos y entre todos”.
- Plan de choque para la Educación Secundaria.

CECE. Confederación Española de Centros de Enseñanza*

CES. Confederación de Estudiantes*

CIG. Confederación Intersindical Galega (2 documentos)*

CONCAPA. Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos*

CONCAPA. Extremadura

CSI-CSIF. Confederación de Sindicatos Independientes y Sindical de Funcionarios*

EyG Confederación de Centros de Educación y Gestión*

FERE-CECA. Federación Española de Religiosos de la Enseñanza- Titulares de Centros Católicos*

FETE-UGT. Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores (varios documentos)

- Informe al Consejo Escolar del Estado*
- FETE-UGT de Cataluña: propuestas de mejora de la Educación Secundaria*

FSIE. Federación de sindicatos independientes de enseñanza*

S.E. Sindicato de Estudiantes (2 documentos)*

STEs. Intersindical. Confederación de sindicatos de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza (varios documentos)*

USO . Unión Sindical Obrera- federación de enseñanza*

III. INSTITUCIONES

UNIVERSIDADES

Alicante

Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. U.P.M.*

Comillas*

Comisión Coordinadora de la Prueba de Acceso a la Universidad. Ciencias de la Tierra y Medioambientales*

Conferencia de Decanos y Directores de Matemáticas

Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia. Úbeda (Jaén).

- Aportaciones al debate*
- Jornadas sobre la Enseñanza de la Religión*

Granada. Dto. Física Teórica y del Cosmos. Red Académica de Astrofísica y Astronomía.

Granada. Filología

Granada (Jornadas)*

Islas Baleares (2 documentos)*

Madrid. Complutense. Bellas Artes

Madrid. Universidad Politécnica de (I. Conde, J.M. Donoso y E. Río)*

Ramón Lull. Profesorado de Psicología Educativa y Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación*

Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después.

AYUNTAMIENTOS

Barcelona. Plà estratègic metropolità de Barcelona

Federación Española de Municipios y Provincias*

OTRAS INSTITUCIONES, ASOCIACIONES Y COLECTIVOS

AAPS. Asociación Aragonesa de Profesores de Pedagogía*

Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía*

Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres*

CERMI Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*

Colectivo Lorenzo Luzuriaga*

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes y Profesores de Dibujo (3 documentos)*

Colegio Oficial de doctores y licenciados en F^a y Letras. Encuentro

Colegio Oficial de Psicólogos*

Confederación Estatal de Personas sordas

Consejo de la Juventud (2 documentos)*

Consejo Escolar Municipal de Sabadell*

Consell de l'Audiovisual de Catalunya*

Coordinadora de ONG para el Desarrollo. España

Delegado diocesano de Enseñanza (Palencia)

Economistas OEE*

Foro ciudadano de Murcia*

Foro de Jabalquinto II (Baeza)*

Foro de investigación y acción participativa para el desarrollo de la sociedad del conocimiento*

Forum Europeo de Administradores de la Educación*

Fundación Escola Cristiana de Catalunya (2 documentos)*

Fundación Europea Sociedad y Educación*

Fundación Secretariado General Gitano*

Instituto de la Mujer*

Intermón-Oxfam*

OIDEL. Organización internacional por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza

Investigación, Desarrollo y Didáctica Visual

Liga por la Educación y la Cultura Popular (Zamora)

Obispado de Almería. Delegación Episcopal para la Enseñanza Católica y la Pastoral de la Cultura*

ONG Escuela de la Vida*

Proyecto Atlántida*

Religión y Escuela

Revista In-fan-cia

Seminario Galego para la paz*

UNICEF. Comité Español. *

PARTIDOS POLÍTICOS

CIU

PSOE. Reunión de Avilés

Juventudes Socialistas de Asturias. Jornadas*

PSPV-PSOE*

PSOE Región de Murcia (2 documentos)*

PSC- Partido Socialista de Cataluña*

PSN- Partido Socialista de Navarra*

PSOE Melilla*

IV. COMUNIDAD EDUCATIVA

CENTROS EDUCATIVOS (DIRECTORES, CLAUSTROS, DEPARTAMENTOS) Y CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO

Centro de Apoyo al Profesorado de Ciudad Lineal (Madrid)

Centro de Apoyo al Profesorado de San Lorenzo de el Escorial (Madrid)

Centro educativo Hermanos Maristas (Cataluña)

CEIP Joseph Gil Hervás (Valencia)

Centro de F.P. "Marco"

Centros de Educación de Personas Adultas (Madrid)

Centro de Profesores y Recursos Educativos (Cuenca)*

Centro de Profesores y Recursos Educativos. Seminario de Directores. Villacañas (Toledo)*

C.P. Andrés Manjón. Ceuta

C.P. Cervantes. Buñuel (Valencia)*

C.P. Jovellanos (Asturias)

C.P. Lepanto (Madrid)
C.P. Maestro José Acosta. Ceuta
C.P. Maestro Juan Morejón. Ceuta.
C.P. Mare Nostrum. Ceuta
C.P. Miralvalle de Plasencia. *
C.P. Puerta de Sancho (Zaragoza)
C.P. Reina Sofía. Ceuta
C.P.s de Moncloa/Aravaca. Directores (Madrid)*
CEIP Rosalía de Castro. Ceuta
Comunidad educativa Colegio Trabenco*
Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño (2 documentos)*
Conservatorios (artículo de prensa)
Escuela Albaydar
IES Adaptación Social (Pamplona)*
IES Alcobendas (Madrid)
IES Alfonso Moreno. Brunete (Madrid)*
IES Alquipir de Cehegín (Murcia)*
IES Asunción de Nuestra Señora. Elche (Alicante)
IES Bernat Guinovart (Valencia)
IES Blas Infante. Ogigares (Granada)
IES Calderón de la Barca. Gijón (Asturias)
IES Conde Diego Porcelos (Burgos)
IES Enric Valor. Campello (Alicante)
IES Francisco Giner de los Ríos (Granada)
IES García Morato. Madrid (2 documentos)
IES Gilabert, Nules (Castellón). Dtº. de Servicios Socioculturales

IES Hernán Pérez del Pulgar (Ciudad Real)
IES Isabel la Católica (Madrid)
IES Ítaca. Alcorcón (Madrid)
IES Iturralde (Madrid)*
IES Jose Luis Sampedro (Guadalajara) *
IES La Campiña. Guadalcaacín, Jerez (Cádiz)
IES Lázaro Cárdenas. Collado Villalba (Madrid)*
IES La Senia. Paiporta (Valencia)*
IES María Guerrero. Villaba (Madrid)
IES María Zambrano, El Espinar (Segovia)*
IES María Zambrano, Leganés (Madrid)
IES Montserrat Roig, Elche (Alicante)
IES Mutxamel (Alicante)
IES Ojos del Guadiana. Daimiel (Ciudad Real)*
IES Pare Vitoria. Alcoy (Alicante)
IES Pedro Mercedes (Cuenca)
IES Politecnico. (Castellón)
IES Ponte Caldelas (Pontevedra)
IES Santa Bárbara. La Felguera (Asturias)
IES Santa M^a de Alarcos, Castilla-La Mancha
IES Serra d'Espada, Onda (Valencia)
IES Viana do Bolo (Ourense)
IES Virgen del Carmen (Sevilla)
IES Virgen de la Paloma (Madrid). *

Comisión Permanente estatal de directores de IES*

Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños.
(Madrid)*

Junta de Portavoces de Directores de IES. (Madrid)*

Trabajadoras sociales de E.O.E.Ps de Gran Canaria*

ASOCIACIONES, COLECTIVOS , SINDICATOS DE PROFESORES Y OTROS PROFESIONALES

Acción Educativa*

ADIDE- Federación (inspectores)*

AEPECT. Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*

AMES, CSI-CSIF, SPS. (Cataluña) Sindicatos profesionales*

AMPA IES Luis de Camoens. Ceuta

APICV. Asociación de Profesores de Informática. C. Valenciana

APFV. Asociación de Profesores de Francés. C. Valenciana*

APPRECE España. Asociación de Profesores de Religión*

APPRECE. Andalucía

APPRECE. País Vasco

APIA. Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía*

Asoc.P. Lengua Castellana y Literatura. Castilla y León*

ASPEC. Cataluña.

AMRS. Rosa Sensat. Dos documentos. Uno sobre el conjunto de las propuestas y otro sobre la educación infantil*

Asociación de Profesores de Física y Química de Cataluña*

Colectivo Bibliotecas Escolares

Colectivo de profesionales de Programas de Garantía Social*

Colectivo siglo XXI. *

Colectivos por la enseñanza pública (Baltasar Gracián, DEPREN, APIA).*

Concejo Educativo de Castilla-León. Red contra el modelo LOCE*

CGT Confederación General del Trabajo*

Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica*

Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña*

CSIT- Unión Profesional*

DEPREN. Asociación en defensa de la enseñanza pública*

ERÉLGUREN. Asoc. Profesores de Religión. P. Vasco*

Delegación Provincial de Educación. Cuenca*

Federación Española de Asociaciones de Francés

Fed. Española de Asoc. de Profesores de Matemáticas*

Junta de Personal Docente. Albacete

Junta de Personal Docente. Castilla- La Mancha

Junta de Personal Docente. Ourense

Marc Unitari de la Comunitat Educativa de Catalunya*

MRP Escuela Abierta (Getafe)*

PEAPT. Plataforma Estatal de Asociaciones de Profesores de Tecnología (3 documentos) *

Sociedad Española de profesores de filosofía

STES . Castilla-León

USITE. Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Enseñanza*

USOV. Unión Sindical Obrera de Valencia

ASOCIACIONES DE PADRES, ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES Y TITULARES DE CENTROS

AEPA. Asociación de Estudiantes Progresistas Atenea. IES

ABYLA. Ceuta

AESECE. Asociación Española de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza*

AEST. Asociación Española de Superdotados y con Talento
AMPA Centro educativo Albaydar
AMPA " La Inmaculada". CP- Marceliano Santamaría (Burgos)
AMPA IES N° 4. Torrent
Asociación de Centros Concertados de Bachillerato. Cataluña*
Asociación de Estudiantes de Formación Profesional*
Associació de Joves Estudiants de Catalunya (2 documentos)*
Confederación de Centros Autónomos de Enseñanza Cataluña*
CODAPA Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos. Andalucía
DISFAM Asociación Dislexia y Familia (2 documentos)
FADAE . Castilla-León
FAEST Federación de Asociaciones de Estudiantes*
FAPA-Zamora (Jornadas Palencia)
Federación Regional de Estudiantes Murcianos
UECOE. Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (2 documentos)*

V. APORTACIONES INDIVIDUALES

Mr. Adams, Theodor. Ministerio de Educación. Holanda*
Baños Vallejo, Fernando
Carbonell Sebarroja, Jaume*
Coll, César
Del Rosal Alonso, Inmaculada
Escudero, Juan Manuel*
Fernández Enguita, Mariano (4 documentos)*

García Garrido, José Luis*

García Sanz, Óscar (2 documentos)*

Gimeno Sacristán, José

Gómez Bahillo, Carlos

Gómez Llorente, Luis

Hopkins. DFES. Reino Unido*

Jakobs, Elmar. Primer Secretario de Asuntos Culturales. Embajada de la República Federal de Alemania en Madrid*

Jones, Simon. D.G. Educación y Cultura de la Comisión Europea*

Krémó, Anita. Ministerio de Educación de Hungría*

Loichet, Francois. Ministerio de Educación. Dirección de Relaciones Internacionales y Cooperación. Francia*

López Rupérez, Francisco*

Martín Ortega, Elena*

Pérez Iriarte, José Luis*

Puelles Benítez, Manuel*

Puig Rovira, José María

Río, Ezequiel. Dto de Física Aplicada (UPM)*

Santos Guerra, Miguel Ángel*

Schuller, Tom*

Tedesco, Juan Carlos*

Thélot, Claude*

Velaz de Medrano, Consuelo*

Se han recibido además un número muy considerable de cartas de ciudadanos en general y de profesores en particular, manifestando su opinión sobre el conjunto de las propuestas del Ministerio de Educación o acerca de algunos aspectos concretos y que por su número no es posible enumerar en su totalidad.



UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y ENTRE TODOS

Informe
del Debate



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

debateeducativo.mec.es